

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВАСИЛИШИНА ОЛЬГА ВАСИЛІВНА

УДК 378.147.091.31-051:378.22:62(043.3)

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ
ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

О.В. Васишлина

підпис

Ініціали та прізвище дисертанта

Науковий керівник: Замкова Наталія Леонідівна, доктор філософських
наук, професор

АНОТАЦІЯ

Василишина О. В. Педагогічні умови формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського МОН України. – Вінниця, 2021.

Дисертаційна робота присвячена комплексному вивченню педагогічних умов формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій, розробці методики її формування у процесі професійної підготовки в економічному закладі вищої освіти.

Готовність до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій – це особистісне інтегративне утворення, що характеризується комплексом морально-ціннісних орієнтацій, системою знань, умінь і особистісних якостей фахівця, необхідних для оптимальної реалізації управлінських функцій.

Сутнісний зміст готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій адекватно розкривають чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-диспозиційний, операційно-діяльнісний. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності відображає сукупність моральних спонукань, установок і ціннісних орієнтацій, що впливають на формування морального обличчя майбутнього менеджера. В умовах професійної підготовки мотиваційно-ціннісний компонент виконує спонукальну, розвивальну, виховну, орієнтувальну функції і забезпечує формування в студентів мотиву навчальної діяльності щодо засвоєння засад управлінської діяльності, а також індивідуалізацію цільових орієнтацій освітньої діяльності. Когнітивний компонент готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності представлений системою управлінських знань, специфічних знань про принципи функціонування і розвитку організацій, менеджмент організацій, його зміст, типи, рівні. За умов професійної підготовки

когнітивний компонент виконує навчальну, інформаційно-пізнавальну, аналітичну функції і забезпечує формування в студентів професійно важливих знань. Операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності представлений сукупністю професійних умінь (проектувальні, організаторські, комунікативні). У процесі професійної підготовки операційно-діяльнісний компонент виконує виховну, розвивальну, адаптаційну, орієнтувальну, операціонально-технологічну, координаційну функції і забезпечує формування в студентів умінь, необхідних для реалізації управлінських функцій.

Особистісно-диспозиційний компонент готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності представлений такими професійно цінними особистісними якостями, як гуманістична спрямованість, толерантність, відповідальність, принциповість, справедливість, вимогливість до себе та інших, упевненість у собі, позитивна самооцінка, рефлексивність, установка на самоосвіту. Особистісно-диспозиційний компонент у процесі професійної підготовки виконує виховну, розвивальну, спонукальну, контролюючу функції і забезпечує формування професійно значущих особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, важливих для реалізації завдань управлінської діяльності.

Враховуючи сутнісні характеристики і структурні компоненти готовності до управлінської діяльності, ми визначили відповідні критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-диспозиційний, операційно-діяльнісний) та показники, що дають змогу оцінити рівень сформованості готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій.

На основі визначених критеріїв (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-диспозиційний, операційно-діяльнісний) і показників було підібрано комплекс методів і діагностичних методик (методика визначення спрямованості особистості Б. Басса, методика К. Томаса «Стиль поведінки в конфліктних ситуаціях», опитувальник Н. Амяги «Здатність до управління самопрезентацією в спілкуванні», методики визначення сформованості комунікативних умінь, метод експертних оцінок), що дали змогу визначити три рівні готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності: низький (інтуїтивний),

середній (репродуктивно-нормативний) і високий (творчо-рефлексивний).

Студенти з високим (творчо-рефлексивним) рівнем готовності до управлінської діяльності (22,1%) характеризуються розвинутим стратегічним мисленням, ґрунтовними знаннями про сутність, функції, форми та технології управління організацією, способи планування, організації, мотивування і контролю діяльності персоналу, моральними нормами і принципами професійної діяльності менеджера. Вони володіють необхідними для успішної управлінської діяльності особистісними якостями та вміннями (інформаційно-аналітичними, планувально-прогностичними, операційними, діагностувальними, організаторськими, комунікативними), які можуть гнучко та адекватно застосовувати у різних ситуаціях професійної діяльності.

Студенти із середнім (репродуктивно-нормативним) рівнем готовності до управлінської діяльності (50,4%) виявляють інтерес до майбутньої професії, володіють базовими знаннями, необхідними для ефективного управління організацією, які, однак, мають репродуктивний характер. Студенти здатні їх застосовувати у типових ситуаціях професійної діяльності, але зазнають значних труднощів, коли необхідно самостійно приймати управлінські рішення й обирати способи та прийоми діяльності у нових, нестандартних умовах.

Студенти з низьким (інтуїтивним) рівнем готовності до управлінської діяльності (27,5%) мають поверхові, значною мірою інтуїтивні й фрагментарні уявлення про сутність, функції, форми та технології управління організацією, способи планування, організації, мотивування і контролю групової діяльності, механізми реалізації управлінських рішень. У своїй діяльності вони орієнтуються переважно на власний обмежений досвід міжособистісної взаємодії, інтуїтивно прийняті, недостатньо усвідомлювані правила спілкування.

Загалом аналіз результатів констатувального етапу дослідження свідчить, що традиційна організація освітнього процесу у ЗВО не забезпечує належного рівня підготовки багатьох майбутніх менеджерів організацій до ефективного виконання управлінських функцій. Для 27,5% майбутніх менеджерів властивий низький (інтуїтивний) рівень готовності до управлінської діяльності, що характеризується

недостатньою сформованістю стратегічного мислення, інформаційно-аналітичних і планувально-прогностичних умінь, неспроможністю швидко адаптуватися до мінливих ситуацій професійної діяльності, оперативно приймати управлінські рішення й визначати оптимальні шляхи їх реалізації.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, узагальнення результатів констатувального етапу дослідження, а також урахування особливостей особистісно-професійного становлення майбутніх менеджерів організацій дало змогу визначити комплекс педагогічних умов формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій: дидактичне забезпечення активної особистісної позиції студента як суб'єкта навчальної діяльності; розробка і застосування системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і предметний зміст управлінської діяльності менеджерів організацій; впровадження активних методів навчання, що моделюють особливості управлінської діяльності майбутніх менеджерів.

На основі врахування специфіки управлінських функцій менеджерів, а також особливостей організації освітнього процесу в економічному закладі вищої освіти нами була розроблена педагогічна модель формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій, що складається з чотирьох блоків і комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, форми, методи, етапи та рівні розвитку вищезазначеної готовності.

Цільовий блок розкриває мету, завдання та функції формування готовності студентів до управлінської діяльності; змістово-інформаційний блок відображає методологічні основи та принципи організації навчально-професійної діяльності студентів у процесі оволодіння основами управлінської діяльності, компоненти готовності до управлінської діяльності; операційно-діяльнісний блок містить педагогічні умови, технології й етапи формування зазначеної готовності; контрольно-оцінний блок розкриває критерії та рівні її сформованості.

Формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій відбувалося за етапами (організаційно-мотиваційний, розвивальний, рефлексивно-корекційний, креативний), кожен з яких мав певну мету, зміст і

процесуальні характеристики.

Мета першого, організаційно-мотиваційного, етапу полягала у формуванні в студентів мотивації навчально-професійної діяльності та ціннісної установки на оволодіння основами управлінської діяльності менеджера організацій. Основними засобами реалізації цієї мети виступали педагогічні ситуації ілюстративного типу, лекційні і семінарські заняття з елементами тренінгу особистісного росту, аналіз конкретних професійних ситуацій, рольові (виробничі) ігри. Важливе значення на організаційно-мотиваційному етапі надавалося таким напрямом роботи: створення емоційно комфортного середовища для академічної та соціальної адаптації студентів у групі та ЗВО; підвищення навчальної мотивації студентів на лекційних, практичних, лабораторних заняттях, їх спонукання до усвідомлення важливості розвитку й удосконалення управлінських умінь; забезпечення умов для прояву суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі; активізація студентів під час підготовки до семінарських, практичних занять, заліків та іспитів, виконання контрольних робіт і курсових проєктів; формування умінь працювати з навчальною, науковою і спеціальною літературою. Організаційно-мотиваційний етап формував установку майбутніх менеджерів на суб'єктне ставлення до навчання та професійної підготовки. Головним підсумком цього етапу стало прийняття студентами ситуації співпраці та діалогічної взаємодії на навчальних заняттях, спрямованості на вирішення педагогічних завдань.

На другому, розвивальному, етапі розв'язувалося завдання формування у студентів компонентів готовності до управлінської діяльності: мотиваційно-ціннісного, що передбачає прагнення до професійних досягнень і потребу у використанні комунікативних умінь під час вирішення управлінських завдань; когнітивного, що містить систему професійних знань як орієнтувальну основу управлінської діяльності; операційно-діяльнісного, до складу якого входять уміння ставити і реалізовувати управлінські завдання; особистісно-диспозиційного, представленого комплексом особистісних якостей, необхідних для успішного виконання управлінських функцій. Для реалізації поставленого завдання використовувалися такі методи і форми роботи: проблемні методи навчання, кейс-

метод, метод проєктів, рольові та ділові ігри, тренінг, групова робота, моделювання професійних ситуацій та ін. Під час другого етапу у студентів формувалася досвід аналізу конкретних управлінських ситуацій, прийняття рішень, аргументації їх доцільності та відповідності заданим умовам. Про динаміку розвитку готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності свідчило зростання їх здатності обирати раціональні шляхи виконання поставлених завдань, пропонувати власні підходи до вирішення управлінських проблем, аргументовано відстоювати свою професійну позицію, аналізувати власні дії та робити адекватні висновки.

На третьому, рефлексивно-корекційному, етапі формування готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності основна мета полягала у розвитку рефлексивних умінь, здатності студентів оцінювати власну управлінську діяльність та вносити у неї відповідні корективи. Основними засобами реалізації цього етапу виступали активні методи навчання: ситуаційні ділові ігри; конкретні ситуації з невизначеною проблемою; тренінг креативності. На заняттях застосовувалися методи, що забезпечують вияв студентами творчої активності й ініціативи: вирішення нестандартних завдань, дискусії, ділові ігри, творчі завдання, складання студентами власних завдань стратегічного плану. Важливе значення надавалося створенню ситуацій, в яких студенти відчують потребу і необхідність у професійному самовдосконаленні, зокрема, розвитку управлінських умінь. Цьому сприяло усвідомлення студентами невідповідності між вимогами суспільства до особистісно-професійних характеристик менеджера і їх сформованістю у себе. Основними показниками результативності цього етапу є формування у студентів потреби в рефлексії власної навчально-професійної діяльності, розвиток професійної спрямованості, установки на самовдосконалення у сфері управлінської діяльності, здатності визначати перспективи професійного становлення.

Завданням четвертого, креативного, етапу було вдосконалення засвоєних професійних знань і умінь, формуванні у студентів здатності застосовувати їх у нових, нестандартних ситуаціях управлінської діяльності. Провідними засобами реалізації цього етапу виступили ділові ігри «Прийом з особистих питань»,

«Вакансія», соціально-педагогічні тренінги «Прийняття управлінського рішення», «Формування команди управління», вирішення стратегічних завдань, аналіз конкретних ситуацій з невизначеною проблемою. Використовувані форми, методи і прийоми навчання забезпечували імітацію професійної діяльності менеджера, ставили студентів у ситуацію визначення й захисту власної професійної позиції, вимагали знаходження нестандартних способів вирішення управлінських завдань, перенесення засвоєних знань у нові професійні ситуації, сприяли формуванню особистісно значущого досвіду управлінської діяльності.

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов та розробленої методики забезпечує розвиток усіх структурних компонентів готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісно-диспозиційного і операційно-діяльнісного. В експериментальній групі, на відміну від контрольної, кількість майбутніх менеджерів з високим рівнем готовності до управлінської діяльності збільшилася з 24% до 32,7%, з середнім – з 51% до 55,8%; одночасно з 25% до 11,5% зменшився відсоток студентів із низьким рівнем. Застосування критерію χ^2 свідчить про статистичну значущість вказаних змін на рівні $\alpha=0,05$. Завдяки дидактичному забезпеченню суб'єктної включеності студентів у навчальну діяльність, а також застосуванню системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і предметний зміст управлінської діяльності, вдалося поглибити розуміння майбутніми менеджерами теоретичних основ управлінської діяльності, активізувати розвиток їх професійно важливих якостей і управлінських умінь, посилити мотивацію особистісно-професійного самовдосконалення, підвищити пізнавальну активність й інтерес до питань управління організацією.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають в тому, що:

– *вперше обґрунтовано* педагогічні умови формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності (дидактичне забезпечення активної особистісної позиції студента як суб'єкта навчальної діяльності; розробка і застосування системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і

предметний зміст управлінської діяльності менеджерів організацій; впровадження активних методів навчання, що моделюють особливості управлінської діяльності майбутніх менеджерів);

– *визначено* критерії (мотиваційний, когнітивний, особистісно-диспозиційний, операційно-діяльнісний) показники та рівні сформованості готовності до управлінської діяльності майбутніх;

– *розроблено* педагогічну модель формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності менеджерів організацій;

– *уточнено* сутність і структуру готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності;

– *подальшого розвитку набули* наукові положення щодо етапів, форм і методів підготовки менеджерів організацій до управлінської діяльності.

Практичне значення результатів дослідження полягає в створенні і впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти методики реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності; розробці і використанні в освітньому процесі економічного закладу вищої освіти методичних рекомендацій «Шляхи формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій»; створенні поетапної моделі формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій; розробленні й адаптації діагностичного інструментарію, що діє змогу здійснювати моніторинг формування готовності студентів до управлінської діяльності.

Ключові слова: управління, управлінська діяльність, готовність до управлінської діяльності, менеджери організацій, підготовка менеджерів організацій, компоненти готовності до управлінської діяльності, рівні готовності до управлінської діяльності, педагогічні умови формування готовності до управлінської діяльності.

Abstract of the dissertation

O. V. Vasylyshyna. Pedagogical conditions of preparing organizations managers for managerial performance. – Manuscript.

The dissertation for obtaining a candidate of pedagogical sciences degree on specialty 13.00.04 – theory and methodology of professional education. – Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University of Ministry of Education and Science of Ukraine. – Vinnytsia, 2021.

The dissertation is dedicated to the comprehensive study of pedagogical conditions of preparing future organizations managers for administrative performance and developing the methodology of their professional training at higher educational institution of economics.

The preparedness of management students for managerial performance is a personal integrative quality characterized by a range of moral and value foundations, knowledge, skills and personal qualities required for the optimal implementation of managerial responsibilities.

The concept of preparedness of management students for managerial performance is characterized by four aspects: motivational values, cognitive abilities, personal disposition and actions strategy. Motivational values aspect includes a combination of ethical imperative, moral guides and values affecting the establishment of future manager's morality. Motivational aspect fulfills incentive, developmental, educative and orientational functions, motivates students to study and adopt the basis of managerial performance as well as provides personification of education goals during professional training. Cognitive abilities aspect is presented by the system of specific knowledge about the guidelines of functioning and development of the organizations, their management and its core points, types and levels. Cognitive component contains educational, cognitive and analytical functions and enables students to acquire all the necessary professional knowledge during the process of education. Actions strategy aspect is presented with a combination of professional skills such as project arrangement, organizational and communicative skills. Actions strategy aspect fulfills educational, developmental,

adaptive, orienting, technological and coordinational functions as well as maintains development of skills that students will need to implement their managerial functions.

Personal disposition aspect includes such professionally valuable personal qualities as humanistic orientation, tolerance, responsibility, integrity, fairness, perseverance, self-confidence, positive self-esteem, reflectivity and preparedness for self-education. In the process of education, personal reflectivity component implies educational, developmental, incentive and controlling functions and provides formation of professional assets and moral values that are important for implementation of tasks of managerial performance.

Taking into consideration the essential characteristics and structural components of preparedness for administrative performance we have defined the relevant aspects (motivational values, cognitive abilities, personal disposition and actions strategy) and indicators that enable us to evaluate the management students' level of preparedness for managerial performance.

Motivational values aspect reflects a combination of moral impetus and motivation that influence the future managers' morality. Motivational aspect maintains incentive, developmental, educative and orientational functions as well as motivates students to absorb the basis of managerial performance and provides personification of education goals during their studies.

Cognitive abilities aspect is the system of specific knowledge about the guidelines of functioning and development of the institutions, their management and its content, types and levels. Cognitive component contains educational, cognitive and analytical functions and enables students to acquire all the necessary professional knowledge throughout the process of education.

Actions strategy aspect is presented with a combination of professional skills such as project arrangement, organizational and communicative skills. Actions strategy aspect implies educational, developmental, adaptive, orienting, technological and coordinational functions as well as ensures development of skills that students will need to implement their managerial functions.

Personal disposition aspect includes such professionally valuable personal qualities

as humanistic orientation, tolerance, responsibility, integrity, fairness, perseverance, self-confidence, positive self-esteem, reflectivity and determination to self-study. In the process of education, personal-reflectivity component implies educational, developmental, incentive and controlling functions and provides formation of professional assets and moral values that are important for implementation of tasks of managerial performance.

Based on the defined criteria (motivational values, cognitive abilities, personal disposition and actions strategy) and indicators we have selected a complex of methods and diagnostic methodology (Personality Inventory by Bernard Bass, Conflict Mode Instrument by Thomas Kilmann, a questionnaire “Ability to self-presentation in communication” by N.Amiaga, methods of determining the communication skills formation, method of expert assessment) that have enabled us to define three levels of preparedness of management students for managerial performance – low (intuitive), medium (reproductive) and high (innovative).

Students with high (innovative) level of preparedness (22,1%) are characterized by highly developed strategical thinking, profound knowledge about structure, functions, forms and technologies of institutions management, ways of planning, arranging, motivation and control of the personnel, moral norms and principles of managerial performance. They possess personal qualities and skills (information analysis, planning, operational, diagnostic, organizational and communicative) necessary for successful management, which they can easily imply in their professional environment.

Students with medium (reproductive) level of preparedness (50,4%) demonstrate interest to their future profession and have basic, albeit reproductive knowledge necessary for effective institution management. Those students are able to imply their knowledge in typical situations in their professional environment but struggle when they have to make independent managerial decisions and choose ways of behavior in new unusual situations.

Students that demonstrate low (intuitive) level of preparedness (27,5%) have superficial, mostly intuitive and fragmented ideas about concept, functions, forms and approaches to institutions management, planning, arrangement, motivation and control

over team work and ways of implementing their managerial decisions. They rely mostly on their personal limited experience of interpersonal interaction throughout their professional activity and they imply their own intuitive insufficient rules of communication.

In general, the analysis of the observational stage of the research demonstrates that the conventional educational approach in the higher education institutions does not maintain the adequate level of preparation for many management students for their professional activity. 27,5% of future managers demonstrate low (intuitive) level of preparedness for managerial performance, which is characterized by incompletely formed strategical thinking, information analysis and planning skills, inability to quickly adapt to quickly changing professional environment, make fast decisions and find the best ways of their implementation.

The analysis of pedagogical and psychological sources, summary of the observations and consideration of the personal and professional growth of management students have enabled us to define the pedagogical strategy of preparing management students for their professional activity. This strategy includes pedagogical support of the proactive stance of students as subjects of education process, development and implementation of problem solving situations that simulate relevant social cases from administrative situations, implementation of active learning methods that concern specific features of administrative activity of management students.

Considering general administrative functions of managers and specific features of education process at higher educational institution of economics, we have established a pedagogical model of training management students for their professional activity. This model consists of four parts and reflects the aim, task, pedagogical conditions, forms, methods, stages and levels of the training.

The aim part explains goals, tasks and functions of preparing students for administrative activity; the information part explains methodology and principles of education process arrangement and its components; the practical part includes pedagogical situations, technology and stages of the training; the final evaluation part defines criteria of evaluation and levels of preparedness.

The study has shown that the most efficient way to prepare students for administration activity is to divide the process into stages (preparation, training, correction, creativity) each having its own aim, content and process characteristics.

The aims of the first stage (preparation) are to motivate students to learn and to focus them on obtaining the basis of the administration activity. The principal means to achieve this goal are pedagogical illustrations, lectures and seminars including personal growth trainings, analysis of real-life professional situations and role-plays. It is important at this stage to create an emotionally comfortable environment for academic and social adaptation of students in the group and the higher educational institution; motivate students during lectures and seminars to realize the importance of developing and improving their managerial skills; help students concentrate their attention during seminars, lectures, practice classes, tests, exams and projects; teach students how to work with educational, scientific and specialized literature. The preparation stage orients management students on the subjective attitude to education and training. The outcome of this stage is students' ability to co-work and interact during classes in order to solve educational tasks.

The second stage (training) helps students promote the aspects of preparedness for managerial performance, such as motivational values that provides striving for professional achievements and the need to use communicative skills while solving professional tasks; cognitive abilities that comprise a basic system of knowledge about management; actions strategy that includes the ability to set goals and achieve administrative aims; personal disposition presented by a set of personal qualities necessary for successful management. To achieve this goal we have used the following methods and tools: problem solving, case study, projects, role-plays, training, group work, professional situation simulation, etc. During this stage, students have gained the experience in analyzing specific situations and making decisions that are relevant in the given conditions. Students' growing ability to find rational ways of achieving the goals, their ability to suggest their own approaches to problem solving, the ability to prove themselves right in a civilized manner and the ability to analyze their actions and make rational conclusions indicate the dynamics of preparedness of students for the managerial

performance.

The aims of the third (correction) stage are to develop students' reflexive skills and their ability to evaluate and relevantly correct their own administrative activity. The main means of achieving these aims are methods of active learning, such as business situation games, specific situations with undefined problems and creativity training. During the classes, we have used the methods that allow students demonstrate their creativity and initiative: dealing with unusual situations, discussions, business games, creative tasks and making their own strategic plans. It is important at this stage to make students feel the need for professional development including the improvement of their managerial skills. Students realize that there is a difference between the image of a manager the society has and their professional and personal qualities and this idea helps them achieve the aims of this stage. The main indicators of effectiveness at this stage are that the students have developed the need for analyzing their educational and professional activity, focused on professional orientation and defined their professional development perspectives.

The aims of the fourth stage (creativity) are to improve the obtained professional knowledge and skills and develop students' ability to use them in new unusual administrative situations. The main tools of goals achieving at this stage are business games "Appointment on personal questions", "Job posting", social educational trainings "Making administrative decision", "Making a management team", solving strategical issues and analysis of specific situations with undefined problems. The applied forms, methods and practices simulate professional managerial activity and put students into the situation where they need to express and support their personal professional position, require them to find unconventional ways to resolve the administrative tasks and to project the gained knowledge onto the new professional situations as well as contribute into the development of students' personal significant experience of managerial performance.

The results of the experiment demonstrate that implementation of the reasonable educational conditions and the established methodology maintains the development of motivational values, cognitive abilities, personal disposition and actions strategy components of management students' preparedness for the administrative activity.

Unlike the control group, students from the experimental group demonstrate higher levels of preparedness for managerial performance. The number of students that have a high level of preparedness has grown from 24% to 32,7%, with medium level of preparedness – from 51% to 55,8%. Simultaneously, the number of students with low level of preparedness to administrative activity has reduced from 25% to 11,5%. Application of the criterion χ^2 indicates statistical significance of the marked modifications with $\alpha=0,05$. Due to pedagogical support of the subjective involvement of students into the education process as well as application of the system of problem solving situations that reflect social and subjective points of managerial activity it is now possible to achieve students' profound understanding of the theoretical basis of managerial performance, activate the development of professionally significant qualities and skills, enhance motivation to personal and professional growth and stimulate their cognitive activity and interest in institution management.

Key words: management, managerial performance, preparedness for managerial performance, future organizations managers, preparing future organizations managers, aspects of preparedness for managerial performance, levels of preparedness for managerial performance, pedagogical conditions of preparing for managerial performance.

Список публікацій здобувача

Праці, в яких відображено основні результати дослідження:

1. Василюшина О.В. Інтерактивні технології навчання та ігрові методи на заняттях з хімії під час фахової підготовки. *Poland, EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society* (Index Copernicus). 2017. No.4 (III). С. 125-135.
2. Василюшина О.В. Професійне становлення майбутніх фахівців як педагогічна проблема. *Poland, EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society*. 2018. No.4 (I). С. 19-29.
3. Василюшина О.В. Проблеми освіти у сучасному світі: інноваційність як засіб у формуванні професійних якостей майбутніх фахівців економічного

профілю. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди»*. Київ, 2016. Додаток 1 до Вип. 36. Том VII (67). С. 99-108.

4. Василюшина О.В. Формування ціннісних орієнтацій у здобувачів економічного профілю вищих навчальних закладів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди»*. Київ: Гнозис, 2016. Додаток 3 до Вип. 36, Том III (19). С. 240-246.

5. Василюшина О.В. Роль природничих дисциплін у процесі підвищення якості професійної підготовки здобувачів економічного профілю. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Вип. 37(3). Том II (22): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Київ: Гнозис, 2017. С. 411-418.

6. Василюшина О.В. Фахове навчання здобувачів вищої освіти економічного профілю. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*. Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 2019. №4. Книга 1. Том I (83). С. 170-177.

7. Василюшина О.В. Зміст і структура готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*. Спеціальний тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». 2020. №2. Книга 2. Том II (25). С. 278-286.

8. Василюшина О.В. Особливості управлінської діяльності сучасного менеджера як чинник визначення вимог до його професійної підготовки. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2020. Випуск 61. С. 105-111.

9. Василюшина О.В. Аналіз результатів впровадження експериментальної методики підготовки майбутніх менеджерів до управлінської діяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2020. Випуск 63. С. 68-75.

10. Василюшина О.В. Забезпечення активної особистісної позиції студента як суб'єкта освітньої діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка*. Вип. 30. Т. 3. Дрогобич: «Гельветика», 2020. С. 260-265.

11. Василюшина О.В. Застосування методів активного навчання у підготовці майбутніх менеджерів до управлінської діяльності. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Vol. 8. N 4. 2020. pp. 142-147.

Праці апробаційного характеру:

12. Василюшина О.В. Проблеми формування професійних якостей у здобувачів економічного профілю. Сучасні методики і засоби. Матеріали XXIV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. *«Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»*. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди», 2016. Вип. 24. С. 34 – 36.

13. Василюшина О.В. Актуальність фахового навчання здобувачів вищої освіти економічного профілю. *Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України: Збірник наукових праць V Міжнародної науково-практичної конференції*. – Вінниця: Видавничо-редакційний відділ ВТЕІКНТЕУ, 2017. Ч. 2. С. 532-539.

14. Василюшина О.В. Розвиток професійної мотивації та якість підготовки здобувачів вищої освіти економічного профілю в умовах сьогодення. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку*: Матеріали XXXIV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції 20 червня 2017 р. м. Переяслав-Хмельницький: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2017. Вип. 34. С. 24-27.

15. Василюшина О.В. Здатність здобувачів до професійного становлення в умовах інноваційного навчання. *Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій*. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. 24-25 листопада. 2017 р., м. Дніпро. Частина I. / Наук. ред. О.Ю. Висоцький. СПД «Охотнік». С. 115-

117.

16. Василюшина О.В. Компоненти та формування ціннісних орієнтацій у здобувачів економічного профілю. *Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України*: Збірник наукових праць VI Міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця: Видавничо-редакційний відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2018. Ч. 1. С. 401-408.

17. Василюшина О.В. Інформаційні технології та їх вплив на формування здобувача освіти. *Актуальні проблеми використання інформаційних технологій в освітньому процесі коледжів і технікумів*. Збірник матеріалів IV регіональної науково-практичної конференції. Вінниця: ВТЕК КНТЕУ, 2019. С. 88-90.

18. Василюшина О.В. Професійна підготовка здобувачів вищої освіти економічного профілю в умовах сьогодення. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця* (НПК 2019): матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 5-6 грудня 2019 р., м. Суми; у 2-х частинах. Суми: ФОП Цьома С.П., 2019. Ч. 1. С.53-54.

19. Василюшина О.В. Components of readiness of future managers of organizations are to administrative activity. *The 2 nd. International scientific and practical conference «Modern science: problems and innovations» (May 3-5, 2020) SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2020. S.468-473.*

20. Василюшина О.В. Застосування проблемних ситуацій у формуванні готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності. *Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України*: Збірник наукових праць VIII Міжнародної науково-практичної конференції. Ч. 3. Вінниця, 2020. С. 27-38.

Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

21. Василюшина О.В. Формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності: методичні рекомендації. Вінниця: Видавничо-редакційний відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2020. 104 с.

ЗМІСТ

ВСТУП	21
РОЗДІЛ І. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	28
1.1. Зміст і структура готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності	28
1.2. Критерії, показники сформованості готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій	49
1.3. Аналіз стану готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності.	59
Висновки до першого розділу	90
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	91
2.1. Дидактичне забезпечення активної особистісної позиції студента як суб'єкта навчальної діяльності.	91
2.2. Розробка і застосування системи проблемних ситуацій, що моделюють зміст управлінської діяльності менеджера організації.	106
2.3. Застосування активних методів навчання у підготовці менеджерів організацій до управлінської діяльності.	122
Висновки до другого розділу	145
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНО- СТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	147
3.1. Модель формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності.	147
3.2. Етапи і система засобів формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності.	167
3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.	204
Висновки до третього розділу	225
ВИСНОВКИ	228
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	231
ДОДАТКИ	256

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. У нових соціально-економічних і культурно-правових умовах розвитку української державності істотно зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі менеджерів організацій. В епоху глобалізації бізнесу та посилення міжнародної конкуренції все гостріше відчувається дефіцит кваліфікованих менеджерів, спроможних успішно працювати і професійно вирішувати проблеми управління організаціями в умовах економічних і фінансових криз. Нині є потреба в компетентних, морально зрілих, цілеспрямованих менеджерах, які вміють самостійно приймати рішення, здатні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, креативністю, а також мають розвинене почуття відповідальності за долю своєї країни. Система вищої професійної освіти має забезпечити соціалізацію молодих фахівців, їхнє впевнене входження в самостійну трудову діяльність, закласти основи побудови успішної професійної кар'єри.

Проблеми управління знайшли своє відображення в працях як зарубіжних (М. Альберт, М. Вебер, П. Друкер, Д. МакГрегор, Е. Мейо, Ф. Тейлор, А. Файоль, Ф. Хедоурі), так і вітчизняних (О. Баєва, Л. Гомба, О. Гомонюк, В. Заболотний, С. Загородній, Л. Згалт-Лозінська, Н. Ковальська, Ю. Конаржевський, В. Кричевський, В. Лазарєв, А. Мазаракі, Г. Мошок, В. Осадчий, А. Охріменко, В. Петрук, Л. Служинська, Ю. Сурмін, В. Трощинський, Г. Цехмістрова) учених.

Нині значна увага приділяється проблемі формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в різних сферах, про що свідчать роботи вітчизняних учених – філософів, соціологів, психологів, педагогів (О. Акімова, В. Анісімова, Г. Гольдштейн, О. Гомонюк, Л. Грень, Р. Гуревич, Н. Замкова, А. Коломієць, О. Кокун, В. Кремень, Д. Ломов, В. Михайличенко, В. Осадчий, С. Пазиніч, В. Петрук, О. Пономарьов, О. Романовський, А. Семенова, В. Сериков, Ф. Хміль, В. Шахов, Л. Шимановська-Діанич, В. Штифурак та ін.).

Аналіз досліджень, що стосуються різних аспектів підготовки менеджерів до професійної діяльності (О. Овчарук, А. Охріменко, О. Столяренко, О. Романовський, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, П. ТРЕТЬЯКОВ, Ю. ШВАЛБ та ін.), указує на

необхідність подальшого вивчення цієї проблеми. Зокрема, є необхідність в обґрунтуванні педагогічних умов розвитку особистісного потенціалу менеджерів організацій як передумови успішності їхньої управлінської діяльності. Аналіз масової педагогічної практики ЗВО свідчить про недостатність досвіду формування готовності менеджерів до управлінської діяльності. Традиційно головна увага у підготовці менеджерів організацій приділяється «знаннєвому» компоненту змісту освіти, «озброєнню» майбутніх фахівців знаннями з різних предметних галузей.

Теоретичний аналіз проблеми й ознайомлення з сучасною практикою підготовки менеджерів організацій свідчить про наявність низки суперечностей між:

- потребою суспільства в кваліфікованих менеджерах, здатних самостійно розв'язувати професійно-особистісні завдання на рівні інтеграції теорії і практики, і недостатністю практико-орієнтованої системи навчання студентів-менеджерів у закладах вищої освіти;

- потребою в системних знаннях про цілісний характер управлінської діяльності і недостатністю знань про чинники готовності до цієї діяльності майбутнього фахівця-менеджера;

- необхідністю формування готовності до управлінської діяльності студентів-менеджерів і недостатністю відповідних сучасних науково обґрунтованих педагогічних розробок;

- необхідністю розроблення та використання в процесі підготовки менеджерів організацій засобів моніторингу їх готовності до управлінської діяльності і розмитістю критеріїв оцінювання, неопрацьованістю відповідних діагностичних методик.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична і практична розробленість у педагогічній науці зумовили вибір теми дослідження – *«Педагогічні умови формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності»*.

Зв'язок дисертаційної роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота є складовою комплексного наукового дослідження кафедри менеджменту та адміністрування Вінницького торговельно-економічного

інституту Київського національного торговельно-економічного університету «Забезпечення ефективного управління корпораціями в харчовій промисловості» (державний реєстраційний номер 0115U001279). Тема дисертації затверджена Вченою радою Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету (протокол № 11 від 28.12.2015 р.) і узгоджена в Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології України (протокол №7 від 29.11.2016 р.).

Мета дослідження полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка менеджерів організацій.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності буде успішним за таких педагогічних умов:

- дидактичне забезпечення активної особистісної позиції студента як суб'єкта освітньої діяльності;
- розроблення і застосування системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і предметний зміст управлінської діяльності;
- впровадження методів активного навчання, що моделюють особливості управлінської діяльності.

Відповідно до поставленої мети і сформульованої гіпотези були поставлені такі **завдання дослідження**:

1. З'ясувати зміст і структуру готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності.
2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності.
3. Обґрунтувати педагогічні умови і розробити модель формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності.

4. Розробити й експериментально перевірити методику реалізації педагогічних умов формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають: концепція системного підходу до розгляду педагогічного процесу (В. Краєвський, М. Красовицький, І. Лернер та ін.); психологічна концепція діяльнісного підходу в розвитку особистості (О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); концепція гуманізації і демократизації освітнього процесу у вищій школі (І. Бех, О. Бодальов, Є. Бондаревська, В. Давидов та ін.); концепція особистісно орієнтованого підходу в освіті (Г. Балл, І. Бех, В. Данильчук, В. Сластьонін, В. Сериков, І. Якіманська та ін.); основи теорії управління освітніми системами (Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, В. Лазарєв, М. Поташник, Т. Шамова та ін.); концепція управління організаційними процесами (М. Вебер, Ф. Тейлор, Д. МакГрегор, Е. Мейо, М. Мескон, Г. Файоль та ін.); положення культурологічного (В. Біблер, Є. Бондаревська, О. Газман, С. Гессен, О. Запесоцький та ін.), аксіологічного (Н. Асташова, В. Караковський, І. Котова, Є. Шиянов, Н. Щуркова, Е. Ямбург та ін.) і компетентнісного (В. Байденко, І. Зимняя, В. Меськов, В. Петрук, Ю. Татур, А. Хуторський та ін.) підходів; теоретичні положення педагогіки професійної освіти (О. Акімова, Н. Боритко, А. Вербицький, Р. Гуревич, В. Загвязинський, І. Зязюн, А. Коломієць, В. Шахов).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети відповідно до логіки дослідження на різних його етапах був використаний комплекс взаємодоповнюваних дослідницьких методів:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення з метою з'ясування сутності, структури, критеріїв і показників сформованості готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності; моделювання і обґрунтування педагогічних умов формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій;

- *емпіричні*: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, метод експертних оцінок, за допомогою яких визначався актуальний стан сформованості готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності; педагогічний

експеримент здійснювався з метою перевірки ефективності методики реалізації визначених педагогічних умов формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій;

- *статистичні*: математичні методи обробки і статистичного аналізу одержаних даних використовувалися для перевірки достовірності результатів дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Київського національного торговельно-економічного університету, Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», Хмельницького національного університету. Загалом у дослідженні на різних його етапах взяли участь 412 студентів.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- *вперше визначено й обґрунтовано* педагогічні умови формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності (дидактичне забезпечення активної особистісної позиції студента як суб'єкта освітньої діяльності; розроблення і застосування системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і предметний зміст управлінської діяльності менеджерів організацій; упровадження методів активного навчання, що моделюють особливості управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій); *визначено* критерії (мотиваційний, когнітивний, особистісно-диспозиційний, операційно-діяльнісний), показники та рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності; *розроблено* педагогічну модель формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності;

- *уточнено* сутність і структуру готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності;

- *подальшого розвитку набули* наукові положення щодо етапів, форм і методів підготовки менеджерів організацій до управлінської діяльності.

Практичне значення результатів дослідження полягає в створенні і впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти методики реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності; розробці і використанні в освітньому процесі економічного закладу вищої освіти методичних рекомендацій «Формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій»; створенні методики поетапного формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій; розробленні й адаптації діагностичного інструментарію, що дає змогу здійснювати моніторинг формування готовності студентів до управлінської діяльності.

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка №01-23/214 від 16.10.2020 р.), Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка №68-20-622 від 12.10.2020 р.), Хмельницького національного університету (довідка №01–55/312 від 07.09.2020 р.), Київського національного торговельно-економічного університету (довідка №2043/01 від 05.10.2020 р.), Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ (довідка №01-57/3353 від 28.12.2019 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження доповідалися та обговорювалися на наукових і науково-практичних конференціях: *міжнародних*: «Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України» (Вінниця, 2016, 2017, 2018, 2020); «Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця» (Суми, 2019); «Modern science: problems and innovations» (Stockholm, Sweden, 2020); *всукраїнських*: «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, 2016, 2017); «Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій» (Дніпро, 2017); *регіональних*: «Актуальні проблеми використання інформаційних технологій в освітньому процесі коледжів і технікумів» (Вінниця, 2019); науково-практичних конференціях Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного

торговельно-економічного університету (2016-2020 рр.); засіданнях кафедри менеджменту та адміністрування Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету (2016-2020 рр.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 21 одноосібній публікації, з них – 8 статей у наукових фахових виданнях України, 3 – в іноземних виданнях, 9 – у матеріалах конференцій, 1 – методичні рекомендації.

Структура й обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (286 найменувань, з них 13 – іноземною мовою), 20 додатків на 57 сторінках. Обсяг основного тексту становить 210 сторінок. Робота містить 5 таблиць і 28 рисунків на 34 сторінках.

РОЗДІЛ І. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Зміст і структура готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності

Сучасні соціально-економічні і соціально-політичні умови, що визначальним чином впливають на концептуальні підходи суспільства до професійної підготовки майбутніх фахівців, вимагають максимальної спрямованості освітніх процесів на забезпечення соціальної інтегрованості молоді, націленості на розв'язання проблем підготовки людей до життя відповідно з вимогами виробництва, що постійно і швидко змінюються. Сьогодні існує потреба в компетентних, морально сформованих, цілеспрямованих менеджерах, що вміють самостійно приймати рішення, здатні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, а також мають розвинене почуття відповідальності за долю своєї країни.

Проблема підготовки менеджерів, які вміють ефективно управляти організацією, полягає у необхідності формування високого рівня готовності до управлінської діяльності, який має забезпечити заклад вищої освіти. Наявна практика підготовки менеджерів в Україні неповною мірою відповідає критеріям, прийнятим сучасним суспільством щодо оцінки конкурентоспроможності фахівців [86].

Пріоритетною характеристикою менеджера сьогодні є його здатність ефективно й якісно здійснювати управління в професійній діяльності відповідно до умов, що змінюються. Не чекати інструкцій «згори», а виявляти власну професійну активність і готовність до управлінської діяльності. Ми вважаємо, що готовність до управлінської діяльності не є вродженою якістю, вона формується поступово, за умов накопичення досвіду вирішення професійних завдань. Виходячи з цього, основним завданням закладу вищої освіти є підготовка менеджерів, практично здатних до продуктивної професійної діяльності. Сьогодні виникла потреба не в адміністраторові, а в керівникові іншого типу, який змістом, методами, характером своєї управлінської діяльності відрізняється від управлінця, що діє тільки відповідно до отриманих інструкцій, причому певна доля адміністративної діяльності в його

роботі не є винятком.

Щодо особливостей управлінської діяльності менеджерів, то вони у науковій літературі [56; 98; 238; 233; 239] розглядаються з позицій управління, оскільки мають відношення до людини як суб'єкта діяльності. Отже, управлінська діяльність – це соціально-діяльнісний аспект управління, менеджменту як виду людської діяльності.

Термін «менеджмент» (management) – американського походження і в словнику слів іншомовного походження [231, с.424] запропоновано два його основні значення: процес управління; група людей, що складає орган управління. У «Новому тлумачному словнику української мови» менеджмент визначається як спосіб взаємодії з людьми, влада, мистецтво управління, особливого роду вміння й адміністративні навички [177, с.122-123].

Сучасна практика використання цього терміну охоплює три його основні значення: процес управління людьми в організаціях, наука управління, орган управління і люди, що входять до його складу. У найбільш повному і загальному визначенні [146; 236; 253] менеджмент представлений як система програмно-цільового управління, поточного і перспективного планування і прогнозування науково-технічних розробок, організації виробництва, реалізації продукції і послуг з метою підвищення ефективності господарювання, задоволення потреб ринку і суспільства в цілому, збільшення прибутків. У цьому контексті термін «менеджмент» використовується стосовно управління соціально-економічними процесами на рівні підприємства, корпорації, що здійснюється в ринкових умовах, з використанням ринкових методів і механізмів господарювання.

Виникнення і стрімкий розвиток «мережевого» суспільства суттєвим чином змінили зміст управлінської діяльності, а також систему вимог до професійно важливих якостей сучасного менеджера. В цілому, менеджерську діяльність можна представити як систему групових стратегічних і оперативно-тактичних рішень, що вимагають поєднання знань соціально-економічних закономірностей, правил, кількісних методів, умінь їх використання, а також опертя на аналітичні дослідження й особистісну творчість [146]. Крім того, змінились форми і методи

управління різними колективами людей, що діють у різних країнах, належать до різних культур, переслідують різні цілі й інтерактивно взаємодіють один з одним. Якість управлінської діяльності за таких умов безпосередньо залежить від ступеня взаємної довіри, узгодженості дій осіб, що співпрацюють, крім того, вона також залежить і від можливостей швидкісної передачі, обробки і засвоєння переданої інформації, від доступності джерел знання та інформації, від можливості їх використання для досягнення намічених і узгоджених цілей. Всі ці процеси інтегруються менеджером, від якого очікується дуже висока професійна і особистісна відповідальність [182].

Представлене в «Сучасному економічному словнику» [212] трактування поняття «управлінська діяльність» як сукупність вимог, що пред'являються до зовнішнього аспекту процесу управління і до особистісних якостей керівника, обумовлених принципами права, моралі, етики, актуалізує в ньому особистісну складову і підкреслює людиноцентристську спрямованість управлінської діяльності менеджерів.

Базуючись на дослідженнях щодо розуміння сутності управлінської діяльності менеджера [8; 56; 233; 238; 239; 268], нами визначено положення, що розкривають її специфічні особливості:

- управлінська діяльність менеджера – це універсальна характеристика його економічної сфери діяльності, що відображається в різних формах її презентації;
- управлінська діяльність менеджера відображає інтеріоризовані цінності організованої діяльності людей і виконує функцію специфічного проєктування їх у сферу економічної діяльності;
- управлінська діяльність менеджера – це системне утворення, що складається з низки структурно-функціональних компонентів, які мають власну організацію;
- особливості формування і реалізації готовності до управлінської діяльності менеджера обумовлені психофізіологічними, віковими характеристиками, арсеналом знань і навичок, професійних умінь, що забезпечують ефективність управлінських рішень, здатністю до самоуправління, самовиховання, саморегуляції, актуальним соціально-економічним досвідом особистості, індивідуально-творчим

підходом до виконання професійних функцій.

У нашому дослідженні ми будемо розуміти під *управлінською діяльністю менеджера організацій* особливий вид самостійної діяльності, що полягає в інтегруванні процесів планування, організації, мотивації та контролю і спрямована на досягнення спільних цілей організованої діяльності людей на основі раціонального використання матеріальних і трудових ресурсів із врахуванням господарського й економічного механізму ринкових відносин.

Принципово нові умови і спрямованість ділової активності, що склалися в соціально-економічній сфері України у зв'язку з переходом до ринкових відносин, кардинальним чином змінили вимоги до особистості менеджера, до його професійних знань і вмінь. Це зумовило необхідність підготовки кадрів в освітніх закладах за профілем, що суттєво відрізняється від того, якого ще декілька років тому набували випускники ЗВО.

У новітній західній літературі з менеджменту [63; 262; 272] запропоновані нові системи вимог до менеджерів. Так, англійські фахівці з управління М. Вудкок і Д. Френсіс пропонують такий перелік: здатність управляти собою; розумні особисті цінності; чіткі особисті цілі; готовність до постійного самовдосконалення; навички вирішення проблем; винахідливість і здатність до інноваційної діяльності; висока здатність до впливу на оточуючих; знання сучасних управлінських підходів; здатність до керівництва; вміння навчати і розвивати підлеглих; здатність формувати і розвивати ефективні робочі групи [63].

Для того, щоб створювати ефективні моделі професійної освіти у контексті новітніх вимог суспільної практики й освітніх стандартів, необхідно чітко уявляти сучасну специфіку, ті значущі зміни, що відбулися у змісті професійної діяльності майбутніх фахівців, яких готує заклад вищої освіти.

Педагогічна наука сьогодні вирішує основне завдання – розробити нові підходи до моделювання професійно-освітніх програм підготовки фахівців вищої кваліфікації з урахуванням перспектив соціально-економічного розвитку країни і кон'юнктури ринку освітніх послуг. Таким чином, завдання ЗВО – підготувати майбутнього менеджера, здатного прогнозувати основні рентабельні напрями

діяльності організації, формувати її майбутнє у вигляді конкретних, чітких цілей, приймати ефективні управлінські рішення і нести відповідальність за їх реалізацію [16].

Врахування вищезазначених методологічних засад процесу управління, особливостей управлінської діяльності, сучасних вимог до особистості фахівця у галузі менеджменту забезпечує можливість обґрунтування змісту і структури готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності.

Аналіз теорії і практики професійної діяльності менеджера організацій дозволив дійти висновків, що вона відрізняється складністю, полісуб'єктністю, полінауковістю, інтенсивністю, комунікативністю, вірогідністю результатів, процесуальним і творчим характером, певними ступенями економічних ризиків, а її основа – управлінська діяльність – має такі властивості: є складною і творчою; не піддається жорсткій регламентації; не створює матеріального продукту; відбувається завдяки взаємодії; вона пов'язана з постановкою мети і визначенням на основі особистої відповідальності способів її досягнення. Враховуючи специфіку управлінської діяльності менеджерів організацій, яка полягає у спрямуванні на об'єднання людей задля досягнення загальних цілей, у персоналізації завдань, розподілі повноважень і ресурсів на основі зворотного зв'язку, ми маємо визначити зміст поняття «готовність до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій», складові якого обумовлюють успішність виконання вищезазначеної діяльності.

У психології категорія «готовність» використовується для характеристики психологічного стану, ознаками якого є настанова і наявність у суб'єкта певних потреб [109; 156; 181]. Аналіз існуючих підходів показує, що найчастіше готовність досліджується як певний стан свідомості, психіки, функціональних систем у ситуації відповідальних дій або підготовки до них [133].

Дослідники в сфері психології під готовністю розуміють особистісне утворення, що містить три взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, пізнавальний, емоційно-вольовий. Причому мотиваційний компонент готовності визначає ставлення майбутнього фахівця до професійної діяльності, пізнавальний

компонент містить сукупність необхідних для цієї роботи інтегрованих знань, умінь і навичок, а емоційно-вольовий компонент передбачає цілеспрямованість, наполегливість, працездатність, самоорганізацію і самоконтроль особистості [83; 191]. Таким чином, готовність до дії потрактовується як стан мобілізації усіх психофізичних систем людини, що забезпечує ефективне виконання певних дій.

У науковій літературі [5; 14; 28; 67; 115] можна виокремити два підходи до вивчення готовності до діяльності: аналітичний, функціональний, за якого, в першу чергу, виявляють процесуальні якості, безпосередньо значущі для діяльності, й особистісний, що пропонує вивчення готовності як комплексу інтегрованих, але різнорідних властивостей, що розрізняються за їх місцем у регуляції діяльності. При цьому провідну роль виконують особистісні якості, що відображають спрямованість на відповідну діяльність.

Готовність до застосування професійних умінь пов'язана з індивідуальними якостями особистості, з її розумінням важливості своєї професійної діяльності. Ця готовність виступає як цілісна система властивостей, результат синтезу світоглядного, наукового, життєво-практичного досвіду студентів [154; 163].

Питання професійної готовності фахівця розглядаються і в сучасних зарубіжних дослідженнях (G. Moskowitz, R. I. Oxford, E. Bar-one, D. Yule). Як свідчить аналіз праць з цієї проблематики [79], у провідних зарубіжних країнах (Велика Британія, Німеччина, США, Франція) у вимогах до сучасного працівника-менеджера робиться акцент не стільки на його кваліфікації, освіті, скільки на особистісних якостях.

Готовність до управлінської діяльності означає, з одного боку, оволодіння змістом і структурою цієї діяльності, а з іншого, передбачає розвиток тих особистісних властивостей, що забезпечують прийняття, орієнтування й успішне виконання цієї діяльності [87; 94; 122; 132; 222; 250].

У сучасній психологічній і педагогічній літературі [66; 87; 94; 122] досить часто зустрічається опис різних видів готовності. Професійна готовність розглядається як суб'єктний стан особистості, що вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності. Професійна готовність не обов'язково узгоджується

з суб'єктивною професійною підготовленістю. Часто професійна готовність ґрунтується на самооцінці і самоактуалізації особистості.

Проблеми готовності до виконання професійної діяльності висвітлювалися в дослідженнях Н. Андрущенко, Р. Гуревича, Є. Дьяченко, С. Ільїна, А. Кандибовича, В. Серикова, М. Чеботарьова, В. Ягупова та ін. [3; 81; 94; 117; 225; 256; 269]. Так, Г. Золотарьова вважає, що зміст готовності до професійної діяльності менеджерів містить у собі вміння вирішення завдань регулювання трудових відносин, соціального розвитку, корпоративного навчання, стимулювання інноваційної та підприємницької діяльності. Водночас, акцентуючи увагу на творчому характері професійної діяльності менеджера, що вимагає різнобічних знань, передбачає здібність до аналітичної діяльності і вміння концентруватися на заданих проблемах, дослідник не пропонує чітких ознак, що дозволили б розмежувати поняття професійної готовності, професійної культури та професійної компетентності. Отже, готовність – це закономірний результат професійної спрямованості, професійної освіти, виховання і самовиховання, професійного самовизначення [113].

Особистісна готовність розглядається як наявність мотивів діяльності, пізнавальне ставлення до зовнішнього світу, сформованість комунікативних засобів і навичок, бажання спілкуватися, достатній рівень емоційного і вольового розвитку психіки. Особистісна готовність полягає у формуванні в суб'єкта готовності до прийняття нової позиції на певному етапі соціалізації (позиція професійного вибору, позиція члена колективу тощо). Особистісна готовність відображається в певному ставленні до діяльності, ситуації, інших людей, самого себе.

Ми згодні з думкою, що існує взаємозв'язок професійної й особистісної готовності, що можуть бути розглянуті з позицій особистісного і функціонального підходів. Поєднальною ланкою виступає психологічна готовність, специфічні особливості якої в своїх працях розглядають Ф. Генон, Є. Дьяченко, А. Кандибович, Л. Карамушка, О. Кокун та ін. [66; 94; 122; 131]. Основною внутрішньою умовою професійно-особистісної готовності є адекватна мотивація, що відображає ставлення суб'єкта до професійної діяльності як суспільно значущої справи,

спонукає і підтримує стабільну спрямованість діяльності, багато в чому визначає і пояснює поведінку суб'єкта в процесі професійно-особистісного самовизначення. Оригінальний підхід до розуміння цієї проблеми пропонує Е. Лінчевський, який виокремлює прямі і непрямі мотиви управлінської діяльності [155, с.28].

Таким чином, професійно-особистісна готовність може розглядатися як активний стан особистості, обумовлений настановами на вирішення професійних ситуацій і завдань та спрямованістю на регульовану, ефективну діяльність.

Професійна діяльність менеджера передбачає: усвідомлення сфери застосування знань, освоєння різних видів професійної діяльності; набуття професійно-індивідуальних якостей, що визначають успіх професійної діяльності; готовність до ролі (чи ролей) особистості, що приймає рішення і бере на себе відповідальність за їх реалізацію; формування інтелектуального потенціалу певного типу і структури [79].

Управлінська діяльність менеджера організацій містить такі складові: ухвалення управлінських рішень; реалізація повноважень (завдання підлеглим, контроль та ін.); економічна діяльність (розподіл ресурсів, регулювання різних економічних процесів); організаційна діяльність (створення організації, зміна організацій); соціально-психологічна діяльність (створення і регулювання психологічного клімату, в якому людина може працювати продуктивно, ефективно, з великою віддачею і відповідальністю).

Реалізація різних видів управлінської діяльності обумовлює необхідність володіння різними вміннями: аналітичними (аналіз проблеми), діагностичними (оцінка стану), дослідницькими (пошук шляхів соціально – економічного розвитку), проєктно-плановими (складання бізнес-плану різних програм розвитку), інформаційними (пошук і збереження цінної для розвитку виробництва інформації, сприйнятливості до нововведень), комунікативними (організація взаємодії різних груп людей, консультування). Набуття цих та багатьох інших груп умінь забезпечують дисципліни, що входять до професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій.

Інша складова професійної діяльності менеджера організацій – комплекс ролей,

що він реалізує, виконуючи професійні функції: концептолог – творець і провідник концепції управління; інноватор – ініціатор і захисник інновацій; організатор – конструктор організації; арбітр – головна особа у вирішенні конфліктів; експерт – людина, що вміє провести аналіз і дати обґрунтовану оцінку; консультант – людина, здатна дати корисні рекомендації, поради, настанови; особа, що приймає рішення, – персоніфікація управління; особа, що переймає на себе відповідальність.

Оволодіння професійною діяльністю передбачає у студентів, майбутніх менеджерів організацій, формування готовності до застосування професійних знань, умінь і навичок під час вирішення різних управлінських завдань, пов'язаних з особистісними функціями вибору, рефлексії, сенсоутворення, організаційними та іншими функціями [3; 80; 128; 239; 245; 256].

Методологічною основою визначення сутності готовності до управлінської діяльності виступають функції як здатність до виконання даної діяльності. «Функція задана об'єктивно, її потрібно опанувати, щоб бути готовим до її виконання» [224, с.12]. У нашому дослідженні цими функціями готовності, точніше, характеристиками, виступають: світоглядна, орієнтувальна, комунікативна, регулятивна, оцінна, інтеграційна. Розглянемо їх сутність.

Світоглядна функція готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій орієнтована на «завдання зробити все можливе для створення відповідного варіанту майбутнього і не дати втягнути суспільство у вир невдач» [115, с.59]. Майбутні менеджери мають досконало володіти управлінням сучасною технологією виробництва, що не можна здійснювати успішно без освоєння технології управління людськими ресурсами. Менеджер повинен досконало володіти цією технологією, оскільки він «задає тональність» поведінки в трудовому колективі. Від того, який психологічний клімат створений в організації, залежить ефективність її роботи.

Однією з головних умов здійснення ефективної діяльності первинного трудового колективу є координація різних дій, тобто такий розподіл завдань, коли їх виконання не гальмується іншими виконавцями роботи, а виступає чинником, що гарантує практичну послідовність комплексу необхідних дій. Таким чином

реалізується орієнтувальна функція готовності до управлінської діяльності менеджера організацій.

В умовах сучасного виробництва традиційні ієрархічні стосунки ускладнюються. Тому ефективне управління базується на комунікативній функції, що полягає у використанні комунікативних умінь впливу на оточення без звертання до прямих наказів. Управлінська практика свідчить, що більшість керівників-менеджерів намагаються використовувати проміжний стиль між авторитарним і ліберальним, виконуючи при цьому різні ролі з метою підтримки рівноваги в міжособистісних стосунках з членами групи. Серед цих ролей виокремлюємо: «експерт», «каталізатор», «диригент», «зразковий учасник групи».

Як «експерт» керівник визначає сенси процесів, що відбуваються в групі. Як «каталізатор» він сприяє розвитку стосунків між членами групи, «тримаючи дзеркало перед групою» [87]. Як «диригент» групової поведінки спрямовує і варіює склад груп, з тим щоб уникнути зайвої напруженості всередині кожної групи. В ролі «зразкового учасника» демонструє соціально відповідальну поведінку одного з членів групи, а також активність і широкий спектр умінь, навичок управління і можливостей самореалізації особистості. «Для справжнього менеджера очевидно, що засвоєння тієї або іншої ролі передбачає прагнення відповідати очікуванням і вимогам завтрашнього дня. Адже в цьому прагненні запорука успіху, здатність йти завжди трохи попереду своїх підлеглих і захоплювати своєю особистістю як визнаним лідером-авторитетом» [122, с.128].

У світлі вищевикладеного, можна сказати, що менеджер певним чином впливає і контролює групові норми поведінки, в чому і проявляється регулятивна функція готовності до управлінської діяльності менеджера організацій.

У зв'язку з новими умовами життєдіяльності, що постійно змінюються, потрібні нові, більш сучасні управлінські прийоми, і керівники повинні освоїти інші підходи відносно своїх підлеглих. «Особистість ...народжується, виникає в просторі реальної взаємодії, щонайменше двох індивідів, пов'язаних між собою через речі і предметні дії з ними» [29, с.67]. Такий підхід є найважливішою передумовою самореалізації менеджера, тобто оцінною функцією готовності до управлінської

діяльності. Керівник-менеджер не просто повідомляє систематизовані знання, але й за допомогою знань навчає підлеглих мислити, самостійно шукати, знаходити і оцінювати відповіді на поставлені питання, здобувати нові знання, брати участь у раціоналізації виробництва.

Важливо зазначити інтеграційну функцію готовності, тобто її вплив на професійну діяльність майбутнього менеджера організацій. Система управлінської взаємодії передбачає організацію ділової співпраці в організації. На цій організаційній основі виникає феномен ділової поведінки працівників, що має певні ознаки, оскільки менеджери включені в різні управлінські цикли. Становлення справжньої команди характеризується зростаючим єднанням людей на засадах ключових взаємозалежних параметрів життєдіяльності: цільовому – сприймання і прийняття спільних цілей діяльності; емоційному – спільність інтересів, взаємне прийняття осіб, стійкий позитивний настрій групи; ціннісному – зближення життєвих і смислових орієнтирів щодо головних аспектів буття; організаційному – люди мають за честь працювати в цій організації. Вони стають носіями її іміджу.

Загальновідомо, що управління нині потребує менеджера, який відповідав би сучасним вимогам і функціям. Функції, у свою чергу, визначають такі компоненти готовності до професійної діяльності менеджера: світоглядний, мотиваційно-ціннісний, гностичний, комунікативно-регулювальний. Але перш ніж ми визначимося з компонентами готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій, варто розглянути дослідницький досвід сучасних вітчизняних науковців щодо визначення структури таких близьких до готовності явищ професійної підготовки фахівця, як професійна компетентність, управлінська компетентність, управлінська культура майбутніх менеджерів.

Н. Горяйнова пропонує розглядати управлінську культуру менеджера як «особистісну інтегративну якість, що містить моральні ціннісні орієнтації, систему знань, умінь і професійну підготовленість до оптимального здійснення управлінської праці в умовах міжособистісної взаємодії на основі гуманістичних принципів» [74, с. 10]. Аналізуючи особливості професійної діяльності майбутніх менеджерів, складовими якої виступають управління процесами виробництва,

виховання підлеглих та розвиток організації в конкурентному середовищі, науковець доходить висновків, що у цілісній системі управлінської культури можна виокремити такі структурні компоненти: морально-етичний, когнітивний, психолого-педагогічний, технологічний. Н. Горайнова вважає, що морально-етичний компонент управлінської культури майбутнього менеджера передбачає формування «ціннісно-моральної концепції за умов оволодіння кращими зразками і досвідом людської культури на рівні загальнолюдських, національно-етнічних і професійних цінностей» [74, с. 10]. У зміст технологічного компонента автор вводить три групи вмінь: гностичні (дослідницькі), організаторські і комунікативні.

М. Чеботарьов, вивчаючи особливості готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління в процесі професійної підготовки, зазначає, що це – «характеристика суб'єкта управлінської діяльності, який самостійно пристосовується до її змін, набуває необхідні для цього знання і вміння, здатен приймати відповідні рішення у проблемних ситуаціях, планувати та здійснювати дії, адекватні конкретним обставинам, а також забезпечує самоконтроль, саморегуляцію, самоуправління і самовдосконалення у процесі їх ефективного виконання» [256, с. 67-68]. Науковець акцентує увагу на тому, що формування вищезазначеної готовності є процесом цілеспрямованим, організованим і системним, спрямованим на розвиток професійної компетентності й управлінської культури майбутніх менеджерів. Аналіз спеціальної літератури дозволив досліднику виокремити в структурі готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, саморегулюючий.

У полі зору сучасних дослідників перебуває таке складне професійно-особистісне утворення, як корпоративна культура майбутніх менеджерів, що містить систему цінностей, рівні оволодіння управлінськими, організаційними, економічними методами і технологіями і знаходить відображення у поведінці, професійній взаємодії, сприйнятті майбутніми фахівцями себе і професійного оточення. О. Разумова у структурі корпоративної культури майбутніх менеджерів виокремлює такі структурні компоненти: 1. Мотиваційний. Змістом якого

виступають значущі ціннісні орієнтації, що впливають на самовдосконалення майбутніх менеджерів у сфері управління виробництвом. 2. Когнітивний. Відображає систему знань про корпоративну культуру організації. 3. Діяльнісний. Містить практичні вміння і навички, необхідні для вирішення управлінських завдань. Науковець вважає за необхідне тісний зв'язок і взаємообумовленість вищезазначених компонентів у структурі корпоративної культури майбутніх менеджерів [211, с.11].

Н. Уйсімбаєва, вивчаючи формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації, пропонує таке визначення поняття «професійна компетентність студентів-економістів»: «це інтегративна, комплексна характеристика, яка поєднує сукупність знань, умінь, навичок, цінностей, настанов та особистісних характеристик спеціаліста, керуючись якими він визначає цілі своєї професійної діяльності і здатний виконувати соціально-професійні обов'язки [245, с.10]. Автор зауважує, що концепція активізації пізнавальної та науково-пошукової діяльності студентів виступає умовою стимулювання мотивації до навчання і підвищує рівень професійної компетентності майбутніх економістів. Важливим аспектом професійного розвитку студентів-економістів виступає формування досвіду творчої діяльності, оскільки Н. Уйсімбаєва доводить, що «професійна діяльність економістів передбачає обов'язкову наявність творчого підходу до вирішення професійних завдань, аналізу економічної інформації, прогнозування розвитку економічних показників діяльності підприємств тощо» [245, с.11].

Стрижневим положенням сучасних досліджень, присвячених професійній культурі, професійній компетентності, професійній готовності майбутніх менеджерів є розуміння важливості професійної спрямованості, що виступає основою, на якій формуються і розвиваються творчий і управлінський стилі менеджера. Дослідник Н. Іванова у дисертації, в якій пропонується дидактична система формування професійно значущих особистісних якостей у майбутніх менеджерів, спираючись на чотирьохелементну структуру особистості фахівця (К. Платонов), визначає такі взаємопов'язані блоки якостей: мотиваційно-цільові

якості; загальноособистісні якості; специфічні професійно значущі якості; професійно необхідні здібності – індивідуально-типологічні властивості особистості [116, с.9].

Сучасний підхід до формування базових управлінських компетенцій у майбутніх менеджерів економічного профілю демонструє дослідник Н. Андрущенко, яка до складових феномену, що вивчається, відносить: компетенції планування, аналізу і прийняття рішення, комунікативну компетентність, компетентність контролю конфліктних ситуацій [3].

Більшість дослідників у сфері управлінської діяльності майбутніх менеджерів зазначає, що готовність до цієї діяльності є динамічним, структурно-рівневим утворенням. Зокрема Н. Кисельова, яка вивчала шляхи формування готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності, вважає, що її структура «відображає єдність світоглядного (система поглядів, переконань, ставлення до професійної діяльності), мотиваційно-ціннісного (переосмислення себе і оточуючих, цінностей, умінь, навичок; оволодіння особистісним досвідом), гностичного (впевненість у своїх знаннях, уміннях і навичках; відчуття мети, готовність до дій) компонентів» [126, с.11].

С. Тарасова в роботі, присвяченій формуванню у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності, пропонує таке визначення поняття готовності: «психолого-педагогічна таксономія необхідного і достатнього комплексу професійно важливих якостей і властивостей особистості, інтегроване системою утворення особистості, що характеризує її вибіркову активність при підготовці та включенні до діяльності управління як свідомого і цілеспрямованого процесу впливу на свідомість і поведінку окремих індивідів або членів групи, колективу, організації з метою підвищення організованості та ефективності їх спільної виробничої діяльності» [239, с.10]. Науковець у структурі готовності майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю виокремлює мотиваційний, інформаційний, психологічний і рефлексивний компоненти.

Вирішенню проблеми розкриття змісту поняття «готовність до управлінської

діяльності майбутніх менеджерів» та визначення шляхів її формування може сприяти розгляд синонімічних понять, близьких до досліджуваного, зокрема організаторських здібностей, організаторських якостей, організаторської компетентності, яку як професійно значущу якість майбутніх менеджерів вивчала М. Василиченко. Врахування існуючих підходів та наукових досліджень у цій галузі дозволили досліднику сформулювати визначення: «організаторська компетентність майбутнього менеджера – це інтегративна якість особистості, що містить знання, вміння і професійно важливі якості, узагальнені досвідом практичної діяльності, сприяючі ефективній організації колективу для виконання спільної професійної діяльності, здійсненню коригування і внесенню інноваційних змін у відповідності з умовами, в яких вона відбувається» [30, с.12]. Науковець зазначає, що організаторська компетентність не утворюється самостійно і потребує цілеспрямованих зусиль щодо її формування. Під формуванням організаторської компетентності майбутніх менеджерів М. Василиченко розуміє «здійснення цілеспрямованої діяльності педагога і майбутнього менеджера, в результаті якої в нього відбувається систематизоване накопичення позитивних кількісних і якісних змін у функціонально-предметній, професійно-особистісній і предметно-орієнтувальній сферах, що дозволяють ефективно здійснювати організаторську діяльність» [30, с.13]. Науковець засвідчує складну структуру організаторської компетентності майбутніх менеджерів, що складається з взаємопов'язаних компонентів: функціонально-предметного (наявність знань про організаторську діяльність, вміння приймати рішення і делегувати повноваження), професійно-особистісного (мотивація й особистісні якості: рішучість, відповідальність) і предметно-орієнтованого (досвід і результат практичної організаторської діяльності, вміння виявляти високу соціальну активність, активна участь у здійсненні організаторської діяльності).

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень (Д. Дзвінчук, В. Сунцов, М. Поташник, П. Третьяков, Т. Шамова) засвідчує специфіку управлінської культури директора сучасної школи, що виявляється в особливостях професійної свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника,

усвідомленні ним культуродоцільності професійної діяльності. Л. Васильченко у дисертаційному дослідженні, присвяченому формуванню управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти, виокремлює такі компоненти досліджуваного явища: аксіологічний, технологічний, особистісно-творчий [46].

Враховуючи зміни, що відбуваються у професійних функціях менеджерів, обумовлені сучасними економічними умовами і особливостями професійного середовища, дослідник Г. Золотарьова доводить, що рівень сформованості професійної культури фахівця можна оцінити з позицій виявлення спеціальних особистісних якостей, знань, умінь, навичок, особливостей професійного мислення в процесі вирішення професійних завдань. Таким чином, ступінь готовності майбутніх менеджерів до здійснення професійної діяльності розглядається автором у дисертаційному дослідженні [113] як ступінь сформованості комплексу його професійних компетенцій. У роботі Г. Золотарьової виокремлюється в структурі професійної культури менеджера особливий компонент – культура управління персоналом, сформованість якого визначає успішність і ефективність вирішення фахівцем завдань, пов'язаних з організацією і управлінням людськими ресурсами.

У дисертації О. Керекеші-Попової «Формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки» досліджуване поняття трактується як «інтегрована якість особистості, що виражається в сформованості управлінських мотивів та цінностей, вмінь та навичок, знань, професійно важливих якостей особистості, які дозволять ефективно здійснювати управлінську діяльність (ставити цілі, планувати, прогнозувати результати, організовувати, контролювати, здійснювати аналіз, приймати управлінські рішення) та самостійно розв'язувати управлінські проблеми та ситуації в професійній діяльності» [125, с. 7]. Дослідник зазначає, що тісний взаємозв'язок таких компонентів, як мотиваційний, діяльнісний, когнітивний, особистісний, покликаний забезпечити ефективність реалізації управлінських функцій.

Вивчення особливостей управлінської компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах дозволило А. Клімовій сформулювати визначення

досліджуваного явища: це «соціально обумовлена складова їх професійної компетентності, яка представляє інтегроване динамічне утворення (здатність), що характеризується системою знань і навичок з теорії та практики управління й опосередковується особистісною готовністю спеціаліста до їх практичної реалізації» [128, с.8]. Дослідник у структурі управлінської компетентності майбутніх менеджерів виокремлює освітній, когнітивний, особистісний та поведінковий (діяльнісний) компоненти. У процесі формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів А. Клімова наголошує на важливості становлення системи професійних ціннісних орієнтацій, професійно спрямованих особистісних якостей, що покликані забезпечити ефективність професійної діяльності майбутніх фахівців в сучасних умовах конкурентного ринку економіки.

У докторській дисертації А. Губа, спираючись на функціональні принципи культурологічного підходу та особистісні та діяльнісні ознаки професійно-педагогічної культури вчителя, узагальнює теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя-майбутнього менеджера освіти. У контексті цього дослідження науковцем сформульоване визначення управлінської культури вчителя як менеджера освіти: це «динамічне системне особистісне утворення, що включає педагогічні цінності, спеціальні знання й уміння, особистісні якості, які забезпечують ефективність здійснення управлінської професійно-педагогічної діяльності» [80, с.19]. На підставі проаналізованих цінностей професійної діяльності вчителів, спеціальних знань, умінь, професійно важливих якостей майбутніх менеджерів освіти А. Губа визначає компоненти структури управлінської культури педагогів: мотиваційно-цільовий; інтелектуально-когнітивний; операційно-діяльнісний; особистісний.

Результатом наукових пошуків, обумовлених необхідністю опису нового виду освітнього результату, орієнтованого на вирішення реальних завдань у сфері діяльності майбутніх економістів, стала монографія А. Грушевої, в якій автор, ґрунтуючись на аналізі філософської, соціологічної, методичної та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, управлінську компетентність бакалаврів економічних спеціальностей визначає як «соціально детерміноване

системне динамічне утворення в складі професійної компетентності, яке проявляється в процесі управлінської діяльності, зорієнтоване на досягнення її цілей через реалізацію знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей, що обумовлюють здатність особистості до продуктивної професійної діяльності» [78, с.40]. У структурі управлінської компетентності майбутніх економістів науковець визначає когнітивний, функціональний, соціальний, особистісний компоненти.

В. Троцький у дисертаційному дослідженні, присвяченому формуванню готовності до управлінської діяльності курсантів вищих навчальних закладів МВС України, в структурі вищезазначеної готовності виокремлює мотиваційно-ціннісний компонент (сформованість ціннісних установок щодо здійснення управлінської діяльності); понятійно-змістовий (зумовлює процес оволодіння знаннями теорії і практики управлінської діяльності); операційно-діяльнісний (реалізується через формування умінь, що забезпечують результативність управлінської діяльності); емоційно-вольовий (сформованість здатності до самоаналізу, самооцінки власної управлінської діяльності) [244, с.67-68]. На основі вивчення спеціальної літератури дослідник формулює визначення готовності до управлінської діяльності курсантів: «складне інтегроване особистісне утворення, яке складається з індивідуально-психологічних особливостей та характеризується активно позитивним ставленням курсантів до управлінської діяльності, стійкою професійною спрямованістю щодо її здійснення, наявністю оптимального обсягу фахових знань і умінь, певного досвіду керівника, що дозволяє успішно здійснювати управлінську діяльність» [244, с.63].

Група дослідників, В. Ягупов, В. Свістун, М. Кришталь, В. Король, розглядають управлінську культуру і компетентність керівників як психолого-педагогічну проблему. Вони пропонують визначення управлінської культури як «складного системного динамічного утворення, що виражає сукупність, взаємодію та взаємовплив її ціннісно-мотиваційної, емоційно-вольової, когнітивної, менеджерської, праксеологічної, контрольно-оцінювальної та суб'єктивної складових» [270, с.300.]. Важливими для розуміння сутності готовності до управлінської діяльності є характеристики, що науковці вважають

основоположними для управлінської культури: стиль управлінської діяльності керівника, цілі, ціннісні орієнтації, традиції управлінської діяльності, організаційні здібності, вміння накопичення та ефективного використання значущої для процесу управління інформації, психологічний такт, вміння створення позитивного морально-психологічного клімату в організації [270, с.301].

Спираючись на результати досліджень сучасних науковців у галузі вивчення особливостей управлінської культури майбутніх менеджерів, керівників ЗОШ, вчителів, управлінської компетентності майбутніх економістів, менеджерів, курсантів, корпоративної культури та культури управління персоналом менеджерів, професійно значущих якостей майбутніх менеджерів, а також враховуючи вимоги соціального замовлення, зміст професіограми менеджера організацій, наповнення його професійної підготовки, ми пропонуємо таке визначення *готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій*: це особистісне інтегративне утворення, що характеризується комплексом морально-ціннісних орієнтацій, системою знань, умінь і особистісних якостей фахівця, необхідних для оптимальної реалізації управлінських функцій.

В основу виокремлення компонентів готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів нами покладені принципи ефективного функціонування організації: цілісність; сумісність з умовами її функціонування; оптимізація, що розуміється як досягнення високої міри відповідності компонентів професійної системи поставленим цілям. Компонентами структури готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій виступають: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-диспозиційний, операційно-діяльнісний.

Зупинимось на кожному з компонентів детальніше.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності відображає сукупність моральних спонукань, установок і ціннісних орієнтацій, що впливають на формування морального обличчя майбутнього менеджера. На основі аналізу позицій більшості дослідників ми можемо зробити висновок про те, що головним завданням в умовах професійної підготовки є формування в майбутнього менеджера ставлення до

людини як до найвищої цінності, усвідомлення значущості гуманістичних ціннісних орієнтацій, прийняття цінностей самовдосконалення в сфері управління організацією, оскільки його діяльність пов'язана з керівництвом людьми. У зв'язку з цим, формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності має ґрунтуватися на гуманістичній позиції як важливій складовій його професійної підготовки. Морально-етичне вдосконалення його особистості передбачає формування морально-ціннісної особистісної концепції за умов оволодіння найкращими зразками і досвідом управлінської культури на рівні загальнолюдських, національно-етнічних і професійних цінностей. В умовах професійної підготовки мотиваційно-ціннісний компонент виконує спонукальну, розвивальну, виховну, орієнтувальну функції і забезпечує формування в студентів мотиву навчальної діяльності щодо засвоєння засад управлінської діяльності, а також індивідуалізацію цільових орієнтацій освітньої діяльності.

Когнітивний компонент готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності представлений системою управлінських знань, специфічних знань про принципи функціонування і розвитку організацій, менеджмент організацій, його зміст, типи, рівні. Проаналізувавши державні стандарти зі спеціальності «Менеджмент організацій», психолого-педагогічну й економічну літературу, ми уточнили і конкретизували зміст даного компонента. Зауважуючи те, що сучасна освіта характеризується зростаючими тенденціями гуманізації, створення атмосфери зверненості до особистості студента, відновленням культуротворчих функцій вищої школи, пропонуємо виокремити в системі знань, якими повинен оволодіти менеджер організацій, такі групи: загальнонаукові і культурологічні, спеціально-професійні і психолого-педагогічні знання. За умов професійної підготовки когнітивний компонент виконує навчальну, інформаційно-пізнавальну, аналітичну функції і забезпечує формування в студентів професійно важливих знань.

Особистісно-диспозиційний компонент готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності. Ефективно керувати людьми менеджер

може тільки за умов володіння емпатією, що дозволяє розуміти психологічні особливості членів організації, забезпечує розвиток комунікабельності, майстерне володіння способами керівного впливу як на окремого члена колективу, так і на колектив у цілому. Незалежно від функціонального призначення структурного підрозділу, яким керує менеджер, його міжособистісну взаємодію, вирішення завдань обґрунтованого вибору стратегії управління собою, конкретною людиною і організацією в цілому покликані забезпечити такі професійно цінні особистісні якості, як гуманістична спрямованість, толерантність, відповідальність, принциповість, справедливість, вимогливість до себе та інших, упевненість у собі, позитивна самооцінка, рефлексивність, установка на самоосвіту. Особистісно-диспозиційний компонент у процесі професійної підготовки виконує виховну, розвивальну, спонукальну, контролюючу функції і забезпечує формування професійно значущих особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, важливих для реалізації завдань управлінської діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності представлений сукупністю певних професійних умінь. Державні вимоги до рівня підготовки фахівця-менеджера, аналіз наукової літератури, структурно-функціональний аналіз діяльності менеджерів та інші дані дозволили визначити перелік і зміст основних управлінських умінь, які ми структурували відповідно до трьох груп, виокремивши проєктувальні (вміння планувати свою діяльність, орієнтуватися в часі, прогнозувати наслідки своїх рішень, формувати стратегії свого розвитку і самовдосконалення); організаторські (самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність, адекватно оцінювати результати своєї діяльності, контролювати свою діяльність); комунікативні вміння (конструктивно вести ділове спілкування, попереджати і вирішувати конфліктні ситуації). Широка представленість актів спілкування в управлінській діяльності обумовлює високу значущість комунікативних здібностей її суб'єкта – менеджера. Основні комунікативні вміння менеджера: вміння використання різноманітних прийомів комунікації з урахуванням особливостей ситуації міжособистісного спілкування, вміння засвоєння інформації, вміння

переконавання, вміння емпатійного слухання, вміння розпізнавання спроб психологічних маніпуляцій під час ділових бесід. У процесі професійної підготовки операційно-діяльнісний компонент виконує виховну, розвивальну, адаптаційну, орієнтувальну, операціонально-технологічну, координаційну функції і забезпечує формування в студентів умінь, необхідних для реалізації управлінських функцій.

Отже, в структурі готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій ми виокремлюємо мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-рефлексивний, операційно-діяльнісний компоненти, що взаємопов'язані як елементи цілісної системи. Тому в нашому дослідженні формування готовності до управлінської діяльності майбутнього менеджера організацій можна визначити як процес послідовного і цілеспрямованого становлення професійних і особистісно значущих якостей, що забезпечують здійснення управлінської діяльності.

1.2. Критерії, показники сформованості готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій

Розглядаючи структуру готовності як єдність її компонентів і рушійних сил, необхідно виокремити критерії, що дозволяють отримати якнайповніше уявлення про якісний і кількісний стан визначених компонентів готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності. На думку А. Алексюка, В. Курило, Т. Лукіної, Ю. Чернова, критерій лежить в основі здійснення моніторингу готовності до професійної діяльності, його психологічного і змістового аспектів [1; 150; 157; 257].

Критерій – це еталон, система показників, за якими можна судити про ступінь підготовленості до виконання певного напрямку професійної діяльності.

Загальні вимоги до критеріїв: адекватність; переважне використання об'єктивних показників, що характеризують успішність діяльності в широкому значенні цього слова; застосування декількох показників з визначенням ведучого, що не заперечує можливості використання і суб'єктивних оцінок осіб, що навчаються, і експертів [246] .

Критерій нами розглядається як ознака, на підставі якої здійснюється визначення рівня розвитку, сформованості професійної здатності, зокрема, готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій. Кожна ознака знаходить свій прояв у певних показниках. Ми згодні з думкою Л. Белової, Т. Лукіної, О. Поступної, Т. Хлебнікової, що при розробці показників готовності необхідним є дотримання таких принципів: створювані показники повинні визначати готовність майбутнього фахівця до прийняття постійних змін у професійній діяльності; оцінювати не лише результат, але і процес; оцінка готовності здійснюється за основними функціями, характерними для конкретної професійної діяльності [17; 99; 158; 201; 252].

З метою визначення критеріїв готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій проаналізуємо досвід дослідницької діяльності у цій сфері вітчизняних і зарубіжних науковців.

Необхідність визначення критеріїв управлінської культури менеджерів спонукала дослідника Г. Горайнову звернутися до теоретиків менеджменту О. Віханського, О. Наумова, В. Кнорріга, Р. Марра, В. Шепеля. Спираючись на їх концепції управління процесами виробництва, виховання підлеглих, розвитку організації в умовах конкурентного середовища, вона вважає, що управлінська культура менеджера передбачає володіння спеціальними знаннями і вміннями, системою морально-етичних якостей, що дозволяють здійснювати керівництво соціально-економічною організацією в умовах нестабільної ринкової ситуації. Це дозволило науковцю визначити морально-етичний, когнітивний, психолого-педагогічний і технологічний критерії сформованості управлінської культури майбутніх менеджерів. Показниками морально-етичного критерію виступає сукупність морально-етичних особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, що визначають моральне обличчя майбутнього фахівця; показник когнітивного компонента – система знань (загальнонаукових, культурологічних, спеціально-професійних, психолого-педагогічних); показники технологічного критерію – спеціальні професійні вміння (гностичні (дослідницькі), організаторські, комунікативні); показники психолого-педагогічного критерію – готовність

використовувати психолого-педагогічні знання в організації міжособистісної взаємодії, безпосередньо брати участь у виховному процесі як керівникові [74].

В основу визначення критеріїв корпоративної культури майбутніх менеджерів дослідник О. Разумова поклала розуміння її як складного професійно-особистісного утворення, що містить систему цінностей, рівні володіння управлінськими, організаційними, економічними методами і технологіями і знаходить відображення у поведінці, професійній взаємодії, сприйнятті майбутнім фахівцем себе і оточення. Науковець виокремлює мотиваційний, когнітивний і діяльнісний критерії сформованості корпоративної культури майбутніх менеджерів. О. Разумова вважає, що показниками мотиваційного критерію, який задає зразки і стандарти поведінки і впливає на вибір поведінкових альтернатив, виступають групи цінностей, що складають основу корпоративної культури сучасної ділової людини (знання загальних моральних принципів, прийнятих в організації, норми поведінки при виконанні посадових обов'язків і взаємовідносин з колегами, керівництвом, підлеглими, клієнтами, партнерами, корпоративні кодекси і правила організацій). Показниками когнітивного критерію є управлінські знання, специфічні знання про принципи функціонування і розвитку виробництва, наявність системи знань про корпоративну культуру організації, її зміст, типи, рівні. Діяльнісний критерій характеризується такими показниками: наявність практичних умінь і навичок, необхідних для розв'язання управлінських завдань, готовність і здатність адаптуватися до умов трудової діяльності у великій організації, сформованість системи навичок використання технологій для вирішення професійних задач [211].

Критеріями творчого управлінського стилю діяльності менеджера у дослідженні Н. Іванової виступають групи професійно значущих особистісних якостей: мотиваційно-цільові (наявність інтересу, значущість професії для суспільства, наявність соціальної настанови, стійкої мети оволодіти професією менеджера); загальноособистісні (креативність, здатність до самореалізації, здатність до самоуправління, працездатність, інтелігентність); специфічні професійно значущі якості (комунікативно-лідерські здібності, організаторські вміння, підприємливість, конкурентоздатність, професійна самосвідомість);

професійно необхідні здібності – індивідуально-типологічні якості особистості (активність, товариськість, емоційна стійкість, соціальна адаптивність, швидкість психічних реакцій) [116].

Критеріями рівнів готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності дослідник Н. Кисельова вважає емоційну стабільність і стресостійкість (емоційна стабільність як відсутність схильності до тривожного стану, фрустрації, агресивності, легкої збудливості, як хороша пристосованість до різних ситуацій і адекватна самооцінка, стресостійкість як збереження спокою і витримки в стресових ситуаціях, реальне уявлення про власні сильні і слабкі сторони, відсутність егоцентризму і адекватне сприйняття критики): рефлексія (як здатність стати на позицію іншого, вміння передбачувати на основі цього його поведінку, а також уміння вибудовувати своє поводження, враховуючи передбачувані відповідні реакції іншого); вміння безконфліктно впливати на оточуючих (роль рефлексивних механізмів мислення найбільш важлива в конфліктних ситуаціях, а також у ситуації конкуренції); комунікативні вміння (як особистісне вміння впливати на оточуючих, домінування гуманістичних цінностей у відносинах з людьми, орієнтація на «командні» форми управління); пошуки індивідуального стилю управління (як прояв індивідуальності, цілісності і своєрідності світосприйняття і самореалізації); креативність (як творче ставлення до особистісно значущих завдань, проблем, сфер діяльності, поєднання високої здатності до породження оригінальних ідей та використання нестандартних способів інтелектуальної діяльності з потребою у цьому) [126].

З урахуванням змін у професії менеджера, що обумовлені сучасними соціально-економічними умовами і особливостями його професійного середовища, дослідник Г. Золотарьова, яка вивчала шляхи формування культури управління персоналом у процесі професійної підготовки, виокремлює критерії сформованості цього явища, що відображають гармонійне поєднання професійних і соціально-комунікативних якостей: розвинене стратегічне мислення, високий інтелект, розвинуте усне і письмове мовлення, висока професійна компетентність, здатність грамотно організовувати виконання управлінських рішень, здатність об'єднувати

людей для досягнення поставлених цілей, вміння вирішувати нестандартні завдання, вміння враховувати індивідуальні особливості працівників, вміння вирішувати конфліктні ситуації, здатність помірно ризикувати, вміння делегувати повноваження, впевненість у собі, самовладання, ініціативність, прагнення до саморозвитку, підприємливість, рішучість, стресостійкість. Показниками мотиваційного критерію виступають такі мотиви: можливість творчої самореалізації, отримання процентної оплати в залежності від ефективності своєї діяльності, можливість професійного росту, збільшення заробітної плати, можливість самовираження, улюблена робота [113].

Дослідник М. Чеботарьов, який вивчав особливості формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління, виокремлює такі критерії даного явища: мотиваційно-ціннісний (усвідомлення значущості готовності до адаптивного управління для успішної професійної діяльності менеджера; інтерес до проблем адаптивного управління; мотивація досягнення успіху; задоволеність вибором професії); операційно-діяльнісний (академічна успішність, управлінська дисципліна, знання проблем адаптаційного управління, здатність до самоуправління, здатність до адаптації); саморегулюючий (самоефективність, комунікативна компетентність, здатність до вольової саморегуляції, здатність до самоконтролю) [256].

Врахування кваліфікаційних вимог до здійснення управлінської діяльності менеджерами фінансово-економічного профілю дозволило С. Тарасовій визначити такі критерії сформованості професійної готовності та їх показники: інформаційний (знання фахівців про сутність, функції, форми та способи здійснення управлінської діяльності; знання з економічних, фінансових, управлінських дисциплін, з організації управління колективом); психологічний (почуття громадського обов'язку; моральна стійкість; ініціативність; оперативність; обов'язковість; уміння доводити почату справу до кінця, вимогливість; самодисципліна; працездатність; енергійність; стресостійкість; організованість; комунікативність; старанність, точність у роботі); мотиваційний (інтерес до професії менеджера та процесу управління; відповідальність; конкурентоспроможність; рівень домагань зайняти лідерську позицію в колективі; спрямованість на професійну самоосвіту і

самовиховання); рефлексивний (об'єктивність співвіднесення своїх індивідуальних особливостей з кваліфікаційними вимогами до професії менеджера) [239].

З позицій особистісно-діяльнісного підходу дослідник Л. Васильченко аналізує фактори, суттєві для формування управлінської культури керівника школи: особистісні властивості керівника школи; особливості керованої підсистеми; досвід педагогічної і управлінської діяльності керівника; наявність стимулів для формування управлінської культури; суспільна думка про різні аспекти управлінської діяльності; особливості середовища професійного спілкування; включеність у діяльність, що сприяє усвідомленню сутності педагогічної і управлінської праці; організований процес самоосвіти в міжкурсовий період післядипломної освіти. Це дозволило науковцю виокремити такі критерії сформованості управлінської культури керівника школи: мотиваційний (систему цінностей, ставлення до людей, справи і самого себе); когнітивно-діяльнісний (знання і вміння використання способів і прийомів управління педагогічним процесом); рефлексивно-оцінювальний (вміння професійного самовдосконалення) [46].

Аналіз взаємозв'язків компонентів управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів, що виступають складовими управлінської діяльності та спрямовані на реалізацію сукупності управлінських функцій, забезпечив можливість виокремлення дослідником О. Керекешо-Поповою таких критеріїв та їх показників: мотиваційний (інтерес до управлінської діяльності в закладах професійної освіти, до вивчення управлінських дисциплін; прагнення до самостійного оволодіння управлінськими вміннями та навичками, здобуття управлінських знань, реалізації управлінських здібностей, можливостей, особистісних якостей; ціннісні орієнтації в управлінській діяльності); діяльнісний (управлінські вміння та навички, що забезпечують якісну реалізацію управлінських функцій: інформаційно-аналітичні, планувально-прогностичні, організаторські, операційні, діагностувальні, самоменеджменту); наявність досвіду управлінської діяльності (здатність визначати стратегію навчальної діяльності учня та колективу учнів; здійснювати педагогічний і прогностичний аналіз, проєктувати цілі, здійснювати планування, організацію та контроль освітнього процесу, виховання,

розвитку, навчально-пізнавальної діяльності учня та колективу учнів; здатність до прийняття управлінських рішень у стратегічній, тактичній та оперативній перспективі); когнітивний (знання про зміст, методи, форми та технології управлінської діяльності (основи планування й нормування освітнього процесу, власної праці, організації діяльності учнів та власної діяльності, сучасних теорій лідерства та командного управління, видів, методів та засобів управлінського контролю та ін.); особистісний (сукупність професійно важливих для управлінської діяльності якостей особистості: комунікативні (культура спілкування, встановлення зв'язків, контактів, сумісність, здатність до спільної праці, толерантність, тактовність, переконливість, емпатійність, уміння запобігати конфліктам й ефективно їх вирішувати), морально-етичні (гуманізм, повага, справедливість, гідність, совість, толерантність), вольові (домінантність, витримка, упевненість, рішучість, обов'язковість, дисциплінованість), організаторські (цілеспрямованість, ініціативність, організованість, наполегливість, послідовність, спостережливість, лідерство), а також орієнтація на самовдосконалення і саморозвиток в управлінській діяльності (самоменеджмент)) [125].

Дослідник А. Клімова, вивчаючи наукові підходи до структури готовності фахівців до різних видів діяльності, визначає такі критерії і показники сформованості управлінської компетентності майбутніх менеджерів: освітній, когнітивний, особистісний та поведінковий (діяльнісний). Освітній (наявність системи знань про сутність управлінської діяльності, її функції, місце у системі інших компетенцій); когнітивний (здатність до аналізу та проєктування реальних проблемних ситуацій, до цілепокладання і вибору ефективного управлінського рішення, управлінського мислення; інтелектуальна активність (постановка професійних задач, оцінка їх значущості, адекватні уявлення щодо можливостей та наслідків управлінської діяльності); особистісний (мотиви управлінської діяльності, професійно важливі особистісні якості (вольові та комунікативні); поведінковий (організаційні та комунікативні вміння, вміння активно включатися в управлінську діяльність у нових, непередбачуваних умовах [128].

Узагальнення результатів змістового і структурного аналізу компонентного

складу управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей, аналіз наукових праць, присвячених професійній підготовці менеджерів для різних сфер господарювання, особливості підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах дозволили досліднику А. Грушевій виокремити такі критерії досліджуваного явища: когнітивний (спрямованість діяльності керівника на об'єкт управління з урахуванням його специфіки і характеру розвитку в соціально-освітньому середовищі; знання форм та методів управління; група знань (законодавчо-нормативні, методологічні, загальнотеоретичні, організаційно-технологічні); діяльнісний (аналізувати, застосовувати і враховувати норми діючого законодавства, основні економічні закони та правові засади; організовувати інвестиційну діяльність підприємства, установи; прогнозувати, планувати, координувати та проводити фінансові операції підприємств та установ; вести ефективне ділове спілкування; організовувати власну діяльність та вести здоровий спосіб життя; виявляти економічні коливання, ефективно реагувати на них; відбирати, аналізувати, обґрунтовувати економічну інформацію; втілювати інноваційні ідеї і досягнення науково-технічного прогресу; змінювати підходи до діяльності з урахуванням вимог ринку; розробляти та вдосконалювати організаційну структуру і методи управління; забезпечувати необхідний рівень індивідуальної безпеки в разі виконання типових небезпечних ситуацій; запобігати банкрутству підприємства; використовувати принципи і методи ефективної управлінської праці та наукові підходи до управління колективом; визначати пріоритетність загальних цілей перед особистими; планувати, організовувати, мотивувати й контролювати власну діяльність; ризикувати та приймати обґрунтовані якісні рішення; визначати чіткі виробничі цілі і формулювати ціннісні орієнтири; володіти спеціальною та управлінською компетентністю; відбирати, аналізувати, узагальнювати та оцінювати інформацію; впроваджувати заходи з удосконалення управлінського документування та контролю за проходженням і виконанням документів; працювати в команді; управляти собою; розуміти та поважати інших; передбачати наслідки того чи іншого рішення); соціальний (знання про соціально-психологічні особливості поведінки груп, колективів, соціальних

спільнот, що здійснюють спільну (економічну, управлінську) діяльність, спрямовану на досягнення тієї чи іншої мети; вміння встановлення системи мотивації працівників для формування мотиваційного клімату, вміння делегування повноважень, вміння мінімізації контролю діяльності підлеглих, вміння формування команди; вміння створення умов для розвитку кожного члена колективу, вміння налагодження взаємодії в колективі на суб'єкт-суб'єктній основі); особистісний (впливати на колектив і переконувати; високий рівень мотивації до неперервного навчання; відповідальність; комунікативність; демократичність; організованість; технологічна культура; здатність до самоуправління; творчість; інноваційність; цілеспрямованість; готовність до ризику [78].

Доктор педагогічних наук А. Губа, спираючись на принципи культурологічного підходу і теоретичні положення, що визначають особливості професійної та професійно-педагогічної культури вчителя, критеріями відбору вмінь, що характеризують управлінську культуру майбутнього вчителя, вважає характерологічні властивості та процесуальні сторони діяльності вчителя як менеджера освіти. Комплекс менеджерських умінь учителя, визначених науковцем, представлений групами таких умінь: інтелектуальні (аналізувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, конкретизувати, проводити аналогії, фантазувати, навички педагогічної імпровізації), організаторсько-комунікативні (визначати конкретні навчально-виховні завдання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів і соціально-психологічних особливостей колективу; планувати й аналізувати навчально-виховний процес із психологічних, дидактичних, методичних позицій з урахуванням сучасних вимог; обґрунтовано обирати ефективні форми, методи й засоби навчання та виховання, визначати результати засвоєння учнями програмного матеріалу, рівень їхньої вихованості й розвитку; управляти навчальною діяльністю учнів і формувати в них загальнонавчальні вміння й навички; раціонально розподіляти час на уроці та виконувати план; здійснювати поточне й перспективне планування навчально-виховної роботи; проводити різноманітну роботу з розвитку пізнавальної активності, інтересів і потреб учнів; проводити виховну роботу в класному колективі, у гуртках або

клубному об'єднанні за інтересами тощо; проводити індивідуальну роботу з учнями та з батьками; запроваджувати різноманітні форми й методи педагогічного спілкування з дітьми, батьками, колегами; налагоджувати ділові й особисті взаємини з усіма особами, які беруть участь у вихованні школярів); проєктувально-прогностичні (проєктувати та прогнозувати розвиток особистості та дитячого колективу на основі знань вікових та індивідуальних особливостей школярів й особливостей колективу; рефлексивні (проводити самоаналіз, самооцінку й коректування власної діяльності)[80, с. 20].

Професійна спрямованість підготовки майбутніх менеджерів організацій є тією основою, на якій утворюється і розвивається готовність майбутніх фахівців до управлінської діяльності. Спираючись на чотирьохкомпонентну структуру досліджуваної готовності майбутніх менеджерів організацій, на результати аналізу досвіду вітчизняних і зарубіжних науковців, ми пропонуємо такі критерії і показники сформованості готовності до управлінської діяльності (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

Критерії, показники сформованості готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій

Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	Орієнтація на загальні моральні норми і принципи; наявність інтересу до професії; прагнення до творчої самореалізації; мотивація досягнення успіху; прагнення до самостійного оволодіння управлінськими вміннями і навичками, здобуття управлінських знань; спрямованість на самовдосконалення і саморозвиток в управлінській діяльності.
Когнітивний	Стратегічне мислення; знання про сутність, функції, форми та способи здійснення управлінської діяльності; знання з економічних, фінансових, управлінських дисциплін з організації управління колективом; здатність до аналізу та проєктування реальних проблемних ситуацій, до цілепокладання і вибору

	ефективних управлінських рішень; знання про соціально-психологічні особливості поведінки груп, колективів, що здійснюють спільну діяльність.
Особистісно-диспозиційний	Моральна стійкість; вимогливість; енергійність; креативність; комунікативно-лідерські якості; товариськість; організаційно-вольові якості (цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, послідовність, відповідальність, рішучість, сміливість, готовність до ризику); емоційна стійкість; рефлексія; впевненість у собі, адекватна самооцінка; емпатійність; демократичність.
Операційно-діяльнісний	Інформаційно-аналітичні вміння; планувально-прогностичні вміння; операційні вміння; діагностувальні вміння; організаторські вміння; комунікативні вміння; вміння делегувати повноваження; уміння запобігати конфліктам та їх вирішувати; вміння формування команди, налагодження взаємодії на суб'єкт-суб'єктній основі.

Врахування виокремлених критеріїв і показників дозволяє спланувати і реалізувати завдання констатувального етапу експерименту з виявлення рівня сформованості готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності.

1.3. Аналіз стану готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності.

Експериментальна схема нашого дослідження передбачала проведення двох діагностичних зрізів: перед початком і після завершення формувального етапу. Констатувальний етап дослідження спрямовувався на визначення вихідного стану готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності, який забезпечується в умовах традиційної організації педагогічного процесу. Виявлення рівнів сформованості компонентів вказаної готовності проводилося з метою управління розвитком професійно важливих особистісних якостей, реалізації індивідуального

підходу до студентів з боку викладачів, а також для організації самопізнання і самокорекції студентами свого професійного становлення, активізації їх самоосвіти та особистісно-професійного саморозвитку.

У дослідженні взяли участь 412 студентів Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Київського національного торговельно-економічного університету, Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», Хмельницького національного університету.

Оцінюючи вихідний рівень готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності, ми враховували раніше виділені критерії та відповідні показники: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і особистісно-диспозиційний. Відповідно до зазначених критеріїв було використано чотири групи методів і діагностичних методик.

Сформованість у майбутніх менеджерів організацій готовності до управлінської діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм визначалася за допомогою методики визначення спрямованості особистості Б. Басса (Додаток А) та методу експертних оцінок. Ця методика дає змогу виявити, до чого особистість прагне, що для неї є найважливішим, цінним, бажаним. Вона містить 30 пунктів, які визначають ставлення індивіда до різних видів діяльності і способів соціальної взаємодії. Респондентам пропонується три способи поведінки в різних ситуаціях, які вони повинні оцінити за ступенем прийнятності, бажаності для себе: від найбільш бажаного до найменш бажаного. Наприклад: «Найбільше задоволення я отримую від: а) схвалення моєї роботи; в) усвідомлення того, що робота зроблена добре; с) усвідомлення того, що мене оточують друзі».

Методика Б. Басса дає змогу оцінити тип спрямованості індивіда:

- 1) на себе – орієнтація на самоствердження, кар'єрне зростання, досягнення високого соціального статусу, престижу, визнання серед колег і партнерів;
- 2) на діяльність – орієнтація на виконання поставлених завдань, отримання високих результатів, досягнення успіху у професійній діяльності;

2) на взаємодію – орієнтація на формування позитивних міжособистісних стосунків з іншими суб'єктами спільної діяльності, формування позитивного мікроклімату в колективі, налагодження співробітництва і доброзичливих взаємин з партнерами.

Спрямованість особистості на себе характеризується домінуванням мотивів самоствердження, особистого благополуччя, визнання, лідерства, успіху, престижу. Індивідів з домінуванням такої спрямованості цікавить головним чином власна персона, свої інтереси, прагнення і почуття. Водночас їх мало турбують бажання й інтереси інших осіб. У майбутній професії вони цінують передусім можливості для самоствердження, реалізації власних планів і домагань, кар'єрного зростання, досягнення успіху і визнання.

Спрямованість на взаємодію проявляється у прагненні індивіда до спілкування, створення сприятливих умов для міжособистісних стосунків і конструктивної взаємодії з учасниками спільної діяльності. Менеджерів з такою спрямованістю цікавить не стільки продуктивність діяльності, скільки формування позитивних міжособистісних відносин з підлеглими й організація комфортного спілкування.

Спрямованість на діяльність (ділова) проявляється в зацікавленості особистості передусім організацією та результатами діяльності. Її цікавить передусім ефективність, продуктивність спільної діяльності, а не комфортні міжособистісні стосунки або власні амбіції.

Слід зауважити, що названі види спрямованості зазвичай тією чи іншою мірою характерні для кожної особистості, однак одна з них є домінуючою.

Аналіз результатів, отриманих при допомозі методики Б. Басса, дав змогу визначити провідні типи спрямованості майбутніх менеджерів організацій (рис. 1.1).

З'ясувалося, що ділова спрямованість є домінуючою у 26,75% майбутніх менеджерів організацій. Для таких студентів характерний підвищений інтерес до засвоєння професійних знань і умінь, прагнення до професійної самореалізації, розвитку в себе професійно значущих якостей і здібностей, оволодіння сучасними методами і прийомами професійної діяльності. Орієнтуючись на забезпечення максимальної продуктивності професійної діяльності, вони часто недооцінюють

значення позитивних міжособистісних стосунків і емоційної підтримки персоналу організації.

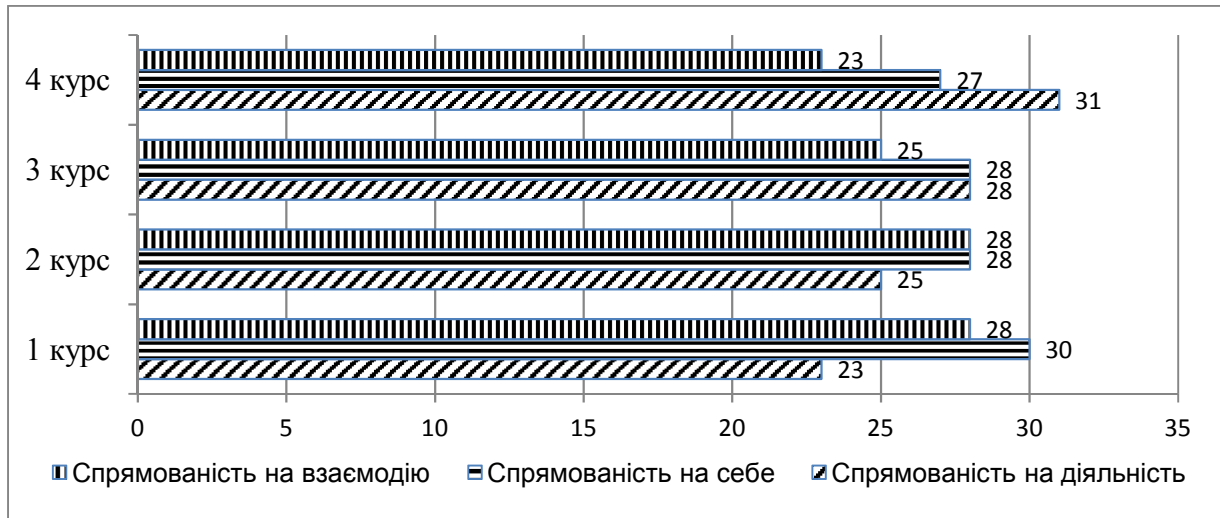


Рис. 1.1. Типи спрямованості майбутніх менеджерів організації.

Для 28,25% майбутніх менеджерів організації домінуючою є направленість на себе, яка проявляється в прагненні до самоствердження, соціального визнання й особистого успіху. Майбутню професійну діяльність вони розглядають передусім як засіб самоствердження. Інші люди сприймаються й оцінюються в контексті реалізації власних честолюбних намірів, планів і амбіцій. Для студентів, зорієнтованих на себе, характерна розвинена уява, мислення, творчі здібності, здатність продукувати нові ідеї, мотивувати інших на їх реалізацію. Такі студенти, як правило, прагнуть до лідерства та домінування у колективі. Якщо їх прагнення не знаходять підтримки в інших членів колективу, це може призводити до виникнення емоційної напруженості й конфліктів у стосунках. Водночас студенти з особистісною спрямованістю характеризуються зацікавленим ставленням до кар'єрного зростання, прагненням до професійного самовдосконалення та самоствердження.

Для 26% майбутніх менеджерів організації домінуючою виявилася орієнтація на міжособистісну взаємодію, формування позитивного мікроклімату в колективі, створення емоційно комфортних умов для спільної діяльності. У професійній діяльності вони прагнуть передусім до конструктивного діалогу, взаєморозуміння, співпраці, формування партнерських стосунків з іншими учасниками спільної

діяльності. Вони характеризуються такими особистісними якостями, як толерантність, чуйність, емпатія, доброзичливість, тактовність, врівноваженість, товариськість.

Отже, у більшості студентів домінуючою є орієнтація на себе, дещо менш виражена спрямованість на діяльність і на міжособистісну взаємодію.

Варто звернути увагу на певні особливості динаміки спрямованості студентів упродовж навчання в університеті. На першому курсі для більшості студентів домінуючою є орієнтація на себе, менш виражена орієнтація на взаємодію і на діяльність. На другому курсі однаковою мірою виражена орієнтація на себе і на взаємодію, найменш виражена орієнтація на діяльність. На третьому курсі однаково виражена спрямованість на себе й на діяльність. На четвертому курсі структура типів спрямованості стає більш диференційованою: на перший план виходить спрямованість на діяльність, дещо менш виражена орієнтація на себе. на останньому місці перебуває орієнтація на взаємодію. Таким чином, упродовж навчання поступово підвищується спрямованість майбутніх менеджерів на діяльність і одночасно знижується орієнтація на взаємодію. Така динаміка може свідчити про дещо тривожну тенденцію переорієнтації майбутніх менеджерів на директивну модель управлінської діяльності, що концентрується на досягненні практичних результатів й недооцінює важливість налагодження конструктивної міжособистісної взаємодії в організації, формування емоційно комфортних стосунків між членами колективу.

З метою комплексної оцінки готовності студентів до управлінської діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм ми застосовували метод експертного оцінювання. У ролі експертів виступали кваліфіковані викладачі (п'ять осіб), які постійно спілкувалися зі студентами і мали змогу спостерігати за їх особистісно-професійним становленням. Експерти оцінювали рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності студентів до управлінської діяльності за такими показниками: 1) орієнтація на загальні моральні норми і принципи; 2) наявність інтересу до професії; 3) прагнення до творчої самореалізації; 4) мотивація досягнення успіху; 5) прагнення до самостійного оволодіння

управлінськими вміннями і навичками, здобуття управлінських знань;
6) спрямованість на самовдосконалення і саморозвиток в управлінській діяльності.

Експерти оцінювали кожного студента за вказаними показниками, користуючись п'ятибальною шкалою: 5 – максимальний рівень; 4 – вищий середній рівень; 3 – середній рівень; 2 – нижчий за середній рівень; 1 – мінімальний рівень.

Для перевірки об'єктивності експертних оцінок ми визначали рівень узгодженості експертних оцінок за допомогою коефіцієнта конкордації Кендала, що обчислюється за такою формулою:

$$W = \frac{12S}{m^2(n^3 - n)}, \quad (1.1)$$

де S – сума квадратів відхилень оцінок студента від середнього значення оцінок по усій виборці;

m – кількість експертів;

n – кількість об'єктів оцінювання (студентів) [235, с. 128].

Значення коефіцієнту конкордації може перебувати у проміжку між 0 і 1. Чим ближчий коефіцієнт до 1, тим вищий рівень узгодженості й надійності експертних оцінок. Достатнім визнається коефіцієнт конкордації, значення якого більше 0,5. В результаті обчислень ми отримали коефіцієнт конкордації Кендалла, що становив 0,6827. Це свідчить про достатньо високий рівень узгодженості експертних оцінок.

Рівень сформованості у майбутніх менеджерів готовності до управлінської діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм визначався за формулою:

$$K_{ми} = \frac{n}{m} \quad (1.2)$$

де: $K_{ми}$ – коефіцієнт сформованості готовності студентів до управлінської діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм;

n – сума оцінок експертів;

m – максимально можлива сума балів (30).

Оцінюючи рівень готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм, ми орієнтувалися на нормативи В. Беспалька, згідно з якими коефіцієнт від 0 до 0,25 інтерпретується як

низький; від 0,26 до 0,74 – середній; від 0,75 до 1 – високий [13].

Визначені на основі експертних оцінок рівні сформованості у студентів різних курсів готовності до управлінської діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм представлені на рис. 1.2.

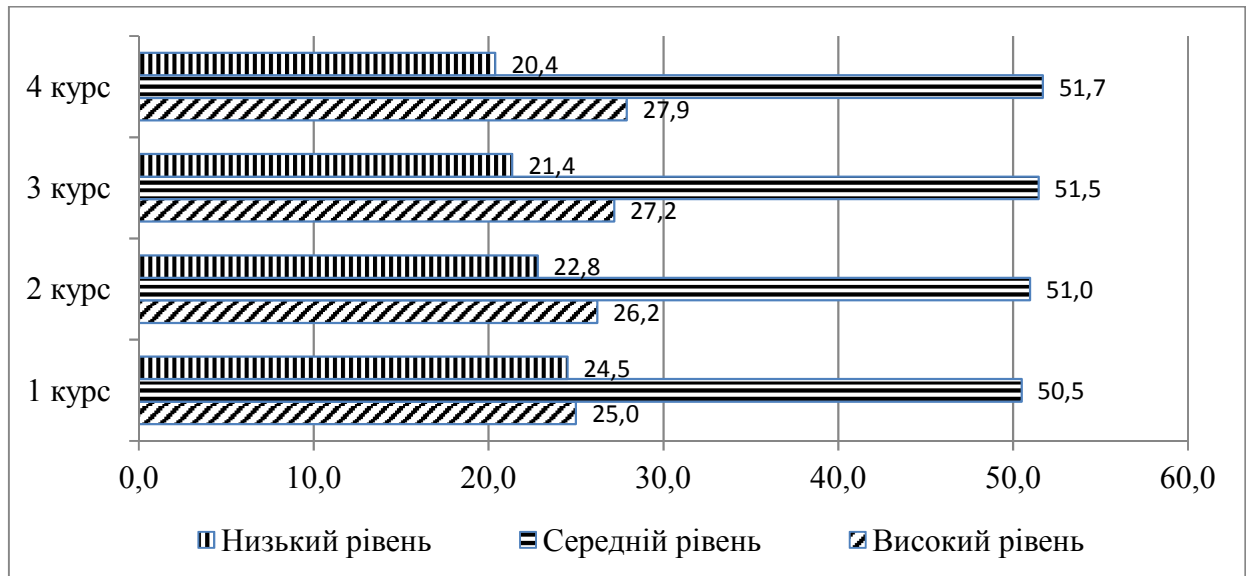


Рис. 1.2. Експертна оцінка сформованості у студентів готовності до управлінської діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм (у %).

Відповідно до експертних оцінок, на 1 курсі високий рівень сформованості готовності до управлінської діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм властивий для 25% студентів, середній – для 50,5%, низький – для 24,5%. На другому курсі високий рівень визначено у 26,2% студентів, середній – 51%, низький – 22,8 %. На третьому курсі високий рівень виявлено у 27,2 % студентів, середній – у 51,5%, низький – у 21,4%. Схоже співвідношення рівнів спостерігається на 4 курсі: високий рівень властивий для 27,9% студентів, середній – для 51,7%, низький – для 20,4%. Таким чином, спостерігається загальна тенденція поступового підвищення рівня готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм від першого до четвертого курсу. Однак, незважаючи на це, для відносно значної кількості випускників (20,4%) демонструє низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності до управлінської діяльності.

Оцінюючи сформованість у майбутніх менеджерів готовності до управлінської

діяльності, ми враховували також особистісно-диспозиційний критерій – розвиток професійно важливих особистісних якостей. Визначаючи такі якості, ми орієнтувалися на результати узагальнюючих досліджень професійно значущих якостей менеджера організацій [89]. Найчастіше дослідники відносять до професійно значущих такі якості менеджера, як: впевненість у собі, домінантність, прагнення до досягнень, креативність, відповідальність, організованість, комунікабельність, толерантність, емпатійність, доброзичливість, емоційна стабільність, стресостійкість, самостійність, підприємливість, готовність до ризику.

Під час визначення готовності студентів до управлінської діяльності за особистісно-диспозиційним критерієм ми застосовували метод експертного оцінювання. Експерти за 5-бальною шкалою оцінювали сформованість у студентів комплексу професійно важливих якостей: 1) домінантність, 2) впевненість у собі, 3) прагнення до досягнень, 4) креативність, 5) відповідальність, 6) організованість, 7) комунікабельність, 8) толерантність, 9) емпатійність, 10) доброзичливість, 11) емоційна стабільність, 12) самостійність, 13) підприємливість, 14) готовність до ризику, 15) рефлексивність.

Визначене за формулою 2.2 емпіричне значення коефіцієнта конкордації Кендалла склало 0,6614, що свідчить про високий рівень узгодженості експертних оцінок і дає змогу довіряти отриманим даним.

Внаслідок експертного оцінювання сформованості у майбутніх менеджерів організацій професійно важливих якостей були отримані результати, представлені на рис. 1.3. Відповідно до експертних оцінок, у студентів найбільш розвинуті такі якості: емпатійність, комунікабельність, доброзичливість, підприємливість. Відносно низько експерти оцінюють розвиток у майбутніх менеджерів наступних якостей: організованість, прагнення до досягнень, самостійність, готовність до ризику, креативність, толерантність, впевненість у собі. Упродовж професійної підготовки спостерігається тенденція до поступового розвитку таких професійно важливих якостей, як підприємливість, відповідальність, прагнення до досягнень, комунікабельність.

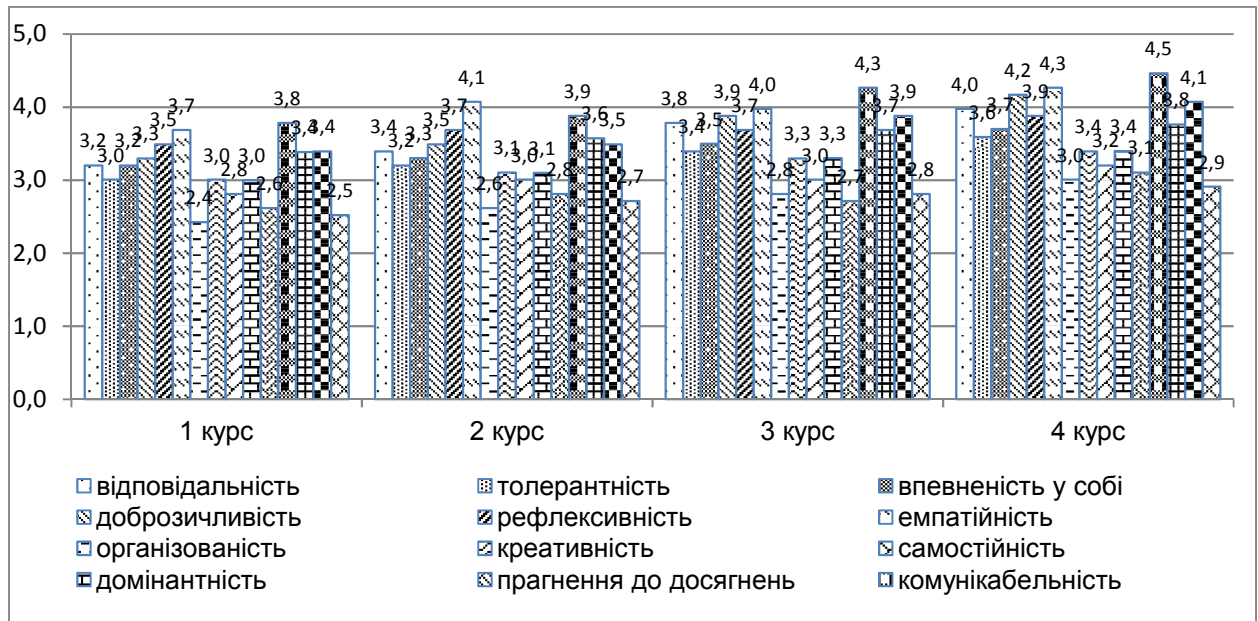


Рис. 1.3. Результати експертного оцінювання сформованості у майбутніх менеджерів організацій професійно важливих особистісних якостей.

Рівень сформованості у майбутніх менеджерів готовності до управлінської діяльності за особистісно-диспозиційним критерієм визначався за формулою:

$$K_{od} = \frac{n}{m} \quad (1.3)$$

де: K_{od} – коефіцієнт сформованості готовності студентів до управлінської діяльності за особистісно-диспозиційним критерієм;

n – сума експертних оцінок;

m – максимально можлива сума балів (75).

Визначені на основі експертних оцінок рівні готовності студентів 1-4 курсів до управлінської діяльності за особистісно-диспозиційним критерієм представлені на рис. 1.4.

Як бачимо, для близько половини студентів усіх курсів властивий середній рівень сформованості готовності до управлінської діяльності за особистісно-диспозиційним критерієм. Причому, кількість студентів з цим рівнем залишається практично незмінною на різних курсах. Водночас поступово збільшується відсоток студентів з високим рівнем і зменшується з низьким рівнем сформованості готовності до управлінської діяльності за особистісно-диспозиційним критерієм. Однак вказані зміни мають порівняно незначний характер, що свідчить про відносну

стабільність особистісних якостей як детермінант управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій.

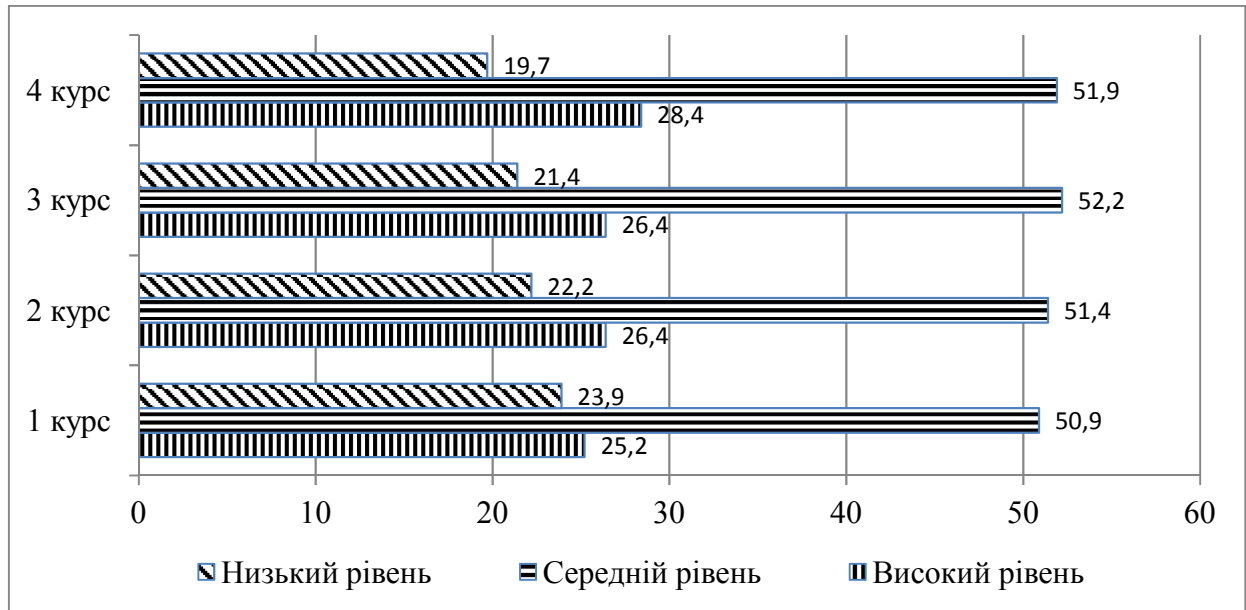


Рис. 1.4. Експертна оцінка сформованості у студентів готовності до управлінської діяльності за особистісно-диспозиційним критерієм (у %).

З метою діагностики сформованості у студентів готовності до управлінської діяльності за когнітивним критерієм ми застосували метод експертного оцінювання. Експерти визначали сформованість у майбутніх менеджерів організацій когнітивного компоненту готовності до управлінської діяльності за такими показниками, як: 1) знання сутності, функцій, форм та технологій управлінської діяльності; 2) знання про способи планування, організації, мотивування і контролю групової діяльності; 3) стратегічне мислення; 4) здатність до аналізу професійних ситуацій та прийняття ефективних управлінських рішень; 5) знання соціально-психологічних особливостей поведінки груп, колективів, що здійснюють спільну (економічну, управлінську) діяльність; 6) знання моральних норм і принципів професійної етики менеджера. Експерти оцінювали студентів за перерахованими показниками, використовуючи 5-бальну порядкову шкалу.

Сформованість готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності за когнітивним критерієм визначалась за такою формулою:

$$K_{\kappa} = \frac{n}{m} \quad (1.4)$$

де: K_k – коефіцієнт сформованості готовності студентів до управлінської діяльності за когнітивним критерієм;

n – сума оцінок експертів;

m – максимально можлива сума балів.

Емпіричне значення коефіцієнта Кендала становило 0,7124, що свідчить про високий ступінь узгодженості експертних оцінок і дає змогу довіряти отриманим результатам.

Визначені на основі експертного оцінювання рівні сформованості готовності студентів різних курсів до управлінської діяльності за когнітивним критерієм представлено на рис. 1.5.

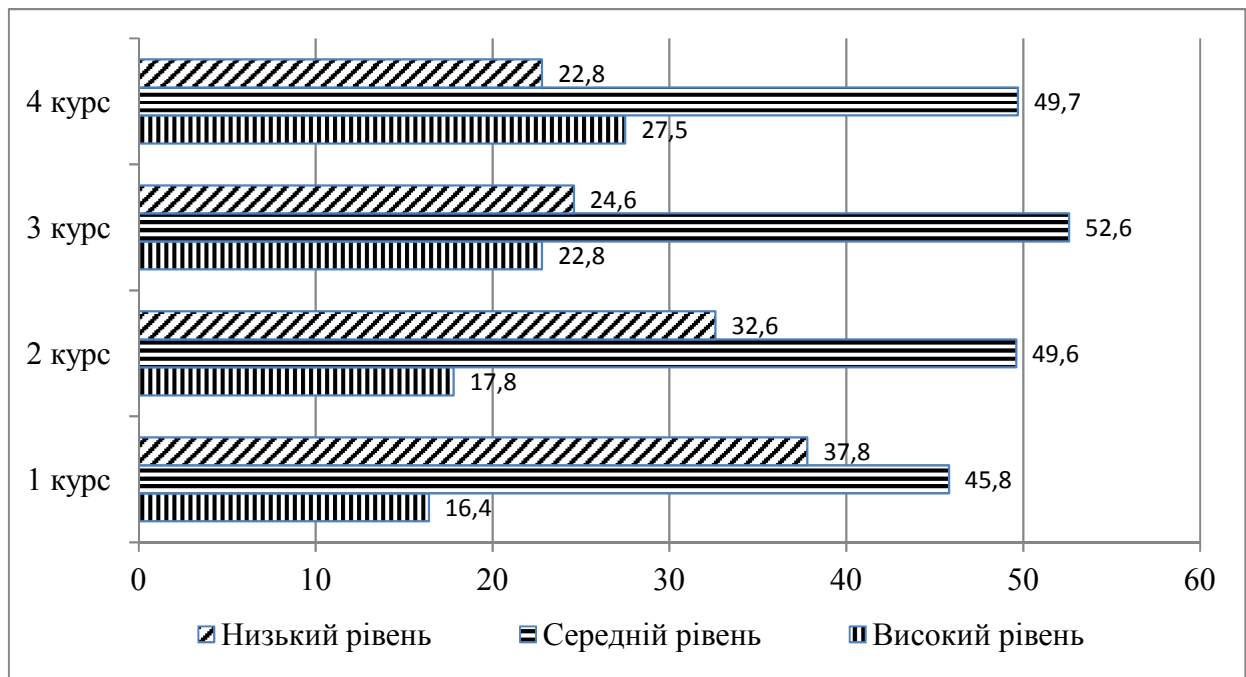


Рис. 1.5. Експертна оцінка сформованості у студентів готовності до управлінської діяльності за когнітивним критерієм (у %).

Результати експертних оцінок свідчать, що для більшості майбутніх менеджерів організацій характерний середній рівень готовності до управлінської діяльності за когнітивним критерієм (1 курс – 45,8%; 2 курс – 49,6%; 3 курс – 52,6%; 4 курс – 49,7%). Такі студенти володіють базовими знаннями про сутність, функції, форми та технології управлінської діяльності, способи планування, організації, мотивування і контролю групової діяльності, моральні норми і принципи професійної етики, соціально-психологічні особливості поведінки груп, колективів,

що здійснюють спільну діяльність. Водночас такі студенти зазнають певних труднощів під час аналізу професійних ситуацій, прийняття управлінських рішень, застосування засвоєних знань на практиці. У них також недостатньо розвинене стратегічне мислення, бракує гнучкості й оперативності у прийнятті управлінських рішень та прогнозуванні їх результатів.

Високий рівень готовності до управлінської діяльності за когнітивним критерієм властивий в середньому для п'ятої частини студентів (16,4% – 1 курс; 17,8% – 2 курс; 22,8% – 3 курс; 27,5% – 4 курс). Такі студенти відрізняються стратегічним мисленням, широкими, глибокими, ґрунтовними знаннями про теоретичні основи управління; способи планування, організації, мотивування і контролю групової діяльності; соціально-психологічні особливості групової динаміки та взаємодії; вимоги до професійної поведінки менеджера організації, етичні норми і правила управлінської діяльності, загальні способи формування конструктивних взаємовідносин між людьми в організації. Варто підкреслити, що майбутні менеджери, яким властивий високий рівень розвитку когнітивного компоненту готовності до управлінської діяльності, володіють як декларативними, так і процедурними знаннями технологій, способів та прийомів ефективної управлінської діяльності, здатністю творчо застосовувати їх у різних практичних ситуаціях.

Звертає на себе увагу відносно значна кількість майбутніх менеджерів організацій, яким властивий низький рівень готовності до управлінської діяльності за когнітивним критерієм: 37,8% – 1 курс; 32,6% – 2 курс; 24,6% – 3 курс; 22,8% – 4 курс. Такі студенти мають поверхові й фрагментарні знання про сутність, функції, форми та технології управлінської діяльності, способи планування, організації, мотивування і контролю групової діяльності, соціально-психологічні особливості взаємодії людей в організаціях, недостатньо усвідомлюють зміст і значення моральних норм і принципів професійної етики, відчувають значні труднощі під час аналізу професійних ситуацій і прийняття управлінських рішень.

З метою діагностування сформованості готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності за операційно-діяльнісним критерієм ми застосували такі

методи і методики: методика К. Томаса «Стиль поведінки в конфліктних ситуаціях» (Додаток Д), опитувальник Н. Амяги «Здатність до управління самопрезентацією в спілкуванні» (Додаток Е), методики визначення сформованості комунікативних умінь (Додатки Ж, И), метод експертних оцінок.

Методика Томаса дала змогу визначити стиль поведінки студентів у конфліктних ситуаціях як важливу характеристику їх управлінської діяльності. Ефективність діяльності менеджера значною мірою залежить від його способів поведінки у складних, конфліктних ситуаціях, використовуваних стратегій спілкування і взаємодії з іншими людьми: їх схильності до суперництва або співпраці, ігнорування або загострення конфліктів.

Методика Томаса дозволила визначити схильність майбутніх менеджерів до використання різних стилів поведінки в конфліктній ситуації:

- 1) суперництва – прагнення досягти власної мети без урахування інтересів партнерів по взаємодії;
- 2) співпраці – спрямованості на задоволення потреб усіх учасників взаємодії;
- 3) компромісу – часткової відмови від власних інтересів заради під тримання конструктивних стосунків і досягнення спільної мети;
- 4) уникнення – відмови від розв’язання проблеми, її ігнорування;
- 5) пристосування – відмови від задоволення власних потреб та інтересів заради інтересів партнера по взаємодії.

Результати, отримані за допомогою методики Томаса, представлені на рис. 1.6.

Виявилося, що більшість майбутніх менеджерів у конфліктних ситуаціях орієнтується на стилі співпраці, пристосування та уникнення. Звертає на себе увагу порівняно високий рівень орієнтації студентів на стиль суперництва, що свідчить про їх налаштованість на конфронтаційну модель поведінки.

Становить інтерес аналіз відмінностей у використанні різних стилів поведінки в конфліктних ситуаціях студентами різних курсів. Виявилося, що першокурсники і другокурсники надають перевагу стилям пристосування і уникнення, що свідчить про їх невпевненість у собі і пов’язану з цим схильність ігнорувати конфліктні ситуації або відмовлятися від їх вирішення. На третьому курсі студенти більш

схильні розв'язувати конфліктні ситуації за допомогою стилів компромісу і співпраці. Ці стилі дають змогу зберегти партнерські стосунки, уникнути зайвих витрат сил і енергії на вирішення міжособистісних проблем, спрямувавши їх на реалізацію більш важливих завдань спільної діяльності.

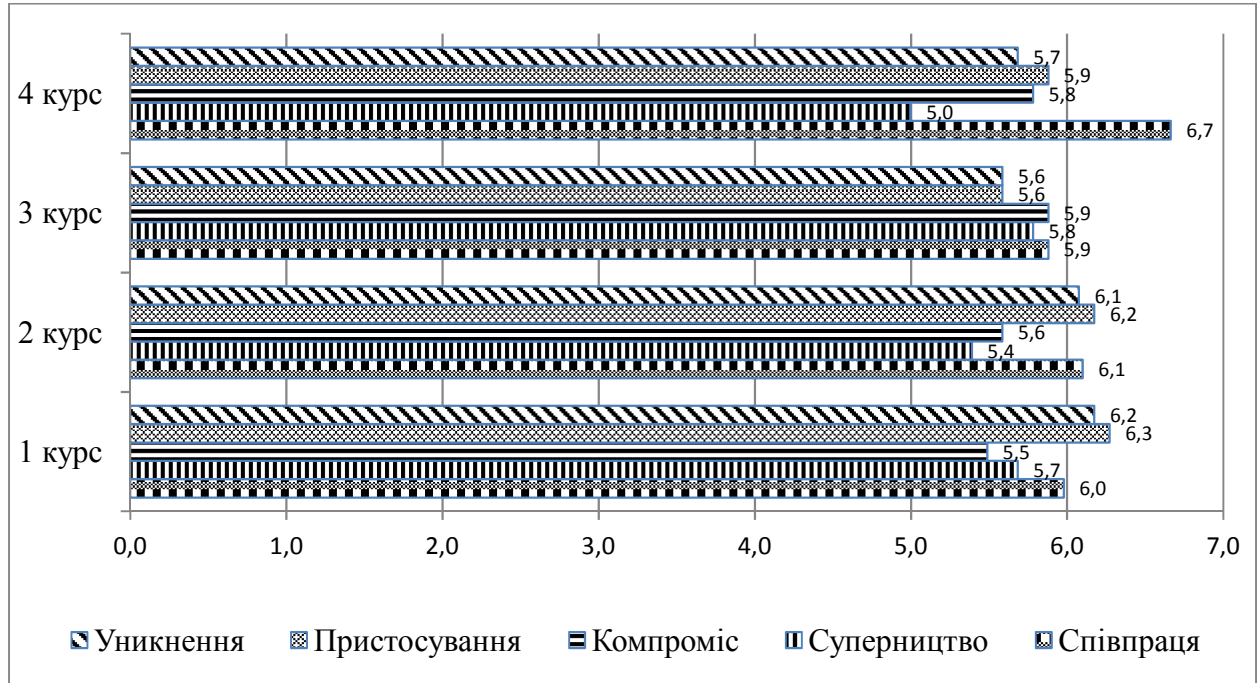


Рис. 1.6. Стилі поведінки майбутніх менеджерів організацій у конфліктній ситуації (за методикою Томаса).

Четвертокурсники, на відміну від студентів молодших курсів, більшою мірою зорієнтовані на стиль співпраці і меншою мірою – на стилі суперництва й уникнення. Вони більш схильні сприймати іншого учасника конфлікту як зацікавленого у розв'язанні проблеми партнера, який потребує допомоги і підтримки заради досягнення спільного результату. Зорієнтовані на стиль співпраці студенти прагнуть до відкритого обговорення проблем, пошуку альтернативних шляхів їх вирішення, толерантно ставляться до думок і пропозицій, які розходяться з їх поглядами.

Важливе значення для управлінської діяльності має здатність менеджера контролювати своє спілкування, виявляти гнучкість і креативність у вирішенні комунікативних проблем, керувати враженням, яке він справляє на навколишніх людей. Рівень сформованості цієї здатності у майбутніх менеджерів організацій ми визначали за допомогою опитувальника «Здатність до управління самопрезентацією

в спілкуванні», який дає змогу оцінити сформованість комплексу важливих комунікативних умінь: оцінювати ситуацію взаємодії, цілеспрямовано змінювати з урахуванням її особливостей способи спілкування, координувати свої дії з поведінкою інших суб'єктів, налагоджувати конструктивні стосунки з партнерами по взаємодії, забезпечувати адекватний зворотний зв'язок у спілкуванні, дотримуватися творчого підходу у розв'язанні проблемних ситуацій, мотивувати інших людей до співпраці, виявляти впевненість та ініціативу у спілкуванні, швидко приймати рішення, цілеспрямовано впливати на учасників взаємодії, забезпечувати самопрезентацію й викликати позитивне ставлення співрозмовників.

Методика «Здатність до управління самопрезентацією в спілкуванні» складається з 25 тверджень щодо способів реагування особистості на різнопланові ситуації міжособистісної взаємодії. Вона дає змогу визначити осіб, які спроможні ефективно керувати враженням, яке вони справляють на навколишніх людей, а також тих, хто не вміє управляти власним спілкуванням, керується стабільними внутрішніми настановами і не здатний до цілеспрямованої самопрезентації, формування у навколишніх людей певного враження про себе. Самопрезентацію соціальні психологи трактують як свідомо використовувану особистістю стратегію формування у навколишніх людей певного враження про себе. Людина, здатна до свідомої самопрезентації у спілкуванні, володіє широким репертуаром соціальних ролей і комунікативних умінь, добре розуміє особливості різних ситуацій соціальної взаємодії та може гнучко й адекватно поводитися у них.

Отримані за допомогою опитувальника «Здатність до управління самопрезентацією в спілкуванні» результати представлені на рис. 1.7.

Високий рівень комунікативного контролю властивий лише для 27,9% майбутніх менеджерів організацій. Такі студенти демонструють гнучкість у спілкуванні, враховують особливості різних соціальних ситуацій, вміють пристосовуватися до різних співрозмовників, налаштовані на діалог і взаєморозуміння у спілкуванні, швидко адаптуються до різних соціальних ролей, реагують на зміни обставин, можуть довільно викликати у партнерів певне враження про себе, формувати власний імідж. У спілкуванні вони зазвичай

виявляють тактовність, делікатність і врівноваженість, ретельно оцінюють свої слова, прогнозують можливу реакцію співрозмовника, постійно здійснюють рефлексію власної поведінки.

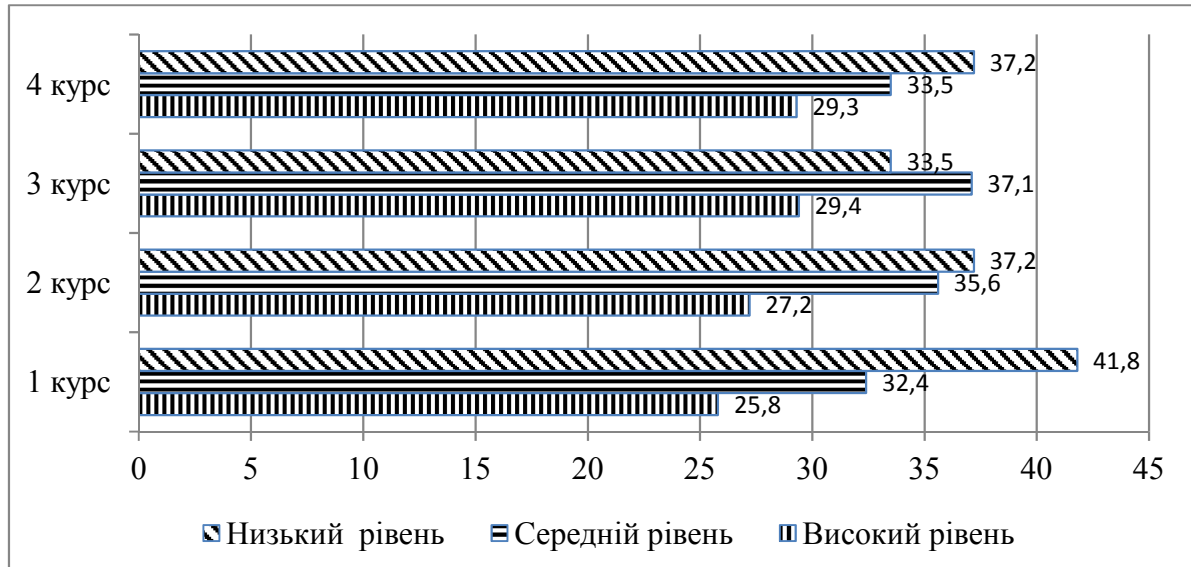


Рис. 1.7. Рівні комунікативного контролю майбутніх менеджерів організацій (у %).

Для порівняно значної кількості студентів (34,7%) властивий середній рівень сформованості комунікативного контролю. Такі студенти під час спілкування намагаються враховувати особливості конкретної ситуації, демонструють спрямованість на співрозмовника, враховують його емоційний стан, розуміють контекст спілкування, прагнуть до конструктивної міжособистісної взаємодії. Їм притаманна гнучкість у міжособистісному спілкуванні, що виявляється в здатності змінювати власний стан у відповідності з особливостями соціального контексту, доречно використовувати паралінгвістичні й лінгвістичні засоби комунікації, впливати на співрозмовника з урахуванням конкретних обставин, формувати позитивний мікроклімат для продуктивної взаємодії з партнерами. Вони також прагнуть перебувати в центрі уваги, лідирувати, виявляють комунікативну ініціативу й активність.

Багато студентів (37,4%) демонструють низький рівень контролю спілкування, що знаходить вияв у його недостатній гнучкості, ригідності, шаблонності. Такі студенти почувають себе впевнено в звичних ситуаціях, що потребують типових,

усталених способів поведінки, коли спілкуються з добре відомими співрозмовниками. Як правило, вони є відкритими і прямолінійними у спілкуванні, відкрито виявляють свої погляди, емоції й почуття, ставлення до людей, у зв'язку з чим їх нерідко вважають конфліктними у стосунках. Зазвичай вони дотримуються своєї позиції навіть, якщо у певних обставинах їх звична манера поведінки є недоречною. У соціальних ситуаціях, які потребують гнучкого й швидкого реагування, вони можуть поводитися неадекватно. Такі студенти відчують значні труднощі у спілкуванні, оскільки їм важко здійснювати само презентацію і керувати враженням, яке вони справляють на співрозмовників.

Додаткову інформацію щодо рівня сформованості у майбутніх менеджерів організацій готовності до управлінської діяльності ми отримали шляхом спостереження за їх поведінкою та професійним спілкуванням під час виробничої практики. Виявилось, що студенти з різними рівнями комунікативного контролю відчують певні труднощі у спілкуванні. Так, наприклад, надмірна схильність до самоспостереження у спілкуванні пов'язана з некомунікабельністю, нездатністю швидко приймати рішення й вирішувати організаційні проблеми. У конфліктних ситуаціях такі студенти зазвичай демонструють невпевненість у собі, нерішучість, пасивність, стратегію уникнення, відмовляються від реалізації професійних завдань.

Для студентів з середнім рівнем комунікативного контролю найбільш характерні такі недоліки, як неспроможність довільно регулювати активність спілкування, що може проявлятися у надмірній комунікабельності, експресивності, балакучості або, навпаки, пасивності, закритості, відстороненості. Їх мовлення активність відрізняється певною сумбурністю й хаотичністю, оскільки вони надають більшого значення змісту повідомлення, а не його формі.

Студенти з високим рівнем комунікативного контролю характеризуються схильністю займати крайні позиції у спілкуванні з співрозмовниками: вони можуть бути занадто критичними, категоричними й агресивними або ж надмірно добродушними й поступливими, нездатними наполягати на своєму.

Для студентів з низьким рівнем комунікативного контролю властива ригідна модель спілкування, зумовлена відсутністю рефлексії своєї поведінки, поганим

самовладанням, неврахуванням контексту спілкування, неадекватною самооцінкою й оцінкою співрозмовників. Таким студентам важко обрати доцільний стиль і манеру спілкування для організації конструктивної взаємодії з партнерами по спільній діяльності. Вони потребують певного часу для орієнтації в обставинах і включення в комунікацію, у зв'язку з чим почувають себе невпевнено у незвичних, нестандартних обставинах, спілкуючись з незнайомими людьми. Такі студенти зазвичай уважно вислуховують співрозмовників, говорять без поспіху, обмірковують свої слова, намагаються докладно й точно висловити свої думки й погляди.

Одним із показників сформованості операційно-діяльнісного компоненту готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності є здатність об'єктивно сприймати і розуміти співрозмовників. З метою діагностування сформованості соціально-перцептивних умінь студентів ми застосовували тест «Об'єктивність сприймання людини у спілкуванні» [149, с. 340-342]. Методика дозволяє оцінити здатність індивіда неупереджено й адекватно сприймати інших людей, розуміти їх якості, мотиви, переживання й індивідуальні властивості. У тесті описуються ситуації, пов'язані зі сприйняттям та оцінкою іншої людини, і пропонується вибрати один із трьох варіантів відповіді. Наприклад: «Ви вирішили пізнати ближче когось з ваших знайомих. Найкраще це зробити: а) запросивши його в якусь компанію; б) поспостерігати за ним у якій-небудь справі; в) подивившись, як він поводить себе в конфліктній, емоційно-напруженій ситуації».

Визначені на основі тестування рівні об'єктивності сприймання співрозмовника майбутніми менеджерами організацій представлені на діаграмі (рис. 1.8). Результати тестування свідчать, що майже для половини студентів усіх курсів характерний середній рівень об'єктивності сприйняття партнерів по спілкуванню. Це проявляється в їх схильності стереотипно сприймати співрозмовників, упереджено оцінювати їхні якості і мотиви поведінки, приписувати іншим людям власні погляди й установки. Для таких студентів характерне стереотипне ставлення до партнерів по спільній діяльності, схильність ігнорувати інформацію, що суперечить раніше сформованим уявленням про них. Це нерідко призводить до виникнення непорозумінь і напруженості у стосунках.

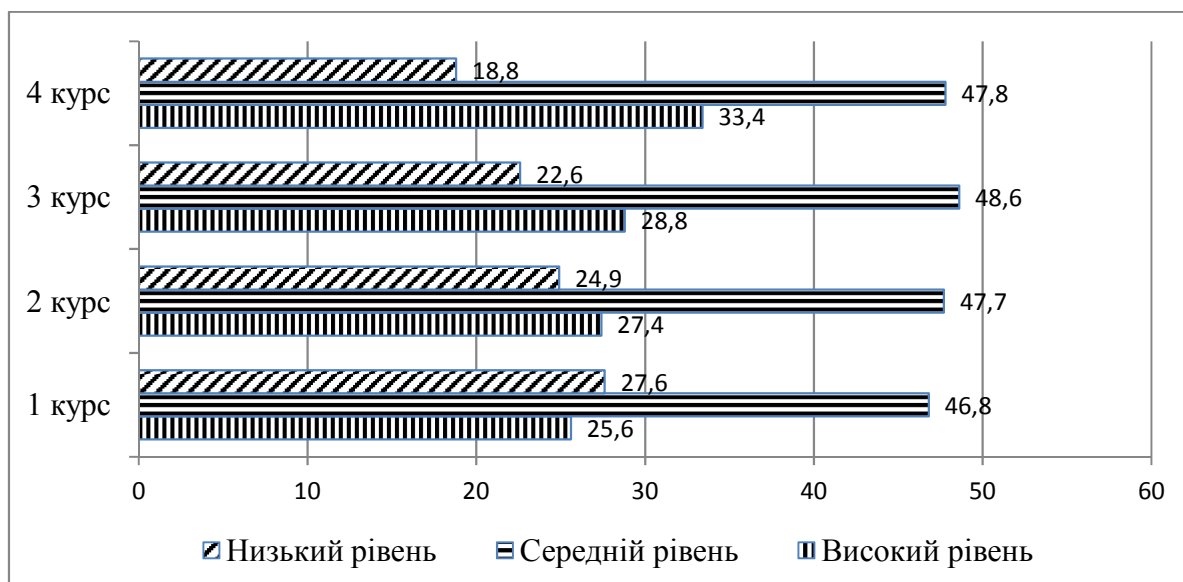


Рис. 1.8. Рівні об'єктивності сприймання співрозмовника студентами (у %).

Водночас спостерігається тенденція до поступового зростання об'єктивності соціальної перцепції студентів з кожним наступним курсом. Так, на 1 курсі високий рівень об'єктивності сприйняття співрозмовника властивий для 25,6% студентів, середній – для 46,8%, низький – для 27,6%. На другому курсі високий рівень об'єктивності соціальної перцепції виявлено у 27,4% студентів, середній – у 47,7%, низький – у 24,9 %. На третьому курсі високий рівень об'єктивності сприйняття співрозмовника виявлено у 28,8 % студентів, середній – у 48,6%, низький – у 22,6%. На 4 курсі високий рівень виявлено у 33,4% студентів, середній – у 47,8%, низький – у 18,8%.

Діагностуючи сформованість операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності, ми враховували окрім об'єктивності соціальної перцепції також їх уміння слухати співрозмовника. Це уміння має особливе значення для менеджера, оскільки від нього залежить спроможність об'єктивно сприймати й адекватно розуміти поведінку персоналу організації. З метою діагностики сформованості у майбутніх менеджерів уміння слухати співрозмовника застосовувався спеціальний тест [214, с. 58-60]. У тесті студентам пропонувалося оцінити ситуації, що викликають у них невдоволення або роздратування у процесі спілкування з різними людьми (випадковим співрозмовником, колегою по роботі, другом, підлеглим, начальником, керівником).

Результати діагностування сформованості у студентів різних курсів здатності слухати співрозмовника представлені на рис. 1.9.

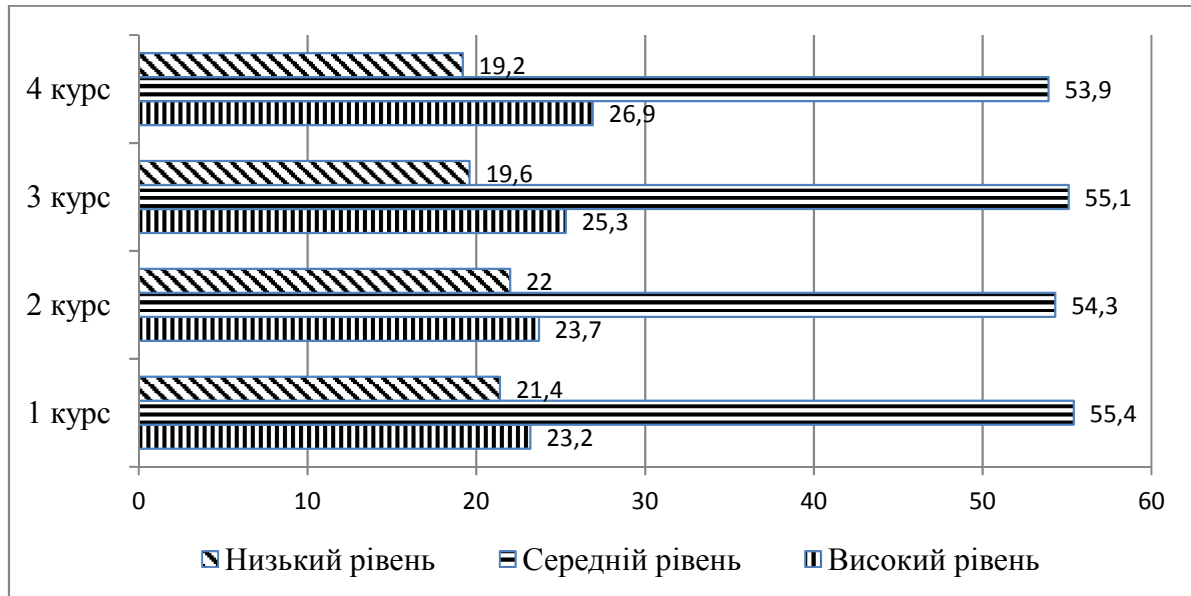


Рис. 1.9. Рівні розвитку у майбутніх менеджерів організацій вміння слухати співрозмовника (у %).

На основі тестування у майбутніх менеджерів визначено три рівні сформованості здатності слухати співрозмовника: низький, середній і високий. Студенти з низьким рівнем характеризуються браком терпіння, імпульсивністю, зосередженістю на власних потребах та інтересах, ігноруванням позиції співрозмовника. Вони часто перебивають співрозмовника, намагаються нав'язати йому свою думку або вдають, що уважно слухають, обмірковуючи інші речі. Їх відрізняє також надто скептичне ставлення до слів співрозмовників, неухважність, схильність шукати прихований зміст у словах інших людей, робити поспішні висновки, щодо їх якостей і мотивів поведінки.

Для більшості студентів властивий середній рівень сформованості вміння слухати співрозмовника. Такі студенти, як правило, спроможні уважно вислухати співрозмовника, однак інколи відволікаються від його слів, перебивають, дратуються, коли він критикує їхню позицію, висловлює альтернативні погляди чи думки. Для студентів з високим рівнем сформованості вміння слухати властиві такі якості, як терпимість, толерантність, уважність до співрозмовника, повага до його позиції. Вони здатні уважно слухати співрозмовника, дають йому достатньо часу

для висловлювання своїх думок. При цьому вони можуть чомно зупиняти співбесідників, які говорять занадто багато і беззмістовно.

Виявилося, що студенти різних курсів практично не відрізняються за сформованістю вміння слухати співрозмовника. На першому курсі високий рівень розвитку цього уміння властивий для 23,2% студентів, середній – для 55,4%, низький – для 21,4%. На другому курсі високий рівень здатності слухати співрозмовника виявлено у 23,7% студентів, середній – у 54,3%, низький – у 22%. На третьому курсі високий рівень продемонстрували 25,3% студентів, середній – у 55,1%, низький – у 19,6%. На четвертому курсі високий рівень діагностовано у 26,9% студентів, середній – у 53,9%, низький – у 19,2%.

Діагностуючи сформованість у майбутніх менеджерів організацій готовності до управлінської діяльності за операційно-діяльнісним критерієм, ми брали до уваги також рівень розвитку їх комунікативних умінь. Управлінська діяльність потребує від її суб'єкта вміння правильно, доречно, відповідно до комунікативної ситуації висловлювати свої думки, використовувати вербальні і невербальні засоби спілкування.

Важливе значення в структурі комунікативних умінь менеджера належить риторичним умінням, необхідним для ефективного мовленнєвого впливу на інших людей під час міжособистісного, групового і колективного публічного спілкування. Для діагностування сформованості у майбутніх менеджерів риторичних умінь ми використали метод спостереження за їх поведінкою під час змодельованої ситуації. Студентам пропонувалося підготувати і продемонструвати короткий виступ перед аудиторією. Сформованість риторичних умінь визначалася шляхом оцінки їх поведінки під час виступу на основі раніше визначених критеріїв. Результати діагностування відображені на рис. 1.10. Як бачимо, на 1 курсі високий рівень розвитку риторичних умінь властивий для 18,4% студентів, середній – для 51,2%, низький – для 30,4%. На другому курсі високий рівень розвитку риторичних умінь демонструють 21,3% студентів, середній – 48,8%, низький – 29,9 %. На третьому курсі високий рівень розвитку риторичних умінь виявлено у 22,5 % студентів, середній – у 50,4%, низький – у 27,1%.

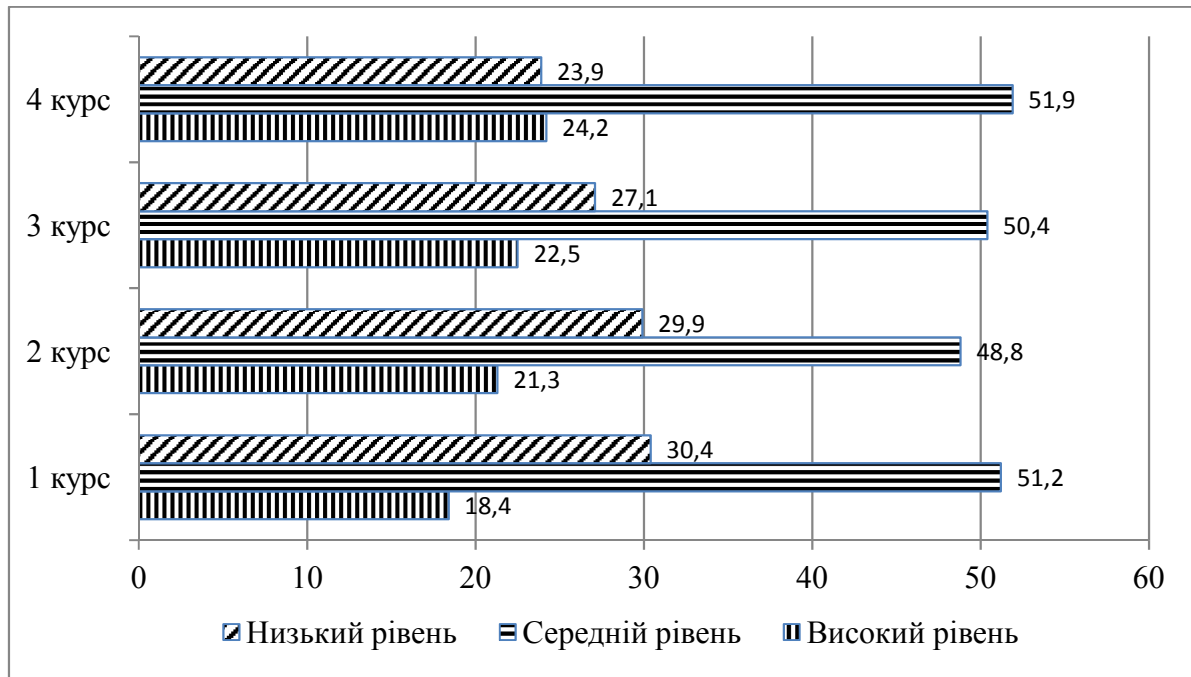


Рис. 1.10. Рівні сформованості риторичних умінь у майбутніх менеджерів організацій (у %).

На 4 курсі спостерігається аналогічна картина: високий рівень сформованості риторичних умінь виявлено у 24,4% студентів, середній – у 51,9%, низький – у 23,9%. Варто звернути увагу на те, що кількість студентів, яким властивий високий рівень розвитку риторичних умінь, поступово зростає від 1 до 4 курсу. Одночасно зменшується кількість студентів з низьким рівнем сформованості зазначених умінь. Однак, попри це, значна кількість студентів 4 курсу демонструє низький рівень розвитку ораторського мистецтва.

Аналіз виступів майбутніх менеджерів організацій дав змогу визначити типові недоліки в їх мовленнєвій поведінці: недостатньо вільне володіння матеріалом, неспроможність відірватися від конспекту виступу; вживання характерних для письмового тексту складних синтаксичних конструкцій, що ускладнюють розуміння повідомлення; вузький репертуар риторичних прийомів; невміння активізувати й підтримувати увагу слухачів упродовж виступу; неадекватне використання міміки і пантоміміки, жестів, інтонації, неспроможність доречно варіювати темп, гучність і висоту голосу; неспроможність розподіляти увагу між змістом виступу й аудиторією, відсутність контакту зі слухачами; неготовність до імпровізації, внесення змін у свій виступ з урахуванням реакції слухачів; недостатня

продуманість композиції виступу, послідовності викладу фактів, висновків.

Оцінюючи рівень готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності за операційно-діяльнісним критерієм, ми звертали увагу також на сформованість їх полемічних умінь, таких, як: уміння відстоювати свою точку зору, уміння аргументувати й контраргументувати, уміння слухати опонента, уміння формулювати запитання й відповідати, уміння переконувати і спростовувати твердження опонента, уміння розпізнавати маніпулятивні прийоми полеміки і протистояти їм тощо.

З метою визначення рівня сформованості у майбутніх менеджерів полемічних умінь застосовувався метод цілеспрямованого спостереження за особливостями їх поведінки у змодельованих ситуаціях. Студентам була запропонована тема полеміки: «Який стиль управління більш ефективний у сучасних умовах: авторитарний чи демократичний?». Студенти були поділені на дві команди, кожній з яких було запропоновано відстоювати одну із позицій. Після цього відбувалася підготовка до дискусії: студенти шукали аргументи на свою користь, опрацьовуючи різноманітні інформаційні джерела. Після цього проводилася дискусія, під час якої фіксувалися й оцінювалися такі особливості полемічної поведінки студентів: 1) уміння відстоювати свою точку зору; 2) переконливість аргументів; 3) уміння коректно спростовувати думки опонента; 4) уміння ставити запитання; 5) уміння відповідати на запитання; 6) уміння слухати опонента; 7) дотримання етичних норм ведення полеміки; 8) володіння технікою контраргументації; 9) впевненість у собі; 10) коректність мовлення.

Поведінка кожного студента під час дискусії оцінювалася за п'ятибальною шкалою по кожному із зазначених показників. Рівень розвитку полемічних умінь визначався відповідно до кількості отриманих студентами балів: менше 16 балів – низький, 17-35 балів – середній, більше 36 балів – високий. Результати оцінювання рівня розвитку полемічних умінь у майбутніх менеджерів організацій відображені на рисунку 1.11.

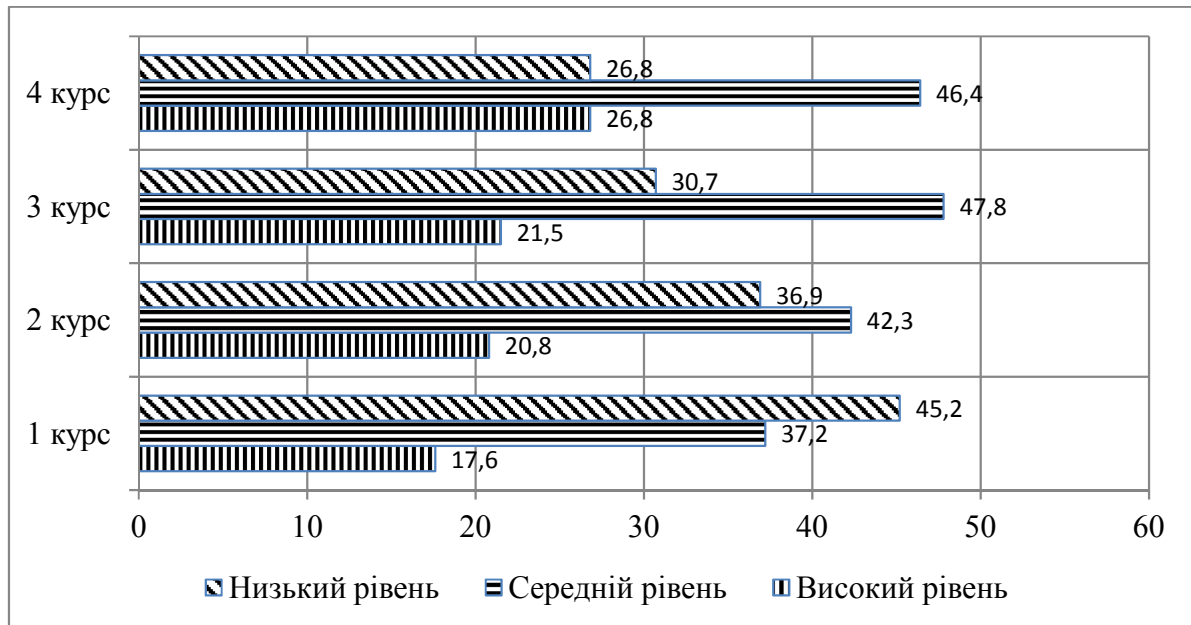


Рис. 1.11. Рівні розвитку полемічних умінь у майбутніх менеджерів організацій (у %).

На першому курсі високий рівень розвитку полемічних умінь продемонстрували 17,9% студентів, середній – для 37,2%, низький – 45,2%. На другому курсі високий рівень сформованості полемічних умінь виявлено у 20,8% студентів, середній – у 42,3%, низький – у 36,9 %. На третьому курсі високий рівень розвитку полемічних умінь виявлено у 21,5 % студентів, середній – у 47,8%, низький – у 30,7%. На 4 курсі високий рівень сформованості вказаних умінь виявлено у 26,8% студентів, середній – у 46,4%, низький – у 26,8%. Як бачимо, відсоток студентів з високим рівнем розвитку полемічних умінь поступово зростає, а з низьким – зменшується у процесі професійної підготовки студентів. Водночас, чверть студентів 4 курсу демонструє низький рівень сформованості полемічних умінь.

Аналіз результатів спостереження за поведінкою студентів під час дискусій свідчить, що найчастіше вони припускаються таких помилок: маніпулятивне відстоювання власної позиції, ігнорування доказів опонента; непослідовність у формулюванні власних аргументів та їх обґрунтуванні; використання спекулятивних методів і прийомів аргументації (перекручування аргументів; підміна тезисів; перехід на особистості; апелювання до авторитетів тощо).

Для комплексної оцінки сформованості у майбутніх менеджерів організацій

готовності до управлінської діяльності за операційно-діяльнісним критерієм ми використовували метод експертного оцінювання. Експерти за 5-бальною шкалою оцінювали кожного студента за показниками операційно-діяльнісного критерію готовності до управлінської діяльності: 1) інформаційно-аналітичні вміння; 2) планувально-прогностичні вміння; 3) операційні вміння; 4) діагностувальні вміння; 5) організаторські вміння; 6) комунікативні вміння; 7) вміння делегувати повноваження; 8) уміння запобігати конфліктам та їх вирішувати; 9) вміння формувати команду, налагоджувати взаємодію на суб'єкт-суб'єктній основі.

Сформованість готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності за операційно-діяльнісним критерієм визначалась за формулою:

$$K_{od} = \frac{n}{m} \quad (1.5)$$

де: K_{od} – коефіцієнт сформованості готовності студентів до управлінської діяльності за операційно-діяльнісним критерієм;

n – сума експертних оцінок;

m – максимально можлива сума балів (45).

Емпіричне значення коефіцієнта конкордації Кендала становить 0,7384, що свідчить про достатньо високий ступінь узгодженості експертних оцінок і дає підстави довіряти отриманим результатам.

Визначені на основі експертних оцінок рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності за операційно-діяльнісним критерієм представлено на рис. 1.12.

Результати експертних оцінок свідчать, що для більшості студентів властивий середній рівень сформованості готовності до управлінської діяльності за операційно-діяльнісним критерієм (1 курс – 47,1%; 2 курс – 49,5%; 3 курс – 50,5%; 4 курс – 52,2%). Такі студенти володіють базовими прогностичними, інформаційно-аналітичними, операційними, діагностувальними, організаторськими, комунікативними вміннями, здатні попереджати та вирішувати конфлікти у колективі, організовувати продуктивну команду роботи, налагоджувати комфортні міжособистісні стосунки. Однак їхні уміння мають переважно репродуктивний

характер, у зв'язку з чим майбутні менеджери відчують труднощі в нестандартних ситуаціях, що потребують гнучкості та прийняття нешаблонних управлінських рішень.

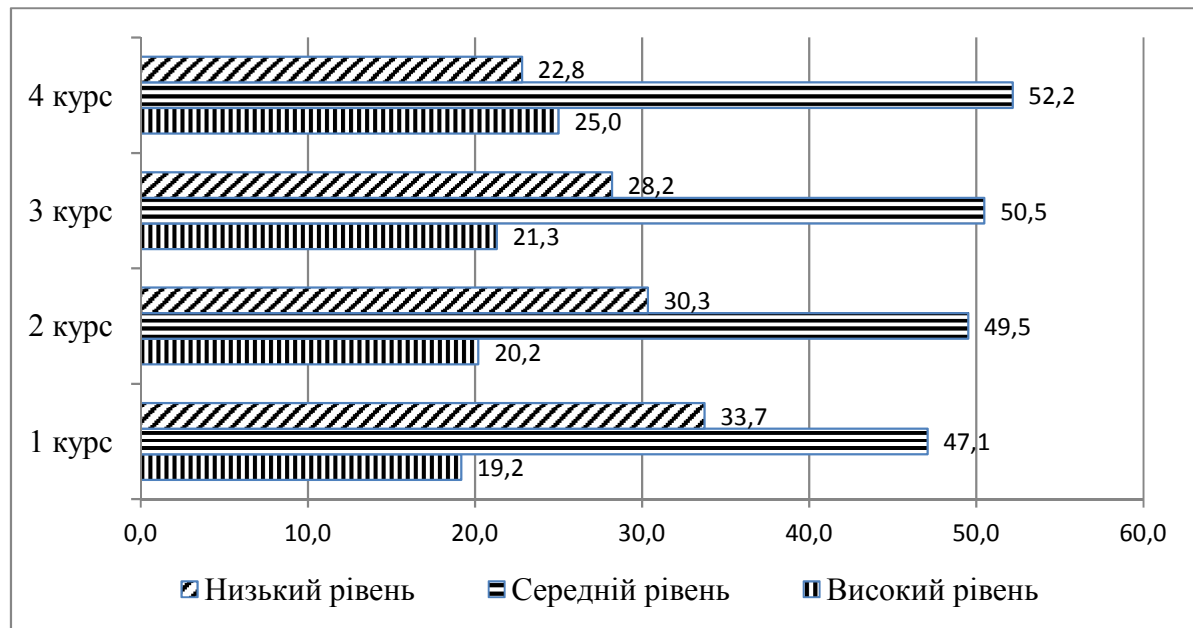


Рис. 1.12. Експертна оцінка сформованості у студентів готовності до управлінської діяльності за операційно-діяльнісним критерієм (у %).

Високий рівень сформованості готовності до управлінської діяльності за операційно-діяльнісним критерієм властивий для п'ятої частини студентів: 1 курс – 19,2%; 2 курс – 20,2%; 3 курс – 21,3%; 4 курс – 25%. Такі студенти володіють інформаційно-аналітичними, прогностичними, операційними, діагностувальними, організаторськими та комунікативними вміннями, які мають гнучкий характер і можуть творчо застосовуватися в різних, у тому числі, нестандартних ситуаціях професійної діяльності. Це дає змогу майбутнім менеджерам формувати у колективі позитивний психологічний мікроклімат, організовувати продуктивну діяльність в організації, попереджати та успішно вирішувати міжособистісні конфлікти.

Дещо насторожує відносно велика кількість майбутніх менеджерів організацій з низьким рівнем сформованості готовності до управлінської діяльності за операційно-діяльнісним критерієм: 1 курс – 33,7%; 2 курс – 30,3%; 3 курс – 28,2%; 4 курс – 22,8%. Управлінська діяльність таких студентів ґрунтується переважно на власному обмеженому досвіді й має інтуїтивний характер. Студентам бракує прогностичних, інформаційно-аналітичних, операційних, діагностувальних,

організаторських і комунікативних умінь, у зв'язку з чим вони не спроможні успішно попереджати й вирішувати міжособистісні конфлікти, організовувати продуктивну команду роботу та налагоджувати комфортні міжособистісні стосунки в колективі. Такі студенти шаблонно підходять до прийняття управлінських рішень і розв'язання комунікативних проблем, не володіють конструктивними стратегіями поведінки у ситуації конфлікту, мають обмежений репертуар комунікативних (соціально-перцептивних, полемічних, риторичних) умінь.

На основі узагальнення отриманих результатів ми визначили загальні три рівні готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності: низький (інтуїтивний), середній (репродуктивно-нормативний), високий (творчо-рефлексивний) (рис. 1.13).

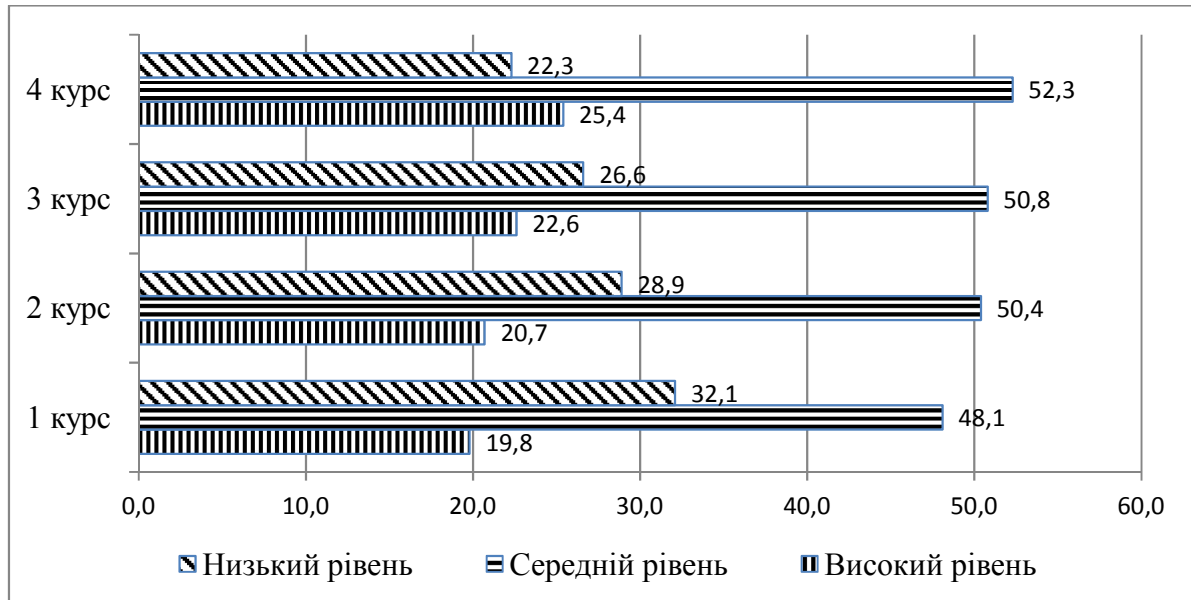


Рис. 1.13. Рівні готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності (у %).

Для студентів з низьким рівнем готовності до управлінської діяльності (27,5%) характерні поверхові, значною мірою інтуїтивні й фрагментарні уявлення про сутність, функції, форми та технології управління організацією, способи планування, організації, мотивування і контролю групової діяльності, механізми реалізації управлінських рішень. У своїй діяльності вони орієнтуються переважно на власний обмежений досвід міжособистісної взаємодії, інтуїтивно прийняті, недостатньо усвідомлювані норми і принципи спілкування. Студенти

характеризуються також низьким рівнем сформованості професійно важливих особистісних якостей, а також поверховим інтересом до майбутньої професійної діяльності. Через недостатню сформованість стратегічного мислення, інформаційно-аналітичних і планувально-прогностичних умінь такі студенти не можуть швидко адаптуватися до мінливих ситуацій професійної діяльності, оперативно приймати управлінські рішення й визначати шляхи їх реалізації.

Студенти із середнім (репродуктивно-нормативним) рівнем готовності до управлінської діяльності (50,4%) виявляють інтерес до майбутньої професії, загалом позитивно ставляться до навчання, проте мають стереотипні уявлення про менеджера організації. Вони володіють базовими знаннями, необхідними для ефективного управління організацією, які, однак, мають репродуктивний характер. Студенти здатні їх застосовувати у типових ситуаціях професійної діяльності, але зазнають значних труднощів, коли необхідно самостійно приймати управлінські рішення й обирати способи та прийоми діяльності у нових, нестандартних умовах. Професійні ціннісні орієнтації таких студентів характеризуються певною дисгармонійністю, що проявляється в односторонній спрямованості на цінності діяльності, самоствердження або міжособистісної взаємодії.

Студенти, яким властивий високий (творчо-рефлексивний) рівень готовності до управлінської діяльності (22,1%), характеризуються розвинутим стратегічним мисленням, ґрунтовними знаннями про сутність, функції, форми та технології управління організацією, способи планування, організації, мотивування і контролю діяльності персоналу, соціально-психологічні особливості поведінки груп, які займаються спільною діяльністю, моральними нормами і принципами професійної діяльності менеджера, вимогами до його особистості. Вони володіють здатністю до аналізу професійних ситуацій і прийняття ефективних управлінських рішень, високим рівнем професійних домагань, спрямованістю на формування позитивних міжособистісних стосунків з партнерами по спільній діяльності, прагненням до професійної самореалізації. Студенти характеризуються також розвиненістю необхідних для успішної управлінської діяльності особистісних якостей (відповідальності, самостійності, підприємливості, рефлексивності, організованості,

креативності, впевненості у собі) та умінь (інформаційно-аналітичних, планувально-прогностичних, операційних, діагностувальних, організаторських, комунікативних), які можуть гнучко та адекватно застосовуватися ними у різних ситуаціях професійної діяльності.

Результати проведеного дослідження свідчать, що у процесі професійної підготовки рівень готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності поступово зростає, однак динаміка цього процесу є відносно повільною і не досягає бажаних результатів. Так, кількість студентів, яким властивий високий рівень готовності до управлінської діяльності, збільшилася з 19,8% на 1-му курсі до 25,4% на 4-му, середній – з 48,1% до 52,3%. Закономірно зменшився відсоток студентів, яким властивий низький рівень готовності до управлінської діяльності: з 32,1% на 1-му до 22,3% на 4-му курсі. Таким чином, можна стверджувати, що традиційна методика професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічному ЗВО не дає змоги забезпечити високий рівень готовності багатьох студентів до управлінської діяльності. Це актуалізує потребу в обґрунтуванні педагогічних умов та розробці нових методичних шляхів цілеспрямованого формування у майбутніх менеджерів організацій готовності до управлінської діяльності. Реалізація цього завдання вимагає проведення педагогічного експерименту, методика організації якого передбачає створення експериментальної та контрольної груп. Причому, між студентами вказаних груп не повинно бути статистично значущих відмінностей у початковому рівні готовності до управлінської діяльності.

Для проведення формувального експерименту ми відібрали експериментальну (104 студенти) і контрольну (108 студентів) групи, до яких увійшли студенти Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету. Була забезпечена максимально можлива схожість обох груп за вихідним рівнем готовності студентів до управлінської діяльності, а також іншими параметрами, які могли вплинути на результати формування у майбутніх менеджерів організацій готовності до управлінської діяльності.

Вихідні рівні готовності студентів експериментальної й контрольної груп до управлінської діяльності представлені на рис. 1.14.

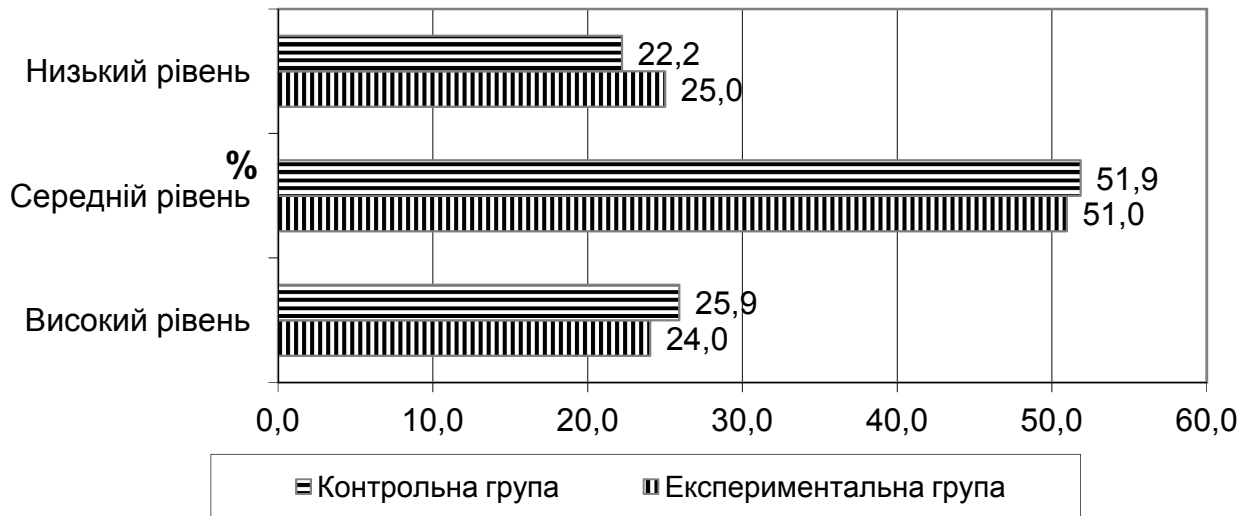


Рис. 1.14. Рівні готовності студентів експериментальної й контрольної груп до управлінської діяльності (у %).

Для з'ясування початкових відмінностей між рівнями сформованості готовності до управлінської діяльності у студентів експериментальної й контрольної груп застосовувався χ^2 -критерій.

Спочатку була сформульована нульова гіпотеза (H_0): відмінності у рівнях готовності студентів експериментальної й контрольної груп до управлінської діяльності спричинені випадковими факторами (рівень значущості 0,05).

Кількість студентів контрольної та експериментальної груп з різними рівнями готовності до управлінської діяльності представлена в таблиці 1.2.

Обчислення статистики (Т) критерію χ^2 відбувалося за формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 \times n_2} \left(\frac{(n_1 O_{21} - n_2 O_{11})^2}{O_{11} + O_{21}} + \frac{(n_1 O_{22} - n_2 O_{12})^2}{O_{12} + O_{22}} + \frac{(n_1 O_{23} - n_2 O_{13})^2}{O_{13} + O_{23}} \right) \quad (1.6)$$

де O_{jw} – кількість об'єктів у j -й вибірці, які потрапили у w -у категорію; $j=1, 2$ – число вибірок; $w=1, 2, 3$ – число категорій (у нашому випадку рівнів); n_1 та n_2 – обсяг першої і другої вибірок.

Таблиця 1.2

Рівні готовності до управлінської діяльності студентів експериментальної та контрольної груп

	Низький	Середній	Високий	Всього
Експериментальна група	26	53	25	104
Контрольна група	24	56	28	108
Всього	50	109	53	212

Підставивши у формулу 1.6 наші дані, ми обчислили емпіричне значення χ^2 -критерію:

$$T = \frac{1}{104 \times 108} \left(\frac{(104 \times 24 - 108 \times 26)^2}{26 + 24} + \frac{(104 \times 56 - 108 \times 53)^2}{53 + 56} + \frac{(104 \times 28 - 108 \times 25)^2}{25 + 28} \right) = 0,2570$$

За таблицею [75, с. 130] $T_{кр.}$ для ступенів свободи 2 та рівня статистичної значущості $\alpha=0,05$ становить 5,991. Оскільки $T_{емп.} < T_{кр.}$, то нульова гіпотеза підтвердилася: відмінності у вихідних рівнях готовності студентів експериментальної та контрольної груп до управлінської діяльності є випадковими, такими, що не досягають рівня статистичної значущості. Отже, ми можемо використовувати відібрані експериментальну та контрольну групи для проведення формувального експерименту, оскільки вони не відрізняються за початковим рівнем готовності студентів до управлінської діяльності.

Висновки до першого розділу

Матеріали дослідження першого розділу дозволили зробити такі висновки:

1. Під управлінською діяльністю менеджера організацій ми розуміємо особливий вид самостійної діяльності, що полягає в інтегруванні процесів планування, організації, мотивації та контролю і спрямована на досягнення спільних цілей організованої діяльності людей на основі раціонального використання матеріальних і трудових ресурсів із врахуванням господарського й економічного механізму ринкових відносин.

2. Готовність менеджерів організацій до управлінської діяльності в нашому дослідженні розуміється як особистісне інтегративне утворення, що характеризується комплексом морально-ціннісних орієнтацій, системою знань, умінь і особистісних якостей фахівця, необхідних для оптимальної реалізації управлінських функцій.

3. Відповідно до принципів ефективного функціонування професійної системи (цілісності, сумісності з умовами її функціонування, оптимізації), ми виокремлюємо мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-диспозиційний, операційно-діяльнісний компоненти готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності.

4. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел визначені критерії і показники сформованості у студентів готовності до управлінської діяльності, що відображають зміст структурних компонентів цієї комплексної особистісної якості. Відповідно до виокремлених критеріїв і показників визначено три рівні готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності: низький (емпірично-інтуїтивний), середній (нормативно-репродуктивний), високий (рефлексивно-творчий). Аналіз результатів констатувального етапу дослідження свідчить, що в умовах недостатнього педагогічного керівництва не забезпечується належний рівень готовності багатьох студентів до успішної управлінської діяльності.

Матеріали першого розділу дисертаційного дослідження висвітлені в таких публікаціях автора: [31], [36], [38], [39], [40], [42], [285].

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Дидактичне забезпечення активної особистісної позиції студента як суб'єкта навчальної діяльності

При визначенні педагогічних умов формування готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності ми виходили з того, що умови – це філософська категорія, що відображає «відношення предмета до явищ» [1, с. 393], які його оточують. Умови складають те середовище і обстановку, в якій виникають, розвиваються й існують процеси і явища. Педагогічними умовами можна вважати певну сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішність і ефективність вирішення поставлених завдань з управління педагогічним процесом у ЗВО [255].

Існують різні підходи до трактування змісту поняття «педагогічні умови» [92; 124; 164]. Педагогічні умови використовуються для реалізації процесу навчання і розглядаються: як «фізичні, психічні і навчально-методичні умови» [196]; як зовнішні (громадські, культурні, мікросередовища ЗВО, природно-географічні) і внутрішні умови (навчально-методична, матеріальна база ЗВО, морально-психологічний мікроклімат, естетичні, спортивні, гігієнічні умови, рівень професійної підготовки професорсько-викладацького складу) і як умови організації педагогічного процесу, до яких належать: матеріальна база – педагогічні засоби і педагогічні ситуації, створення процесу взаємодії учасників педагогічного процесу; технологія педагогічної взаємодії, створення бази для практики [192]; матеріально-технічна база – технічні засоби навчання, гігієнічні умови; морально-психологічна атмосфера – педагогічний такт, повага особистості студента, особистісно орієнтований підхід, сприятливий мікроклімат, створення «ситуації успіху» [184; 185; 188; 208].

Сутність особистісно-гуманітарної парадигми вищої освіти [24; 197; 224] полягає в тому, щоб пов'язати її гуманітарний потенціал з побудовою освітнього простору, що формує особистісні (сміслові, ціннісні, світоглядні) функції і властивості індивіда. Такий тип навчання передбачає створення навчальної ситуації,

в якій від студента очікуються знання і проєктні дії і, головне, рефлексія сенсу, цінності освітньої діяльності.

Педагогічними, у власному значенні слова, є такі дії викладача, коли ним цілеспрямовано створюються умови, що ставлять студента в позицію суб'єкта досвіду, що свідомо приймає ціннісний зміст, пропонований педагогом. Провідною умовою залучення студентів до організованої продуктивної навчально-пізнавальної діяльності є активна участь у спільній роботі на основі вільного вибору своєї долі участі і використання педагогічних засобів, що забезпечують включеність студентів у цю діяльність [219].

Отже, для реалізації і досягнення максимальних результатів за мінімальний час варто «передбачити раціональні форми управління навчальною діяльністю» [255, с. 123].

Теоретичний аналіз педагогічного досвіду показує (Г. Балл, І. Бех, Р. Гуревич, С. Ільїн, К. Касярум, К. Костюченко, Л. Максимчук, А. Мудрик, В. Сериков та інші), що найбільш характерним чинником підвищення ефективності навчання у ЗВО є створення таких психолого-педагогічних умов, в яких студент може зайняти активну особистісну позицію і в якнайповнішій мірі розкритися як суб'єкт навчальної діяльності. Без певного рівня активності людини, що відображається в свідомому ставленні до навчання, прагненні до навчальної взаємодії, не може відбутися акт пізнання. Тому повинно йтися про рівень і зміст активності студента, обумовленої тим або іншим методом навчання: активністю на рівні сприйняття і розуміння; уявою і творчим мисленням; активністю відтворення; створенням нового; соціальною активністю.

Єдина позиція вітчизняних учених на проблему створення умов організації педагогічного процесу, на нашу думку, полягає в підпорядкуванні цих умов головній меті – розвитку гармонійної особистості. Ми у своїй роботі виходили з того, що ефективне формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій можливе за таких педагогічних умов:

- дидактичне забезпечення активної особистісної позиції студента як суб'єкта навчальної діяльності;

- розробка і застосування системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і предметний зміст управлінської діяльності менеджерів організацій;
- впровадження активних методів навчання, що моделюють особливості управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій.

Основними системоутвірними зв'язками, які, на нашу думку, забезпечують нормальне функціонування педагогічного процесу на факультеті, є зв'язки управління, що проявляються в діяльності педагогів з планування, організації, регулювання і контролю за діяльністю студентів. Ми вважаємо, для того, щоб педагогічний процес функціонував найефективніше, необхідно знайти оптимальне співвідношення зв'язків управління і самостійності студентів, оскільки занадто жорстке управління діяльністю позбавляє тих, хто вчаться, ініціативи, відповідальності за свою працю, а надмірне приниження ролі педагога також призводить до зниження результативності навчання: «...педагогічне управління ефективне лише у тому випадку, якщо воно в максимально можливій мірі враховує закономірний хід розвитку індивідуумів, громадських процесів, явищ, сприяє прискоренню розвитку їх позитивних тенденцій. Саме ця обставина підкреслює конкретність функцій управління в ЗВО» [255, с. 90].

Якщо традиційна педагогіка пов'язує педагогічний засіб з набором певних заходів, пропонуючи при цьому деякий зовнішній вплив на того, хто навчається, з метою передачі йому моделей поведінки, оминаючи його особистісну сферу, то присутність особистісного компонента в цілях і змісті освіти змінює наші уявлення про педагогічні засоби, тобто про ті інструменти, за допомогою яких педагог досягає поставлених цілей. Особистісно орієнтована педагогіка розглядає розвиток особистості як подієвий процес (І. Бех, О. Савченко). Цю «подію» І. Холковська описує поняттям особистісно розвивальної ситуації, що є деяким просторово-часовим континуумом людського буття, цілісною системою умов, що «запускає» механізм особистісного розвитку. На думку автора, «засіб є цілісним процесом продукування, за допомогою якого здійснюється перехід від мети до реального результату» [254, с.136].

Відповідно до Концепції неперервної професійної освіти [140], людина

виступає як суб'єкт власного розвитку, включаючись у спільну діяльність з партнерами, що належать до тієї спільноти, що досить значуща для неї на тому або іншому етапі життя. Ця спільна діяльність визначає зміст, розподіл обов'язків, систему взаємних очікувань партнерів, тобто форму спільноти. Причому принцип спільної діяльності, в даному випадку, обумовлює те, що викладач закладу вищої освіти організує спільну діяльність зі студентом на всіх основних етапах процесу навчання, а останній бере активну участь у цій діяльності. Таким чином, система взаємодій «викладач-студент», «студент-студент», «студент-група», «викладач-група» складає ядро професійної підготовки майбутніх фахівців.

На думку А. Вербицького, становлення фахівця у ЗВО – це формування його потреб і мотивів, причому мотивів двох видів: мотивів досягнення і мотивів пізнання. «Пізнавальною є така мотивація, за якої невідоме нове знання співпадає з метою пізнавальної діяльності, а мотивація досягнення – з мотивацією, за якої пізнавальна діяльність є лише засобом досягнення мети, що знаходиться поза цією пізнавальною діяльністю» [51, с. 46]. Завдання викладача не лише розвивати пізнавально-професійну спрямованість студентів, але і забезпечувати новий рівень самовизначення, пов'язаний з перетворенням «внутрішньої позиції» студента (усвідомлення свого «Я» в системі реально існуючих стосунків) у стійку життєву позицію, відповідно до якої життєві плани орієнтуються на потреби суспільства.

Аналіз праць з проблеми формування готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності дозволив виявити, що в наукових дослідженнях спеціально не розглядаються ситуації педагогічної взаємодії як засіб формування даної готовності. Водночас у нашому дослідженні під системою засобів ми розумітимемо систему ситуацій особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії, що максимально орієнтовані на особистість студента і відображають усі умови і обставини педагогічної діяльності [134; 219]. Тобто ситуація особистісно орієнтованої взаємодії, у нашому розумінні, має не лише навчально-професійний, але й особистісно розвивальний характер.

Особистісно розвивальна ситуація – це особливий педагогічний механізм, що ставить студента в нові умови, які вимагають від нього нового стилю поведінки,

осмислення, переосмислення попередньої ситуації [90]. На підставі цього висновку обґрунтовуємо вимоги до системи педагогічних засобів:

- засобом виступає весь комплекс педагогічних дій, тобто зміст навчання, методи, форми і прийоми, ставлення педагогів до студентів, соціальне середовище в навчальній групі та ін.;
- низці засобів може відводитися домінуюча роль у навчальному процесі залежно від виконання домінуючих цілей і можливостей засобів у реалізації цих цілей;
- ситуації особистісно орієнтованої взаємодії у процесі формування професійної компетентності мають бути ситуаціями, що імітують умови міжособистісної взаємодії в управлінському процесі;
- відібрані засоби повинні мати, по можливості, великий спектр впливу на особистість студента і на рівень сформованості готовності до управлінської діяльності;
- на кожному подальшому етапі процесу професійної підготовки застосовуються ситуації більш високого рангу, тобто такі, що мають можливість більш цілісного впливу. Цей вплив ситуацій особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії на кожному з етапів процесу формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів підготовлений ситуаціями попередніх етапів, що актуалізували і закріплювали зв'язки компонентів професійної компетентності.

Нові вимоги до фахівця обумовлюють необхідність впровадження сучасних технологій організації педагогічного процесу, системний підхід до якого дозволяє виокремити такі складові: самовизначення; критерії діяльності; способи діяльності [190]. Доведено, що кожна зі складових у рівній мірі впливає на результативність професійної підготовки. Так, розглядаючи технологію самовизначення, варто враховувати, що діапазон результату знаходиться в проміжку від нуля до технологічного рівня використання викладачем даної технології з педагогічною метою [127, с.20]:

- навчальний матеріал, що викладається, не пов'язаний з реальною

професійною ситуацією, студент не бачить його сенсу у контексті набуття професійної готовності, не формується пізнавальний інтерес до пропонованого змісту;

- пропонований зміст цікавий як прецедент, як приклад з історії питання, як концепція на майбутнє;
- кожен «крок» навчальної теми актуалізується викладачем, його значущість розкривається у конкретних діях студентів «тут і тепер».

Перша педагогічна ситуація руйнує повагу до технології, вводить студентів у стан байдужості і до навчального процесу, і до своєї справи, заради якої вони знаходяться в навчальній аудиторії. Друга педагогічна ситуація створює великий діапазон психологічних станів: від роздратування до щирої зацікавленості, залежно від особливостей ставлення студентів до набуття професійної компетентності. Третя педагогічна ситуація вводить студента в стан активності, він намагається осмислити важливість нової інформації у контексті вирішення проблем формування готовності до виконання професійних функцій [57].

Наступною складовою є критерії діяльності. Переважання в педагогічних технологіях репродуктивного мислення над продуктивним породжує нездатність студентів синтезувати готові і креативні рішення, необхідні в ситуаціях, що не повторюються, без чого неможлива професійна адаптація. Ситуативна поведінка вимагає швидкого реагування, здатності до вибору і ухвалення рішень з урахуванням умов, що склалися. Виходячи з цього, варто розуміти важливість вправлення студентів у продуктивному мисленні, коли педагог включає слухачів у логіку свого викладання, побудованого системно, створює умови для осмислення зв'язків у ньому, завдяки чому відбувається інтенсивний процес виробництва власних думок, висновків. Тут, як і в технології самовизначення, існує технологічний діапазон від нуля до максимального дотримання технології модульної структуризації, в якій визначають декілька станів: зміст побудований відповідно до модульного принципу, щоб кожен студент побачив власну траєкторію просування до професійної готовності; визначені окремі «порції» нової інформації, зроблена спроба пов'язати її з реальною практикою; вектор викладу не співпадає з

актуальними проблемами аудиторії, зміст представлений аморфною масою, не націлений на практичне використання [77, с. 326].

Наступною складовою частиною діяльності менеджера, що формується в педагогічному процесі, є способи діяльності. Зупинимось на їх актуальності в менеджменті і на зміні парадигми управління в сучасних умовах. Спроби впровадження в менеджменті демократичного стилю соціального спілкування зустрічають потужні перешкоди у вигляді стереотипів, що склалися раніше, заснованих на застарілому розумінні дотримання обов'язків, виконання «рольових» функцій. Демократична модель взаємодії передбачає вміння: зрозуміти себе, зрозуміти іншого, піти на поступки, домовитися про взаємну вигоду, про співпрацю, не давити, не наказувати, знаходити взаємний інтерес – на відміну від авторитарної, що базується на гіпертрофованому понятті «повинен» [65].

Саме у закладі вищої освіти необхідно відпрацьовувати в режимі тренінгів, з сукупності яких складаються педагогічні технології, такі необхідні сьогодні процедури діяльності менеджера: самовизначення, системне структурування власної діяльності, обмін (у чому і полягає суть ринкових відносин) змістом (матеріальним, інтелектуальним, емоційним), усвідомлення власних дій, передбачення результатів взаємодії, розуміння процесів, що відбуваються в навколишньому світі і власних способів адаптування до них, тобто оволодіння новими технологіями самовизначення в об'єктивних умовах, що склалися [58].

Отже, створювати умови для особистісного становлення майбутнього фахівця може заклад вищої освіти, освітній простір якого орієнтований на особистість як студента, так і викладача. Основою цього процесу є система цінностей, що утворює своєрідну інфракультуру установи.

У дослідженнях учених з проблем управління [54; 56; 61; 62; 69; 82; 120; 121] представлений порівняльний аналіз стратегій управління, пов'язаних відповідно зі «знаннєвою» і «особистісною» орієнтаціями освіти. Розглянемо ці парадигми освіти – технократичну або «знаннєво-орієнтовану» і гуманістичну або «особистісно орієнтовану». Перша парадигма [19] розглядає освіту за аналогією з процесом пізнання: мета – зміст – засоби як «квазідослідницький» процес. Особистісні

аспекти зводяться до формування мотивації і пізнавальних здібностей. Друга парадигма [24; 224; 271] передбачає таку організацію освіти, що зосереджена переважно на особистості того, хто навчається, його самобутності, унікальності, суб'єктивності.

Таким чином, «знаннєва» і «особистісна» парадигми освіти відрізняються одна від одної за місцем, що відводиться в них особистості: або особистість є засобом, або – метою. В той же час, в реальності вони виступають двома взаємопов'язаними процесами, двома аспектами освоєння світу людиною.

Особистісний рівень характеризується як ціннісний, сенсотвірний, мотиваційний, що розкриває призначення людини і її діяльності, тоді як пізнавальний можна розглядати як інструментальний, на якому вирішуються інформативно-пізнавальні завдання. Проте, особистісний підхід не означає відмови від інформативних функцій освіти, оскільки тут завжди робиться акцент на розвиток особистісного ставлення до світу, діяльності, самого себе.

У сучасній вітчизняній педагогічній теорії визначають декілька напрямів обґрунтування особистісно орієнтованої освіти. Так, наприклад, виокремлюють три групи моделей особистісно орієнтованої освіти: соціально-педагогічну (орієнтована на соціальне замовлення і з технологічного боку пов'язана з розвитком особистості «ззовні»); предметно-дидактичну (орієнтована на науково-предметний поділ знань, що необхідно засвоїти тим, що вчать; особистість тут є представленою у формі врахування її переваг: типи завдань підвищеної або зниженої складності, спеціалізовані групи, профільні класи); психологічну [170].

Концепція, запропонована І. Якиманською [271], названа «психолого-педагогічною», і призначення цієї концепції в тому, «щоб перетворювати, шліфувати, збагачувати суб'єктивний досвід, реалізовувати принцип суб'єктності» [24, с.12].

Вітчизняний науковець Т. Кошманова пропонує поділ існуючих моделей особистісно-розвивального навчання на «інструментальні», що зорієнтовані на забезпечення досягнення «запланованого» результату в розвитку особистості, і «культурологічні», побудовані на власній особистісній діяльності, рефлексії,

самостійності [170]. На її думку, «інструментальний» аспект передбачає своєрідну технологію врахування індивідуальних, психологічних, переважно когнітивних особливостей особистості, навчання на рівні методики, а не моделі процесу. «Культурологічний» підхід заснований на унікальності особистості, на забезпеченні умов для розвитку студента як суб'єкта навчальної діяльності, зацікавленого в самозміні і здатного до неї.

Виходячи з цього, особистісний підхід в освіті є провідною тенденцією сучасної педагогічної теорії і практики. Не зважаючи на різноманітність уявлень про особистісно орієнтовану освіту, специфіка його полягає в тому, що в освітньому просторі особистості відтворюється система таких життєвих ситуацій, які потребують прояву і розвитку не лише пізнавальних, але й особистісних функцій.

Модель особистісного розвитку, розроблена В. Сериковим, як особистісний розвиток розглядає генезис тих функцій, що особистість виконує в процесі життєдіяльності, – функції сенсовизначення, рефлексії, побудови «Я»-образу, творчої самореалізації, автономності і відповідальності. «...Особистісний підхід, як і сама особистість, не може бути зведений до одного-єдиного способу його розуміння. Внаслідок цього потрібна не конкуренція ідей, а інша методологія, орієнтована на поліпарадигмальне бачення проблеми, на багатовимірний простір ідей особистісно орієнтованої освіти. Поліпарадигмальність не виключає при цьому створення конкретних концепцій освіти, в яких розробляються ті або інші аспекти цієї проблеми. Важливо лише при всіх варіантах і трактуваннях цього підходу зберегти його сутнісну установку, його головний критерій, що полягає в затребуваності особистісної (цілісної, вільної) життєтворчості людини в усіх ситуаціях освітнього процесу [224, с. 20]. Головною особливістю особистісно орієнтованої освітньої установи є поступове зникнення меж між навчальною і так званою виховною роботою.

За своєю суттю педагогічний процес є соціальним процесом, в якому соціальне замовлення суспільства відображається в головній меті педагогічного процесу, тобто у забезпеченні всебічної підготовки людей до успішного вирішення покладених на них завдань. Варто зазначити, що в педагогічному процесі

відбувається передача і активне засвоєння соціального досвіду, причому це здійснюється не лише за допомогою цілеспрямовано організованої діяльності (навчально-пізнавальної, виробничої та ін.), але і шляхом спілкування студентів і викладачів, систематичного впливу на свідомість, волю і емоції останніх. Таким чином, соціальний досвід «постійно і поступово переплавляється» в якості особистості.

Для розкриття сутності освітнього процесу, варто:

- визначити етапи процесу (частина процесу, яка має внутрішню самостійність);
- проаналізувати, яким чином у результаті взаємодії викладача і студента на кожному етапі відбувається досягнення проміжної мети, як це впливає на результати подальшого етапу і на досягнення мети всього процесу;
- виявити місце і роль учасників освітнього процесу на різних рівнях представлення [255, с. 17].

Відомо, що процес професійної підготовки майбутніх фахівців у закладі вищої освіти є складною за структурою багатокomпонентною педагогічною системою. Згідно з цим, цілісний педагогічний процес передбачає єдність усіх елементів (навчання, виховання, наукової і педагогічної роботи) професійної підготовки фахівців [229].

Вивчення історії розвитку різних підходів до розуміння сутності педагогічного процесу свідчить про те, що пошук адекватних уявлень про нього як про цілісність, тобто максимальну орієнтованість на всебічний розвиток особистості, не отримав у вітчизняній науці однозначного рішення, що пояснюється складністю явища, яким виступає педагогічний процес [29].

В освітньому процесі визначають внутрішній і зовнішній аспекти, що певним чином співвідносяться: «внутрішній зміст освітнього процесу полягає в саморозвитку організму; передача найважливіших культурних надбань і навчання старшим поколінням молодшого є тільки зовнішнім аспектом цього процесу, що прикриває саму сутність його» [29, с. 58], причому «навчання, освіта, привчання, виховання, настанова, умовляння, покарання й інші подібні численні слова

означають різні властивості, методи, прийоми і засоби одного великого цілого – педагогічного процесу» [173].

Аналіз педагогічних літературних джерел свідчить, що автори сучасних концепцій єдині в думці: розкрити суть педагогічного процесу і виявити умови набуття ним властивостей цілісності можна тільки на основі методології системного підходу. При цьому варто розглядати педагогічні об'єкти як системи, тобто визначити склад, структуру й організацію основних компонентів; встановити провідні взаємозв'язки між ними; виявити зовнішні зв'язки системи; виокремити головну систему; визначити функції системи і її роль серед інших систем; встановити на цій основі закономірності і тенденції розвитку системи у напрямі її цілісності. Отже, цілісність завжди має сенс тільки стосовно системних об'єктів, яким і є педагогічний процес [192, с. 103 -104].

Розглядаючи цілісний педагогічний процес як систему, визначимо властиві йому характеристики: цілеспрямованість – провідна мета полягає в підготовці фахівця, формуванні його особистості, таких якостей, що сприятимуть продуктивній професійній діяльності; двобічний характер – у педагогічному процесі завжди можна виокремити діяльність двох основних суб'єктів – викладачів і студентів; творчий характер – ця характеристика за своєю глибинною сутністю вимагає креативності як від викладача, так і від студентів, що проявляється в оновленні змісту, форм, методів освітньо-виховної діяльності педагога і пізнавальної діяльності студентів; динамізм – педагогічний процес є явищем, що розвивається, для нього властиві зміни змісту, дій суб'єктів цього процесу і самих суб'єктів; цілісність – будучи інтегруючою характеристикою педагогічного процесу, вона передбачає, що всі його компоненти знаходяться в узгодженому зв'язку і підпорядковані єдиній меті [192, с. 66].

Цілісному педагогічному процесу присвячено багато праць вітчизняних учених [29; 122; 128; 131; 147; 151; 173; 180; 190; 229; 255]. Цілісність педагогічного процесу вони потрактовують як сукупність необхідних і достатніх умов його існування. Цілісність описується через інтеграційні або системні властивості педагогічного процесу, функції, що виражають його, обумовлені цілеспрямованими

діями суб'єктів, об'єктивними і суб'єктивними умовами.

М. Ярмаченко ввів поняття «рівні цілісності», що відображають міру реалізації педагогічного процесу, його особистісно-розвивальних функцій і виховних можливостей [192]. Основна практична вимога цілісного підходу, за М. Ярмаченком, полягає в тому, що кожен локальний педагогічний процес має педагогічну цінність тільки тоді, коли робить внесок «у ціле», у розвиток провідних соціально-моральних властивостей особистості. Відповідно до цього, в цілях педагогічної діяльності має бути представлений зв'язок ситуативних, процесуальних новоутворень зі змінами у ведучих життєво визначальних інтеграційних якостях особистості. Для того, щоб цілісний педагогічний процес виконував ефективно свої функції, він повинен мати певну внутрішню будову, структуру. Ця структура визначає деякий склад компонентів (статична структура) і послідовність фаз процесу, що обумовлюють запланований результат та необхідні новоутворення в особистості (динамічна структура) [192, с.189].

У структурі кожного процесуального компонента виокремлюють: мету, завдання, зміст, методи, засоби, форми, результат. Ці елементи мають універсальний характер, оскільки властиві будь-якій діяльності. Їх можна іменувати як цільовий, змістовний, організаційно-діяльнісний і аналітико-результативний компоненти педагогічного процесу [229].

Педагогічний процес закладу вищої освіти, всі його структурні компоненти ведуть до внутрішніх змін: навченості; вихованості; інтелектуального, морального, емоційного розвитку; підвищення професіоналізму майбутнього фахівця будь-якого профілю. Будучи цілісним явищем, педагогічний процес має загальні стійкі зв'язки, закономірності, зміна або порушення їх призводять до дисгармонії в його організації. Варто зазначити, що в педагогічному процесі закладу вищої освіти реалізуються, переплітаючись і взаємодіючи, функції, за допомогою яких розвивається освітня діяльність, компоненти якої взаємно впливають один на одного, змінюючись самі і змінюючи інші компоненти. Серед основних функцій педагогічного процесу визначають: освітню, призначення якої підвищення рівня навченості студентів; виховну – формування переконань, цінностей, установок,

ідеалів, якостей особистості; розвивальну – розвиток різних сфер особистості (емоційно-вольової, сенсорної, інтелектуальної); методичну – відбір форм, методів, засобів, що певним чином вибудовують педагогічний процес, діяльність викладача і студентів; аналітико-результативну – аналіз, визначення рівня продуктивності педагогічного процесу, підведення підсумків, розробка нових завдань; професійну – об'єднання всіх компонентів педагогічного процесу, турбота про рівень професійної підготовки майбутнього менеджера [229, с. 71].

Системотвірним чинником педагогічного процесу виступає його мета, що розуміється як багаторівневе явище. Відомий вітчизняний учений І. Бех вважає, що тільки коли навчальна мета стає особистісно значущою, студент починає сам організовувати свою діяльність, спрямовану на досягнення навчальної мети, перетворюючись на суб'єкта навчальної діяльності. Проблемність підходу до системи «суб'єкт (педагог) – об'єкт суб'єктивних стосунків (студент)» полягає в складності постановки мети в навчальному процесі і так, щоб вона стала особистісно значущою, і спрямовувала б на активність студента [15].

Якщо мета навчання – сформувати готовність студентів до виконання професійних функцій, то досягнення цієї мети повинні забезпечувати організація, зміст, технологія педагогічного процесу. Саме від того, що необхідно розвивати в суб'єктові (студентові), залежить постановка мети і пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, відбір відповідних методичних засобів і змісту навчання, визначення показників і способів виявлення ефективності. При цьому варто враховувати, що досягнення мети в процесі навчання безпосередньо залежить від усіх компонентів педагогічного процесу і знаходиться в тісному взаємозв'язку з ними [140].

Процес підготовки фахівця у закладі вищої освіти характеризується своїми особливостями: своєрідністю цілей навчання (формування знань, умінь, що забезпечують вдосконалення професійної й управлінської діяльності); своєрідністю об'єкту вивчення; більш високим рівнем пізнавальної діяльності студентів; високим рівнем мотивації учіння, високим рівнем рефлексії тих, хто навчається; обмеженістю часу навчання [173].

Педагогічна взаємодія, за твердженням А. Брінклі, Б. Десентс, М. Флемм, О. Сидоренка, означає «взаємну активність викладача і студентів і передбачає: педагогічний вплив; активне сприйняття педагогічного впливу; засвоєння інформації, її персоніфікацію; власну активність студента, яка виражається в його діях у відповідь і впливах на самого себе і на викладача» і є однією з умов ефективності перебігу педагогічного процесу [27, с. 17]. Специфіка педагогічної взаємодії обумовлена тим, що в її процес залучені не лише індивідуально – психологічні особливості особистості педагога, але й особливості студентів, без яких діяльність викладача втрачає сенс. О. Сидоренко вважає [27, с. 104], що саме від емоційності педагога залежить успіх педагогічного впливу, вона мобілізує, спонукає до дій, активує розумову діяльність, концентрує увагу, позитивно впливає на пам'ять, навіює.

Науковці-прибічники особистісного підходу до організації професійної підготовки (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, І. Зязюн, С. Подмазін, В. Сериков, В. Сластьонін, І. Якіманська та ін.), вважають, що за таких умов майбутній фахівець звикає діяти в обстановці реальної різноманітності ситуацій, що вимагають управлінських рішень, долає страх і невпевненість перед незліченною кількістю різних елементів поведінки, реакцій суб'єктів взаємодії.

Студент не об'єкт, не предмет впливу. Він партнер зі спільної діяльності, що сприяє його особистісному і професійному росту завдяки навчальній взаємодії, взаєморозумінню і співпраці [140, с. 19]. Сутність професійної підготовки, підкреслює Н. Андрущенко, не у «пасивному засвоєнні готового досвіду або в прийнятті обставин, а в перетворенні їх, в перетворенні своєї діяльності і, кінець кінцем, у самозміні» [3, с.8].

Цікавою, на нашу думку, є позиція Т. Громкової, яка пропонує розглядати педагогічну взаємодію з позиції різноманітних зв'язків, що встановлюються між суб'єктами: інформаційних, комунікативних, психологічних, методичних, організаційно-діяльнісних, управління і самоврядування. Тільки за таких умов педагогічний процес як модель діяльності передбачатиме взаємодію суб'єктів, що усвідомили власні цілі, зміст і методи як «взаємодію ідеального і реального,

внутрішнього і зовнішнього», причому «усвідомлення, що відбулося в ідеальному, внутрішньому, вступає в стадію реалізації діяльності в зовнішньому» [77, с. 182].

Для майбутніх фахівців зовнішніми є умови, що організуються викладачем, а для викладача – умови, що створюються студентами. Їх відносини мають бути орієнтовані на найбільш ефективну взаємодію, на виключення перешкод у реалізації діяльності з того й іншого боку. Це можливо, якщо цілі узгоджені, тобто відбулося самовизначення, якщо внутрішній зміст орієнтований на збагачення завдяки спільним критеріям діяльності, якщо методи відповідають здібностям викладачів і студентів і покликані забезпечити розвиток майбутнього фахівця в процесі оволодіння способами діяльності. Моделі і технології педагогічного процесу розробляються відповідно до соціального замовлення, у тому числі і з соціальним замовленням конкретної особи, причому їх інтеграція передбачає диференціацію [77, с. 182].

Виходячи з того, що педагогічний процес спеціально організований і відбувається в спеціальних умовах, то і педагогічна взаємодія суб'єктів здійснюється в цілісному поєднанні навчання як спеціально організованого процесу засвоєння суб'єктом нових норм (соціокультурних), нової інформації, визнаної їм корисною і затребуваною; виховання як спеціально організованого процесу управління суб'єктом власними потребами (становлення професійної самосвідомості); розвитку як спеціально організованого процесу вирощування суб'єктом власних здібностей, оволодіння способами цивілізованої взаємодії з навколишнім світом [77, с.365-366].

Варто зазначити, що кожен з цих процесів забезпечує два інших (і забезпечується двома іншими), в чому і проявляється їх єдність і цілісність: тому, якщо навчання відбувається, то воно є і виховним, і розвивальним. Отже, цей взаємозв'язок обумовлює внутрішні процеси зміни навченості, вихованості і розвитку особистості, причому не лише студента, але і викладача.

2.2. Розробка і застосування системи проблемних ситуацій, що моделюють зміст управлінської діяльності менеджера організації

Професійно спрямоване навчання передбачає необхідність його організації як досвіду діяльності, що адекватно відображає психологічну структуру і зміст професійних умінь. Відповідно до концепції професійної орієнтації, що виховує, відповідність між людиною і професією досягається в процесі діяльності [200, с. 23]. Виходячи з положень цієї теорії, формування професійного мислення і готовності майбутніх менеджерів організацій до виконання професійних функцій повинно відбуватися в умовах, максимально наближених до реальних [6].

Відомо, що професійна діяльність складається з низки ситуацій, у кожній з яких фахівець вирішує проблеми, що активізують його професійне мислення, виконує функції, що вимагають професійно значущих якостей особистості. Відповідно, в процесі навчання студент повинен під час навчальних занять здійснювати квазіпрофесійну діяльність в умовах, які моделюють типові професійні ситуації, що лежать в основі майбутньої діяльності менеджерів [20].

Найважливішою ознакою змістового аспекту проблемної ситуації є відображення об'єктивних суперечностей, що закономірно виникають у процесі пізнання і будь-якої діяльності, що є джерелом руху і розвитку у будь-якій сфері [251]. Пропонуючи студентам готовий результат подолання суперечностей, заклад вищої освіти не готує їх належним чином до майбутньої діяльності, яка завжди проблемна за своєю суттю. В процесі подолання суперечностей проблемне навчання формує не лише волю студента, але і його творче мислення, особливо необхідне для вирішення нестандартних професійних завдань.

Для того, щоб студент у ході освітнього процесу міг розвивати свої особистісні якості, а не тільки отримувати відомості з різних наукових галузей, він має бути включений у «ситуацію діяльності», під якою розуміється «частина навчально-виховного процесу, що стимулює різнобічну діяльність учнів» [64, с. 86]. О. Топузов стверджує, що моделювання ситуацій життєдіяльності людини в навчанні відображає зв'язок процесу навчання з іншими широкими соціальними процесами, оскільки це – «одиниця аналізу способу життя людини» [242, с. 58].

Таким чином, одним з інструментів формування готовності майбутнього професіонала до управлінської діяльності, що допомагає забезпечити організацію практичного використання студентами теоретичних знань в умовах, що моделюють форми майбутньої діяльності, предметний і соціальний її контексти, є система проблемних навчальних ситуацій.

Проблемна ситуація визначається в літературі [144; 167; 230] як психічний стан розумової взаємодії суб'єкта з об'єктом пізнання, що характеризується потребою і зусиллями студента виявити, «відкрити» і засвоїти нове, невідоме ще для нього знання, що міститься в навчальному предметі і необхідне для вирішення навчальної проблеми.

Таким чином, проблемна ситуація не зводиться ані до характеристики суб'єктивного стану студента, що переживає деяке інтелектуальне утруднення, ані до особливостей навчального матеріалу. Проблемна ситуація – це сукупність параметрів, що описують стан особи, що включена як суб'єкт у навчально-пізнавальну діяльність, організовану особливим чином. Інакше кажучи, проблемна ситуація – це характеристика суб'єкта і його оточення. Таке оточення створюється викладачем (суб'єктом навчання), ним же опосередковується і активність студента [175, с. 24].

Проблемна ситуація виникає, коли є «динамічна суперечлива ситуація взаємодії суб'єкта і об'єкту, що обумовлюється усвідомлюваною особистістю необхідністю пізнати об'єкт. Взаємодія відображається в мисленні як образ, набуває властивості поновлювати об'єкт моделі в суб'єктивній формі» [167, с. 42-43].

Включення в проблемну ситуацію можна охарактеризувати як стан людини, що поставила питання самій собі про невідоме для неї знання, спосіб розумової дії або принцип вирішення навчальної ситуації [242, с. 57].

За умов характеристики проблемної ситуації показником її складності стає не просто міра новизни засвоюваних знань, а та міра узагальнення, якої повинен досягти студент у процесі виявлення нового знання. Іншим елементом проблемної ситуації є можливості студента, що містять і досягнутий ним рівень знань, і його творчі здібності.

На думку А. Матюшкіна [167], застосування системи проблемних навчальних ситуацій покликане забезпечити розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації, використання знань у навчальних і практичних умовах. Професійне використання знань – це вільне володіння мовою відповідної науки, наукова точність оперування формулюваннями, поняттями, визначеннями. Відомо, що професійна діяльність складається з низки ситуацій, в кожній з яких фахівець вирішує проблеми, які активізують його професійне мислення, виконує функції, що вимагають тих або інших професійно цінних якостей особистості. Отже, в процесі професійної підготовки майбутній фахівець у межах навчальних занять повинен здійснювати професійну діяльність, що моделює не умови передачі і прийому навчальної інформації, а ситуації професійної дії, що вимагають включення в аналіз цих ситуацій і ухвалення кваліфікованих професійних рішень.

Кожне з прийнятих рішень, обумовлене специфікою змістового аспекту проблемної ситуації, безперечно, сприятиме формуванню певних особистісних якостей. Формуванню яких компонентів готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій сприятиме той або інший тип професійних проблемних ситуацій ми вкажемо в третьому розділі.

Проблемна ситуація, що виникає перед студентом, стимулює його інтелектуальну діяльність, змушує по-новому оцінити ситуацію і свою позицію, скоригувати поведінку і реакцію у відповідь. Студенти-майбутні менеджери повинні навчитися виступати в ролі доповідачів і опонентів, володіти вміннями і навичками постановки і вирішення інтелектуальних завдань, доведення і спростування певних положень, що стосуються відстоювання своїх поглядів, демонстрації компетентності. Це означає єдність теорії і практики в роботі, використання отриманих знань як засобу діяльності в умовах, що моделюються на заняттях.

Метод проблемних ситуацій використовується в практиці викладання маркетингу, менеджменту, основ підприємництва, бухгалтерського обліку, реклами з метою набуття студентами знань і вмінь їх використання на практиці. Все це вимагає від викладачів відповідних дисциплін акцентування уваги на тому, як

допомогти майбутнім менеджерам навчитися самостійно здобувати знання. Розрізняють ситуації засвоєння знань, ситуації осмислення «чужого досвіду» і ситуації з набуття власного досвіду [251].

У першому випадку студенти просто «черпають» знання. В процесі ситуацій другого типу знання отримуються шляхом спостереження студента за діями інших. У ситуаціях третього типу джерелом цих, необхідних для реалізації цілей навчання, ситуацій є особиста діяльність і досвід студента, його взаємодія з іншими учасниками навчальної взаємодії.

Ключовим завданням менеджменту, формування готовності до управлінської діяльності є набуття студентами вмінь подолання складних життєвих ситуацій. Навчальні вправи мають розкривати складність життєвих ситуацій, що покликане забезпечити досягнення мети отримання реальних практичних управлінських умінь. Реалізм модельованих ситуацій і труднощі, з якими студенти стикаються у межах цих ситуацій, мають свою «ціну»: вони можуть ще більше «заплутати» студента, позбавити його чітких уявлень щодо тих чи інших питань і тим самим зашкодити навчальному процесу. Так може статися, якщо викладач не управляє проблемними ситуаціями, не дотримується педагогічних умов їх впровадження в навчальний процес. У разі ж, коли викладач уміло управляє модельованою ситуацією, її складність є одночасно і стимулом до набуття знань, і засобом для їх засвоєння.

Проблемні ситуації виникають не завжди, а лише в певних випадках, передусім «тільки тоді, коли навчальний матеріал сформований особливим чином» [123, с.39]. Формулювання матеріалу, що виступає основою створення проблемної ситуації, повинне відповідати таким дидактичним вимогам: 1) рівню підготовленості і можливостям тих, хто навчається; 2) питання і завдання мають бути сформульовані з урахуванням інтересу, минулого досвіду студентів, засновані на раніше засвоєних знаннях, проте проблема має бути новою і спрямовувати пізнавальну діяльність на пошук, дослідження; 3) «проблемна ситуація повинна містити в собі властивості динамічності. Вирішення основної проблеми повинно відбуватися на тлі вирішення ланцюга супідрядних проблем, що впливають одна з одної і відображають причинно-наслідкові відношення між явищами, що вивчаються, і процесами» [119,

с. 97]; 4) формулювання і постановка проблеми не мають бути штучним «нав'язуванням» студентам того або іншого завдання, а подані так, ніби викликані самим ходом вивчення матеріалу [251, с. 61-62].

Проблемна ситуація – це динамічна ситуація взаємодії об'єкта і суб'єкта, що обумовлюється суперечностями, що виникають у ході цієї взаємодії: між відомими знаннями і новими фактами, між вже засвоєним способом мислення і тим «викликом», що міститься у конкретній ситуації, між необхідністю пізнати об'єкт і відсутністю можливості це зробити без відповідних нових знань [168, с.87].

Навчальну проблемну ситуацію можна охарактеризувати як психічний стан розумової взаємодії цього суб'єкта (студента, групи) з об'єктом (проблемою) під керівництвом іншого суб'єкта (викладача). У навчальній проблемній ситуації виникають відношення типу «суб'єкт – об'єкт – суб'єкт». Такі відношення можна описувати відповідно до загальних уявлень про структуру діяльності. Подібно до того, як в процесі діяльності можна визначити мотиваційно-потребнісну сферу і виконавчу, в проблемній ситуації виокремлюють мотиваційний і предметно змістовний аспекти [242, с. 59].

Мотив – пускова ланка діяльності, він подібний до стартера, але «мотором проблемної ситуації є процес перетворення предмета, що відбувається в предметно змістовній сфері. У навчально-пізнавальному процесі, побудованому за ознаками проблемності, провідною групою мотивів є пізнавальні. Формування мотивів – лише одне із завдань навчання, у тому числі проблемного, успішність же його визначається логікою і змістом діяльності студента. Найважливіша ознака змістового аспекту проблемної ситуації – відображення об'єктивних суперечностей, що закономірно виникають у процесі пізнання і проєктуються у професійну діяльність майбутніх менеджерів.

Основні зусилля викладачів зазвичай спрямовані на те, щоб стимулювати активне залучення студентів у процес навчання. Розумова, фізична й емоційна активність студентів зростають у міру поступового просування проблемних ситуацій від першого рівня складності до третього, найбільш складного. В даному випадку процес навчання відбувається на основі встановлення причинно-

наслідкових зв'язків між подіями і явищами, на основі глибокого осягання причин певної проблеми. У ситуаціях «чужого досвіду» викладач створює проблемні ситуації для набуття студентами досвіду з урахуванням їх інтересів і потреб [12]. Студенти можуть попросити викладача виступити експертом за умов знаходження студентами несподіваних додаткових фактів, що суттєво впливають на розвиток подій. Таким чином, навчання не зводиться до простого однобічного пасивного отримання знань, і джерела знань не є традиційно очевидними. У такому разі викладач розглядається як одне з джерел отримання знань, як «модель», на досвіді якої студенти вчаться, як учасник процесу набуття студентами власного досвіду. Студенти отримують можливість спостерігати дії інших, апробувати свої професійні вміння, тобто набувати власного досвіду. При такому підході розвиваються творчі здібності майбутніх менеджерів, забезпечується адекватна підготовка особистості до вимог, що швидко змінюються. За словами М. Кноулза, «ми повинні витягати знання з усього, що ми робимо, ми повинні розглядати будь-який отриманий нами досвід як досвід набуття знань... Навчання означає використання всіх ресурсів – у навчальному закладі або поза ним – для нашого особистісного росту і розвитку» [281, с. 103].

Більшість описаних проблемних ситуацій можна звести до випадків нестачі або надлишку теоретичної або фактичної інформації. Аналіз проблемної ситуації повинен перетворити її на проблемне завдання. У навчанні проблемне завдання розпочинається з проблеми, а остання – з проблемного питання. Зазвичай для вирішення складної проблеми необхідно розчленувати її на підпроблеми, побудувавши їх певну послідовність. Серія проблемних питань повинна перетворити проблемну ситуацію на проблемне завдання – в модель пошуку рішення.

Створення і використання проблемних ситуацій у навчанні повинно відповідати специфічним особливостям навчального предмета, тим дидактичним цілям, що формулюються навчальною програмою. Процес відкриття нових знань в основних типах проблемних ситуацій підкоряється загальним психологічним закономірностям процесу мислення, конкретні ж способи створення проблемних

ситуацій у різних навчальних дисциплінах надзвичайно специфічні.

Метод професійних проблемних ситуацій використовується в практиці викладання менеджменту з метою формування в майбутніх фахівців готовності до управлінської діяльності, застосування теоретичних знань на практиці. У підготовці менеджерів організацій поширення отримав метод «case-stady», визнаний одним з найефективніших методів навчання. Проблемні ситуації («кейси») потрібні для аналізу й узагальнення інформації, заснованої на фактах реального життя. «Кейси» створюються для того, щоб стати предметом обговорення в аудиторії, а не для того, щоб виявити ефективність або неефективність керівництва. Вони допомагають приймати управлінські рішення в складних ситуаціях ринкових відносин.

Метод «case-stady» був розроблений у 20-і роки XX століття в Гарварді. Наразі існує дві класичні школи «case-stady» – Гарвардська і Манчестерська, відповідно – американська і західноєвропейська. Їх принципова відмінність полягає у таких положеннях: а) американські «кейси» більші за обсягом; б) Гарвардські «кейси» передбачають пошук студентами єдиного правильного рішення; в) у Манчестерській школі бізнесу вони багатоваріантні, не повинно бути лише одне правильне рішення. «Кейси», як правило, проєктуються на реальний фактичний матеріал. Створені таким чином навчальні ситуації дають можливість перевірити і краще зрозуміти ефективність і обмеженість концепцій і теорій шляхом перенесення абстрактних ідей у реальне життя. Студенти формулюють альтернативні шляхи вирішення проблем, називають можливі пріоритети цих альтернатив, включаючи перспективи перешкод на шляху їх успішної реалізації, вказують найбільш прийнятні способи вирішення завдання і, спираючись на теорію, захищають свої позиції [166, с. 104].

З зарубіжного досвіду практики викладання менеджменту (Манчестерська і Гарвардська школи бізнесу) відомо, що ефективність методу «case-stady» зростає, якщо він використовується поетапно, тобто з першого рівня складності ситуацій поступово студенти переходять до третього, найбільш складного. У дослідженні А. Фурмана [251] зазначається, що зміни, які відбуваються в суб'єктові в процесі вирішення проблемної ситуації, в основному пов'язані з реконструкцією способів

здійснення професійної діяльності. За цих умов великого значення набуває ситуативний рівень вирішення проблемної ситуації, пов'язаний із з'ясуванням причин виникнення суперечностей і способів його зняття і подолання. Ситуативний рівень проблемності характеризується, передусім, особливостями врахування певних емоційних станів особистості з метою успішного вирішення утруднення [251, с. 44]. Проте, необхідно також усвідомлювати необхідність зміни, вдосконалення деяких особливостей особистості. Проблемні ситуації, що виникають у ході практичної діяльності фахівця, змушують його «піднятися» на рівень, з якого він міг би проаналізувати самого себе не лише в ролі виконавця, але в ролі людини, що програмує виконавську діяльність інших [119]. Такий стан суб'єкта відображається в пошуку засобів цілеспрямованого формування своїх професійно значущих особистісних якостей, розробці програм подальших самозмін, саморозвитку, самоврядування особистісним ростом, тобто усвідомлення особистістю надситуативної проблемності. Реалізація надситуативної проблемності дозволяє не лише поставити діагноз власних особистісних і професійних проблем, але і гіпотетично пропрацювати конкретні способи активізації внутрішніх ресурсів, вольового й емоційного налаштування, виходячи зі свого досвіду [227]. Таким чином, рівні вирішення проблемних ситуацій – це дослідження не характеристик фахівця як особистості, а виявлення характеристик його як суб'єкта діяльності, тобто суб'єктних характеристик. Навчання з використанням проблемних ситуацій спонукає студентів займати активну позицію, формує вміння брати на себе відповідальність за свої рішення, тим самим роблячи свій внесок у зміну психології людей, яким належить працювати в умовах ринкової економіки [76].

Метод «кейсів» використовується у підготовці вітчизняних менеджерів організацій. Зокрема, розроблені «кейси» з комплексів проблем маркетингу. Наведемо спрощений приклад «кейсу»: на практичному занятті з курсу «Маркетинг» моделюється нарада в комерційній фірмі з проблеми організації служби маркетингу в умовах ринку. Студенти знайомляться з документами, в яких описані структура установи, історія створення, основні види діяльності, підсумки роботи за певний період, проєкт створення відділу маркетингу. Основною

проблемою є запобігання конфлікту між існуючим відділом збуту і сформованим відділом маркетингу. Студенти з метою визначення суті конфлікту повинні відповісти на питання: «Чим комерційні зусилля зі збуту відрізняються від маркетингу?», «Якими організаційними заходами можна запобігти конфлікту?», «Як спрямувати енергію конфлікту в конструктивному напрямі?», «Що лежить в основі створення відділу маркетингу?».

Критеріями відбору професійних ситуацій, необхідних для підготовки менеджерів до управлінської діяльності, є їх типовість, моделювання ними обставин спілкування, взаємодії, що характеризують реальні події в різних установах. Саме ці особливості «кейсів» допомагають студентам опанувати методи діагностичного аналізу, набуті вмінь розробки варіантів дій для їх вирішення.

Реалізація методу проблемних ситуацій передбачає, що студентів, які виконують ролі членів управлінської команди, забезпечують даними про те, як йдуть справи у фірмі, установі, підприємстві. Це дозволяє управлінській команді прийняти зважене рішення щодо змін, які варто привнести у відтворену модель. Приймаються різні управлінські рішення, і менеджери вступають у раунд ухвалення рішень.

Моделювання проблемних ситуацій дозволяє подолати хибні стереотипи, що стосуються управлінської діяльності менеджера: вся необхідна інформація завжди у розпорядженні тих, хто приймає ключові рішення; цінною є тільки та інформація, що виражена цифрами («тверді» дані); ухвалення рішень завжди розподіляється між ключовими постатями, які постійно знаходяться в курсі справ один одного; управлінське рішення забезпечується виробленням інструкцій для якоїсь іншої особи; діяльність фірми припиниться, якщо команда не прийме управлінського рішення.

У реальному житті жодне з цих положень не діє. Наприклад, абсолютно не відповідає менеджерській практиці ситуація, коли кожен член управлінської команди має в розпорядженні одну і ту ж інформацію про діяльність фірми або точно знає, які наступні кроки зроблять його колеги. Виробничі менеджери можуть змінити специфікацію продукції, не усвідомлюючи при цьому, що вони тим самим

зруйнували ретельно розроблену їх колегами-маркетологами стратегію. Маркетологи можуть запропонувати випуск продукції, що спричинить стан хаосу на підприємстві. Фінансисти можуть наполягати на таких нормах прибутків, що здатні «задушити» будь-який новий проєкт тощо.

У реальності управлінська діяльність передбачає збір інформації з «мозаїки» даних. Деякі з них – так звані «тверді» кількісні дані управління – надаються інформаційними системами, а деякі – «м'які» дані про якість – поступають із зауважень клієнтів, листів тощо. Ці дані розкидані по різних відділах, отже, головним управлінським умінням є здобуття всієї необхідної для зваженого рішення інформації. Необхідно раціонально підійти до того, що є дійсно важливим, а що – вторинним. Кожен співробітник повинен знати, що він має виконувати особисто. Більше того, припущення про те, що всі чекають розпоряджень менеджера, суперечить його ж ключовому вмінню – делегуванню повноважень, що означає впевненість у тому, що чекати його розпоряджень немає необхідності, оскільки кожен на своєму місці знає свої професійні функції. У зв'язку з цим, необхідно посилити реалізм модельованих ситуацій за складністю, тобто різноманітність подій, фактів, обставин; за завуальованістю управлінських завдань (членам команд не повідомляють чітко певну мету – вони повинні визначити її самі); за обґрунтованістю (модель повинна поводитися як реально існуюча організація); за непомітністю інформації внаслідок розділення управлінських завдань [12, с. 165].

Виходячи з вищевикладеного, в нинішній виключно складній соціально-економічній обстановці особливо значущою стає здатність менеджера прийняти управлінське рішення в умовах невизначеності, коли необхідна інформація не лежить на поверхні. З цим пов'язана проблемна ситуація, викликана нестачею фактичної інформації. Замість детального опису ситуації студенти отримують коротке повідомлення про інцидент, що стався в керованій системі. Повідомлення може бути письмовим або усним. Отриманих відомостей явно недостатньо для ухвалення обґрунтованого рішення. Студенти, таким чином, постають перед необхідністю пошуку додаткової інформації. Цю інформацію студенти очікують отримати від викладача, ставлячи йому питання. За характером поставлених питань

можна оцінити ефективність пошуку інформації різними групами студентів. Залежно від цільової установки заняття викладач може варіювати версію ситуації. Такий підхід дозволяє вдосконалювати вміння майбутніх менеджерів, з одного боку, приймати рішення в умовах недостатності інформації, з іншого, раціонально збирати і використовувати відомості, необхідні для ухвалення рішення.

До цього ж типу проблемних ситуацій можна віднести наступне завдання. Студенти отримують теки з однаковим набором документів, що стосуються діяльності певного підприємства, установи або підрозділу, в ролі керівника якого кожен з них виступає на цьому занятті. Необхідно на підставі розрізненої інформації, що поступає з окремих документів, скласти уявлення про ситуацію, що виникла на керованому об'єкті, зробити висновки і ухвалити низку рішень, тобто знайти вихід з «інформаційного лабіринту». Ухвалення правильного рішення сприяє формуванню здатності у менеджера діяти в умовах невизначеності, розвитку вмінь швидкого адаптування, адекватного реагування на зміни.

Проблемні ситуації можуть бути пов'язані з виникненням конфліктів під час вирішення нестандартних професійних ситуацій. Причина багатьох нестандартних проблем – конфлікти. В їх вирішенні (саме розв'язанні, а не втечі від них) також проявляється вміння керівників об'єднувати різні вимоги, тобто комунікативні здібності, необхідність у яких обумовлена вже тим, що справами організації займається безліч різних людей і у кожного з них є або можуть бути свої ідеї. «Якщо вони стикаються з іншими ідеями, тим краще, тому що це може дати добрі результати на більш високому рівні» [172, с. 111]. Розбір конфліктної ситуації в керованій системі на занятті, в основі якої лежать протилежні погляди на вирішення однієї проблеми, повинен привести до таких висновків: «саме тому, що у вас і у мене різні думки, наша компанія менше ризикує зробити помилку» [172, с. 112]. В даному випадку проблемна ситуація виникає на основі зіставлення різних поглядів, позицій.

Проблемну ситуацію можна створювати в тих випадках, коли є суперечність між теорією і практикою. Наприклад, у лекції з курсу «Маркетинг у соціокультурній сфері» (тема «Ціни в умовах ринку») розбирається питання механізму ринкової рівноваги. Особливістю вільного ринку є те, що при певній кількості запропонованої

продукції він ніби сам по собі прагне до рівноваги. Ринкова або рівноважна ціна встановлюється при відповідності попиту і пропозиції. На конкурентному ринку ціна рівноваги знаходиться в точці перетину кривих попиту і пропозиції. Криві попиту і пропозиції перетинаються завжди при позитивних значеннях ціни і кількості товарів або послуг. Таким є теоретичний висновок. Але на практиці може статися така ситуація, коли крива попиту і пропозиції так і не мають точки перетину в позитивному квадранті. В даному випадку виникає суперечність між теорією і практикою. Такі проблемні ситуації розвивають у майбутніх менеджерів креативність, тобто здатність до творчого вирішення завдань.

Неухильно зростаюча складність ринкових перетворень, що відбуваються в суспільстві, викликають адекватне збільшення функцій управління, посилення їх взаємодії і взаємовпливу при управлінні конкретними об'єктами. Наслідком збільшення обсягів і різноманіття управлінської діяльності є зростання чисельності управлінського персоналу, розвиток спеціалізації і кооперації управлінської праці.

У практиці управління маркетингом мають місце випадки стихійного перебігу цих процесів, що веде до дублювання діяльності або появи «вакууму» (об'єктивно необхідні для підготовки і ухвалення рішень види управлінської діяльності і дій не виконуються).

Спостережувані нині недоліки в маркетинговій діяльності установ проявляються у формі однієї з трьох наступних проблемних ситуацій або їх комбінації, що використовуються при викладанні курсу «Маркетинг»: зроблене не те, що треба (збій); зроблене те, що треба, але невчасно; зроблене те, що треба і вчасно, але результати діяльності незадовільні (дефект).

Перша і друга проблемні ситуації можуть бути якісно розпізнані і кількісно оцінені як збої і розузгодження тільки шляхом порівняння реальної маркетингової діяльності з нормативною (об'єктивно необхідною). Третя проблемна ситуація, або дефект, по суті є свідченням неякісного виконання нормативу в маркетингових діях.

Першопричиною типових недоліків управління є розмитість у визначенні прав, нечіткість у розподілі посадових обов'язків і стихійність в особистому закріпленні відповідальності за доручену справу. Відсутність точної відтворюваності знань і

спадкоємності вмінь і навичок при управлінні маркетингом утруднює підвищення ефективності і якості управлінської праці в різних установах. Суб'єктивне сприйняття посадовцями своїх прав, обов'язків і відповідальності призводить до значної втрати часу і до конфліктних ситуацій при зміні, заміні, підборі і розставлянні персоналу управління. При цьому знання, вміння і навички талановитих керівників і здібних організаторів не фіксуються документально і не можуть бути передані іншій особі без спотворення. Результати управління значною мірою визначаються особистою думкою, суб'єктивним судженням, темпераментом, спектром інтересів, мотивами поведінки і стимулами дій кожного члена команди управління.

Тому впорядковування маркетингової діяльності і регламентація дій персоналу є початковим кроком на шляху підвищення ефективності і якості рішень, їх наукової обгрунтованості, компетентності, своєчасності. Таким чином, підвищення якості й ефективності управління маркетингом можливе тільки за наявності еталону діяльності персоналу управління.

У підготовці майбутніх менеджерів до професійної діяльності дуже важливо залучити студентів до загальних способів міркування при аналізі типових, найчастіше виникаючих в діяльності менеджера проблемних ситуацій. З цією метою викладачі предметів спеціального економічного циклу повинні моделювати і показувати приклади таких проблемних ситуацій, роз'яснювати загальні способи їх аналізу, поступово залучаючи самих студентів до цього аналізу.

При вивченні предметів економічного циклу основним завданням є визначення форм і методів роботи з проблемними ситуаціями. Для цього необхідно забезпечити певний рівень знань, що вимагає певного мистецтва від викладачів, використання конкретних проблемних ситуацій. Пропонована нами класифікація типових професійних проблемних ситуацій представлена у додатку Т.

У нашому розумінні «педагогічний засіб» – це комплекс форм, методів, педагогічних ситуацій, що забезпечує формування готовності студентів до застосування спеціальних умінь в управлінській діяльності.

Розглянемо детальніше педагогічні ситуації. Існує декілька варіантів

технологій використання педагогічних ситуацій. Ситуації поділяють на ситуації-стимули і ситуації-вправи; орієнтовно-аналітичні, проєктувальні, цілепокладальні і практико-імітаційні; ситуації засвоєння типового змісту діяльності, ситуації з елементами вибору варіанту діяльності, ситуації розвитку самосвідомості через спілкування з іншими, ситуації саморегуляції; аналітичні, конструктивні, операціональні [192].

Ми у дослідженні використовуємо ситуаційні педагогічні завдання: ілюстративні, функціональні і стратегічні, що розрізняються за мірою складності, усвідомленості застосування знань у подальшій управлінській діяльності. Ці завдання послідовні, хоча і мають відносну самостійність.

Ілюстративні завдання орієнтовані на формування професійного мовлення і вміння ідентифікувати проблему в конкретній ситуації. Ці завдання можуть включатися в матеріал лекції з метою: а) організації обговорення матеріалу, що вивчається, б) перевірки ступеня розуміння студентами матеріалу, що викладається, через письмовий розбір міні – ситуацій безпосередньо на лекції.

Функціональні завдання відповідають чітко окресленій галузі, що вимагає від студента знання теоретичних розділів відповідної дисципліни. Водночас у завдання вводиться інформація, яка має суперечливий характер, що посилює чинник невизначеності при виборі рішення. Особлива увага при виборі правильного рішення приділяється аргументації і міри доказовості обраного рішення. Ці завдання орієнтовані на розвиток готовності до інновацій завдяки предметним знанням.

Стратегічні завдання характеризуються наявністю множини суперечливих критеріїв вибору, обумовлених неможливістю визначення впливу нестабільних чинників, що присутні в реальних ситуаціях. Вони орієнтовані на формування готовності до інновацій завдяки концептуальним знанням і тим самим працюють на формування готовності до управлінської діяльності. Під час вирішення таких завдань в аудиторії виникає потреба «програвання» запропонованих рішень, що забезпечує ефективність осмислення управлінських умінь.

Під час вирішення стратегічних завдань працює «команда», що обирає стратегію активного перетворення середовища і розв'язання проблем. Технологія

ухвалення командного рішення в проблемній ситуації складається з декількох етапів:

1. Цілепокладання – визначення цілей дій. Треба визначити потреби, що виникають у команді в зв'язку з проблемною ситуацією. Їх задоволення і буде метою вирішення проблемної ситуації.

2. Опис ситуації – з'ясування всіх умов, за яких діє команда, і складання повної картини командного бачення проблемної ситуації з інформації, якою володіє кожен член команди.

3. Визначення проблеми – виокремлення і групування тих проблем, що просувають команду до досягнення поставлених цілей. У процесі створення списку може виявитися, що якась проблема перестала бути такою через свою неактуальність, і навпаки, те, що раніше здавалося дрібним утрудненням, переросло в ключову проблему.

4. Створення теоретичного проєкту – планування дій, спрямованих на вирішення виокремлених проблем, за умов оперування не конкретними предметами, а теоретичними поняттями, символами і абстракціями. Це ідеальна схема, в якій відображені принципи рішення подібних проблемних ситуацій і шляхів їх реалізації.

5. Створення робочого проєкту – детальний конкретний опис необхідних дій, спрямованих на рішення пакету проблем команди, обов'язків кожного члена команди з реалізації цього пакету, графік виконання цих обов'язків.

6. Реалізація – виявлення недоліків розробки вирішення проблемної ситуації, визначення помилок у реалізації робочого проєкту.

Прикладом стратегічного завдання, використаного нами під час формувального етапу експерименту, є ділова гра «Принципи фінансово-економічної стратегії підприємств м. Вінниця». В ігровому просторі працює п'ять команд: адміністрація міста, держава, підприємства, конкуренти, фінансові структури. Аналіз стану підприємств міста з п'яти виокремлених позицій дозволив глибоко і всебічно розглянути ситуацію і підготувати обґрунтовані пропозиції щодо її зміни, оскільки при позиційному аналізі враховуються інтереси всіх сторін стратегічного

процесу.

Таким чином, важливо те, що вирішення управлінських завдань не піддається стандартам, оскільки в професійній діяльності від менеджера організацій вимагається ефективне використання отриманих знань в окремо взятій ситуації відповідно до своїх комунікативних умінь. Особистісне ставлення до ситуації розглядається нами як необхідний компонент професійного мислення. Професійні вміння менеджерів дозволяють адекватно реагувати на дії своїх підлеглих, добре орієнтуватися в реальності і можливості вирішення проблеми. Готовність майбутніх менеджерів застосовувати професійні вміння під час вирішення управлінських завдань дозволить їм не просто засвоювати «методику», а виробляти свій стиль управління.

Відповідно до алгоритму розбору «ділових ситуацій» [190], студенти в ролі менеджерів повинні не лише оцінити ситуацію, що зображена на малюнку, але і сформулювати відповідь, адекватну, на їх погляд, цій ситуації. За результатами відповідей, отриманих під час використання інтерперсональної діагностики Т. Лірі, кожен може для себе вирішити, до якого типу керівника він може себе віднести, які позитивні і негативні риси притаманні цьому стилю управління, в яких ситуаціях і яким чином краще поводитися, щоб найефективніше вирішити те або інше завдання. Отже, дидактичний засіб, що слугує цілям управлінської підготовки майбутніх фахівців-менеджерів, є педагогічною конструкцією, що містить три типи педагогічних ситуаційних завдань: ілюстративні, функціональні і стратегічні (Додаток У).

Таким чином, педагогічні завдання вказаних типів підготували майбутніх фахівців-менеджерів до управлінської діяльності, а саме, сформували вміння аналізувати і вирішувати управлінські завдання; вміння знаходити виходи з конфліктних ситуацій; дозволили розкрити і розвинути творчі здібності студентів у сфері майбутньої управлінської діяльності; навчили майбутніх фахівців працювати в гурті, колективі, оскільки робота фахівця-менеджера пов'язана з діяльністю в системі «Людина-Людина».

Метод аналізу професійних проблемних ситуацій широко використовується в

практиці викладання менеджменту з метою набуття студентами вмінь застосування отриманих теоретичних знань. Проблемні ситуації (кейси) є ефективним інструментарієм, що застосовується з метою узагальнення отриманих знань і вмінь при дослідженнях, що базуються на фактах реального життя. Переваги цього методу полягають у можливості всебічного розгляду проблеми із залученням матеріалу з різних, вже пройдених студентами, тем. Вирішення практичних ситуацій повинно поєднуватися з іншими активними методами навчання. Різноманітність видів діяльності на практичних заняттях (ділові ігри, ситуаційні завдання, перехресні опитування, економічні диктанти, тестування, використання різних форм позааудиторних самостійних робіт) дозволяє інтенсифікувати процес навчання, активізувати творчий потенціал студентів, формувати готовність до управлінської діяльності у майбутніх менеджерів. Застосуванню активних методів навчання присвячений наступний параграф цього дослідження.

2.3. Застосування активних методів навчання у підготовці менеджерів організацій до управлінської діяльності

Розглядаючи зарубіжний досвід навчання менеджерів, вважаємо за необхідне вказати на факт широкого використання активних методів навчання, серед яких практичний інтерес мають, на наш погляд: методика самостійного набуття знань (досвід американської вищої школи), навчання дією (action leaning), програма MBA («Майстер ділового адміністрування», Master of Business Administration), метод ключових слів і виразів, метод бізнес – кейсів та ін.[98].

Поштовхом для розвитку вітчизняного досвіду використання активних методів навчання фахівців-менеджерів послугували методи навчання, розроблені О. Віханським, М. Карпушиною, В. Крижко, А. Наумовим, І. Прокопенко, В. Стадником. Зasadнича ідея цих методів будується на вірі в те, що діяльність менеджера – це більш міжособистісні стосунки, ніж просто знання. Кращий спосіб розвитку цих якостей досягається тренуванням через моделювання дій. Сьогодні визнається, що такою концептуальною основою стало практикуюче навчання, що виходить з припущення, що навички і вміння мають бути адекватні їх застосуванню

[99].

В усіх формах активного навчання з тією або іншою мірою конкретності представлене реальне – предметне і соціальне – зміст майбутньої професійної праці, для оволодіння яким і організовується навчання у закладі вищої освіти. За умов застосування активних методів навчання багато в чому знімаються труднощі мотиваційного забезпечення навчальної роботи. Вона набуває для студентів особистісного сенсу, оскільки в навчальній діяльності проступають контури майбутньої професії, створюються реальні умови для переходу від пізнавальної мотивації до професійної [49].

Активні методи навчання поділяються на неімітаційні й імітаційні [199].

Неімітаційні активні методи навчання у своєму складі містять: проблемну лекцію, проблемно-активне практичне або лабораторне заняття, самостійне курсове і дипломне проєктування, виробничу практику, активно-групові консультації, олімпіади, студентські наукові конференції, тестування, анкетування [263].

Імітаційні активні методи навчання, у свою чергу, поділяються на неігрові й ігрові.

До неігрових імітаційних методів належать імітаційні вправи на знаходження студентами відомого викладачеві рішення, індивідуальний технологічний тренінг на комп'ютері.

До ігрових активних методів належать ділові (управлінські) ігри, метод розігрування ролей, ігрове виробниче проєктування, індивідуальний ігровий тренінг на комп'ютері [263].

Застосування активних методів навчання вимагає від викладача створення проблемних ситуацій і організації дослідницької діяльності студентів, від студентів – самостійного вирішення проблемних ситуацій, пошуку нових джерел знань.

Проблемність як об'єктивна закономірність у прихованій формі завжди присутня у будь-якому типі навчання. У будь-якій аудиторії проблемні ситуації виникають стихійно, але мета викладача – свідоме їх планування, розвиток і вирішення, тобто управління ними [88].

Проблемне навчання як метод активізації навчальної діяльності в системі

вищої освіти став застосовуватися в умовах «інформаційного вибуху», жорсткого ліміту часу [240]. В той же час проблемне навчання забезпечує розвиток творчих здібностей фахівців, що особливо важливо у зв'язку з ростом частки розумової праці і творчих рішень в усіх сферах діяльності.

Для творчості характерне відкриття нового: нових об'єктів, предметів діяльності, способів їх перетворення – всього, що пов'язано з вирішенням проблем, – нестандартних завдань, що вимагають відкриття або застосування нових методів рішення і нових знань.

Відомо, що істотним недоліком навчального процесу є пасивна і недостатньо творча позиція студентів. Гнучкість, швидка адаптація до ситуації, що склалася, адекватна реакція на зміни, вміння діяти в умовах невизначеності, в складній і суперечливій обстановці, отже, тільки активна, творча позиція дозволить відбутися справжньому менеджерів. Варто робити акцент на тому, щоб допомогти майбутнім менеджерам самим освоювати знання в життєвих умовах, що постійно змінюються. В цьому випадку діяльність викладача виступає як одне з численних джерел набуття знань, а навчання в аудиторії – як один з варіантів навчання. Необхідно у майбутніх фахівців-менеджерів розвивати здібності розпізнавання потенційних можливостей для навчання в будь-якому набутому досвіді [203].

Розвиток професійного мислення студентів – це формування творчого, тобто за своєю суттю проблемного підходу до вирішення професійних проблем. Підготовка фахівця-менеджера у закладі вищої освіти спрямована на формування готовності до виконання управлінських дій: вміння самостійно побачити і сформулювати проблему, висунути гіпотезу щодо її вирішення, знайти або винайти спосіб її перевірки, зібрати дані, запропонувати методику їх обробки, проаналізувати їх, створити рекомендації-висновки. Якщо це колективна робота, менеджер повинен побачити проблему в цілому, етапи і аспекти її вирішення, свою роль у цій справі.

Для успішного застосування проблемного навчання у закладі вищої освіти треба зважати як на спеціальні цілі навчання (предметна підготовка), так і психолого-педагогічні цілі (загальні і специфічні). Головна психолого-педагогічна мета проблемного навчання – розвиток професійного проблемного мислення –

завжди специфікується конкретною діяльністю [226, с.176].

Загальні психолого-педагогічні цілі проблемного навчання менеджерів організацій – розвиток управлінських здібностей – конкретизуються не лише завданнями професійної підготовки, але і матеріалом конкретного заняття, перетворюючись у часткові цілі: формування того або іншого вміння управлінської діяльності (побачити проблему в тривіальній ситуації) за умов виникнення нетривіальних для цього рівня підготовки студентів питань типу: «Чому А. Сміт називав податок ознакою не рабства, а свободи?» замість «Яку роль відіграє податок в економіці?»; «Чи будь-яку комерційну діяльність установи можна назвати маркетинговою?» замість «Дати визначення маркетингу»; «Яке економічне явище гірше: ціни ростуть або високі ціни?» замість «Що таке інфляція?»; «Чи може український бізнес розраховувати на виявлення цільового сегменту або ніші на японському ринку? Якщо може, то завдяки чому?»; «У чому відмінності між прийняттям управлінського рішення і рішень у повсякденному житті?», «У чому полягає обмеження можливості застосування маркетингу на сучасному етапі?», «Чи може товар, що перевершує за якістю конкуруючі аналоги, бути неконкурентоздатним на цьому ринку?» тощо. Це дозволяє самостійно і вміло використовувати засвоєні прийоми вирішення економічних проблем, розвивати здібності до перетворювальної діяльності, що передбачає пошук нового рішення, відмову від стереотипів.

Перебудовуючи традиційні форми навчальної роботи для реалізації проблемного підходу, варто мати на увазі, що успішність цього виду навчання залежить від так званого «рівня проблемності», який визначається двома основними чинниками: 1) мірою складності проблеми, що виводиться зокрема, із співвідношення відомого і невідомого студентам у межах цієї проблеми; 2) частки творчої участі студентів, особистої і колективної, в процесі виконання завдання [242]. Рівень проблемності повинен закономірно зростати від курсу до курсу, у міру накопичення досвіду творчої роботи. Він залежить також від того, в яких формах навчальної роботи реалізуються принципи проблемності. Зазвичай розрізняють три основні методи проблемного навчання: проблемний виклад, частково-пошукова

діяльність і самостійна дослідницька діяльність [198].

З їх допомогою забезпечується засвоєння студентами теоретичних знань, розвиток теоретичного мислення, формування пізнавального інтересу до змісту навчального предмету і професійної мотивації майбутнього фахівця.

Для організації продуктивної навчальної діяльності студентів використовуються три класи засобів мислення і діяльності: логіко-технічні вирішення проблем (ситуації, завдання), що містять технологію; соціотехнічні, орієнтовані на інтенсифікацію колективної мисленнєвої діяльності; психотехнічні, що дозволяють подолати обмеження людини, розкрити, актуалізувати і розвинути її здібності.

До логіко-технічних засобів належать технології ухвалення управлінських рішень і низка технік мислення: аналіз, синтез, рефлексія, проблематизація, вирощування ідеї, критика, заперечення. Соціотехнічні засоби передбачають організацію групової роботи і дискусії. Програма групової роботи містить процедури групоутворення, позиційної динаміки, співпраці, змагання, конфлікту. Психотехнічні засоби орієнтовані на розвиток організаційних умінь і навичок, пошук і представлення продуктивних форм ситуаційної поведінки і містять тренінги різних видів. У кожному виді тренінгу є свої засоби і процедури, що дозволяють інтенсифікувати продуктивну діяльність.

Тренінг особистісного росту дозволяє усвідомити свою техніку мислення, стан і мотивацію дій. У тренінгу ділового спілкування – це бачення групи, дзеркальне відображення, «тут і тепер», роль і місце в групі. У соціально-психологічному тренінгу – техніки знайомства, сприйняття стану іншого, вимір стану, об'єднання групи, соціометрія.

Внесення засобів мислення і діяльності дозволяє отримати змістовні психологічні результати. Перші спрямовані на досягнення кращого розуміння основ теорії управління, розвиток умінь моделювати процеси і ситуації, формулювати завдання і проблеми тощо. До других належать: усвідомлення своїх особистісних проблем, зміна самооцінки, руйнування стереотипів, освоєння методики отримання змістовних результатів, набуття конструктивних прийомів мислення і комунікації.

Приймаємо за основу положення про те, що весь процес навчальної діяльності в цілому і кожна його окрема форма можуть бути ефективні лише за умови активної взаємодії викладача і студентів як рівноправних партнерів зі спільної пізнавальної діяльності. Це положення обумовлює необхідність розробки механізму такої взаємодії на лекційних і практичних заняттях.

Не розглядаючи детально питання використання лекції і практичного заняття як активних методів навчання, зазначимо, що в педагогічній науці детально розглядається проблема діалогічної природи лекції (А. Вербицький, І. Дичківська, В. Павленко, О. Пехота, О. Пометун та ін.), що дозволяє долати недоліки її суто монологічного характеру [52; 88; 189; 195; 199].

Значні можливості в цьому контексті має проблемний виклад навчального матеріалу на лекціях, коли викладач ставить проблемні питання, вибудовує проблемні завдання. Успішність проблемної лекції забезпечується спільними зусиллями викладача і студентської аудиторії. Основне завдання викладача полягає не стільки в передачі інформації, скільки в залученні студентів до об'єктивних суперечностей розвитку наукового знання і способів вирішення сучасних проблем, що назріли.

На проблемній лекції включення мислення студентів здійснюється за допомогою створення проблемної ситуації ще до того, як вони отримають усю необхідну інформацію, що становить для них нове знання. Для цього навчальний матеріал пропонується у формі навчальної проблеми. Вона має логічну форму пізнавального завдання, що фіксує деяке суперечність в його умовах і завершується питанням, яке це суперечність об'єктивує. Невідомою є відповідь на питання, що вирішує суперечність, яке студент переживає як інтелектуальне утруднення. Проблемна ситуація виникає після виявлення суперечностей у початкових даних навчальної проблеми [176, с.212].

Щоб студенти брали участь у вирішенні проблеми, сформульованої на лекції викладачем, необхідно одночасно з викладом лекційного матеріалу вирішувати такі завдання: по-перше, викладати наукові факти без вичерпного пояснення, стимулюючи розумову активність студентів, по-друге, управляти пізнавальною

діяльністю студентів під час лекції, по-третє, роз'яснювати методи, за допомогою яких вирішується поставлена проблема. Для подолання суперечностей між вказаними вимогами до організації проблемного навчання в умовах лекції і реальними можливостями їх подолання необхідно враховувати такі аспекти вирішення цього завдання: загальнодидактичний, змістовий, організаційно-методичний і навчально-пізнавальний [93, с.76]. Загальнодидактичний підхід передбачає застосування методу проблемного викладу знань при проведенні проблемної лекції у ЗВО, врахування особливостей і структури продуктивного проблемного мислення при викладі лекційного матеріалу викладачем і організації пізнавальної діяльності студентів. В умовах ЗВО особливо важливий інший, змістовий аспект проблемної лекції, що передбачає ознайомлення студентів з основними проблемами науки, що вивчається, з методами їх дослідження і досвідом вирішення, а також шляхами впровадження в практику результатів інтелектуальної роботи. Змістовий бік проблемної лекції розкривається на основі методу проблемного викладу, що є методичним аспектом лекції. У практиці викладацької діяльності ці дві сторони об'єднуються в поняття «проблемна лекція» [51]. Організаційно-методичний аспект передбачає виокремлення декількох рівнів проблемної лекції, що розрізняються залежно від міри залучення студентів до пошукової пізнавальної діяльності, міри самостійності їх внеску у вирішення завдання. На першому рівні відбувається виклад матеріалу, в основних рисах демонструється процес постановки і вирішення певної наукової проблеми, студенти в цей час сліdkують за міркуваннями викладача. Другий рівень: при викладі матеріалу з досліджуваної проблеми викладач надає допомогу студентам у виконанні ними основних пізнавальних операцій, необхідних для участі у вирішенні проблеми. І, нарешті, на третьому рівні студенти самостійно виконують послідовну низку цілеспрямованих пізнавальних дій, необхідних для співучасті у вирішенні проблеми. Проблемна лекція у ЗВО передбачає розробку і застосування таких прийомів діяльності викладача і студентів, що дозволили б останнім стати активними учасниками пошукової діяльності під час слухання лекції і певною мірою управляти цією діяльністю, – навчально-пізнавальний аспект. Це, передусім, застосування таких прийомів: переформулювання проблеми лекції на

низку часткових проблем; опис і пояснення фактів, що ілюструють проблему; висунення, обґрунтування і доказ гіпотези тощо. Однією з цікавих форм викладу матеріалу, що стимулюють самостійну розумову діяльність у процесі слухання, є так зване гіпотетичне мислення. З цією метою викладач поєднує виклад лекційної теми з логічними завданнями студентам, що можуть бути названі дидактичними прийомами управління антиципаційною пізнавальною діяльністю. Таким чином, для залучення студентів до процесу постановки і вирішення проблем під час слухання лекції необхідне застосування таких прийомів: а) аналіз проблемних ситуацій і виявлення суперечностей, характерних для досліджуваної ситуації, б) постановка наукових проблем і їх переформулювання, в) стимулювання гіпотетичного мислення студентів [176, с.212].

Навчальна проблема і система супідрядних підпроблем, розроблених викладачем до лекції, розгортаються під час викладання в живому мовленні викладача. В умовах проблемної лекції пріоритет належить усному викладу діалогічного характеру. За допомогою відповідних методичних прийомів (постановки проблемних та інформаційних питань, висунення гіпотез і їх підтвердження або спростування, звернення до студентів по допомогу та ін.) викладач спонукає студентів до спільних роздумів, дискусії, що може розпочатися безпосередньо на лекції або на наступному семінарі. Чим вище міра діалогічності, тим більше вона наближається до проблемності і тим вище її орієнтувальний, навчальний і виховний ефекти. У співпраці з викладачем студенти набувають нових знань, досягають теоретичні основи своєї професії. Чим ближче педагог до деякого зразка професіонала, тим більш значущим є його вплив на студентів, тим легше досягаються результати навчання. Зміст проблемних лекцій повинен відображати новітні досягнення науки і передової практики, об'єктивні суперечності на шляху наукового пізнання і засвоєння його результатів у навчанні. Для проблемного викладу обираються вузлові, найважливіші розділи курсу, які у своїй сукупності складають основний концептуальний зміст навчальної дисципліни, є найбільш важливими для майбутньої професійної діяльності і найбільш складними для засвоєння студентами [176, с. 48].

В освітньому процесі ЗВО не можна обійтися навчальними завданнями, вирішення яких не виходить за межі навчальної діяльності студентів, їх академічної активності. Найчастіше такі завдання задаються студентам лише для того, щоб повправлятися в застосуванні заздалегідь складених і запропонованих правил перетворення умов цих завдань. Вони нерідко віддаляють студентів від реальності професійної справи, створюють ілюзорний світ, що заважає становленню професіоналізму.

Проте передовий педагогічний досвід, що лежить в основі тенденцій професіоналізації освіти в ЗВО, дозволив визначити шляхи подолання цього недоліку. Вже в багатьох курсах різних навчальних дисциплін використовуються типові професійні завдання, що відображають специфіку праці фахівця; науково-дослідна робота студентів слугує формою, в межах якої на сучасному рівні вирішуються творчі професійні завдання. Курсове і дипломне проєктування здійснюються відповідно до реальної господарської тематики, поширення набули методи аналізу і моделювання конкретних виробничих ситуацій і ситуаційних завдань, ділові ігри, проблемні методи, орієнтовані на кваліфікаційні характеристики [102, с.15].

Структура спільної діяльності викладача і студентів у системі практичних занять характеризується певною специфікою завдань, що вирішуються на основі взаємодії. Нами використана модель структури, запропонована Н. Замковою, з невеликими змінами і доповненнями [108]. Не розглядаючи структуру практичних занять, акцентуємо увагу на умовах, що сприяють успішності спільної діяльності: оптимальне співвідношення видів діяльності студентів і викладача, їх послідовність, повнота, різноманітність; гнучкість управління навчально-пізнавальною активністю студентів; діалогічність; імпровізаційність; єдність змістового і процесуального аспектів заняття.

Пізнавальні завдання є одним з найважливіших засобів розвитку пізнавальної активності і творчості студентів. Вирішення завдань забезпечує формування вмінь застосовувати знання в нових умовах і сприяє найбільш активному накопиченню і засвоєнню знань. «Але пізнавальні завдання покликані лише доповнити існуючі

засоби навчання і повинні знаходитися в доцільному поєднанні з усіма традиційними засобами й елементами навчального процесу» [137, с.8].

Складовими елементами завдання є дане, шукане (невідоме), питання (умови, вимоги); найважливішою ознакою пізнавальних завдань є наявність неузгодженості, суперечності. «В основі будь-якого пізнавального або практичного завдання лежить суперечність між тим, що є, і тим, чого людина хоче добитися» [227, с. 121]. М. Дяченко-Богун пише, що «завдання – явище об'єктивне і перетворюється на суб'єктивне лише після усвідомлення і сприйняття його тими, хто навчається» [93, с. 77]. У навчальному процесі завдання є одним із засобів оволодіння системою наукових знань, формування вмінь вирішувати життєві, виробничі завдання. Вирішення кожного завдання, особливо пізнавального, вимагає від студентів не лише актуалізації, систематизації і відтворення раніше засвоєних знань. У цьому процесі студенти, спираючись на відоме їм, ведуть подальший пошук невідомих раніше способів і засобів розв'язання задач. Завдання стимулює мислення студентів, зближує їх навчальну діяльність з науковим пошуком, певною мірою знайомить з етапами, методами, засобами наукового пізнання і, безумовно, готує студентську молодь до майбутньої практичної діяльності. У навчанні завдання можуть виконувати різну роль. Вони застосовуються з метою більш доказового роз'яснення на заняттях окремих теоретичних положень, ефективної організації застосування знань на практиці, повторення і закріплення знань, формування вмінь творчого використання знань у нових умовах тощо.

Типові професійні завдання, будучи одним з видів пізнавальних завдань, можуть бути поставлені до і після циклу лекцій. У першому випадку вони готують студентів до більш активного сприйняття нового матеріалу, в другому – слугують своєрідним підсумком, що допоможе студентам подумки повернутися до того, що вони вже дізналися на попередніх заняттях. Усе це сприятиме розширенню і поглибленню їх знань. Наприклад, після лекцій, присвячених вивченню методів управління, доцільно поставити професійне проблемне завдання, яке спонукає студентів до самостійного розв'язання певної проблеми із залученням комплексу методів.

Професійні типові завдання за своїм змістом повинні якнайширше охоплювати тематику певного курсу. В питаннях організації управління різними сферами діяльності зустрічається велика кількість проблем, що є характерними, загальними для установ різного типу. Тому завдання, сформульоване на матеріалі сфери діяльності незнайомих підприємства або установи, допоможе студентам уникнути стереотипного вирішення проблеми, а також зробити відповідне узагальнення у вигляді висновків для майбутньої практичної діяльності.

Використовуване в навчальному процесі типове професійне завдання є описом ситуації реальної практичної діяльності, в якій міститься одна або декілька проблем, що потребують ухвалення професійно обгрунтованого рішення. Структура цих завдань не може бути однозначною. Вона залежить від певних умов, наприклад, від специфіки використовуваного матеріалу, від обсягу інформації, необхідної для вироблення рішення тощо. За побудовою вони можуть бути одностадійними, де єдиним джерелом інформації для аналізу і ухвалення рішення є опис ситуації. У багатостадійних завданнях складні проблеми розчленовуються на підпроблеми, що відповідають різним аспектам або підсистемам керованого об'єкту. Реальна практична ситуація описується в динаміці, за стадіями свого розвитку і з урахуванням рішень, що приймаються щодо об'єкту, на кожному з послідовних етапів. Така побудова завдань дозволяє студентам вивчити причинно-наслідкові зв'язки між рішеннями, що приймаються, і результатами діяльності певного підприємства або установи на конкретних матеріалах. Також необхідно враховувати те, що професійні завдання відрізняються від звичайних навчальних. Передусім, тим, що в основі вищезгаданих, як правило, лежить конкретна практична ситуація, під час розбору якої не завжди ясно, що є головним і потребує першочергового рішення. Типове професійне завдання може не мати однозначного рішення. Реальна практична ситуація, що лежить в основі завдання, передбачає множину рішень, більш-менш близьких до оптимального. Опис ситуації у завданні може містити привхідні чинники, що, на перший погляд, не мають прямого відношення до рішення. Адже реальне життя різноманітне, і в ньому далеко не відразу вдається знайти і виявити ті головні факти і проблеми, що мають первинне значення для

ухвалення рішення. У цьому і полягають особливості і складність завдань подібного типу, що виявляються під час їх розв'язання.

Аналіз професійних проблемних завдань – загальновизнаний інструмент, що забезпечує глибоке засвоєння навчального матеріалу, закріплення отриманих теоретичних знань і, головне, формування вмінь і набуття міцних навичок у процесі навчання майбутніх менеджерів. Ефективність методу проявляється в тому, що він дозволяє досить просто організувати продуктивний обмін ідеями в навчальній групі. Ці завдання дають можливість поєднати переваги практичних занять з достоїнствами семінарів. Аналіз професійних проблемних завдань дозволяє перейти від філософсько-описового стилю навчання до економіко-методичного. Перейти від навчання, що концентрується на відповідях на питання: «Хто? Що? Коли? Де? Скільки?», до найбільш складного і відповідального етапу – підготовки до відповідей на питання: «Чому? Як? Що це дасть у майбутньому?».

Професійні проблемні завдання максимально наближені до реальної дійсності, в той же час фактичні дані в них, як правило, змінені, що визначається дидактичними цілями і відведеним на вирішення проблеми часом. Вступ у ситуацію зазвичай стислий, додаткова інформація, необхідна для обговорення і ухвалення рішення, надається в зручному для обговорення вигляді. В порівнянні з практикою, в умовах завдання міститься значно менше інформації з проблеми, ніж необхідно. Проте таке спрощення не утруднює розбір ситуації, а, навпаки, стимулює учасників до асоціативного мислення, пошуку додаткової інформації щодо інших чинників і відомостей, необхідних для ухвалення рішення [260, с. 182].

Навчальні курси «Менеджмент в СКС» і «Маркетинг в СКС» передбачають системний розгляд усього спектру управлінських проблем і завдань. Одним з них є вивчення впливу зовнішнього середовища на прийняття рішення. Організації є складними об'єктами і, у свою чергу, частинами ще складнішої цілісності. Оскільки організованим діям людей властива проблемність, а управлінські рішення приймаються людьми і впливають на них, то при ухваленні рішень необхідно враховувати цілу низку різноманітних чинників (у тому числі, чинники зовнішнього середовища). Виходячи з цього, пропонується вирішити низку завдань, що

характеризують цю проблему. Наприклад, визначення оптимальної кількості екскурсів на виставку, що знову відкрилася; з урахуванням запропонованих обмежень, ухвалення рішення про проведення вільного часу; при введенні в асортимент установи культури нової послуги, визначення частотності надання цієї послуги тощо.

Одним з актуальних завдань є ухвалення інвестиційних рішень. При ухваленні інвестиційних рішень завжди важливо враховувати чинник ризику, який стосується рівня визначеності, з якою можна прогнозувати результати кожного конкретного проєкту. Під час оцінки альтернатив вкладання грошових коштів і ухвалення рішення керівник повинен прогнозувати можливі результати від конкретного рішення в різних обставинах. Наприклад, оцінка переваг обраного проєкту з урахуванням запропонованих умов.

Найбільш типовою проблемою сучасного менеджменту і маркетингу є ухвалення оптимальних рішень. Типовим завданням, що характеризує цю проблему, є складання оптимального розкладу, так зване «завдання директора». Суть його полягає в наступному: на прийом до директора записалося декілька відвідувачів. Секретар-референт склав розклад, вказавши час прийому кожного з них. Чи є складений розклад найкращим? Чи існує ймовірність, що розклад з іншою послідовністю дозволить заощадити загальний час очікування при збереженні наміченого сумарного часу? «Завдання директора» знаходить застосування не лише в приймальні керівника. Так само вирішуються виробничі завдання – складання оптимального розкладу роботи підрозділів різних установ.

Говорячи про складання найкращих розкладів, не можна обійти ще один важливий для практики тип завдань – так зване «завдання призначення». Тут мова йдеться про прийом на роботу на конкурсній основі і відповідність кандидатів вакантним посадам, що з'ясовується на основі пред'явлених характеристик.

Головною метою розбору пропонованих завдань є формування у студентів практичних навичок і вмінь, формування професійно значущих особистісних якостей, таких як креативність, швидкість реагування на пропоновані ситуації, здатність до самореалізації, готовності до управлінської діяльності майбутніх

менеджерів організацій [25].

Серед педагогічних засобів активізації процесу навчання у ЗВО особливе місце належить навчальній дидактичній грі, яка також активно використовується в процесі підготовки майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності. У сучасній філософській, психологічній, педагогічній літературі не існує однозначної класифікації ігор. Одні дослідники до навчальних відносять імітаційні, ділові, проблемні, сюжетні, ситуаційні, рольові ігри (С. Брю, А. Вербицький, К. Макконнелл, Е. Нор та ін.); О. Пехота розрізняє репродуктивні, частково пошукові і творчі ігри [185]; дослідники С. Падалка, А. Нісімчук, О. Шпак виокремлюють ігри з правилами, сюжетно-рольові і пограничні або рубіжні [190]. Ю. Шапран в основу типології навчальних ігор пропонує покласти три групи понять: «механізм» – ігри імітаційні, проблемні, творчі, сюжетні, ситуаційні; «процес» – рольові, ділові, виробничі; «мотивація» – ігри розважальні, індивідуальні, колективні, змагання [260]. Така класифікація, за нашим переконанням, не відображає ролі самої особистості в грі. Адже вона покликана стимулювати особистісну діяльність на рівні сенсоутворення, тобто цінність освіти при цьому виходить за межі простого збільшення знань, навичок, умінь і підіймається до осягання сенсу дійсності. При цьому відкривається доступ до сенсів, що імпліцитно містяться в ній, оскільки тільки в процесі ігрового освоєння закованої (імпліцитно записаної) в грі структури стосунків відкриваються нові, а часто і несподівані смислові зв'язки. Але особистісні сенси, що відкриваються, як показують дослідження М. Бахтіна, Ю. Лотмана, С. Рубінштейна, є продуктом спільних зусиль. В ігрових групах створюється колектив «особистісного типу, в якому кожен унікальний і незамінний і тому всі потребують один одного». Гра, на думку Г. Щокіна, є своєрідною квінтесенцією особистісного підходу, оскільки і завдання, і діалог реалізуються найповніше саме в грі, коли її учасники починають спілкуватися на особистісно-сенсовому рівні. При цьому відбувається апробація особистісного досвіду студентів у життєво-імітаційних ситуаціях [268, с. 158].

Ми у своєму дослідженні виокремлюємо дидактичні ігри, які мають навчальний характер і обов'язково пов'язані з вирішенням життєво важливої

ситуації. Методологічним орієнтиром для нас виступають ідеї А. Вербицького, який пропонує розглядати навчальну гру як форму знаково-контекстного навчання, за якого студенти виконують пізнавальні дії в контексті діяльності, що реалізує певні особистісні сенси [52].

Ми дотримуємося визначення дидактичної гри, сформульованого А. Вербицьким, згідно з яким вона є формою відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності фахівця, моделювання тих систем стосунків, що характерні для цієї діяльності як цілого [51; 52].

Ми пропонуємо у своїй роботі таку класифікацію ігор:

1. Ділові або виробничі. Є конкретна проблема, завдання, варіанти рішення, ролі і правила, що виробляються студентами в ході самої гри.
2. Рольові. Кожен з учасників групи виконує ту або іншу діяльність, згідно з індивідуальним завданням.
3. Ситуаційні. Професійні завдання, для вирішення яких застосовуються знання з цього навчального предмету.
4. Дослідницькі. Перевіряються гіпотези, що стосуються нових принципів організації, стосунків у колективі.

Під діловою грою розуміється процес вироблення і ухвалення рішень в умовах поетапного багатокрокового уточнення необхідних чинників, аналізу інформації, що додатково поступає і виробляється під час окремих «кроків» у ході гри [198].

У діловій грі при її конструюванні і застосуванні реалізуються такі психолого-педагогічні принципи: імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки виробництва, ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності, спільної діяльності, діалогічного спілкування, двоплановості, проблемності змісту імітаційної моделі і процесу його розгортання в ігровій діяльності [227].

Відмінність ділової навчальної гри від традиційних методів навчання, її навчальні можливості полягають в тому, що в грі відтворюються основні закономірності професійної діяльності і професійного мислення на матеріалі динамічно породжуваних навчальних ситуацій, що вирішуються завдяки спільним зусиллям. Необхідно створити такі дидактичні умови, щоб учасник ділової гри міг

реалізувати комплекс умінь, набутих завдяки іншим формам навчання на попередніх етапах гри. Комплекс таких умінь складають: бачення професійної ситуації як цілого; аналіз складових частин об'єкту діяльності і умов його функціонування; визначення в цій ситуації предмету дій, мети, засобів, очікуваних результатів перетворення ситуації; формулювання завдань; визначення системи дій, що забезпечують досягнення мети в цих умовах; побудова моделі діяльності з перетворення умов поставленого завдання; віднайдення необхідної інформації; зміна умов функціонування об'єкту або його властивостей; здійснення дії, спрямованих на вирішення завдання; проведення оцінки і узагальнення отриманих результатів [18].

В курсі вивчення спеціальних дисциплін ми поділяємо ділові ігри за наступними критеріями: за модельованим об'єктом: загальні управлінські і функціональні; за наявністю взаємодії: інтерактивні і пасивні; за результативністю: жорсткі і нежорсткі; за наявністю випадкових подій: детерміновані і стохастичні.

За умов ділової гри формуються мета і програма власної, глибоко прихованої в звичайній обстановці, самостійної діяльності студента, і створюється можливість передбачення її найближчих результатів.

Участь у діловій грі дозволяє фіксувати зміни, що відбуваються з людиною на трьох рівнях: зміни в галузі знань (інформація про зміни, розуміння їх обґрунтованості); зміни в стосунках (прийняття необхідності змін і їх характеру, як раціонального, так і емоційного); зміни в індивідуальній поведінці (підтримка ефективного здійснення змін або опір їм).

Взаємозв'язок між змінами в людях і в організації передбачає виникнення четвертого рівня – змін у груповій або організаційній поведінці. Всі люди змінюються по-різному, у кожної людини є свої унікальні риси, які впливають на її бажання і здатність змінюватися. Коли студенти включаються в ігрові ситуації, що потребують особистісного ставлення до того, що відбувається, це обумовлює дію таких функцій гри: мотиваційна – виявлення власного бажання; рефлексивна – рефлексія того, що відбувається; функція самореалізації – прагнення реалізувати своє уявлення про цю проблему; критична – ревізія колишніх норм і сенсів;

світоглядна – побудова власної картини світу; автономна – вироблення незалежності від навколишнього світу, передача свого розуміння запропонованої ролі; сенсоутворювальна – пошук власних альтернатив, відображення власного вибору вирішення проблеми.

Таким чином, гра – це завжди прояв свободи вибору, можливість передбачення наслідків рішення, подолання перешкод, співвідношення свободи і правил гри. Це завжди напруга, змагання, творчість. Тут діє принцип самовираження, тобто прагнення людини показати себе з хорошого боку.

Ми вважаємо за необхідне розглянути особливості проведення ділової гри. Кожна ділова гра, наприклад, «Організація ухвалення управлінських рішень», «Мозковий штурм – основа ухвалення рішення», «Моделювання ідеального керівника-менеджера», «Конфлікт у колективі» будується за логікою діяльності, точніше – взаємодії, що відображають узгодження різних інтересів. Для ефективного проведення ділової гри викладачеві необхідно уточнити такі термінологічні поняття, як завдання і проблема.

Завдання – це поставлена мета, яку прагнуть досягти. З іншого боку, завдання можна розглядати як суперечність, спосіб рішення якого відомий, є конкретні інструкції, положення й інші документи. Конкретне завдання обробляється в строго певних межах. Спосіб його вирішення відомий викладачеві. Наприклад, ділова гра «Конфлікт у колективі». Є тільки один правильний вихід з ситуації, що виникла, згідно з трудовим законодавством, але підходи до вирішення цього питання різні. Кожна з підгруп виробляє і пропонує для загального обговорення свій варіант вирішення і спільно з викладачем знаходить правильну відповідь. Абсолютно інша ситуація, коли йдеться про проблему.

Проблема – складне теоретичне або практичне питання, що потребує вивчення, вирішення. Можна розглядати проблему як суперечність, спосіб вирішення якого невідомий. Наприклад, ділова гра «Моделювання ідеального керівника-менеджера» (Додаток К) показує, що існують суперечність між потребами в роботі підлеглих і особистісними характеристиками майбутнього керівника, його стилем керівництва. Можна виокремити такі етапи гри: 1) отримання учасниками гри початкових даних;

2) визначення завдання гри; 3) аналіз головних закономірностей, зв'язків, стосунків у змодельованій діяльності, виходячи з проблеми, що лежить в основі гри; 4) визначення ігрових одиниць і їх функцій; 5) вироблення рішення учасниками гри; 6) підведення підсумків діяльності кожного учасника гри.

Варто зазначити важливу роль викладача в створенні ігрової мотивації, в забезпеченні оптимальної динаміки міжособистісних стосунків. При комплектуванні команд необхідно враховувати міжособистісні стосунки, що склалися в групі. Для співпраці краще, щоб в команді спостерігалися позитивні міжособистісні стосунки. Часто студенти користуються методиками Д. Зайга, С. Романова і О. Потьомкіної, С. Пряжникова та ін. Педагогові варто запобігти на цьому етапі формування команди перенесенню мети з виконання завдання на перебування в групі. Американський соціальний психолог М. Дженнінгс описав феномен, який він назвав перетворенням соціальної групи на «психологічну» [10]. У «психологічній» групі її члени пов'язані взаємною симпатією, відчувають свою захищеність, психологічний комфорт і головну увагу приділяють спільному перебуванню в групі, а не вирішенню проблеми. Тому рішення недостатньо продумуються і обговорюються. Важливо так вести гру, щоб вплив різних гравців на розв'язання ситуації наближався до рівного. Педагогові як керівникові гри необхідно підтримувати бажаний рівень емоційної і інтелектуальної напруженості, але без авторитарної позиції. Спостереження за індивідуальними особливостями учасників гри дозволяють погодитися з рольовою структурою А. Брінклі, що відображає відмітні характеристики більшості студентів – гравців [27]. Опис ролей представлено у додатку Ц.

Залежно від виду ділової гри, можна сформувати 3 команди: критиків, захисників і експертів. Необхідно обрати лідерів, визначити терміни гри, основні критерії оцінки майбутніх рішень. Найчастіше формуються малі групи, що працюють над одним питанням, аналізуючи й обґрунтовуючи його рішення, кожна за допомогою своїх аргументів.

На підставі аналізу проведення ділової гри можна визначити чотири умови організації ефективної ділової гри. По-перше, зв'язок з життям, тобто зв'язок з

проблемами, які сьогодні постають перед фахівцями-менеджерами у більшості випадків. По-друге, змагальність, що дозволяє активізувати творчий потенціал учасників. Викладачеві важливо не допускати при цьому конфліктної ситуації, за якої всі сили концентруються на перемозі завдяки тиску, а не переконання (набуття нових якостей). По-третє, врахування емоційного, інтелектуального, комунікативного напруження. По-четверте, необхідність розбору й аналізу роботи груп у цілому і, по можливості, індивідуальної роботи кожного студента, із зазначенням його особистісних позитивних функцій.

Таким чином, проведення ділової гри створює умови для розвитку і формування творчої індивідуальності студента, його самовдосконалення, тобто управління своїми переживаннями, почуттями.

Викладання економічних курсів надає широкі можливості для проведення організаційно-діяльнісних і ділових ігор. Організаційно-діяльнісні ігри можуть використовуватися у випадках, коли необхідно виробити певну концепцію, а позиції різних громадських груп по відношенню до проблеми різні. Студентська аудиторія поділяється на групи, рольові статуси яких відповідають різним громадським прошаркам. Метою організаційно-діяльнісних ігор є формування концепції в процесі обговорення, вироблення цілей і позицій різних груп [120, с. 14].

Розвиток особистості фахівців у діловій грі обумовлений системою соціально і особистісно значущої мотивації навчання, можливістю цілепокладання і його здійснення в колективній діяльності, можливістю отримання цілісного динамічного образу ситуації професійної діяльності у її предметному і соціальному аспектах. Ділова гра повинна бути в професійній підготовці майбутніх фахівців не самоціллю, а органічною складовою частиною загальної системи форм і методів навчання, підвищуючи тим самим якість усього освітнього процесу у вищій школі.

До обов'язкових ознак ділової гри, що використовується у процесі формування готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності, можна віднести: 1) наявність проблеми або завдання, запропонованого для вирішення; 2) наявність умовного, змодельованого об'єкту; 3) відтворення управлінської діяльності; 4) призначення ролей і рольових функцій; 5) наявність між учасниками

взаємодії, що відтворює реальні зв'язки і відносини в ієрархічній системі по горизонталі і вертикалі; 6) багатoeлементність «ланцюжка рішень», що впливають одне з іншого; 7) наявність конфліктних ситуацій внаслідок відмінності інтересів або в умовах інформаційної невизначеності; 8) наявність у грі чинника часу, що або співпадає з реальним, або є «стислим», уповільненим; 9) наявність системи оцінки ігрової діяльності; 10) наявність змагання груп, що беруть участь у діловій грі [227].

Ділові ігри у процесі професійної підготовки менеджерів відрізняються тим, що творчі групи отримують певні завдання і опрацьовують їх, а потім виступають з представленням свого рішення. Результатом ділових ігор можуть бути: вирішення творчого завдання, розробка організаційної структури, моделювання діяльності установи тощо. Успішне проведення організаційно-діяльнісних ігор і ділових ігор визначається адекватністю форми гри обраній темі і кваліфікацією викладача як ігротехніка. Використання ігор у навчальному процесі значно підвищує рівень засвоєння теоретичного матеріалу, розвиває інтерес студентів до предмету, вчить самостійно творчо мислити, аргументувати, забезпечує набуття навичок «роботи в команді», тобто сприяє формуванню професійно значущих особистісних якостей (лідерські здібності, професійна самосвідомість, активність), що виступають основою готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності.

Тренінгові заняття потрібні як викладачеві, що виступає в ролі учасника, для більш глибокого і всебічного вивчення особистості студента, так і майбутнім фахівцям для подолання стереотипів, що заважають спілкуватися з оточенням і вирішувати ефективно управлінські завдання, усвідомити свої сильні сторони, які ведуть до успіху в подальшому професійному становленні. Тренінг – це колективна гра, в якій кожен його учасник одночасно є гравцем і членом колективу. Соціально-психологічний тренінг має на меті розвиток особистості і освоєння навичок міжособистісної взаємодії. Основним результатом тренінгу стає розуміння учасниками власних особливостей, своїх сильних і слабких сторін, а керівник дістає можливість спостерігати і враховувати особистісні особливості і переваги членів колективу, побачити себе їх очима, добре уявити власні особливості і переваги. Важливе значення має те, що виникає стійка мотивація до саморозвитку в учасників

групи і формується почуття приналежності до групи. У нашій країні програми різноманітних видів соціально-психологічних тренінгів розробляються такими авторами, як Л. Бондарєва, Н. Бутенко, В. Захаров, Г. Ковальчук, П. Шевчук та ін.

Завданням викладача є доведення студентам, що їх група також може бути колективом, коли вона не просто «задана» зовнішніми обставинами, а стала для них системою стосунків, активно побудованих на базі спільної діяльності. На заняттях, присвячених формуванню, розвитку і роботі команди управління, студенти всередині навчальної групи організують, розподіляють функції згідно зі структурою заданого виду керівництва. При цьому враховуються особистісні особливості і переваги учасників заняття, їх структурування стосунків між собою, відбувається процес саморозкриття людини. Тренінг – це ключ до успішної роботи з іншими людьми або до керівництва організацією, до набуття впевненості в своїх силах при ухваленні продуктивного й ефективного рішення.

Серед широкого арсеналу методів навчання фахівця-менеджера помітне місце займає метод навчання на основі проєктів (Project Based Learning)[194]. Відзначаються дві особливості цієї методики: практична орієнтованість і можливість самостійної роботи студентів у відриві від викладача впродовж значних проміжків часу. Узагальнюючи зарубіжні і вітчизняні методи викладання, можна виявити переваги і недоліки кожного з них і врахувати ці чинники при виборі індивідуального методу викладання (Додаток Ф).

Відібрані методи, на нашу думку, готують не просто майбутніх менеджерів, а формують у них культуру вироблення і ухвалення ситуаційних, тактичних і стратегічних рішень у складних, невизначених умовах. Важливим є і те, що майбутній менеджер організацій орієнтований на взаємодію і контакти не з проблемами в чистому вигляді, функціями, завданнями, а з реальними людьми, які і виявляються носіями управлінських завдань, труднощів, проблем, функцій.

Розглянемо особливості використання в курсі «Психологія управління» такої педагогічної технології, як метод конкретних ситуацій, який, у цілому, допомагає стати більш сприйнятливим до думки і порад іншого. Міжособистісні стосунки – це той горизонт буття, на якому є всі передумови для реалізації сутнісних якостей

людини, таких як здатність до любові і співчуття, прийняття іншого як унікальної особистості, що дорівнює власній особі. Це також той рівень, що найбільшою мірою відповідає за передачу загальнолюдських цінностей. На цьому ж рівні зустрічаються в протистоянні або конструктивному діалозі загальнолюдські цінності і соціальні інтереси людини [9, с. 84]. Суть міжособистісних стосунків полягає в утворенні партнерами нової системи, в якій відбувається обмін їх особистісним змістом. Необхідно вміти слухати і чути інших.

В цілому, практикуюче навчання – це навчання, що зумовлює взяття на себе зобов'язань з активного використання всіх наявних можливостей професійної підготовки і їх застосування в щоденному мисленні і поведінці. Складність сприйняття окремих частин предмета і їх необхідність для студента зумовлені студентським поглядом на пізнання того або іншого предмета, що відбувається шляхом мозаїчного створення загальної картини: що дає ця частина предмету для розвитку можливостей.

Навчаючись управлінню за допомогою конкретних ситуацій, студенти можуть ефективно поліпшити своє розуміння процесів, що відбуваються в управлінні, і підвищити свою компетентність завдяки вивченню, побудові припущень і їх обговоренню в межах реальних подій. Як зазначають самі студенти і викладачі, що використовують цей метод навчання, підготовка конкретної ситуації, а потім її обговорення сприяє розвитку навичок логічного мислення, аналізу і оцінки фактів, розробки альтернатив, необхідних для вирішення проблем і ухвалення рішень.

Головним критерієм ефективності конкретних ситуацій є, на думку викладачів і студентів, формування і поліпшення міжособистісної і групової комунікації. В ході обговорення ситуації в групі, а потім у процесі загальної дискусії виробляються саме ті особистісні якості, що так потрібні для взаєморозуміння. Дослідник методу конкретних ситуацій Ю. Шапран вважає, що метод кейсів переслідує, окрім усього іншого, мету змусити студента подумати, скласти власну думку і дійти власних висновків, залучити студента до навчання в умовах, що наближаються до тих, в яких ми перебуваємо в реальному житті. Студент повинен вирішити сам, що зробив би він або вона, а не хто-небудь інший. Саме це є сутністю методу [260, с.182]. Кожна

конкретна ситуація насичена не лише подіями, фактами, цифрами, персонажами, але й почуттями, емоціями, динамікою, що робить її частиною реального життя, принесеного в аудиторію.

Фахівцеві-менеджерові щодня доводиться зустрічатися з множиною різних конкретних виробничих і невиробничих ситуацій. Мистецтво керівника полягає в тому, щоб, виходячи зі складності професійної ситуації і наявного часу для її розв'язання, зуміти знайти і прийняти оптимальне рішення. Конкретні ситуації – опис дійсних ситуацій, що мали місце в процесі ведення бізнесу, представлений у словах, цифрах, образах.

Вони класифікуються за ступенем новизни ситуації, етапами ухвалення рішення, ієрархічними рівнями ухвалення рішення. Конкретні ситуації можуть розглядатися і за спеціалізацією (економічні, управлінські та ін.). Віднесення ситуацій до тієї або іншої класифікації пов'язане з практикою їх розгляду і накопиченням досвіду [267]. Конкретні ситуації дають можливість виявити особистісні якості майбутнього менеджера: аналітичні здібності, комунікативні вміння в процесі «кількісного» і «якісного» обґрунтування власного рішення, в процесі обговорення його в групі, а потім під час дискусії в аудиторії побудувати ефективну міжособистісну комунікацію.

Як відзначалося раніше, аналіз конкретних ситуацій – це метод практичного навчання аналітичному розбору відомих фактів і подій з метою усвідомлення їх причин і наслідків, що дозволяє отримати певні змістовні результати. Високий рівень обговорення дає можливість сформулювати правильні професійні підходи до вироблення управлінських рішень.

Як показує досвід проведення аналізу конкретних ситуацій (С. Калаур, О. Кузьмін, О. Мельник, В. Нагаєв та ін.), послідовність і особливість проведення роботи полягає в дотриманні таких етапів: 1) настановчий – визначення проблеми, логіки виконання завдання, підходів до дослідження; 2) самоорганізуючий – формування робочих груп, вибір об'єкту і методики роботи, збір і обробка первинної інформації; 3) аналітичний – проведення робочими групами загальної організаційно-економічної діагностики і попередніх підсумків, їх спільне

обговорення; 4) завершальний – підведення підсумків спільної роботи, обговорення результатів, оцінка участі кожного члена робочої групи.

За допомогою вище перелічених активних методів навчання відтворюється предметний і соціальний зміст майбутньої роботи фахівців. Квазіпрофесійна діяльність студентів несе в собі ознаки як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності [51]. Використання активних методів навчання, безумовно, має бути продуманим і обґрунтованим, органічно входити в навчальний процес. Тільки в цьому випадку вони сприятимуть формуванню професійної готовності майбутніх фахівців.

Запропоновані дидактичні умови обумовлюють необхідність розробки і застосування дидактичної моделі процесу формування готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності, зміст якої буде розглянутий у третьому розділі.

Висновки до другого розділу

Визначивши основною метою освітнього процесу у закладі вищої освіти економічного профілю становлення особистості майбутнього фахівця – менеджера, зі сформованою готовністю до управлінської діяльності, яскраво вираженими професійно значущими особистісними якостями, спрямованого на саморозвиток і самоосвіту впродовж усього життя, що прагне самореалізовуватися і самовдосконалюватися в обраній сфері діяльності, ми виокремили педагогічні умови, які сприяють досягненню цієї мети: дидактичне забезпечення активної особистісної позиції студента як суб'єкта навчальної діяльності; розробка і застосування системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і предметний зміст управлінської діяльності менеджерів організацій; впровадження активних методів навчання, що моделюють особливості управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій.

Одним з інструментів формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій, що забезпечує можливість практичного використання теоретичних знань в умовах, що моделюють форми професійної

діяльності, її предметний і соціальний контексти, є система проблемних навчальних ситуацій. Застосування системи проблемних навчальних ситуацій покликане забезпечити розвиток: а) творчого професійного мислення; б) пізнавальної мотивації; в) вмінь професійного використання знань у навчальних умовах; г) практичного використання знань у професійних ситуаціях. Професійне використання знань – це вільне володіння мовою відповідної науки, наукова точність оперування формулюваннями, поняттями, визначеннями. В процесі навчання студенти під час навчальних занять повинні здійснювати квазіпрофесійну діяльність, що моделює умови передачі і прийому професійно значущої інформації в ситуації їх майбутніх професійних дій.

За допомогою різних форм і методів активного навчання відтворюється не лише предметний, але і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, формуються професійно значущі особистісні якості майбутніх фахівців. Застосування активних методів навчання, таких як проблемні лекції, семінари, тренінги, діалог, ділові ігри, дискусії, кейс-технології, забезпечує спільну діяльність викладача і студентів, спрямовану на вирішення проблем набуття професійної готовності.

Зміст другого розділу висвітлений у таких публікаціях автора дисертаційного дослідження: [33], [43], [44], [45].

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Модель формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності

Про якість управління будь-якого рангу, на думку А. Моріта, треба судити по тому, як добре він може організувати велике число людей і наскільки ефективно може домагатися найкращих результатів від кожного з них, сполучаючи їх в одне ціле [172].

У класичному розумінні менеджер – логічно мисляча і добре поінформована людина, яка має мету, план і волю для досягнення поставленої мети. Менеджер, що виконує професійно складні управлінські функції, повинен володіти достатніми знаннями для вирішення управлінських, технічних, фінансових питань, мати достатню інтелектуальну потужність і працездатність, необхідні для того, щоб узяти на себе весь тягар проблем і ділових зобов'язань [9; 84; 104; 132; 141]. Спираючись на виявлену структуру готовності менеджерів до управлінської діяльності, визнання формування досліджуваної готовності як систематизованого накопичення позитивних кількісних і якісних змін, що дозволяють ефективно здійснювати управлінську діяльність, а також зважаючи на основи концепції особистісно орієнтованої освіти, системного, діяльнісного, компетентнісного, суб'єктного, культурологічного підходів, теорії інтеріоризації і теорії генералізації (напрями використання яких будуть розкриті далі), використовуючи метод моделювання, ми розробили модель формування готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності, за допомогою якої позначене формалізоване віддзеркалення комплексу компонентів досліджуваного процесу.

Услід за А. Бадью, ми розглядаємо «модель» як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, який, будучи подібний до досліджуваного явища, відображає і відтворює в простішому і узагальненому вигляді структуру, зміст і взаємозв'язки між елементами цього об'єкту [7]. Дані компоненти, відображаючись у моделі,

розкривають внутрішню організацію формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій у ЗВО, забезпечують цілісність і системність цього процесу, передбачають діагностику на початку і наприкінці дослідження, обумовлюють поетапне формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій, визначають передбачуваний результат.

У педагогіці під моделлю розуміється зразок, еталон, стандарт [7; 70; 136; 148]. Модель фахівця – це не лише відображення окремих сторін і якостей, що можуть бути встановлені емпірично, але й еталон фахівця, який має бути отриманий у результаті навчально-виховного процесу [266]. Отже, освітній процес у ЗВО має бути побудований відповідно до тих вимог, що пред'являють до сучасного фахівця ринок праці, рівень соціальних стосунків і його майбутня професійна діяльність. Одна з найважливіших вимог до моделі, як пише А. Кононюк, – її відтворюваність – виконується таким чином: педагогічна система у ЗВО, що сприяє формуванню ознак, які відповідають оптимальній моделі діяльності професіонала, виконує функції навчання основам професійної майстерності [136, с. 129].

Створена нами модель формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій якнайповніше показує взаємозв'язок етапів навчання з рівнями готовності студентів до реалізації управлінських функцій. За визначенням К. Шеннона: «Модель – це представлення об'єкту, системи або ідеї у деякій формі, відмінній від самої цілісності» [171]. Головною характеристикою моделі К. Шеннон вважає її спрощеність у порівнянні з оригіналом. Узагальнений і короткий опис моделі вдало сформульований В. Штоффом: «Модель – уявно представлена або матеріально реалізована система, що, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його заміщати так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [266, с. 28]. У це визначення моделі входять чотири ознаки: 1) модель – це система, що представлена уявно або матеріально реалізована; 2) вона відтворює або відображає об'єкт дослідження; 3) вона здатна заміщати об'єкт; 4) її вивчення дає нову інформацію про об'єкт.

При побудові моделі формування готовності менеджерів організацій до

управлінської діяльності нами враховувалося різноманіття різних типів моделей, таких як математична, динамічна, функціональна, прогностична, понятійна, структурна тощо.

Понятійна і структурна типи моделей стали основою створення моделі, що розроблялася нами. Понятійна модель відображає знання про об'єкт за допомогою слова у формі певної сукупності взаємопов'язаних припущень, тверджень, висновків. Уявна модель слугує засобом дослідження, за допомогою якого набувають нових знань. Структурна модель відтворює основні елементи, їх взаємозв'язки, відношення об'єкту у формі графіків, схем, різних візуальних моделей, що залишаються незмінними за тих чи інших перетворень. Структурна модель є стійкою і міцною основою об'єкту, що вивчається.

У процесі моделювання, у міру накопичення знань про об'єкт, що вивчається, створюються моделі більш високого порядку, засновані на коригуванні і вдосконаленні моделей нижчого рівня.

На початковому етапі була сформована уявна понятійна модель. Вона базувалася на результатах аналізу й узагальнення знань про досліджуваний об'єкт, отриманих у процесі вивчення методологічної і теоретичної літератури з теми дослідження, спостереження реального освітнього процесу в закладі вищої освіти, у виокремленні сильних і слабких сторін у процесі формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів, використання низки методологічних закономірностей, принципів, наведених вище.

За умов перетворення на структурну модель (рис. 3.1) вирішувалися завдання створення наочного образу процесу формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій; визначення основних структурних одиниць системи, її складових елементів; встановлення їх ієрархічного співвідношення; виокремлення сукупності зв'язків між елементами системи і виявлення характеру їх взаємодії; позначення вузлових моментів, вплив на які обумовить подальший розвиток системи в цілому і забезпечить реалізацію евристичної функції моделі, що розробляється.

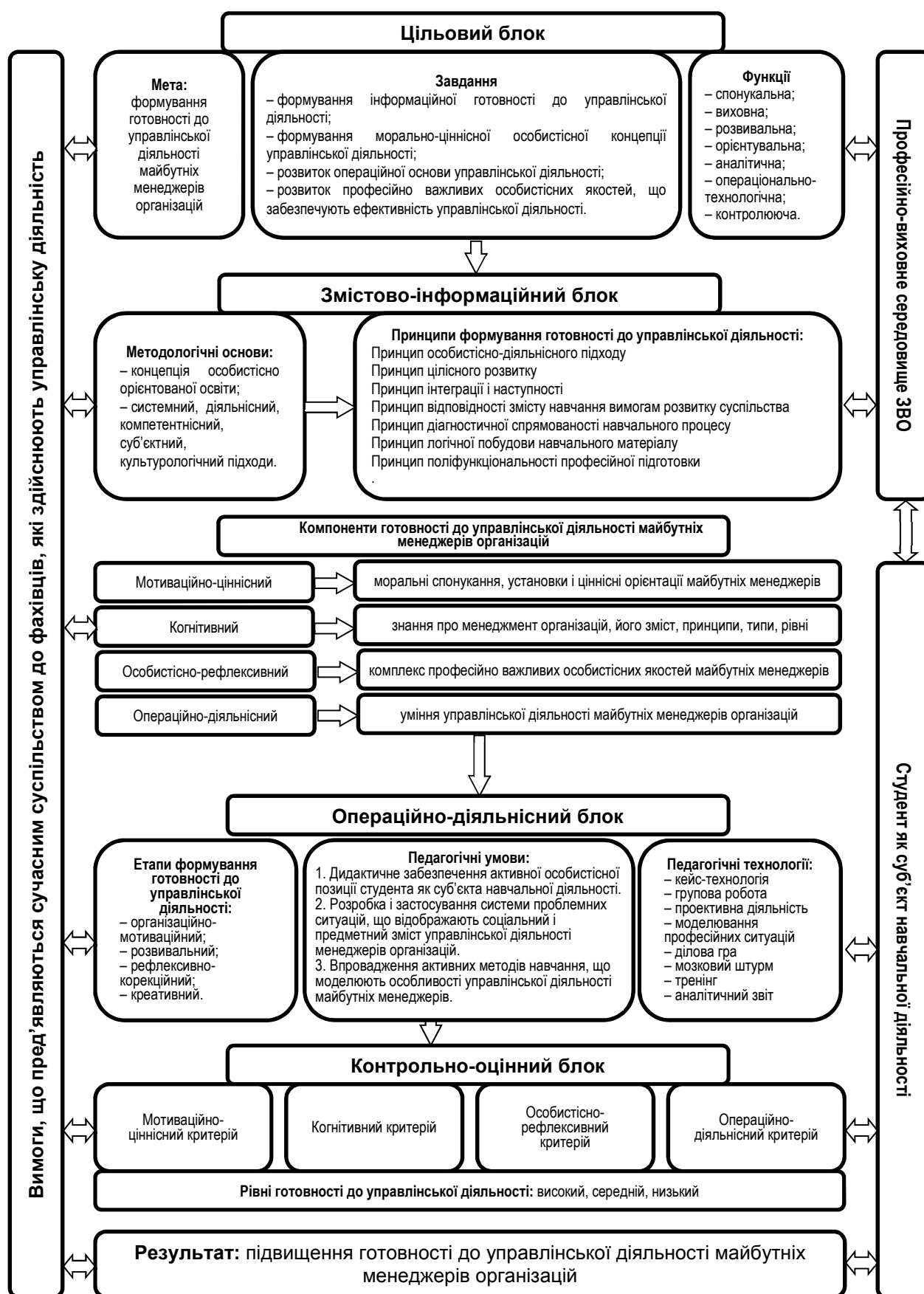


Рис. 3.1. Модель формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій.

Під час розробки моделі ми орієнтувалися на основну мету – формування високого рівня готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності – відповідно до сучасних вимог суспільства до підготовки висококваліфікованих, компетентних фахівців. Ця мета обумовила зміст *методологічної основи* створюваної моделі.

Одним з найголовніших теоретичних підходів до формування готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності є *концепція особистісно орієнтованої освіти* [91; 114; 271], в якій велике значення відводиться особистісним функціям, тобто тим проявам, «які реалізують феномен «бути особистістю», в процесі навчання. О. Дубасенюк визначає як одну з мотивуючих особистісних функцій прийняття і обґрунтування своєї діяльності [91, с. 142]. Саме інтерес є важливою спонукальною силою, внутрішнім мотивом діяльності, «інтегральним проявом різноманітних процесів мотиваційної сфери» (А. Маркова).

У цьому підході сконцентрований принципово новий погляд на сам навчально-виховний процес як динамічну модель інтегрованого типу, де кожен учасник виступає в ролі активного, творчо орієнтованого суб'єкта. Виходячи з цього, ми припустили, що система засобів, що використовуються при організації процесу формування готовності менеджерів до управлінської діяльності, вимагає принципово нового стереотипу взаємовідносин у педагогічному процесі, іншої ментальності педагогів і студентів.

Важливість особистісно орієнтованого підходу, націленого на якнайповніший розвиток особистості в процесі взаємодії, визначає двобічний характер педагогічного процесу (особистість того, хто навчається, і особистість того, хто навчає). Особистісно орієнтований підхід передбачає орієнтацію педагогічного процесу на потреби і можливості особистості. Основними характеристиками цього підходу є саморозвиток, смислова сфера, самопізнання (рефлексія) як форми самовизначення особистості. В основі концепції особистісно орієнтованої освіти знаходиться методологічний принцип єдності двох планів дії – зовнішньої (процесуальної) і внутрішньої (психологічної). Така освіта спрямована на формування особистісного досвіду «... що виникає у формі переживання, сенсу

творчості, розвитку» [224, с. 91].

Особистісно орієнтований підхід спрямовує процес формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів на становлення особистості, що має переконання, позицію в галузі своєї науки, характер, обґрунтований рівнем самооцінки, творчими здібностями, високою мотивацією до вирішення завдань, які постають перед особистістю, і до своєї майбутньої діяльності, причому не лише зовнішньою мотивацією (висока заробітна плата), але і внутрішньою (зацікавленість в самореалізації і самовіддачі). Все це утворює коло так званих особистісних чинників, пов'язаних з вимогами особистісно орієнтованого підходу.

До концепцій, що визначають шляхи виховання, становлення, розвитку особистісних якостей і утворень майбутніх фахівців, належать *теорія інтеріоризації* О. Леонтьєва і *теорія генералізації* С. Рубінштейна. Перша трактує процес формування як поступову «інтеріоризацію» образу поведінки, перехід її у «внутрішній план» особистості, що передбачає утворення адекватних умінь і мотивів поведінки [210]. Згідно з концепцією генералізації, під впливом зовнішніх ситуацій виникає актуальний мотив, реакція, стан особистості, що виступає як «риса характеру в його генезисі» [217], яка згодом при повторенні і варіюванні ситуацій генералізується, тобто стає загальною, типовою. Динамічна структура процесу формування особистісного утворення, згідно з цією концепцією, є певною послідовністю його станів у той або інший час. Важливо, щоб ця послідовність змін у розвитку утворення вела найкоротшим шляхом до його дозрівання.

В основі процесу формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності лежить механізм мотивації діяльності, підхід до якого визначається наступними положеннями: 1. Згідно з концепцією О. Леонтьєва [209], мотиваційна сфера людини, як і інші її психологічні особливості, має свої джерела в практичній діяльності. У самій діяльності можна виявити ті складові, що відповідають елементам мотиваційної сфери функціонально і генетично пов'язані з ними. Між структурою діяльності і будовою мотиваційної сфери людини існують відношення ізоморфізму, тобто взаємної відповідності. В основі динамічних змін, що відбуваються з мотиваційною сферою людини, лежить розвиток системи

діяльностей [29].

Мотиваційна сфера навчання, як показують численні психологічні дослідження (П. Гальперин, В. Давидов, Д. Ельконін, Е. Кабанова-Меллер, А. Маркова, Н. Тализіна та ін. [64; 77; 122; 131; 132; 237], визначається: особливостями емоцій, що супроводжують процес навчання; зрілістю цілей; характером самої навчальної діяльності, розгорнутістю і зрілістю її структури, сформованістю її компонентів (навчального завдання, навчальних дій, дій самоконтролю і самооцінки), взаємодії в ході навчання з іншими людьми; характером мотивів навчання).

Співвідношення всіх цих сторін мотиваційної сфери проявляється в розвитку інтересів навчання. Інтерес при цьому виступає як важлива особистісна характеристика й інтегральне пізнавальне ставлення до навчання. Джерелом зародження пізнавального інтересу є не сама мотиваційна сфера тих, хто навчається, а їх діяльність, що здійснюється під впливом тих або інших мотивів навчання і має структуру (завдання, зміст, способи), що складає об'єктивну основу формування готовності до управлінської діяльності.

Внутрішнім механізмом розвитку професійного інтересу слугує процес формування мотиваційного поля діяльності. «Мотив пізнання, що виникає в ...суб'єкта, піддається переробці, вбудовується в ієрархію внутрішньосуб'єктних мотивів, приймається (чи відкидається), перетворюється на установку, у внутрішньосуб'єктний мотив» [273].

Пізнавальна діяльність, як показують дослідження, сприяє виникненню новоутворень особистості студента в мотиваційній сфері, спрямованості, структурі ставлень і цінностей, що дозволяє розглядати механізм розвитку мотиваційного поля як внутрішнє джерело розвитку готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності.

Таким чином, процес формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності варто розглядати як процес створення зовнішніх умов для прояву внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, самооцінки), до усвідомлення їх студентом і подальшого його саморозвитку в процесі вирішення навчально-

професійних завдань. Цей процес спирається на реальний рівень, що склався раніше, і передбачає визначення найближчих і подальших перспектив розвитку.

Процес формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності розглядається нами також крізь призму положень *системного підходу*, тобто як впорядкована безліч компонентів, чия єдність виражає цілісність. Загальновизнано, що навчання у ЗВО має бути системотвірним, включаючим, разом з формуванням професійних якостей фахівця, формування цілісної особистості, здатної до самовдосконалення і самоосвіти.

Системний підхід є напрямом методології наукового пізнання і соціальної практики, підґрунтям яких виступає розгляд об'єктів як систем. З позиції цього підходу (Л. Берталанфі, І. Блауберг, Д. ван Гіг, В. Данчук, М. Садовий, Е. Юдін та ін.) [14; 19; 85; 220; 221] , формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів має такі системні властивості: 1) як підсистема професійної підготовки менеджерів у ЗВО воно містить мотиваційно-цільовий, змістовно-методичний і оцінно-коригувальний компоненти, що відповідає логіці освітнього процесу; 2) елементарною одиницею цього процесу є педагогічне завдання, актуальне в заданий момент просування до мети; 3) системоутворюючими факторами є мета (зовнішній фактор) і самокерівництво (внутрішній фактор); 4) цілісність процесу формування готовності до управлінської діяльності забезпечується наявністю зв'язків вихідного, зворотного, зустрічного, паралельного напрямів.

У нашому дослідженні використання цього підходу вимагає реалізації таких положень: процес формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій у ЗВО може розглядатися як педагогічна система; дослідження цієї системи передбачає вивчення структурних компонентів, що її складають, системоутворюючих факторів, елементів, зв'язків; ефективність формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій залежить від реалізації цілеспрямованих системних впливів з їх підготовки до реалізації управлінських функцій.

Забезпечуючи вивчення системних властивостей досліджуваного нами

феномену і визначаючи загальні конструктивні особливості авторської системи, системний підхід, тим не менше, не дозволяє виявити її діяльнісний зміст, що відображає педагогічну взаємодію суб'єктів, що вимагає доповнення системного підходу діяльнісним.

Діяльнісний підхід – це методологічний напрям дослідження, що передбачає опис, пояснення і проєктування різних предметів, що підлягають науковому розгляду, з позиції категорії діяльності. Виходячи з положень даного підходу (В. Андрущенко, Г. Атанов, А. Брушлинський, Є. Маркарян, В. Сагатовський та ін.), досліджуваний нами феномен має такі властивості: його метою є сформованість у менеджерів організацій готовності до управлінської діяльності; суб'єктами виступають викладач і студент, причому чим більш виражена суб'єктна позиція студента, тим оптимальнішою є діяльність з формування в нього даної готовності; об'єкт – особистість майбутнього менеджера, що вдосконалюється в професійному плані; до засобів формування готовності до управлінської діяльності належать матеріальні (наочні матеріали, ТЗН, інформаційні джерела та ін.) і духовні (норми моралі й етики, професійні цінності, професійні вимоги та ін.) предмети дійсності, що використовуються в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів; методами слугують традиційні (пояснення, лекція, вправа, тестування та ін.) та інтерактивні (метод проєктів, ділові й імітаційні ігри та ін.) методи професійної підготовки.

Реалізація вказаних підходів, забезпечуючи вивчення системних і діяльнісних властивостей формування готовності до управлінської діяльності, проте не дозволяє чітко представити окремі характеристики тієї якості, що повинна сформуватися у майбутніх менеджерів. Тому сукупність системного і діяльнісного підходів ми доповнюємо культурологічним.

У нашому дослідженні зміст навчального матеріалу коригувався в руслі *культурологічного підходу* (Г. Балл, Є. Бондаревська, Ю. Лемешко), орієнтованого на «розвиток здібностей особистості в усіх сферах діяльності через наближення до досягнень світової і вітчизняної культури» [24, с. 13].

З метою розкриття структури і змістового наповнення готовності до

управлінської діяльності менеджерів організацій ми використовували *компетентністний підхід*. Цей підхід складає орієнтацію дослідження, що забезпечує вивчення і опис педагогічного об'єкту як явища, в межах якого здійснюється формування в особистості певного виду компетенцій. Проведений аналіз досліджень у галузі компетентнісного підходу (В. Байденко, О. Гнатишина, В. Сериков, А. Хуторський і ін.) [22; 134; 159] показав, що результатом його реалізації повинна стати змістова характеристика компетентності формованого вигляду. Тому нами визначений компонентний склад готовності до управлінської діяльності (тобто конкретизовані її складові: знання, вміння, професійно важливі особистісні якості, досвід практичної діяльності), що обґрунтований і охарактеризований з урахуванням специфіки управлінської діяльності, змісту моделі сучасного менеджера і нормативно закріплених вимог до його підготовки.

Значення використання *суб'єктного підходу* [269] у формуванні готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності у ЗВО полягає в тому, що цей підхід дозволяє вивчити і описати особливості функціонування суб'єктів управлінської діяльності; намітити шляхи формування досліджуваної готовності; розкрити основні характеристики взаємодії учасників процесу формування готовності до управлінської діяльності. З позицій суб'єктного підходу в поведінці майбутніх менеджерів підкреслюється роль самоврядування, перехід до фасилітаційної взаємодії з викладачем, що має наслідком підвищення самостійності і мотивації у майбутніх менеджерів у професійній діяльності. Результат застосування даного підходу відображається в розумінні таких положень: майбутній менеджер є не об'єктом управління, а суб'єктом, індивідуальною особою, здатною організувати не тільки свою діяльність, але і діяльність колективу.

Таким чином, підставами для побудови моделі конструйованого процесу формування готовності майбутніх фахівців до управлінської діяльності виступили:

- уявлення про цілісний педагогічний процес як послідовність взаємопов'язаних стадій, етапів (М. Варій, В. Галузинський, З. Курлянд, В. Ортинський, І. Подласий, Р. Хмелюк);
- специфіка рівневих характеристик готовності майбутніх менеджерів до

управлінської діяльності, що визначають процес формування як рух особистісних характеристик (С. Рубінштейн), обумовлених своєрідністю компонентів готовності майбутніх фахівців до виконання управлінських функцій;

- особистісно орієнтоване навчання, основною процесуальною характеристикою якого є навчальна ситуація (ситуація взаємодії), що актуалізує особистісні функції студентів (Г. Балл, С. Максименко, Л. Ніколенко, С. Подмазін, В. Сериков та ін.);

- цілісність процесу формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності, яка полягає в певній послідовності його етапів і єдності їх внутрішньої структури: мета – зміст – засіб -результат.

Моделювання формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності спирається на такі принципи:

Принцип цілісного розвитку. Принцип цілісності – здатність системи зберігати сталий стан у процесі розвитку. Досягнувши певної стабілізації, цілісність системи (моделі) починає детермінувати її подальший розвиток. Властивості цілого виступають як найважливіші детермінанти, а розвиток самої властивості цілісності є критерієм розвитку. Принцип розвитку – зміна форми практики і свідомості (особистості і діяльності), універсальною властивістю якої є процес руху до якісно нового і об'єктивно необхідного стану [183].

Принцип особистісно-діяльнісного підходу – принцип єдності свідомості і діяльності, особистості і діяльності: «Особистість, проявляючись у діяльності, є її причиною, але формуючись у діяльності, вона – її наслідок; діяльність як прояв особистості – її наслідок, а як чинник її формування – причина» [114, с. 21].

Принцип інтеграції і наступності. Реалізація цього принципу важлива з погляду створення цілісної системи професійної підготовки і передбачає наступність у змісті, формах і методах навчання; формування професійних знань, умінь і навичок на основі міжпредметних зв'язків, що сприяє формуванню системного сприйняття об'єктів і технологій майбутньої професійної діяльності [13, с. 16].

Принцип відповідності змісту навчання вимогам розвитку суспільства. Цей

принцип враховує вимоги соціального замовлення щодо рівня підготовки сучасного фахівця-менеджера и передбачає включення у зміст навчання як традиційно необхідних знань, умінь і навичок, так і тих, що відображають сучасний рівень і тенденції розвитку суспільства, діяльності менеджерів, особистості. Це сприяє формуванню управлінських навичок і соціально значущого досвіду вирішення завдань з управління персоналом у сучасних соціально-економічних умовах [8].

Принцип діагностичної спрямованості, що передбачає індивідуалізацію навчального процесу, орієнтованого на врахування первинного рівня сформованості професійних компетенцій майбутніх менеджерів у сфері управління людськими ресурсами. Особливого значення набувають творчі завдання різного рівня складності, що забезпечують можливість побудови процесу навчання у відповідності зі здібностями тих, хто навчається, їх інтересами й індивідуальними особливостями [29; 55; 72; 192].

Принцип логічної побудови матеріалу, що передбачає чітку логічну послідовність вивчення тем дисципліни «Управління персоналом» і виклад навчального матеріалу з використанням майбутніми фахівцями знань з позицій відображення в освітньому процесі загальної логіки пізнання.

Принцип поліфункціональності професійної підготовки, що орієнтує на одночасне оволодіння теоретичним матеріалом і вміннями використовувати отримані знання під час вирішення професійних завдань, оскільки набуття навичок і умінь багатоцільового використання управлінських функцій можливе лише завдяки вирішенню професійних завдань у ситуаціях, що моделюють реальну діяльність [2].

Дамо короткий опис основних складових досліджуваної моделі. Визначені нами в першому розділі компоненти структури готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій можна вважати підцілями або завданнями навчання.

Так, завданнями в освітньому процесі у ЗВО економічного профілю при вивченні предметів економічного циклу стануть формування мотиваційно-

ціннісного компоненту структури готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій (спрямованість на професію менеджера); когнітивного компоненту (система управлінських знань, специфічних знань про принципи функціонування і розвитку організацій, менеджмент організацій, його зміст, типи, рівні); особистісно-диспозиційного компоненту (загальноособистісні якості, необхідні для майбутньої професії та специфічні професійно необхідні якості особистості, що дозволяють успішно вирішувати завдання управлінської діяльності); операційно-діяльнісний (професійні вміння, необхідні для реалізації управлінських функцій).

Для того, щоб вирішити ці завдання, були визначені педагогічні умови, що сприяють успішному функціонуванню дидактичної системи, а саме: дидактичне забезпечення активної особистісної позиції студента як суб'єкта навчальної діяльності; розробка і застосування системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і предметний зміст управлінської діяльності менеджерів організацій; впровадження активних методів навчання, що моделюють особливості управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій.

Методологічною основою для виявлення етапів впровадження моделі формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності слугували ідеї системно-цілісного підходу: «Рух процесу всередині етапу, перехід від етапу до етапу досягається завдяки розвитку окремих засобів» [14]. За визначенням дослідників [19; 220; 221], процес є послідовною зміною явищ, станів у розвитку чого-небудь; сукупністю послідовних дій для досягнення конкретних результатів. «Особливо важливо виявити такі характеристики зв'язків, що виступають умовою поступального розвитку», – зазначає В. Данчук [85, с. 129].

Спираючись на ці уявлення науковців щодо динамічної структури процесу, яку можна представити як певний спосіб генетичного зв'язку станів процесу і його частин, ми вважаємо, що в цілісному процесі формування професійної готовності майбутніх фахівців до управлінської діяльності як системного професійно-особистісного утворення можуть бути виокремлені аспекти стану (статичний), руху і розвитку (динамічний), що виступають в єдності. Відомо, що розгляд

педагогічного процесу в статичному аспекті передбачає виокремлення його структурних станів – найменших частин («клітинок», «одиниць») процесу, його етапів, що проявляються в системі педагогічних ситуацій. У той же час, у динамічному аспекті етапи – це певні «відрізки» цілісного педагогічного процесу, що відрізняються цілями, змістом освіти, що реалізується, використовуваними засобами і отримуваними результатами. За допомогою цих даних робиться опис цілісного педагогічного процесу як певної послідовності перетворення його станів, що обумовлюють кількісні і якісні зміни в особистості того, хто навчається, в конструкті його якостей та інтегративних властивостей.

Услід за С. Гончаренко [73, с.5], ми вважаємо, що організувати процес означає впорядкувати його за низкою параметрів: за цілями, змістом, способами і формами організації, результатами, позиціями всіх учасників взаємодії у відношенні до перерахованих елементів і один до одного.

Ці методологічні передумови були покладені в основу опису конкретного досвіду процесу формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності, про що піде мова надалі. Досягнення високого рівня готовності до управлінської діяльності, в широкому сенсі, є стратегічною метою професійної педагогічної освіти. Для проєктування системи засобів, що сприяють формуванню готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності, необхідно: визначити суть новоутворень у цій діяльності; виявити механізм; визначити основні умови; обґрунтувати педагогічні засоби, що сприяють підготовці майбутніх фахівців. Крім того, необхідно визначити етапи цього процесу на основі логіки і механізмів прояву цієї професійно-особистісної характеристики; на кожному етапі процесу визначити початковий стан рівня сформованості готовності студентів до управлінської діяльності, поставити мету її перетворення, спроектувати систему засобів, організувати діяльність студентів, отримати і проаналізувати отриманий результат.

Дослідження А. Алексюк, С. Вітвицької, В. Галузинського, С. Гончаренко, М. Євтуха, В. Лозової показують, що найбільш продуктивним є такий процес формування тієї або іншої якості, в основу якого закладені досягнення студентів як

кінцевий результат, тобто варто чітко визначити набір тих новоутворень, які повинні з'явитися у студентів після закінчення курсу навчання [1; 55; 64; 153].

Стратегія сучасної професійної освіти полягає в професійно-особистісному розвитку і саморозвитку фахівця, здатності вільно орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, відповідально і професійно діяти в умовах вирішення професійно-педагогічних завдань. Механізмом формування готовності майбутнього фахівця до будь-якої діяльності, в тому числі і до управлінської, визначається становлення студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності, а саме – постійна самоорганізація майбутнім фахівцем свого особистісного простору, що освітньо розвивається, на основі єдності педагогічних дій викладача і дій у відповідь студентів.

Проводячи своє дослідження у межах цілісного підходу до вивчення педагогічних явищ і фактів, ми закономірно звернулися до процедури виокремлення етапів, розроблених М. Садовим [221]. Використовуючи цю процедуру для аналізу досвіду, що мається, ми визначили чотири гіпотетичні етапи формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності. Динаміку змін у рівнях цього процесу можна представити як послідовний перехід від одного етапу до іншого, кожен з яких характеризується певною завершеністю, якісними особливостями структурних складових готовності до управлінської діяльності.

Системотвірним чинником процесу формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності виступають цілі етапів, що організують засоби в певну систему. Міра використання потенціалу кожного засобу визначається відповідністю поставленим цілям, змістом навчання. Число етапів процесу взаємообумовлене рівнем сформованості готовності майбутніх фахівців до управлінської діяльності. Послідовність етапів, тобто закономірність зміни одного етапу іншим, визначається особливостями функціонування механізму, закладеного в основу процесу.

Педагогічні умови формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності слугують системотвірним початком, ядром моделі, етапами впровадження якої виступають мотиваційно-цільовий, змістово-

інформаційний, операційно-діяльнісний і контрольно-оцінний.

У реальному освітньому процесі всі ці етапи знаходяться у взаємозв'язку і нерозривній єдності, що відображено графічним способом: модель є деякою цілісністю, всі елементи якої знаходяться у функціональній взаємозалежності.

Визначальним чинником організації всієї системи є методологічна база; закономірності єдності свідомості і діяльності, особистості і діяльності, єдність компонентів готовності до управлінської діяльності, врахування не лише статичних компонентів властивостей особистості, необхідних представникам усіх спеціальностей, але і динамічних. Це зумовило сутність і основний зміст формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій, що є основною метою, яка підпорядковує собі функції і дії на кожному з етапів впровадження розробленої моделі.

Розглянемо мотиваційно-цільовий етап. Щоб навчання стало для студентів особистісно значущим, необхідно сформувати мотивацію діяльності, у даному випадку, – квазіпрофесійну. Ефективність навчання у кожному конкретному випадку значно залежить від змісту і сили мотивації професійної підготовки. В розробленій моделі виокремлені професійно значущі компоненти готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів, що повинні формуватися в процесі навчання під час вивчення предметів економічного циклу завдяки застосуванню системи активних методів навчання і проблемних ситуацій, що стимулюють суспільно-значущі мотиви, стійку мотивацію професійної підготовки студентів. Використання ефективних методів навчання сприяє зближенню пізнавальних і професійних мотивів, переходу від суспільно значущих мотивів до стійкої мотивації опанування управлінських функцій професії менеджера. Формується професійна спрямованість як найважливіший елемент структури особистості майбутнього менеджера, виникають і набувають стійкості значущі в професійному плані мотиви навчання, формується потреба в самоосвіті, і самонавчанні, професійному самовдосконаленні.

В усіх цих формах навчання з тією або іншою мірою конкретності представлене реальне – предметне і соціальне – зміст майбутньої професійної діяльності, для

оволодіння якою й організується навчання у ЗВО. За цих умов нівелюються труднощі мотиваційного забезпечення навчальної роботи. Вона набуває для студентів особистісного сенсу, оскільки в навчальній діяльності увиразнюються контури майбутньої професії, створюються реальні можливості для переходу від пізнавальної мотивації до професійної. Ми вважаємо, що визначені компоненти мотиваційно-цільового рівня, в межах якого створюються можливості для реалізації і випробування себе як майбутнього професіонала, ведуть до трансформації особистісних мотивів в особистісно-професійні, виникнення професійної самосвідомості і, на цій основі, – до формування готовності до виконання управлінських функцій майбутньої професійної діяльності.

Пізнавально-інформаційний етап у моделі відображає ті елементи змісту навчання майбутніх менеджерів організацій, що мають бути використані в навчальному процесі ЗВО при вивченні предметів економічного циклу.

При розробці змістовно-інформаційного етапу впровадження моделі готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій були визначені додаткові до програми питання, що сприяють формуванню професійної спрямованості: а) принципи маркетингового менеджменту; б) значення маркетингу в підвищенні конкурентоспроможності і поліпшення фінансового положення підприємств, закладів культури, освіти; в) специфічні особливості застосування комплексу маркетингу в економічній, соціально культурній, освітній сферах; г) розроблена система проблемних ситуацій, що застосовуються у процесі вивчення предметів економічного циклу і спрямовані на формування компонентів готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій; д) розроблена система впровадження активних методів навчання при вивченні предметів економічного циклу, що формують спеціальні і професійно значущі якості, необхідні для вирішення завдань управлінської діяльності.

В умовах особистісно орієнтованої освіти модель формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій фіксує взаємозв'язок цілей викладача і студента, який набуває особистісного сенсу, – становлення і вдосконалення кожного студента як професіонала. Модель встановлює вузлові

моменти, вплив на які призводить до досягнення вказаної мети, надає можливості для відбору та оптимального поєднання змісту і видів діяльності, спрямованих на формування готовності менеджерів організацій до виконання управлінських функцій.

Розглянемо технологічний етап. За умов традиційного навчання, викладання й учіння мають різні цілі і здійснюються як два окремі процеси. Спільні цілепокладання, колективне визначення напрямку роботи покликані зіграти визначальну роль у перетворенні системи навчання у ЗВО. При цьому змінюється і позиція викладача: вона не тяжіє над тими, хто навчається, тому що і педагог, і студенти стають учасниками спільної роботи і в цьому процесі вирішують і свої власні проблеми. Головне завдання викладача ЗВО – організувати управління пізнавальною діяльністю і самостійною роботою студентів із самонавчання і самоосвіти, що дозволить перетворити їх на суб'єктів освітнього процесу, суб'єктів професійної діяльності, фахівців. Трансформація предмета навчання у засіб праці, суб'єкта навчальної діяльності у суб'єкта професійної діяльності зумовлює розгляд двох ведучих типів діяльності – навчання і праці як двох різних етапів однієї і тієї ж діяльності в генезисі.

На першому етапі відбувається становлення діяльності, в процесі якої суб'єкт навчання цілеспрямовано реалізує певні види активності з оволодіння необхідним «арсеналом» знань і практичних дій, розвитку здібностей і формування соціальних і професійних цінностей. На другому – цей арсенал повинен виступити засобом виконання, регуляції квазіпрофесійної діяльності, що має ту ж загальну структуру, що і професійна, але з якісно іншим змістовим наповненням ланок цієї структури – потреб і мотивів, цілей, дій, засобів, предмета і результату. Необхідно створити відповідні умови, за яких засвоюваний засіб отримає розвинену практику свого застосування в логіці предмета тієї або іншої професійної діяльності.

Іншими словами, при побудові змісту навчання необхідно передбачити всі основні види діяльності, в яких будуть задіяні необхідні для вирішення професійних завдань знання.

Варто розгорнути зміст навчання таким чином, щоб увести у взаємодію з ним

кожного студента. Для цього викладач повинен увійти зі студентом у діалогічні стосунки: організувати спілкування особливого роду у формі внутрішнього (проблемна лекція) або живого діалогу (проблемний семінар, практикум). За умов проблемного навчання за допомогою активних методів викладач включає в пізнавальну діяльність різні психічні структури тих, хто навчаються, різні рівні їх активності, творчої уяви, репродуктивного або творчого мислення. Так, у діловій грі моделюються умови, що вимагають не лише рівня мислення, але і рівня соціальної активності. На рівні соціальної активності тільки в спільній діяльності і діалогічній взаємодії можуть бути реалізовані цілі професійного, особистісного, в своїй основі, розвитку кожного студента; на нижчих рівнях активності можна з успіхом використати й індивідуальні форми організації навчання. Водночас найбільш адекватними для особистісно-професійного розвитку є колективні форми. Це сприяє створенню реальних можливостей для формування в студентів стійких соціально опосередкованих мотивів оволодіння майбутньою професією.

Здійснюючи перенесення знань у нові пізнавальні ситуації, опановуючи способи перенесення спочатку під керівництвом викладача, а потім самостійно, студенти набувають досвіду інтеграції знань, їх комбінування, використання у майбутній професійній діяльності. Відбувається усвідомлення значущості знань як для сьогоденної ситуації, так і для майбутньої самостійної діяльності – спочатку у формі ділової гри, потім на практиці. Розробка і застосування системи проблемних ситуацій і системи активних методів навчання на операційно-діяльнісному рівні дозволяють здійснити зв'язок ігрової, навчальної і професійної діяльності, вводити елементи професійної діяльності у вирішення пізнавальних завдань.

Модель формування готовності до управлінської діяльності дозволяє подолати суперечність, яке полягає в тому, що форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів не адекватні формам професійної діяльності. Якість адекватності має не якась окрема форма організації діяльності студентів, а вся сукупність форм навчання – традиційних і нових. Таким чином, у моделюванні процесу формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій здійснено діяльнісний підхід: мета освітнього процесу в ЗВО – оволодіння основами

професійної діяльності.

Останній етап впровадження моделі – оцінно-результативний. Визначення критеріїв оцінки готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій і використання діагностичних засобів в умовах особистісно-орієнтованої освіти набуває особливої значущості. У першому розділі, виявивши основні компоненти структури готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій, ми розробили критерії і показники для визначення рівня сформованості досліджуваної готовності (розділ 1, п.1.2). Використання в ході дослідження діагностичного інструментарію, розробленого автором роботи, та стандартизованих методів і методик дозволили визначити вихідний рівень сформованості досліджуваної якості, а також виявити якісні і кількісні зміни, що відбулися завдяки реалізації обґрунтованих педагогічних умов.

Необхідність контролю і оцінки обумовлена поставленою метою і завданнями дослідження. В умовах особистісно-орієнтованої освіти особливої важливості набуває процес отримання зворотного зв'язку впродовж усього навчального курсу щодо якості та ступеня участі сторін суб'єкт – суб'єктної взаємодії, визначення ефективності спільної діяльності. Розробка моделі проявилася на цьому етапі в контролі й оцінці ступеня сформованості готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій.

Розробка моделі формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій в органічній єдності з визначеними педагогічними умовами здатна значно вплинути на професійну підготовку майбутніх фахівців: забезпечує чітку професійну спрямованість навчання, формує не лише пізнавальні, але і професійні мотиви й інтереси, створює цілісне уявлення про професійну діяльність і її функції, надає освітньому процесу цілісності в результаті визначення провідної мети формування професійної готовності. При накладанні на реальний освітній процес модель слугує деяким еталоном, зразком, що дозволяє виявити недоліки, наявні в системі навчання менеджерів, що склалася. Так, стала очевидною відсутність чіткої спрямованості діяльності викладачів на формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій при вивченні предметів

економічного циклу, недостатнє застосування системи активних методів навчання.

Екстраполяція моделі на реальний навчальний процес дозволяє здійснити формувальний експеримент. Результати експериментальної роботи, проведеної на основі розробленої моделі, є підтвердженням її доцільності і практичної значущості.

3.2. Етапи і система засобів формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності

У цьому параграфі представлені матеріали дослідно-експериментальної роботи, проведеної з метою перевірки сформульованої нами гіпотези. Експеримент проводився на факультеті економіки, менеджменту та права. У першому розділі нашого дослідження були виокремлені такі компоненти в структурі готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-рефлексивний, операційно-діяльнісний, на які ми орієнтуватимемося при організації і проведенні формувального експерименту.

В основу системи засобів, що забезпечують ефективний процес підготовки студентів до управлінської діяльності, нами були покладені, окрім традиційних методів навчання, активні методи навчання, такі як ситуаційні педагогічні завдання, метод навчання на основі проєктів, метод конкретних ситуацій, ділові ігри, тренінги, які, за нашим припущенням, обумовлюють досягнення більш високих результатів у процесі формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності що, таким чином, доводить ефективність обґрунтованих нами педагогічних умов.

Спільна діяльність, що організується в процесі навчання викладачем, орієнтована не стільки на засвоєння знань і вмінь, скільки на побудову системи стосунків, форм співпраці, які дозволяють активізувати сам процес засвоєння знань, регулювати структуру діяльності педагога і студентів, розвивати рефлексивні якості особистості на основі цілепокладання, планування, контролю, оцінювання, корекції.

Ми дотримуємося думки, що традиційні методи навчання мають «право на життя», водночас лекція покликана не стільки розкрити те чи інше коло фактів, узагальнень, теорій, скільки привчити до самостійного здобування знань, навчити творчо мислити і спонукати студентів до інтелектуальної діяльності. На лекційних і

семінарських заняттях створюється особлива соціально-психологічна атмосфера, в якій викладач і студенти взаємодіють один з одним не стільки через прийоми і методи навчання, скільки через ставлення один до одного, причому структура спілкування впливає на методичні і дидактичні аспекти занять. Тут викладач допомагає студентові подолати типову навчальну установку, яка полягає в тому, що педагог заздалегідь знає правильні відповіді на питання.

Межі дисертаційного дослідження не дозволяють нам описати всю систему занять, оскільки розроблена нами модель охоплює повний курс навчання майбутніх менеджерів організацій. Вважаємо, що готовність до управлінської діяльності не може бути сформована завдяки вивченню окремих дисциплін (або ж на якому-небудь окремо взятому курсі навчання). Вона формується поступово, при вивченні і повному засвоєнні студентами всіх дисциплін навчального плану, рекомендованого державним освітнім стандартом, оскільки це є основною умовою формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісно-диспозиційного, операційно-діяльнісного компонентів готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності.

Зупинимось на окремих фрагментах, послідовність яких дозволить представити систему занять у курсі дисциплін як блоків загальнопрофесійних дисциплін (ЗПД) і спеціальних дисциплін (СД). У ході експериментально – дослідницької роботи ми для кожного етапу сформулювали цілі, завдання і виявили засоби, що сприяють формуванню готовності студентів-менеджерів до управлінської діяльності.

Перший етап, організаційно-мотиваційний, метою якого є формування у студентів ціннісних передумов професійного пізнання, що проєктується на майбутню професійну діяльність. Основними завданнями, що вирішуються на цьому етапі, є:

1. Озброїти студентів необхідним обсягом наукових знань, умінь і навичок для продуктивної діяльності.
2. Добитися засвоєння студентами змісту дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-наукового, загальнопрофесійного блоків.

3. Сформувати потребу і готовність до продовження самоосвіти і самовиховання.

4. Розвивати індивідуально і професійно значущі якості особистості студента.

5. Формувати у студентів базу предметних і методологічних знань, систему дій для вирішення предметних і пізнавальних завдань.

Наскрізною метою занять, що проводилися на цьому етапі, було формування професійної спрямованості особистості студента. Відповідно до цієї мети, велика увага на організаційно-мотиваційному етапі приділялася формуванню мотиваційно-ціннісного компоненту готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності.

Зазначимо, що в змісті мотиваційно-ціннісного компоненту навчально-професійної діяльності майбутніх менеджерів суб'єктна активність як інтегральний критерій готовності до управлінської діяльності проявляється як особистісне заломлення цілей діяльності, особистісна забарвленість навчально-професійної діяльності, психологічна готовність до перетворення майбутньої професійної діяльності.

Отже, на першому етапі як дидактична мета нами було визначено формування в студентів таких компонентів готовності до управлінської діяльності: мотиваційно-ціннісного, в основі якого лежить зміцнення професійних мотивів в одних студентів і переорієнтація життєвих планів інших, які прийшли на цю спеціальність, керуючись, в основному, інтересом до спеціальних наукових дисциплін; особистісно-диспозиційного, що передбачає усвідомлення своїх індивідуальних особливостей як майбутнього менеджера і ролі управлінця в житті суспільства та націлений на розвиток таких особистісних якостей студентів, що сприяють їх адаптації до навчального процесу у ЗВО, – відповідальності, кмітливості, наполегливості, здатності до самоконтролю, критичності мислення, уяви та ін.

На цьому етапі ставлення до інших виступає як засаднича основа професії. Наявність усвідомленої потреби в самореалізації забезпечує формування особистісного сенсу професійної, а, отже, управлінської підготовки, і переводить студента з позиції об'єкта в позицію суб'єкта професійної діяльності. За логікою

побудови цілісної діяльності, на першому етапі формується вміння на соціально-професійному рівні робити обґрунтований вибір у сфері цілепокладання. У цьому контексті готовність до управлінської діяльності полягає в ціннісно-смысловому виборі стратегії власної діяльності з позиції менеджера.

Основними засобами реалізації завдань цього етапу виступали лекційні курси, проведення семінарських, практичних, лабораторних занять. Чітке планування вимог і завдань до виконання контрольних робіт, курсових робіт, рефератів, доповідей і підготовки до семінарських і практичних занять стимулювало самостійну роботу студентів у міжсесійний період.

Крім того, мета першого етапу диференціювалася нами відповідно до діагностичних результатів готовності студентів до управлінської діяльності. Тому цьому етапі роботи з майбутніми менеджерами провідними засобами формування готовності до управлінської діяльності, окрім основних методів навчання, були лекція-обговорення з включенням аналізу завдань ілюстративного типу, тренінг «Вступ до спеціальності», конкретні ситуації описового типу, рольові ігри.

Для підвищення ефективності організації педагогічного процесу на організаційно-мотиваційному етапі нами визначені такі педагогічні умови:

- комфортне середовище для адаптації студентів в групі і у ЗВО;
- теоретичні передумови реалізації суб'єктної позиції студента;
- стимулювання навчальної мотивації студентів на лекційних, семінарських, практичних, лабораторних заняттях з метою усвідомлення важливості вдосконалення «вміння вчитися»;
- забезпечення активності і самостійності студентів при підготовці до семінарських, практичних занять, заліків та іспитів, при написанні контрольних робіт, курсових проєктів і роботи з навчальною, науковою і спеціальною літературою;
- впровадження репродуктивних і продуктивних, активних методів навчання.

Розуміючи, що жодне заняття в курсі маркетингу не може проходити в строго лекційній формі, що не можна на семінарах обмежитися традиційним словесним

розбором питань теми студентами, ми впроваджували освоєння технологій маркетингу без відриву від теорії, індивідуально і в командах. Ситуації невизначеності, якими такий багатий ринок, можуть бути вирішені, якщо не намагатися звести рішення виникаючих завдань до єдино можливих послідовностей жорстко програмованих дій. Потрібне інше: використовуючи стрижневі принципи і різноманітні інструменти маркетингу в комплексі, звести невизначеність до деякого оптимуму і розробити програму дій, що відповідає йому, передбачає разом з основними, запасні варіанти. Це налаштовувало студентів на усвідомлену роботу, що сприяла формуванню значущих мотивів, як у вивченні предмету, так і в цілому у навчально-пізнавальній діяльності, що допомагало посилити спрямованість студентів на професію менеджера і сформувати професійно значущі особистісні якості. З цією метою в програмний курс були введені додаткові питання, що стосувалися практичного маркетингу, розроблена така форма практичного завдання, як аналітичний звіт та аналіз типових професійних проблемних завдань.

Основними показниками завершеності формування у студентів ціннісних передумов професійного пізнання, що проєктується на майбутню професійну управлінську діяльність, є: сформованість гуманістичного ставлення до соціуму; набуття вмінь діалогічної форми взаємодії; визнання професійної цінності науково-професійного пізнання; володіння основними початковими теоретичними поняттями, що характеризують сучасну парадигму управління; сформованість особистісного сенсу професійної готовності до управлінської діяльності.

Активізацію навчальної діяльності студентів забезпечувала діяльність викладача, спрямована на вдосконалення змісту, форм і методів, прийомів і засобів навчання з метою збудження інтересу, підвищення активності, творчості і самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок, застосуванні їх на практиці.

У роботі зі студентами низького рівня «готовності» ставилися цілі показати, як сприймають студенти один одного, які аспекти особистості майбутнього менеджера вважають позитивними, які – негативними. Ми використовували завдання різного типу із заданими варіантами відповіді. Для студентів середнього рівня завданням

передбачалося визначення шляхів розвитку особистості майбутнього управлінця, виокремлення труднощів ухвалення управлінського рішення, складання рекомендацій щодо їх подолання. Використовуючи також педагогічні ситуаційні завдання, ми ставили дещо іншу мету: підвищення рівня самостійності під час аналізу ситуацій, розв'язання управлінських парадоксів, що вимагають нестандартних підходів до вирішення, формування здатності до вироблення управлінських рішень у неоднозначних умовах. Робота зі студентами високого рівня розвитку «готовності» полягала у вивченні майбутніми менеджерами організацій теоретичних аспектів здійснення індивідуального підходу до підлеглих, дослідженні і корекції власних позицій щодо взаємодії з оточенням. Нами підбиралися такі завдання, що стимулювали ініціативу студентів і прояв ними творчого потенціалу в умовах взаємодії.

Для вирішення поставлених завдань була розроблена система занять, кожне з яких містило письмовий розбір міні – ситуації, спрямованої на перевірку міри розуміння студентами матеріалу, що викладається. Ці ілюстративні педагогічні завдання, що використовувалися як основні засоби досягнення поставлених цілей, дозволяли тренувати студентів у набутті вмінь професійного мовлення, вмінь ідентифікування проблеми в конкретній ситуації.

Загальна мета системи цих занять: дестабілізація стереотипних уявлень про себе і мотиви своєї поведінки; розширення сфери усвідомленого в розумінні вчинків іншого; актуалізація кожним своєї майбутньої професійної позиції і її концептуалізація; вироблення вмінь використання ефективних засобів спілкування; переосмислення уявлень про себе на основі зворотного зв'язку і рефлексії того, що відбувається в групі.

Так, при вивченні дисципліни «Управління персоналом» на першому занятті «Трансактний аналіз у повсякденній професійній діяльності» увага студентів була зосереджена на значущих для менеджера й конструктивного ділового спілкування питаннях психологічної амортизації [117], заснованих на свідомому використанні ефективного «безконфліктного Его» – станів за Е. Берном. З метою привертання уваги студентів до професійної значущості теми було запропоновано

проаналізувати конфліктні ситуації і проблемні управлінські питання з погляду розуміння різних видів трансактив: «драматичного трикутника» Карпмана, «квіткової стратегії». При аналізі проблемних завдань обговорювалися такі питання: «Як можна використати концепції трансактного аналізу?», «Що цікавить мене в кожному з видів трансактив під час вирішення того або іншого питання?», «Яким чином кожен з видів психологічної амортизації допоможе вийти з честю з конфліктної ситуації?». Щоб вирішення проблемних питань за допомогою трансактного аналізу набувало практичного сенсу, студенти самі відшукували проблемні ситуації, презентували в групі різні варіанти їх вирішення. В результаті загального обговорення обирався кращий варіант дій і їх словесного оформлення у проблемній ситуації управлінської діяльності менеджерів організацій.

Проведення рольових ігор «Наймання і відбір персоналу», «Переговори», «Атестація персоналу» (дисципліна «Управління персоналом») підтвердило, що трансактивний аналіз у повсякденності – це розуміння і поліпшення міжособистісних стосунків, розвиток управлінських і комунікативних умінь, встановлення взаємодії між людьми, набуття розуміння між партнерами.

Обов'язково після кожного заняття або проведення гри відбувався зворотний зв'язок у вигляді відповідей на питання анкети, де містилася необхідна інформація для викладача щодо процесу підвищення ефективності використання активних методів навчання. У контексті налагодження зворотного зв'язку було акцентовано увагу на перевагах застосування особистісно орієнтованих технологій навчання. Під час постійних діалогів «викладач – студент», «студент – студент» суб'єкти навчальної діяльності дізнавалися, як інші люди сприймають їх, що цінують найбільше, що не приймають, відкидають. На заняттях, що відбувалися з включенням ділових ігор, відбувалося складання студентами інформації про себе «зсередини» і «ззовні», тобто «зустрічалися» оцінка і самооцінка. Прикладом може слугувати заняття з дисципліни «Вступ у спеціальність «Менеджмент організацій» на тему «Ціннісно-мотиваційна сфера менеджера і її розвиток» (Додаток Л).

Відповідно до цілей цього етапу експерименту були використані завдання ілюстративного типу, що передбачало розгляд студентами різних міні-ситуацій і їх

аналіз з позиції отриманих теоретичних знань. Змістове і цільове наповнення педагогічних завдань видозмінювалося залежно від етапу формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності, а також від типу ситуації взаємодії, що мала місце в навчальному процесі.

Так, студенти низького рівня під час проведення рольової гри-діалогу «Вибори керівника» обмежилися переліком якостей, які повинен мати хороший менеджер, вважаючи, що управлінські вміння сформуються «самі собою» в процесі майбутньої професійної діяльності. Студенти середнього рівня міркували про власні професійні і особистісні якості, співвідносячи їх з завданнями та функціями діяльності менеджера. Студенти високого рівня не лише проаналізували всі якості особистості менеджера відповідно до різних напрямів професійної діяльності, але і спробували висунути свою кандидатуру на посаду керівника, рефлексуючи свої вчинки, дії у тих або інших ситуаціях. Деякі студенти, ідентифікуючи себе з менеджерами, сформулювали не лише самооцінку власних якостей, але і наводили реальні приклади прояву цих якостей.

Пропонуючи студентам проблемні завдання, ми вважали, що показ необхідності управлінських умінь викличе не лише потребу в поглибленому вивченні відповідних дисциплін, але й в осмисленні управлінської діяльності крізь призму науково-теоретичного обґрунтування, посиляться аналітико-синтетична діяльність студентів (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення). Представлення себе в ролі «менеджера» (метод емпатії) активізує творче мислення, уяву, що обумовлюють оригінальність, нестандартність професійних рішень. Цікавим є висловлювання студента Віктора К.: «Коли я був у ролі майстра, мені здавалося, що головне для керівника – добитися успіху за будь-яку ціну. Коли я був у ролі начальника цеху, то став розуміти, що успіх забезпечується координацією і збалансованістю всіх завдань. Але тільки тоді, коли я був у ролі директора, я зрозумів, що успіх забезпечується спільними зусиллями всіх членів команди».

Проблема цілепокладання в управлінській діяльності менеджера є однією з найголовніших, оскільки від мети, правильно поставленої працівником, підлеглим, залежить робота всієї організації. Звернемося до конкретної ситуації при вивченні

дисципліни «Управління персоналом». На семінарському занятті з теми «Прийом з особистих питань» ми поставили питання про співвідношення життєвої позиції менеджера і його позиції як керівника. Студентам була запропонована проблема, для вирішення якої їм потрібні професійні вміння. За умовами конкретної ситуації підлеглі приходили до керівника з різними питаннями, і він повинен був тактовно, професійно не лише вирішити їх, але і переконати відвідувача в правильності такого рішення. Результати дослідження доводять, що студенти експериментальної групи більш ефективно вирішували навіть найважчі проблеми.

З метою розвитку вмінь аналізу і самоаналізу ми використали педагогічні завдання, в яких студентам наприкінці заняття пропонувалося написати «Лист самому собі», в якому вони коротко описували, чого навчилися на семінарі, як почували себе впродовж усього заняття тощо.

Звернемо увагу на студентів з низьким рівнем спрямованості на співпрацю. На початку виконання завдання з їх боку спостерігалось демонстративно байдуже ставлення до вирішення завдань або виконання поставленого завдання, проте в процесі спільної роботи підвищився рівень емоційного ставлення до справи, студентам стало важко зберігати мовчання, як цього вимагала інструкція. У спільному обговоренні результатів студенти всіх рівнів брали активну участь, охоче ділилися враженнями.

Наприкінці першого етапу дослідно-експериментальної роботи нами було проведене повторне тестування і анкетування студентів, мета якого була підтвердити або поставити під сумнів доцільність такої системи проведення занять і внести відповідні корективи в подальший навчальний процес. Аналіз результатів показав, що в студентів зростає усвідомленість значущості готовності до управлінської діяльності, сформувався прагнення використати отримані знання у практичній діяльності, підвищився рівень управлінських і комунікативних умінь. Варто зазначити, що суттєві позитивні зміни відбулися зі всіма складовими мотиваційно-ціннісного і когнітивного компонентів готовності студентів до управлінської діяльності. Помітний розвиток отримали показники і особистісно-диспозиційного, й операційно-діяльнісного компонентів вищезазначеної готовності.

Експериментальна робота показала, що на організаційно-мотиваційному етапі студенти вчилися вибудовувати функціональну систему зі знань, пізнавальних операцій і практичних дій, аналізувати проблемні ситуації, проектувати їх рішення на основі законів управління, планувати розумові і практичні дії, які належить виконати підлеглим.

Одночасно ми дійшли висновку, що не можна вводити в зміст курсів, що вивчаються, окремі питання, які стосуються значущості управлінських умінь у професійній діяльності менеджера. Ця робота повинна вестися постійно і послідовно при вивченні дисциплін навчального плану. Перший етап стимулював установку майбутніх менеджерів на суб'єктність позиції по відношенню до власного навчання, підвищив рівень відповідальності студентів. Головним підсумком цього етапу стало прийняття студентами ситуації співпраці, діалогічної взаємодії на навчальному занятті, діяльнісна готовність до вирішення педагогічних завдань.

На основі вищевикладеного, ми намітили як дидактичну мету *другого етапу* – *розвивального* – подальше формування у студентів основних компонентів готовності до управлінської діяльності: операційно-діяльнісного, до якого ми віднесли здатність до оволодіння різними прийомами управлінської діяльності і їх застосування під час вирішення управлінських завдань; мотиваційно-ціннісного, що передбачає прагнення до професійних досягнень і потребу у використанні комунікативних умінь за умов вирішення управлінських завдань; особистісно-диспозиційного, до складу якого входять професійно важливі особистісні якості, що забезпечують ефективне формування і реалізацію управлінських цілей. Таким чином, у студентів тривало формування досвіду індивідуальної роботи, складовими якого виступали вибір правильного рішення, аргументація обраного рішення функціональної задачі і міри доказовості, а також орієнтація на індивідуальні професійні вміння під час вирішення ілюстративних завдань більш складного виду. Розвивалося вміння майбутніх менеджерів домагатися бажаного результату безконфліктно і готовність до подальшого саморозвитку. Важливим моментом другого етапу було формування професійного мислення і розвиток уміння

висловлювати і грамотно обґрунтовувати свою позицію, незалежно від суджень інших.

На цьому етапі ті, хто навчаються, оцінювали відповідність теоретичних знань щодо реалізації своєї суб'єктної позиції в управлінській діяльності, намагалися обрати з усього представленого матеріалу цієї дисципліни найбільш значущий для професійної діяльності.

Основні завдання, що вирішувалися на цьому етапі, були сформульовані таким чином:

- формування потреби до здійснення самостійної навчально-професійної діяльності;
- розвиток уміння самостійно визначати мету, підбирати і використовувати зміст і форми, що відповідають особливостям завдання, методи здійснення самостійної навчально-професійної діяльності;
- активізація потреби в теоретичних знаннях і їх інтеграції з практикою;
- стимулювання проявів активності в навчальному процесі;
- формування самостійності в отриманні і застосуванні професійних знань і вмінь;
- розвиток вміння висловлювати і грамотно обґрунтовувати свою позицію незалежно від суджень інших;
- формування відкритого системного знання про об'єкти, що вивчаються (на відміну від простого накопичення знань).

Виходячи з намічених завдань, в організацію навчальної діяльності студентів були внесені деякі зміни, зокрема:

- обсяг самостійної роботи, виконуваної студентами як на заняттях, так і поза ними (в процесі отримання нових професійних знань і вмінь), істотно збільшився, наповнився новим змістом і проводився під систематичним керівництвом викладача;
- навчальна діяльність у процесі вивчення спеціальних дисциплін була максимально наближена до реальних умов застосування знань у майбутній

професійній діяльності;

- питання і проблеми, що потребували вирішення в процесі навчання, розв'язувалися в професійному контексті, з урахуванням конкретизації проблеми на основі актуалізації професійної самостійності як важливої якості особистості майбутнього менеджера.

З метою реалізації поставлених цілей і завдань нами використовувалися: рольові ігри, аналіз функціональних завдань, тренінг «Комунікативні вміння» і конкретні ситуації.

Найбільша увага нами приділялася різноманітним способам проблемного аналізу матеріалу, що вивчався. Акцентування відбувалося на виявленні діалектичних суперечностей, властивих процесу формування професійної самостійності як складової готовності до управлінської діяльності і пов'язаних з неправильними або однобічними оцінками явищ і ситуацій, що виникають у процесі виконання управлінських функцій.

Всі завдання за формою організації їх виконання ми умовно поділили на індивідуальні (розподілялися між окремими студентами для самостійного опрацювання), групові (ставилися перед невеликими групами студентів і виконувалися ними в процесі спільної діяльності) і дискусійні (ставилися перед усією аудиторією і виконувалися в ході загальної дискусії між студентами і викладачем).

Міра самостійності виконання завдань відповідала визначеним рівням готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності:

- низькому (студент виконував завдання, отримуючи постійну допомогу на всіх етапах своєї роботи через постановку питань для осмислення завдань викладача);
- середньому (виконання завдань за допомогою викладача через систему навідних питань);
- високому (виконання завдань без надання інформації викладачем або іншими студентами, але через актуалізацію потрібних знань і вмінь за допомогою

незначних допоміжних питань до викладача і самостійного пошуку потрібної для виконання завдань інформації).

Така система виконання конкретних навчальних завдань на розвивальному етапі формувального експерименту багато в чому сприяла можливості здійснювати диференційований підхід до формування готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців.

За умов невеликого обсягу годин на дисципліну «Маркетинг», необхідно забезпечити високий рівень знань майбутніх фахівців, що вимагає викладацького мистецтва, використання педагогічних технологій. Педагогічні умови нашого експерименту передбачали технологічне забезпечення процесу формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій шляхом використання активних методів у контексті особистісно орієнтованої освіти.

Розвиток здатності майбутніх менеджерів до творчих підходів у вирішенні управлінських завдань тісно пов'язаний з розвитком особистості, формуванням її інтересів у професійній сфері і поза нею. Особистісний компонент в економіці є визначальним у реалізації як можливостей людини, так і всієї системи в цілому. Економіка – поле саме особистих інтересів, мотивів, стимулів. Для неї характерні поведінкові закономірності, що вимагають особистісної гнучкості, мобільності використовуваних знань. Тому наша робота була спрямована на коригування проявів творчого потенціалу студентів у бік усвідомленої діяльності, заснованої на міцних знаннях, економічній творчості в різних формах, що відповідають професійним завданням менеджера. Тому нами використовувалися прийоми, що дозволяли розвивати економічне мислення як основу активного і стабільного залучення студентів до процесу навчання (колективна робота в малих групах, застосування проблемних питань). Це орієнтувало студентів на самостійне і вміле використання засвоєних прийомів вирішення професійних проблем, розвиток здібностей до перетворювальної діяльності, що передбачає пошук нових рішень, відмову від стереотипів.

В ході формувального експерименту ми проводили аналіз типових професійних проблемних завдань, які використовувалися при вивченні курсу

«Маркетинг в СКС», що дозволило визначити спосіб їх вирішення в основному через об'єктивний аналіз пропонованої ситуації (Додаток П).

Використання методу професійних проблемних завдань не вимагало вирішення поставленої проблеми в загальноприйнятому розумінні цього слова. Ми націлювали студентів не стільки на ухвалення остаточного рішення щодо проблеми, скільки на розвиток навичок аналізувати проблемні ситуації і знаходити шляхи вирішення. Акцентування уваги на занятті на головному завданні – розкритті закономірностей перетворення аналізованої ситуації, виявленні істотних зв'язків досліджуваної системи, осмисленні нових фактів – дозволило сформувати в студентів вміння свідомого і цілеспрямованого впливу на систему, що очікується від управлінської діяльності менеджера організації. Класифікація типових професійних проблемних завдань, які використовувались при вивченні курсу «Маркетинг в СКС», представлена в таблиці 3.1.

Розглянемо три види можливих ситуацій, що використовувалися нами в процесі формувального експерименту:

1. Ситуація відома. Для її вирішення пропонувалися подібні конкретні зразки. В цьому випадку метод вирішення ситуації був стандартний. Наприклад, конкретна ситуація «Підбір персоналу» на певні посади за заданими критеріями. Тут важливим був особистісний підхід кожного «керівника» до «кандидата» на ту або іншу посаду.

2. Ситуація подібна. В цьому випадку її необхідно було порівнювати з іншими подібними ситуаціями. Подібні ситуації не завжди були аналогічними, але в той же час студенти могли виявляти єдину основу, яку треба було видозмінювати, щоб наблизитися до запропонованої ситуації, оптимізувати її і, таким чином, обрати оптимальне рішення. Так, у діловій грі «Атестація персоналу» критерії оцінки для всіх однакові, але підхід індивідуальний.

3. Невідома ситуація. Пропонувалася ситуація, що не зустрічалася в практичній діяльності, її не можна було порівнювати з іншими випадками навіть за допомогою певної модифікації. Отже, потрібен був пошук нового методу вирішення. Такий варіант розглядався в діловій грі «Прийом з особистих питань», де керівник змушений був приймати певною мірою неординарні рішення.

Таблиця 3.1

Класифікація типових професійних проблемних завдань за навчально-методичним спрямуванням

Тип завдання	Зміст
1. Відповідно до детермінантів опису і способу рішення	Формалізовані, вирішуються із застосуванням математичного апарату. Неформалізовані, вирішувані шляхом логічних міркувань з використанням нескладних обчислень.
2. За широтою охоплення питань, проблем	Вузькоспрямовані завдання, в яких розбирається окрема проблема. Комплексне завдання, де вирішення головної проблеми обумовлене рішенням інших проблем.
3. За композиційною побудовою	Одностадійні завдання, в яких для аналізу і ухвалення рішення єдиним джерелом інформації є опис ситуації. Двохстадійні завдання, в яких другою стадією є рішення, запропоноване авторами завдання. Багатостадійні завдання, в яких кожна подальша стадія є одним з варіантів рішень, прийнятих на різних рівнях управління.

Будь-який вид конкретної ситуації вимагав від студентів і викладача діалогу, що характеризується ефективною комунікацією, але відповідальність за результат покладалася на студента як на особу, що орієнтована на набуття професійно важливих знань і вмінь.

Під час формувального експерименту існувало декілька варіантів використання конкретних ситуацій. Перший варіант передбачав, що ситуація дається додому, студент розбирає її самостійно, а потім аналіз відбувається в аудиторії разом з викладачем. За другим варіантом ситуація розбиралася в малій групі з використанням отриманих теоретичних знань. Третій варіант орієнтував на те, що студенти самі сформулюють завдання для вирішення. Четвертий варіант був найскладніший: студенти разом з викладачем аналізували ситуацію і на цій основі

ніби самі створювали теорію.

Важливим моментом для викладача за умов впровадження конкретних ситуацій була форма взаємодії в процесі обговорення, що відбувалося між учасниками:

- взаємодія типу «викладач – студент», коли викладачем проводилася перевірка готовності студентів до обговорення конкретної ситуації. Це був активний спосіб взаємодії, під час якої викладач міг пропонувати навіть хибні шляхи розв'язання проблеми. Завданням студента було якомога гнучкіше, логічніше обійти всі «гострі кути», відстоюючи свою позицію з цього питання;

- взаємодія типу «студент – студент» вимагала від викладача високого мистецтва управління процесом обговорення конкретної ситуації. Відбувався розвиток умінь групового аналізу, вироблялися необхідні зразки поведінки. Це забезпечувалося тим, що в процесі дискусії студенти боролися за лідерство, вступали у «коаліції», шукали «союзників». Цей вид взаємодії будувався на програванні студентами ролей;

- взаємодія «викладач – уся група» пов'язана була з бажанням викладача підказати правильний шлях роздумів, спрямувати хід дискусії, висловити свою думку щодо конкретної ситуації.

Заняття, в які було включене розв'язання професійних проблемних завдань, ми умовно поділяли на три етапи: 1) введення в завдання; 2) вивчення матеріалу (ситуації) завдання і підготовка його вирішення; 3) дискусія. Найбільш важливим етапом була дискусія. Від правильної організації дискусії багато в чому залежав успіх і доцільність застосування професійних проблемних завдань. Зауважимо, що метод професійних проблемних завдань дозволяв кожному зі слухачів індивідуально визначати й аналізувати проблему. Потім, під час дискусії, студенти колективно виробляли план дій і визначали шляхи вирішення завдання. Особливу увагу під час дискусії ми приділяли створенню позитивного мікроклімату, за умов якого кожен студент мав можливість висловитися, усвідомити існування інших поглядів на вирішення проблеми, що забезпечувало об'єктивний аналіз

пропонованої ситуації, допомагало виховувати в студентів навички короткого, чіткого і логічного викладу та вміння слухати. Під час експериментальної роботи ми враховували особливість застосування методу професійних проблемних ситуацій, що полягала у формуванні професійно особистого ставлення до ситуацій, представлених у змісті завдань, тому що саме на цій основі відбувалося виховання необхідних для менеджера особистісних якостей, вдосконалювалися навички роботи з інформацією, розвивалося аналітичне мислення, вміння формувати колективне мислення, здатність бачити і ставити перед собою реально досяжні цілі, передбачати наслідки рішень, що приймаються. Тому не стільки важливим було саме рішення (воно могло бути різним за наявності якихось специфічних умов у конкретному випадку), скільки те, яким чином студенти набували розуміння методики підходу до дослідження проблеми, знаходили шляхи рішення, з яких особистісних позицій вони підходили до розв'язання ситуації, ухвалення рішення і його обґрунтування, як створювали управлінський алгоритм, що дозволяв впевнено орієнтуватися в складних ситуаціях і явищах життя, давати їм правильну оцінку і робити практичні висновки. Застосування активних методів навчання дозволило реалізувати конкретні цілі в процесі навчання студентів шляхом активізації їх пізнавальної діяльності, що обумовило якісне використання нових знань при вирішенні конкретних проблем, які є суттю методу професійних проблемних ситуацій. Активізація обміну знаннями під час дискусійного обговорення професійних проблемних ситуацій сприяла формуванню професійно важливих якостей майбутніх менеджерів як складових їх готовності до управлінської діяльності.

Пріоритет у даному випадку належить теоретичному мисленню, що дозволяє кожному студентові вийти на науковий рівень осмислення дисциплін, що вивчаються, і забезпечує можливість кожну подальшу одиницю інформації не підсумовувати, а інтегрувати в уже наявну систему професійних знань. Результатом формування відкритого системного знання майбутнього фахівця буде «особистісна варіативність», яка розглядається як здатність відмовлятися від тих засобів діяльності, прийомів мислення, способів поведінки, що не відповідають ситуації і

завданню, і знаходити нові оригінальні підходи до вирішення управлінської ситуації за умов незмінних цілей і моральних підстав. Можна вважати, що особистісна варіативність є новоутворенням, що в реальній професійній діяльності фахівця проявляється як управлінська імпровізація.

Суб'єктна активність на цьому етапі роботи проявлялася в способі оволодіння знаннями, якому властивий продуктивний характер: узагальнення високого порядку; власні професійні погляди, вироблені на основі відомих ідей менеджменту; вибудовування власного «Я» в навчально-професійній діяльності за допомогою рефлексії.

Про динаміку розвитку готовності до управлінської діяльності студентів на розвивальному етапі формуального експерименту свідчать:

- здатність побачити істотні питання там, де іншим «усе здається просто і зрозуміло»;
- вміння логічно і переконливо відповідати на питання;
- здатність до раціонального виконання поставлених завдань, тобто вміння якнайповніше виконувати завдання з мінімальними витратами на них часу і засобів;
- вміння професійно обгрунтовано, грамотно й оригінально відстоювати свою позицію;
- здатність до глибокого аналізу власних дій на багато кроків вперед і вміння робити з такого аналізу правильні висновки.

Так, у роботі зі студентами низького рівня «готовності» ставилися цілі підтримати Я-концепцію, що формувалася, сприяти усвідомленню необхідності проєктування активної роботи з вироблення спеціальних управлінських навичок. Робота полягала в стимулюванні ініціативи в ході спільної діяльності і педагогічної підтримки проявів суб'єктної активності на заняттях. Для студентів середнього рівня пропонувалося визначити, які засоби індивідуальної техніки спілкування забезпечують більш ефективний результат під час вирішення управлінських завдань. Крім того, робота полягала в підвищенні рівня самостійності оцінок і суджень при вирішенні функціональних завдань, розвитку почуття відповідальності

за ту або іншу теоретичну позицію, стимулюванні проявів креативності як показника творчої суб'єктної активності. В роботі зі студентами високого рівня розвитку «готовності» до вирішення управлінських завдань ставилися цілі створення індивідуальних програм дій із застосування і закріплення управлінських умінь у результаті аналізу особистісних особливостей власних і навколишніх людей. Крім того, формувалася здатність до варіативного застосування знань і готовність до їх критичного перегляду.

Для забезпечення включеності найбільшої кількості студентів до ситуації взаємодії зміст матеріалу, що вивчається, перетворювався, причому активна роль у цьому перетворенні надавалася студентам. Головна мета перетворення полягала в тому, щоб зробити матеріал особистісно-значущим, потрібним студентам-майбутнім фахівцям. Для цього використовувалася низка методів: «Мозковий штурм у письмовій формі», «Карусель ідей», коли кожен пропонував свій список проблем за темою семінару; пропозиції обговорювалися і приймався остаточний варіант проблематики майбутнього заняття. Такий спосіб обговорення дозволяв студентам самим визначати важливість того або іншого матеріалу, робити відбір змісту, необхідного для дискусії.

В основу методології побудови змісту занять на цьому етапі покладені ідеї щодо дидактичних засад змісту освіти, зокрема розуміння її як педагогічно обгрунтованої, логічно впорядкованої і зафіксованої в навчальній документації наукової інформації про матеріал, що вивчається, який визначає зміст діяльності викладача і студентів [23]. Крім того, в основі нашого курсу лежать ідеї І. Бека про технології особистісно орієнтованого навчання, І. Аносова щодо проєктування сучасного освітнього процесу, С. Занюк щодо особливостей організації продуктивної педагогічної взаємодії на навчальному занятті.

Наприкінці другого етапу дослідно-експериментальної роботи було використано план спостережень за студентами на семінарських заняттях під час вирішення ними функціональних завдань:

- вибір провідних ідей і принципів стратегії розв'язання задачі;
- цілісність актуалізованих знань для вирішення завдань;

- характеристика процесу вирішення завдання: репродуктивний пошук найбільш ефективного способу рішення з відомих, його індивідуальна своєрідність;
- обґрунтованість рішення.

Спостереження за проявами суб'єктної активності на заняттях показало, що другий етап процесу формування готовності студентів до управлінської діяльності сприяє формуванню пошуково-творчої активності – активному пошуку шляхів і можливих варіантів вирішення управлінських завдань, збільшенню бажання брати участь у спільній з іншими студентами діяльності, розвитку самостійності й емоційної активності, здатності до особистісного аналізу в ситуації взаємодії.

Головним підсумком роботи можна вважати підвищення інтересу до обраної спеціальності і, як наслідок, до отримуваної інформації і бажання використати її у своїй практичній діяльності. Включення в процес принципів навчання, описаних нами у параграфі, присвяченому моделі формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності, сприяло підвищенню рівня самостійності мислення майбутніх менеджерів, істотно змінилося ставлення студентів до процесу власного навчання – позиція пасивного студента змінилася активною позицією того, хто навчається і усвідомлено здійснює навчально-професійну діяльність. Основними показниками завершеності другого етапу є:

- усвідомлення потреби в теоретичному знанні і його інтеграції з практичним досвідом;
- здатність формулювати і обґрунтовувати свій підхід до вирішення конкретних професійних, у тому числі й управлінських, проблем;
- відкрите системне знання про ті об'єкти, що вивчаються (на відміну від простого накопичення фактів).

У цілому, вивчення даних про рівень сформованості готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності після проведення двох етапів експериментальної роботи формувального характеру (кількість студентів високого рівня зросла, а кількість студентів низького і середнього рівнів істотно знизилася) визначило хід подальшої роботи. Не зважаючи на позитивну динаміку змін у рівнях

готовності до управлінської діяльності у майбутніх менеджерів, мали місце: переважання неадекватної самооцінки і недостатня сформованість уявлень про себе як про професіонала, здатного вирішувати управлінські завдання.

У зв'язку з цим, на *третьому – рефлексивно-корекційному етапі* процесу формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності мета полягала у формуванні вміння вирішувати управлінські завдання в соціально-економічних умовах, що змінюються, і формуванні оцінного ставлення критичного характеру до власної управлінської діяльності. Окрім намічених нами раніше завдань, ми запланували також завдання, спрямовані на розвиток рефлексії над власною навчально-професійною діяльністю, формування установки на самовдосконалення у сфері управлінської діяльності. Дидактичні завдання:

- формування оцінного ставлення до власної управлінської діяльності, що має критичний характер;
- застосування отриманих знань у нестандартних умовах;
- усвідомлення можливості знаходження нових рішень відомої проблеми, вміння відмовлятися від звичного, застарілого підходу до проблеми і напрацювання власного творчого підходу (важливість особистої ініціативи).

Дослідницькі цілі етапу полягали в перевірці гіпотетичного положення про умови формування рефлексії як основного показника зрілості особистості студента (здатність до самостійного відстежування ходу виконання власних дій і їх результатів; здатність до прояву об'єктивної оцінної рефлексії; здатність робити висновки з власного досвіду, набутого в різних ситуаціях; здатність до емоційно зрілої поведінки, емоційно адекватна оцінка власної поведінки).

Для підвищення ефективності процесу формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій на цьому етапі нами була визначена така умова: створення ситуації, в якій студенти відчують потребу і необхідність включення в нову освітню діяльність. Такими умовами виступають:

- спрямованість процесу навчання на усвідомлення суперечності між вимогами суспільства до професійно-особистісних характеристик менеджера і

сформованістю їх у студентів;

- спрямованість процесу навчання на усвідомлення студентом «себе в очах інших» як менеджера-професіонала.

Основними засобами реалізації завдань цього етапу виступали активні методи навчання, оскільки в студентів вже є значний теоретичний досвід (стратегічні завдання, ситуаційні ділові ігри, проблемні ситуації, тренінг креативності). Крім того, використовувалося опертя на базові знання студентів при викладі нового матеріалу і закріпленні вже наявних знань, а також застосування на заняттях методів, що створювали умови прояву творчої активності й ініціативи – вирішення нестандартних завдань, дискусії, ділові ігри, творчі завдання.

На рефлексивно-корекційному етапі відбувалося інтенсивне збагачення досвіду управлінської діяльності конкретними вміннями, навичками, що обумовлено попередньою теоретико-методологічною підготовкою і сформованими установками. Велику роль на всіх етапах формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій відігравала когнітивна сфера (професійна свідомість і самосвідомість) особистості студентів.

У цей період навчання студенти інтенсивно вивчали загальнопрофесійні і спеціальні дисципліни навчального плану. Цей етап нами пов'язується з рефлексією: над власною професійною діяльністю, над умінням застосовувати отримані знання з практики, можливістю реалізовувати свої подальші задуми в управлінській діяльності. На цьому етапі в студентів формувалося оцінне ставлення до своєї професійної діяльності, що мало критичний характер, оскільки будувалося на зіставленні реальних дій і стосунків з еталонами управлінської діяльності, сконцентрованими в спільній діяльності з викладачами ЗВО і партнерами з навчальної групи на попередніх етапах.

Головною умовою ефективності процесу формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності нами висувається «відкритість» студентів до оточення, готовність до критичних оцінок і невдач. На цьому етапі при вивченні спеціальних дисциплін відпрацьовувалися конкретні стилі, позиції, прийоми, форми, засоби здійснення управлінської діяльності. Відбувалася апробація і

модифікація не лише «чужих» новаторських методів управління, методик поведінки, але і створення власних варіантів і їх закріплення в досвіді професійної діяльності. Студент на цьому етапі вже здатен самостійно прогнозувати і коригувати своє подальше просування в професію. Суб'єктна активність студентів на цьому етапі проявлялася в індивідуально-творчій формі здійснення комунікативних відносин у навчально-професійній діяльності.

На початку третього курсу, після опанування теми «Комплексне вивчення ринку», нами в експериментальній групі була запропонована практична робота з курсу «Маркетинг в СКС» у вигляді «аналітичного звіту». Напрямок виконання завдання був заданий темою, однаковою для всіх студентів, – «Проблема застосування маркетингових технологій у соціокультурній сфері», водночас у формі і стилі роботи обмежень не було, що відкривало широкий простір для реалізації творчого потенціалу, «економічної чутливості» до проблем, відповідальності і особливого інтересу до роботи майбутніх фахівців.

Завдання запропонованої роботи передбачало можливість для студентів «поринути» в сучасне економічне життя за допомогою засобів масової інформації, власної уяви й інших «підручних матеріалів». Всі отримали однакове завдання: провести маркетингове дослідження з метою доведення, що в умовах залишкового бюджетного фінансування, застосування маркетингових технологій є необхідним для ефективної діяльності установ СКС. Студентам пропонувалося це зробити на основі діяльності установ СКС різного типу – це театри, кінотеатри, музеї, будинки культури, парки культури, установи освіти, охорони здоров'я, соціальної роботи тощо. Загальний зміст роботи «аналітичний звіт» складався з низки завдань: аналіз проблеми з використанням відомих понять і засобів аналізу, складання власного коментаря, розробка анкети, проведення анкетування, представлення якісного (опис) і кількісного (таблиця) аналізу результатів опитування, розрахування середньої помилки прогнозу, рекомендації щодо конкретних заходів з впровадження маркетингу в діяльність установ СКС. Великий обсяг роботи обумовив необхідність створення творчих груп (по 3-4 людини).

До роботи, виконаної студентами, пред'являлися такі вимоги: ситуація мала

бути оформлена у вигляді зв'язного тексту. Опис проблеми – запозичений з життя (матеріали газет, спеціальних журналів, Інтернету) Ситуація могла бути «підглянута» з життя (держави, сім'ї) чи аргументовано і достовірно придумана. У наведених прикладах економічна проблема повинна бути правильно сформульована, тобто мали бути вказані всі ознаки проблеми. Якщо їх декілька, то варто було зазначити всі (тим самим досягається вироблення вміння відрізняти професійні ситуації від інших). Мали бути коментарі до тексту з використанням теорії, посиланням на те, які поняття і принципи маркетингу використано і яким чином. Текст роботи мав містити грамотно оформлені посилання на джерела.

Цей метод аналізу ситуації у зарубіжній практиці має назву «case study» – кейс-технологія. У нашому випадку переслідувалося завдання навчити студентів самостійно працювати з економічною ситуацією, розвинути їх творчі можливості, активізувати навчальну роботу. Це завдання можна розглядати як міні-проект, підготовку до проєктів на наступних курсах (наприклад, при складанні бізнес-планів у курсі «Підприємництво», «Основи фінансово-господарської діяльності в установах СКС»), а також у процесі здійснення дипломного проєктування. В ході виконання студентами власних проєктів відбувалося усвідомлення майбутньої професійної діяльності як роботи високо творчої, індивідуально своєрідної, актуальної, що потребує великої частки ініціативності.

Створення аналітичних звітів вимагало від студентів прояву фахової компетентності, активності, яскравої індивідуальності, творчості, відповідального ставлення до виконання професійних функцій. За підсумками роботи була проведена презентація аналітичних звітів на завершальному занятті в семестрі. Журі складалося з викладачів факультету економіки, менеджменту і права. Кращими були визнані роботи, пов'язані з проблемами маркетингу в сфері освіти.

Один з кращих аналітичних звітів був присвячений проблемі «Використання маркетингового підходу в діяльності педагогічного університету з урахуванням специфіки ЗВО як некомерційної, неприбуткової організації». Виконання цього завдання вимагало відповіді на багато питань, зокрема: «Для чого потрібен маркетинг в університеті?», «Який маркетинговий підхід необхідно реалізувати,

щоб забезпечити ефективну діяльність ЗВО в умовах ринку?» тощо. Для здійснення цього проєкту студенти досліджували діяльність декількох факультетів педагогічного університету, розробили дві анкети для майбутніх абітурієнтів, провели опитування в двох школах міста Вінниця. В результаті були складені рекомендації, що містили алгоритм управлінської діяльності зі створення маркетингової служби за функціональним принципом. Студенти, зацікавившись цією проблемою, продовжили її вивчення в СНТ, ними обрано теми дипломних робіт, пов'язані з цією проблемою.

Отже, завдання у вигляді аналітичного звіту в навчальному процесі нами використовувалося в різних формах: як підсумкове в першому семестрі курсу «Маркетинг в СКС», як тематичне (тема «Маркетингові дослідження»), як наскрізне (у поєднанні з новими економічними проблемами і коментарями під час вивчення матеріалу курсу). Модифікація цього виду діяльності дозволила поєднати зусилля педагога і менеджера-економіста для реалізації активних методів, за умов використання яких розвивальний ефект занять визначається мірою особистісного розвитку студента.

Аналіз практичних творчих робіт (аналітичний звіт), виконаних з маркетингу, дозволив зробити деякі важливі висновки для подальшого вдосконалення навчального процесу і використання запропонованих прийомів активізації творчого потенціалу студентів при вивченні курсу «Маркетинг в СКС», «Спеціалізації економіки і управління СКС»:

- обрані теми засвідчили, з одного боку, існування певної життєвої і професійної позиції студентства, небайдуже ставлення до громадських проблем, з іншого боку, – деяку пасивність, обмеженість аналітико-синтетичних можливостей, «економічного» мислення майбутніх фахівців. Студенти впоралися з пошуком і відбором проблеми з погляду її актуальності. Порівняно легко вони описували її в навчальній аудиторії, водночас зазнавали значних утруднень за умов необхідності обстоювання за допомогою аргументів власних думок у дискусії, врахування позицій інших людей у складанні подальших рекомендацій;
- небагатьом студентам вдалося відобразити свою активну позицію під час

знаходження нових нестандартних способів вирішення «старих проблем». Студентська молодь більше орієнтована на готові «рецепти», що може свідчити про недостатню соціальну активність, невміння використати свій теоретичний багаж;

- великих труднощів зазнавали студенти за необхідності передати суть проблеми (ситуації). Проявлялася відсутність «економічної чутливості» до проблеми. Вона визначалася не лише недоліком знань, але і нездатністю до розпізнавання відомих ознак у запропонованому матеріалі, невпевненістю у формулюванні власних ідей з приводу аналізованої проблеми.

Варто зазначити актуальність оволодіння майбутніми менеджерами математичним апаратом: складанням графіків, таблиць, використанням знаково-символьної інформації, що розширюють поле пізнання економічних процесів і явищ.

Творчі завдання, що передбачали використання математичного апарату, допомагали активізувати пізнавальну діяльність студентів, встановлювати тісніші міжособистісні відносини, підвищувати загальну культуру, працювати з різними (у тому числі і новітніми) джерелами інформації. Студенти активніше включалися в навчальний процес, частіше відвідували бібліотеку, комп'ютерний клас, більш усвідомлено підходили до вибору курсових і дипломних робіт, з повною відповідальністю проходили економічну практику, що сприяло формуванню значущих мотивів як щодо вивчення предмету «Маркетинг», так і всієї навчально-пізнавальної діяльності.

Завдання роботи, як і на попередніх етапах, конкретизувалися нами відповідно до рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності. Так, для студентів з низьким рівнем процес навчання був спрямований на підвищення рівня сформованості вмінь самостійної діяльності; розвиток відповідального ставлення до процесу навчання; стимулювання потреби в рефлексивній поведінці. У роботі зі студентами середнього рівня ставилися завдання формування оцінного ставлення до власної управлінської діяльності, що мала критичний характер; розвитку здатності «робити висновки» з власного досвіду; тренування вмінь «бути зрозумілим для оточуючих» і розвитку комунікативних

здібностей, необхідних для доведення правильності власної позиції під час вирішення управлінських завдань і, відповідно, відстоювання своєї позиції в діловій грі. У роботі зі студентами високого рівня основна увага приділялася розвитку вміння вирішувати управлінські завдання в нестандартних ситуаціях, уміння відмовлятися від традиційного ухвалення рішення відомих проблем, виробляти при цьому своє, нове, творче бачення вирішення проблеми.

З метою реалізації цілей і завдань цього етапу нами використовувалися такі методи активного навчання: вирішення стратегічних завдань, конкретні ситуації, ситуаційні ділові ігри, тренінг креативності. Основними показниками завершеності цього етапу є:

- потреба в рефлексії над власною навчально-професійною діяльністю;
- пріоритет предметної спрямованості особистісної орієнтації;
- наявність установки на самовдосконалення у сфері професійної діяльності;
- здатність оцінити перспективність отриманої освіти і необхідність подальшого її вдосконалення.

Результатом цього етапу роботи було складання студентами власних завдань стратегічного виду (Додаток М).

У зв'язку з отриманими результатами, мета *четвертого, креативного етапу* (етапу індивідуалізації) полягала у вдосконаленні професійної діяльності; реалізації отриманих знань, умінь і навичок у професійній діяльності. На цьому етапі вирішувалися такі завдання:

- стимулювання індивідуального стилю діяльності;
- формування стійкої позитивної динаміки в оволодінні конкретними знаннями, вміннями і навичками спеціальних дисциплін;
- розвиток творчої ініціативи в процесі виробничої практики;
- розвиток творчого мислення у студентів.

Дослідницькі завдання цього етапу полягали в перевірці припущення про ефективність педагогічних умов організації процесу формування готовності студентів-менеджерів до управлінської діяльності. Методи, форми і прийоми

навчання включали студентів у ситуації захисту власної позиції, застосування нестандартних способів вирішення управлінських завдань, презентації особистісно значущого досвіду професійної управлінської діяльності, сприяли самореалізації. Організація взаємодії здійснювалася на рівні обміну позиціями учасників робочих груп. Система засобів навчання забезпечувала імітацію професійної діяльності менеджера, вводила студентів у вирішення проблем, що виникають у реальній діяльності менеджера. Переважали активні організаційні методи навчання (дослідницькі ділові ігри, тренінг «Ухвалення управлінського рішення» і «Формування команди управління», рішення стратегічних завдань, конкретні ситуації).

Окрім цього, основними формами реалізації завдань креативного етапу виступали лекційні заняття із застосуванням дослідницького викладу навчального матеріалу. На цьому етапі експерименту велася перевірка значущості таких дидактичних операцій і умов розвитку готовності до управлінської діяльності, як: 1) аналіз очікуваного результату (цілі) управлінської дії через імітацію типових ситуацій професійної роботи; 2) проєктування власних управлінських дій: зміст необхідної інформації, стимулів, вимог, відбір різноманітних засобів, способів переконання і контролю за ходом управлінського процесу; 3) коригування прийнятих раніше рішень відповідно до змін реальних зовнішніх умов.

Отже, самотійне індивідуальне навчання або робота в малих групах, проблемне представлення інформації, суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача зі студентами на основі індивідуального підходу до кожного, реалізація зворотного зв'язку за допомогою вхідного, поточного, проміжного і узагальнювального контролю – умови, що забезпечують ефективне функціонування пропонованої моделі управління педагогічним процесом. Цей етап завершився формуванням у студентів індивідуального підходу до вирішення завдань в управлінській діяльності.

Опишемо детальніше, на конкретних прикладах, використання в процесі формувального етапу експерименту методу ділової гри.

В процесі проведення ділової гри «Мозковий штурм: основа ухвалення рішення» вирішувалася низка навчальних завдань, зокрема: розвивалася активність

студентів; формувалося вміння аналізувати спеціальну літературу; активізувалося творче мислення студентів; вироблялася здатність практично оцінювати різні позиції шляхом їх зіставлення; набувалися навички пошуку оптимального варіанту рішення. Особливої ефективності ця ділова гра набувала за умов вирішення конкретної ситуації, наближеної до реальної діяльності установи. Мета гри – виробити оптимальне рішення проблеми (кадрової, рекламної, фінансової, маркетингової та ін.). На одному з занять, що передували ігровому, викладач пояснював суть і зміст гри, її правила. Заздалегідь повідомляв сутність проблеми, яку належало вирішити завдяки «мозковому штурму». Двоє найбільш підготовлених студентів призначалися консультантами, в обов'язки яких входило надання додаткової інформації з обговорюваних питань. Консультанти повинні були самі підібрати необхідну інформацію. Всі студенти зобов'язані були заздалегідь вивчити тему, що стосувалася ділової гри. Ділова гра «Мозковий штурм: основа ухвалення рішення» відкривала студентам свободу творчості, знімала закомплексованість, розвивала віру в себе і свої можливості, формувала здібності для роботи у сфері менеджменту в умовах ринкових відносин.

У процесі проведення гри викладач налаштовував студентів на активне мислення, переконував в тому, що вони зможуть знайти правильне рішення. Бажано було показати, що викладач не знає відповіді на питання; спрямувати думку і волю слухачів на пошук нестандартних рішень; формувати вміння студентів отримувати користь з різних думок і суджень, мислити одночасно в декількох напрямках; підібрати такі ситуації, що створювали б обстановку інтелектуальної напруги. Вирішення ситуації повинно потребувати певних зусиль, але не надмірних, інакше мозок виявиться нездатним до пошукової роботи.

Інтенсивна інтелектуальна напруга на початку гри і викликані ефективністю проведеної роботи позитивні емоції в її кінці – таким був шлях розумового процесу в діловій грі «Мозковий штурм: основа ухвалення рішення».

При проведенні ділової гри «Маркетинг і суспільство» студенти розподілялися по мікрогрупах (5-7 чол.), рольові позиції яких «Виробники», «Споживачі» (по відношенню до певної послуги) і «Суспільство» (наприклад, «Партія зелених»,

«Товариство захисту прав споживачів» та ін.). Кожна група визначала своє ставлення до конкретного, названого викладачем товару або послуги і елементів маркетингу. В результаті обговорення стало очевидним неспівпадіння інтересів громадських груп, наслідком чого виявилися різні концепції маркетингу. Викладач спрямовував обговорення і приводив студентів до розуміння необхідності використання концепції соціально-етичного маркетингу, що поєднує інтереси споживачів з довготривалими цілями суспільства в цілому.

При вивченні курсу «Менеджмент в СКС» була проведена ділова гра «Конфлікт у Будинку культури». Стисло розкриємо ситуацію, що покладена в її основу. На ім'я завідувача районним відділом культури надійшов лист від керівників гуртків одного з будинків культури, в якому детально описувався конфлікт між ними і художнім керівником, що виник, на думку авторів листа, через низькі ділові якості художнього керівника. Ознайомившись з листом керівників гуртків, завідуючий районним відділом культури запросив до себе директора Будинку культури, його заступника, голову профспілкового комітету, ознайомив їх зі змістом листа, запропонував обговорити ситуацію, що виникла. Ця ділова гра була поставлена і як одноетапна, і як багатоетапна. У першому випадку серед студентів розподілялися ролі завідувача районним відділом культури, директора, його заступника, голови профкому, а також експертів. Викладач забезпечував студентів, що виконували ті або інші ролі, відповідними описами ролей, їх пріоритетами при вирішенні цього конфлікту і набором стратегій поведінки. Невизначеність ситуації, в якій приймається рішення, посилювалася тим, що кожному з учасників ділової гри надавалися різні описи художнього керівника Будинку культури так, нібито всі вони знають його кожен зі свого боку; завідувач відділом ніби взагалі мав про нього дуже слабке уявлення. Все це мало породжувати багатоаспектність рішень. Експерти в цій грі володіли повною інформацією. Гра закінчувалася розробкою проєкту заходів, що були відповіддю на колективний лист.

У тому випадку, коли гра будувалася як багатоетапна, після першого її фрагменту, описаного вище, проводилися нові фрагменти. Для цього вводилися нові ролі – з'являлися співробітники Будинку культури: художній керівник і керівники

гуртків. У цьому випадку викладач пропонував студентам самим сформулювати соціально-психологічні портрети учасників конфлікту.

Специфіка цієї ділової гри полягала в тому, що в ній жорстко не регламентовані ні структура, ні структура ігрового комплексу. Вони залежали від рішень, що приймалися учасниками гри. Проте при розробці були передбачені можливі варіанти її структури і структури ігрового комплексу, що забезпечувалися відповідною інформацією, завдяки якій були охарактеризовані об'єкт управління на даний момент часу, соціально-психологічні портрети можливих ролей, моделі їх поведінки і пріоритети при вирішенні конфлікту. Початковими даними для ділової гри були: час і місце дії, загальна характеристика району, коротка характеристика соціально-побутових і культурних об'єктів, загальна характеристика Будинку культури і його кадрових працівників, соціально-психологічні портрети ролей. При конструюванні ситуації соціально-економічний стан модельованої системи, соціально-психологічні і професійні портрети учасників конфлікту були підібрані так, що пошук раціонального рішення ставав для студентів далеко не тривіальним, а багатокритерійним завданням. Неповнота інформації полягала у відсутності достовірних відомостей про особисті пріоритети учасників конфлікту. Рішення необхідно було приймати, виходячи з досвіду, знань, умінь і навичок, отриманих у курсі «Психологія управління». Така побудова гри дозволяла оцінити спрямованість, профіль і зміст спілкування в майбутній професійній діяльності, сформувати в студентів готовність до управлінських дій.

Аналіз конкретної ситуації за рахунок вирішення закладеної в ній проблеми, за умов групової взаємодії, виокремлення і посилення адекватного ставлення студентів до оцінок і оцінних суджень, поваги до думок кожного учасника обговорення, відповідальності за свої дії і висловлювання забезпечував зростання рівня компетентності учасників у цьому питанні. Ця форма роботи дозволяла підвищити готовність студентів до управлінської діяльності, розвинути здатність до аргументації і відстоювання своєї позиції шляхом безконфліктної взаємодії.

Функції і цілі ділових ігор, що використовувалися в процесі вивчення курсу «Маркетинг в СКС» на креативному етапі формувального експерименту з метою

формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності, представлені в додатку Х. Проведення ділових ігор потребувало достатніх часових, інтелектуальних, психологічних затрат і відповідного методичного забезпечення.

Ділова гра «Мозковий штурм» була проведена в другому семестрі вивчення курсу «Маркетинг в СКС» після опанування студентами теми «Комплекс маркетингових комунікацій», розрахованої на 4 години. Відомо, що найбільш ефективні результати досягаються тоді, коли всі учасники «мозкової атаки» раціонально поділяються на: 1) групу генерування ідей; 2) групу аналізу проблемної ситуації і оцінки ідей; 3) групу генерування контрідей. На занятті, що передувало ігровому, студентам були повідомлені суть і зміст гри, її правила, проблема (ситуація), яку належало вирішити методом «мозкового штурму». В даному випадку запропонована була ситуація, коли організація стикається із зовнішньою проблемою, що знаходиться поза її владою, тобто з чимось таким, що може мати серйозні наслідки, але повноважень для активних дій не вистачає (рішення влади закрити музей, перенести автобусну зупинку, невиплата зарплати тощо). Всі студенти були зобов'язані заздалегідь вивчити тему, що стосувалася змісту ділової гри. Двоє найбільш підготовлених студентів були призначені консультантами, в обов'язки яких входило надання додаткової інформації з обговорюваних питань. Консультанти повинні були самі підібрати необхідну інформацію. Викладач призначив лідерів, які укомплектували 3 групи (команди) по 6 осіб.

Завданням команди було формулювання ідей для вирішення поставленої проблеми. Ідеї фіксував так званий «акумулятор». Колективно були визначені принципи підходу до вирішення та вироблені різні його варіанти (обґрунтування рішення). Так, у процесі обговорення ситуації всі команди дійшли до єдиної думки, що для вирішення вищезгаданої проблеми необхідно провести лобіювання – один з елементів комплексу маркетингових комунікацій. Всіма групами були визначені різні варіанти проведення лобіювання. Одна група запропонувала розпочати цей процес зі складання плану проведення лобіювання, в якому будуть чітко визначені проблема і причини її виникнення, критичні терміни для запобігання або відміни небажаної дії; друга група аналізувала проблемну ситуацію (студенти придумали і

намалювали карту зв'язків, що всередині мала проблему-об'єкт), визначила і проранжувала на карті коло осіб за мірою впливу на об'єкт або за статусом, що буде враховуватися). Потім обидві команди прийняли рішення про початок лобіювання. Третя група запропонувала відразу, без складання плану, почати лобіювання.

Максимальні оцінки, що виставлялися групам: за обґрунтування рішення – 3 бали, за наукову правильність рішення – 5 балів, за правильне прогнозування ситуації після прийнятого рішення – 3 бали.

Викладач під час проведення ділової гри виконував такі функції: нагадав тему і питання (проблему, ситуацію) ділової гри, її правила; призначив консультантів в експертну групу; визначив лідерів робочих груп, що укомплектували команди; забезпечив для команд можливість працювати колективно; поставив перед лідером завдання призначити «акумуляторів» ідей у групі; запропонував експертній групі (поки команди працюють, обмінюються думками, консультуються з рольовою групою фахівців) також вирішувати поставлену проблему, щоб на завершальному етапі їм було простіше коментувати рішення груп.

Наприкінці заняття, після виступу лідерів команд, експертна група перевірила глибину аналізу вирішуваної проблеми, прокоментувала прийняте рішення, назвала оцінки і групу-переможця. Підводячи підсумки ділової гри, викладач висловив думку про важливість інтенсивної інтелектуальної напруги, що супроводжувала проведення гри, про позитивні наслідки виявлених емоцій, що є відображенням ефективної роботи, проведеної з метою активізації професійного мислення, підвищення фахової компетентності, формування вмінь працювати одночасно за декількома напрямками: розвивати креативність, соціальну адаптивність, підвищувати культуру спілкування, культуру ведення переговорів. Тобто зрештою ділова гра сприяла формуванню особистісних якостей, значущих для управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій.

У цей же період в експериментальній групі була проведена ділова гра «Визначення оптимальних обсягів інформації для управління». Основною темою (проблемою) гри був обмін оперативною інформацією в системі управління всередині фірми. Мета – визначення обсягів інформації, якою повинні обмінюватися

підрозділи з керівництвом. Завдання – створити таку систему обміну інформацією, що забезпечувала б повноту, достовірність і своєчасність інформації, при мінімальному завантаженні ліній зв'язку. (Загальновідомо, що однією з причин застосування лише окремих елементів маркетингу на вітчизняному ринку є проблема отримання достовірної, об'єктивної і своєчасної інформації). За умовами гри, у складі великої комерційної фірми є чотири філії, які знаходяться на відстані 250 км від центру. Зайняті в грі студенти імітували апарат управління комерційною фірмою. Очолював гру студент, якому була доручена роль Генерального директора. Він же докладав про результати проведеної роботи. Одночасно з доповіддю, «генеральний директор» надавав керівникові гри необхідні документи (форми добової і періодичної звітності, довідки, схему обміну інформацією тощо). Кожен студент експериментальної групи міг вносити доповнення і зміни в прийняте рішення. Розроблена технологія обміну інформацією оцінювалася за кількістю внесених поправок. Чим менше поправок, тим більш високі бали отримує проєкт. Ця гра проводилася в два етапи. На першому етапі викладач читав вступну лекцію, розподіляв ролі, розкривав послідовність і правила гри, рекомендував підготувати рішення у вільний від навчання час. Надалі викладач керував дискусією і підводив підсумки. При проведенні цієї гри ми звертали особливу увагу на характер відомостей, що мали надходити в певні терміни (за добу, декаду, місяць), їх обсяги з урахуванням закону однозначного запису, виключення дублювання і надмірності інформації, скорочення часу використання ліній зв'язку і витрат.

В ході проведення ділових ігор (Додаток Р, Додаток С) студентам переконливо продемонстровано практичну застосованість отриманих ними знань, умінь, навичок, завдяки чому відбувалося усвідомлення необхідності самовдосконалення як в професійному, так і особистісному плані. Відбувався процес інтеріоризації цілей, стосунків, мотивів; предметні знання, вміння, навички набували особистісної значущості.

Такі ділові ігри, як «Прийом з особистих питань», «Вакансія» (дисципліна «Розробка управлінського рішення»), показали, що студенти віддавали перевагу співпраці, взаєморозумінню при відстоюванні своєї позиції. Проведені завершальні

тести на тип взаємодії з партнером підтвердили, що сформовані професійні вміння допомогли багатьом студентам вийти з честю з конфліктних ситуацій. У цілому, до кінця четвертого етапу помітні позитивні зміни сталися в усіх чотирьох компонентах готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій: мотиваційно-ціннісному, когнітивному, особистісно-рефлексивному, операційно-діяльнісному. Основними показниками завершеності креативного етапу є: стійка позитивна динаміка в оволодінні конкретними вміннями і навичками, необхідними для управлінської діяльності; прояв індивідуального стилю діяльності; наявність нестандартних способів вирішення професійних завдань.

Студенти всіх трьох рівнів готовності до управлінської діяльності в експериментальних групах показали інтерес до аналізу і творчого вирішення управлінських завдань з позиції вже наукового підходу, здатність до самоактуалізації, усвідомивши свої професійно важливі особистісні якості, здібності, можливості.

Ефективність застосування активних методів навчання з метою формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності доведена також за допомогою анкет зворотного зв'язку (Додаток Н).

На цьому етапі проводилися проміжні зрізи в експериментальній групі з метою коригування педагогічної моделі, отримання зворотного зв'язку в процесі навчання, з метою упевнитися в правильності сформульованої гіпотези, обґрунтованих педагогічних умов. Розробка і застосування системи проблемних ситуацій і системи активних методів навчання на креативному етапі дозволили здійснити зв'язок ігрової, навчальної і квазіпрофесійної діяльності, ввести елементи професійної діяльності під час вирішення пізнавальних завдань. Перевірка ефективності моделі формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності проявилася на цьому етапі в контролі і оцінці міри сформованості професійної спрямованості у майбутніх фахівців.

Застосування активних методів навчання стимулювало розкриття внутрішнього потенціалу, латентних сил і резервів особистості тих, хто навчається, створювалася ситуація затребуваності індивідуальності студента як носія

професійно значущих особистісних якостей, мотивів, потреб, властивостей і особливостей. У системі «викладач-студент» відбувалося сприйняття викладача як партнера зі спільної діяльності, як носія певного досвіду, як значущої особистості, а не як контролера засвоєних знань. Студентами усвідомлювалася важливість спеціальних знань, отриманих у курсі економічних дисциплін, для подальшої роботи. Крім того, робота в системі «студент-студент» дозволяла сприймати самого себе як вільного активного, повноправного суб'єкта, відбувалося розкриття студента як цікавого партнера для інших членів команди, а також виникало усвідомлення власної самоцінності й унікальності. Таким чином, особистісно орієнтована взаємодія була додатковим стимулом для прояву пізнавальної активності, для самореалізації, для посилення професійної спрямованості.

Квазіпрофесійна ситуація, в якій опинялися майбутні менеджери, стимулювала їх потребу в професійному і особистісному розвитку і вдосконаленні. Це забезпечувало кожному студентові перспективу особистісного і професійного росту у відповідності з його можливостями, здібностями, мотивами і потребами, дозволяло побачити напрям власного подальшого розвитку і становлення як професіонала. Майбутні менеджери вчилися оцінювати свої дії і дії інших з професійних позицій, усвідомлювали значущість професійно важливих якостей в організації взаємодії один з одним, набували навичок роботи в «команді», вчилися сміливо виражати власні погляди.

Найбільш актуальним у навчанні менеджерів організацій стало створення можливостей для самореалізації, самоврядування, самопрезентації у ролі менеджерів. У завдання викладача ЗВО входило визначення шляхів створення професійної проблемної ситуації засобами своєї навчально-предметної діяльності, що забезпечувало відчуття студентом своєї особистісної затребуваності, можливості реалізації управлінських функцій. В ході нашого дослідження ми використали контекстне навчання – професійні проблемні ситуації, ділові ігри тощо. Самостійна розумова діяльність студентів у процесі пошуку, набуття, накопичення і застосування інформації дозволила усвідомити значущість розумових операцій для вирішення завдань управлінської діяльності. Проєктна і конструкторська діяльність

зі створення аналітичних звітів формувала творчий стиль мислення і професійної поведінки. Неформальне оцінювання результатів дозволяло відчувати ситуацію успіху і радість творчості кожним студентом. Майбутні менеджери організацій опановували методи конструювання і оформлення власних проєктів, виконували професійні функції з організації управління.

Менеджери організацій вчилися оцінювати свої дії і дії інших з професійних позицій, значущості тих або інших методів і прийомів при роботі в «команді», вчилися формулювати і виражати власні погляди на те або інше явище економічної дійсності.

Отже, висновки щодо реалізації запропонованої системи засобів формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності можна сформулювати таким чином:

- формування готовності до управлінської діяльності майбутнього менеджера у ЗВО найефективніше за умови розробки системи формування професійної самостійності і реалізації її у практичній навчальній діяльності, що пов'язано з особливостями організації педагогічного процесу на факультеті економіки, менеджменту та права;
- взаємозв'язки організаційних форм і засобів процесу навчання дозволяють орієнтувати навчальний процес на найбільш цілісне і системне формування творчої особистості, що має високі професійні, соціально значущі якості, необхідні при реалізації професійних управлінських завдань;
- поетапна реалізація запропонованої моделі формування готовності до управлінської діяльності з урахуванням конкретних цілей, завдань, педагогічних засобів і психолого-педагогічних умов для кожного етапу обумовлює успішність професійної підготовки до управлінської діяльності і сприяє швидшій адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності.

У процесі формувального експерименту ми застосовували в роботі з експериментальною групою активні методи навчання, метод аналізу професійних проблемних ситуацій, які сприяли формуванню готовності менеджерів організацій

до управлінської діяльності, що доводиться діагностикою результатів проведеного експерименту, дані якого наводяться в наступному параграфі.

3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.

Організаційна схема нашого дослідження передбачала проведення діагностичних зрізів на початку і після завершення формувального експерименту, що дало змогу здійснити порівняльний аналіз динаміки рівнів готовності до управлінської діяльності студентів експериментальної та контрольної групи. В експериментальній групі формування готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності здійснювалося у відповідності з визначеними педагогічними умовами. Професійна підготовка студентів контрольної групи відбувалася в умовах традиційної організації освітнього процесу. Інші чинники, які могли вплинути на формування готовності студентів експериментальної та контрольної групи до управлінської діяльності, ми намагалися врівноважити, щоб забезпечити можливості для коректної інтерпретації результатів педагогічного експерименту.

Діагностичні зрізи здійснювалися на основі визначених критеріїв (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-диспозиційний, операційно-діяльнісний) і показників готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності. Трансформації у компонентах готовності студентів до управлінської діяльності визначалися за допомогою чотирьох блоків відповідних методів і діагностичних методик. Проаналізуємо спершу зміни в когнітивному компоненті готовності студентів до управлінської діяльності. Аналіз динаміки готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності за когнітивним критерієм ми здійснювали на основі даних, отриманих за допомогою методу експертних оцінок. П'ять експертів – досвідчених викладачів, які тривалий час спостерігали за професійним становленням студентів, оцінювали за п'ятибальною шкалою сформованість у них готовності до управлінської діяльності за такими параметрами: 1) знання сутності, функцій, форм і технологій управлінської діяльності; 2) знання про способи планування, організації, мотивування і контролю

групової діяльності; 3) стратегічне мислення; 4) здатність до аналізу професійних ситуацій та прийняття ефективних управлінських рішень; 5) знання соціально-психологічних особливостей поведінки груп, колективів, що здійснюють спільну (економічну, управлінську) діяльність; 6) знання моральних норм і принципів професійної етики менеджера.

Для перевірки узгодженості експертних оцінок застосовувався коефіцієнт конкордації Кендала, що визначався за формулою 2.1. Його емпіричне значення для оцінок експертами готовності студентів до управлінської діяльності за когнітивним критерієм склало 0,7214. Це дає підстави говорити про високу узгодженість і надійність експертних оцінок.

Зміни у рівнях готовності студентів контрольної та експериментальної груп до управлінської діяльності за когнітивним критерієм відображені на рис. 3.2. Отримані результати свідчать, що між початковим і підсумковим зрізами сталися суттєві зміни у рівнях сформованості когнітивного компоненту готовності студентів експериментальної групи до управлінської діяльності: відсоток студентів, яким властивий високий рівень, зріс з 22,8% до 33,7%, середній рівень – з 51,4% до 55,8%. Одночасно зменшилася кількість студентів, які характеризуються низьким рівнем сформованості когнітивного компоненту готовності до управлінської діяльності – з 25,8% до 10,5%.

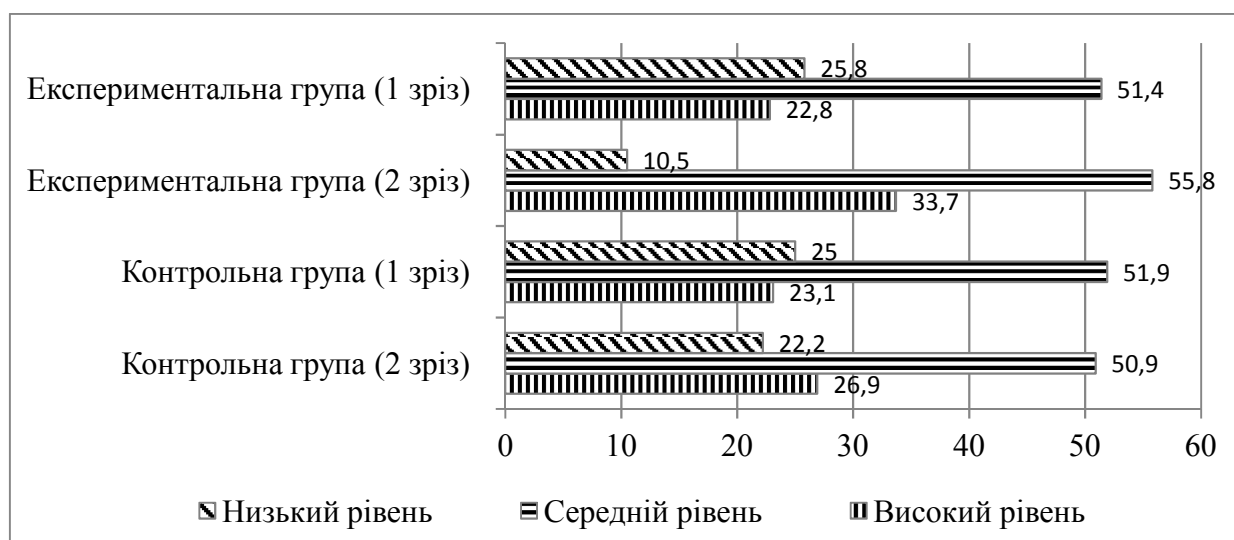


Рис. 3.2. Динаміка рівнів готовності до управлінської діяльності студентів контрольної та експериментальної груп за когнітивним критерієм (у %).

Критерій χ^2 свідчить про статистичну достовірність зазначених змін ($T_{\text{емп.}} = 7,22$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$) для рівня значущості $\alpha=0,05$. В експериментальній групі підвищився рівень знань студентів про особливості, функції, форми та технології управління організацією, способи планування, організації, мотивування і контролю групової діяльності, соціально-психологічні основи професійного спілкування, норми і принципи професійної етики менеджера.

В контрольній групі також відбулися певні позитивні зрушення у рівнях розвитку когнітивного компоненту готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності, однак вони мають менш виражений характер: відсоток студентів, яким властивий високий рівень, зріс з 23,1% до 26,9. Одночасно дещо зменшився відсоток студентів, які демонструють низький рівень (з 25% до 22,2%). Відсоток студентів, у яких діагностовано середній рівень, залишився практично незмінним. Критерій χ^2 засвідчує, що зазначені перетворення не досягають статистичної значущості ($T_{\text{емп.}} = 4,18$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$). Більшості студентів властивий середній рівень розвитку когнітивного компоненту готовності до управлінської діяльності, що характеризується сформованістю базових знань про сутність, функції, форми та технології управління організацією, способи планування, організації, мотивування і контролю діяльності персоналу. Проте вони відчують значні проблеми у процесі практичного застосування засвоєних знань у різноманітних ситуаціях професійної діяльності. Їхні знання мають переважно репродуктивний характер, у зв'язку з чим студентам важко адаптуватися до нових ситуацій і діяти в нестандартних умовах. Їм бракує гнучкості мислення, креативності і рефлексивного ставлення до своїх знань.

Викликає певне занепокоєння відносно високий відсоток (22,2%) студентів контрольної групи, які під час підсумкового зрізу продемонстрували низький рівень сформованості когнітивного компоненту готовності до управлінської діяльності. Вони мають поверхові й фрагментарні уявлення про теоретичні основи менеджменту організацій, функції планування, організації, мотивування і контролю діяльності персоналу, норми і принципи професійної етики менеджера, способи та прийоми налагодження конструктивної міжособистісної взаємодії в організації.

Другий блок методик був спрямований на з'ясування рівневих характеристик розвитку мотиваційно-ціннісного компоненту готовності студентів контрольної та експериментальної груп до управлінської діяльності. Динаміка ціннісних орієнтацій, які лежать в основі управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій, діагностувалася за допомогою методики Б. Басса (додаток А), що дозволяє визначити домінуючий тип спрямованості особистості: на діяльність, на себе і на міжособистісну взаємодію.

Зміни у типах спрямованості студентів експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту представлені на діаграмі (рисунк 3.3).

Отримані результати свідчать, що в експериментальній групі порівняно з першим зрізом підвищилася спрямованість студентів на діяльність (від 26,8 до 28,9) і міжособистісну взаємодію (від 29,2 до 32,2); одночасно послабилася спрямованість на себе (від 25 до 19,9). Використання χ^2 -критерію засвідчує, що зміни у типах спрямованості студентів експериментальної групи на себе і міжособистісну взаємодію досягають рівня статистичної значущості ($p \leq 0,05$). Отже, в студентів експериментальної групи посилилася спрямованість на формування конструктивних міжособистісних стосунків і одночасно послабилася індивідуалістична орієнтація на себе.



Рис. 3.3. Зміна типів спрямованості студентів контрольної та експериментальної груп (за методикою Б. Басса).

Основні мотиви професійної діяльності студентів експериментальної групи пов'язані з формуванням позитивних відносин з колегами та підлеглими та самореалізацією в професійній діяльності. Причому особистий успіх вони розглядають крізь призму налагодження комфортної взаємодії в організації.

У контрольній групі вираженість різних типів спрямованості майбутніх менеджерів мало змінилася між початковим і підсумковим зрізом: від 28,1 до 27,2 послабилася спрямованість на міжособистісну взаємодію, одночасно дещо посилилася спрямованість на діяльність (від 27,2 до 28,1) та на себе (від 25,7 до 27,1). Отже, у процесі підготовки в студентів контрольної групи поступово зростає орієнтація на себе і самоствердження у професійній діяльності, що визначає їх подальший професійний розвиток і стратегію управлінських дій у майбутній діяльності. Особливого значення вони надають кар'єрному зростанню, досягненню високого соціального статусу і матеріального достатку. В цілому студенти в контрольній групі більшою мірою зацікавлені досягненням особистого благополуччя, здобуттям соціального престижу, ніж ефективним виконанням професійних функцій і налагодженням позитивних міжособистісних стосунків в організації.

З метою комплексної оцінки змін у мотиваційно-ціннісному компоненті готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності ми застосовували метод експертного оцінювання. Експерти за п'ятибальною шкалою оцінювали сформованість у студентів експериментальної та контрольної груп мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до управлінської діяльності за наступними параметрами: 1) орієнтація на загальні моральні норми і принципи; 2) наявність інтересу до професії; 3) прагнення до творчої самореалізації; 4) мотивація досягнення успіху; 5) прагнення до самостійного оволодіння управлінськими вміннями і навичками, здобуття управлінських знань; 6) спрямованість на самовдосконалення і саморозвиток в управлінській діяльності.

Визначений внаслідок підрахунків коефіцієнт конкордації Кендала склав 0,6634, що свідчить про достатньо високий рівень узгодженості експертних оцінок і дає підстави довіряти отриманим даним.

Рівень сформованості у майбутніх менеджерів готовності до управлінської

діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм визначався за формулою 1.2.

Динаміка визначених на основі експертних оцінок рівнів готовності студентів контрольної та експериментальної групи до управлінської діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм представлена на діаграмі (рис. 3.4).

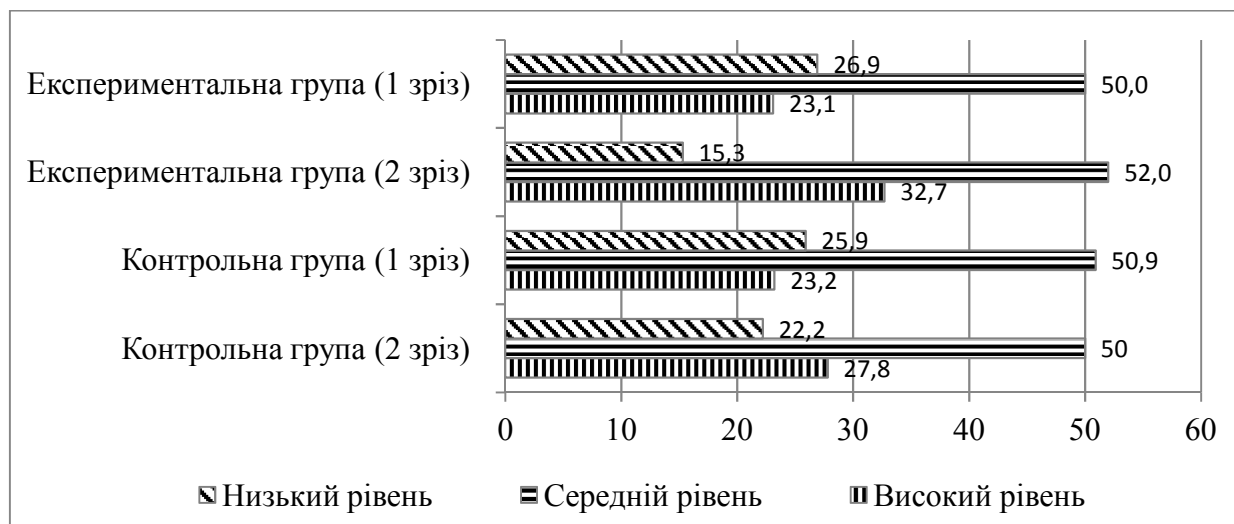


Рис. 3.4. Рівні сформованості у студентів контрольної та експериментальної групи готовності до управлінської діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм (у %).

Під час початкового зрізу між експериментальною і контрольною групами не було виявлено значущих відмінностей у рівнях сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності студентів до управлінської діяльності. Під час другого зрізу порівняно з першим у експериментальній групі відсоток студентів, яким властивий високий рівень, збільшився з 23,1% до 32,7%, середній – з 50% до 52%. Одночасно зменшилася кількість студентів, які характеризуються низьким рівнем готовності до управлінської діяльності (з 26,9% до 15,3%). Використання χ^2 -критерію підтверджує статистичну значущість розглянутих змін ($T_{\text{емп.}} = 6,14$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$). В контрольній групі теж відбулися позитивні зрушення у рівнях сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності студентів до управлінської діяльності, однак вони мають менш виражений, статистично не значущий характер.

Отже, аналіз динаміки спрямованості студентів контрольної та експериментальної груп підтверджує ефективність обґрунтованих педагогічних умов щодо формування мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутніх

менеджерів до управлінської діяльності.

За час проведення формувального експерименту відбулися також певні зрушення у розвитку особистісно-диспозиційного компоненту готовності студентів до управлінської діяльності. Для визначення змін у формуванні професійно важливих особистісних характеристик майбутніх менеджерів ми застосовували третій блок методик: методику діагностування емоційної емпатії А. Меграбяна, М. Епштейна (додаток Б); методику діагностики комунікативної толерантності В. Бойко (додаток В); методику діагностики моральної відповідальності особистості І. Тимошук (додаток Г).

З метою з'ясування змін у рівнях сформованості емпатії у студентів експериментальної і контрольної груп ми застосовували методику М. Епштейна і А. Меграбяна, яка дозволяє оцінити два аспекти емпатії: емоційний (здатність співчувати і співпереживати, реагувати на емоційні переживання інших людей) та поведінковий (прояв у поведінці чуйності, доброзичливості, терпимості, готовності надавати допомогу й підтримку іншим людям). Зазначена методика дає змогу діагностувати рівень сформованості у студентів таких важливих для управлінської діяльності особистісних характеристик, як здатність співчувати іншим людям, відчувати їх внутрішній стан, формувати у спілкуванні позитивну емоційну атмосферу, надавати необхідну допомогу й підтримку.

Динаміка змін у рівнях розвитку емпатії студентів експериментальної та контрольної груп зображена на діаграмі (рис. 3.5).

Отримані результати свідчать, що позитивна динаміка рівнів розвитку емпатії студентів відбулася як в експериментальній, так і контрольній групі. Водночас у студентів експериментальної групи вона має більш виражений характер. Найбільш суттєво зросла кількість студентів, яким властивий високий рівень розвитку емпатії (з 21,2% до 30,8%). Відсоток студентів з середнім рівнем розвитку емпатії збільшився з 51% до 52,8%. Суттєво зменшився відсоток студентів експериментальної групи, яким властивий низький рівень розвитку емпатії: з 27,8% до 16,4%. Використання χ^2 -критерію засвідчує, що вказані зміни є статистично значущими на рівні 0,05 ($T_{\text{емп.}} = 6,34$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$).

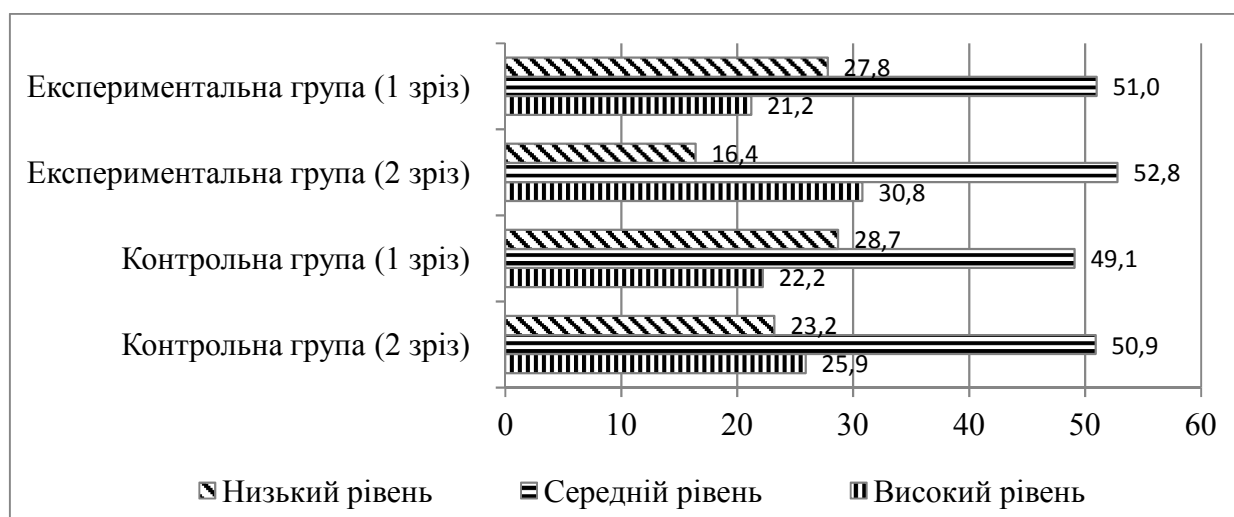


Рис. 3.5. Зміна рівнів сформованості емпатії в студентів контрольної та експериментальної груп (у %).

В контрольній групі зміни у рівнях розвитку емпатії студентів не досягають статистичної значущості ($T_{\text{емп.}} = 5,28$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$). Відсоток студентів, яким властивий високий рівень розвитку емпатії, збільшився тут з 22,2% лише до 25,9%, середній рівень – з 49,1% до 50,9%; низький рівень – зменшився з 28,7% до 23,2%.

Під час аналізу змін в особистісно-диспозиційному компоненті готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності ми звертали увагу також на формування такої професійно важливої якості, як толерантність. З цією метою використовувалася методика діагностики комунікативної толерантності В. Бойко [21]. Вказана методика дає змогу оцінити сформованість низки важливих особистісних характеристик майбутніх менеджерів: терпимість або нетерпимість у ставленні до інших людей; ступінь категоричності й прямолінійності в оцінюванні інших людей; схильність приховувати або відкрито виявляти негативні емоції у спілкуванні з неприємним співбесідником; визнання за іншими людьми права на власну індивідуальність і несхожість; наявність або відсутність бажання підлаштовувати партнерів по спілкуванню до власних вимог; здатність або нездатність прощати співрозмовникам їх помилки та вади тощо.

Динаміка змін у рівнях сформованості толерантності студентів експериментальної та контрольної груп відображена на діаграмі (рис. 3.6).

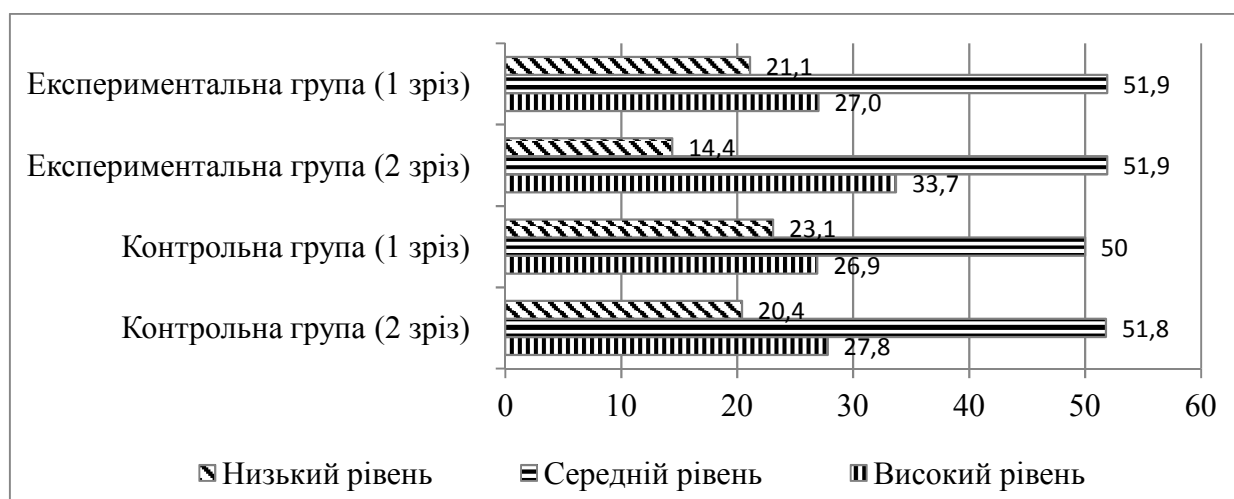


Рис. 3.6. Зміна рівнів толерантності студентів в експериментальній і контрольній групах (у %).

Як бачимо, за час проведення педагогічного експерименту в експериментальній групі змінилося співвідношення студентів з різними рівнями розвитку комунікативної толерантності. Відсоток тих, кому властивий високий рівень толерантності, збільшився з 27% до 33,7%. Незмінний відсоток студентів із середнім рівнем комунікативної толерантності можна пояснити тим, що частина з тих, у кого під час першого зрізу було діагностовано середній рівень, перейшла на високий рівень. У свою чергу, частина студентів з початковим низьким рівнем прогресувала до середнього рівня. Варто звернути увагу на суттєве (з 21,1% до 14,4%) зменшення в експериментальній групі студентів, яким властивий низький рівень комунікативної толерантності. Використання критерію χ^2 засвідчує, що вказані зміни є статистично значущими на рівні $p \leq 0,05$ ($T_{\text{емп.}} = 6,12$). На відміну від експериментальної, у контрольній групі зміни в рівнях сформованості толерантності студентів не досягають статистичної значущості: відсоток майбутніх менеджерів, яким властивий високий рівень, збільшився з 26,9% до 27,8%, середній – з 50% до 51,8%, низький – зменшився з 23,1% до 20,4%.

Для діагностування змін у розвитку такої професійно важливої якості майбутніх менеджерів, як відповідальність, ми використовували методику І. Тимошук. Вона дає змогу оцінити рівень сформованості в особистості низки важливих характеристик: здатності до рефлексії у ситуаціях морального конфлікту,

інтуїції у сфері етичної регуляції взаємин, альтруїстичних почуттів, етичних ціннісних орієнтацій, екзистенціального аспекту відповідальності.

Динаміка змін у рівнях моральної відповідальності студентів експериментальної та контрольної груп зображена на рисунку 3.7.

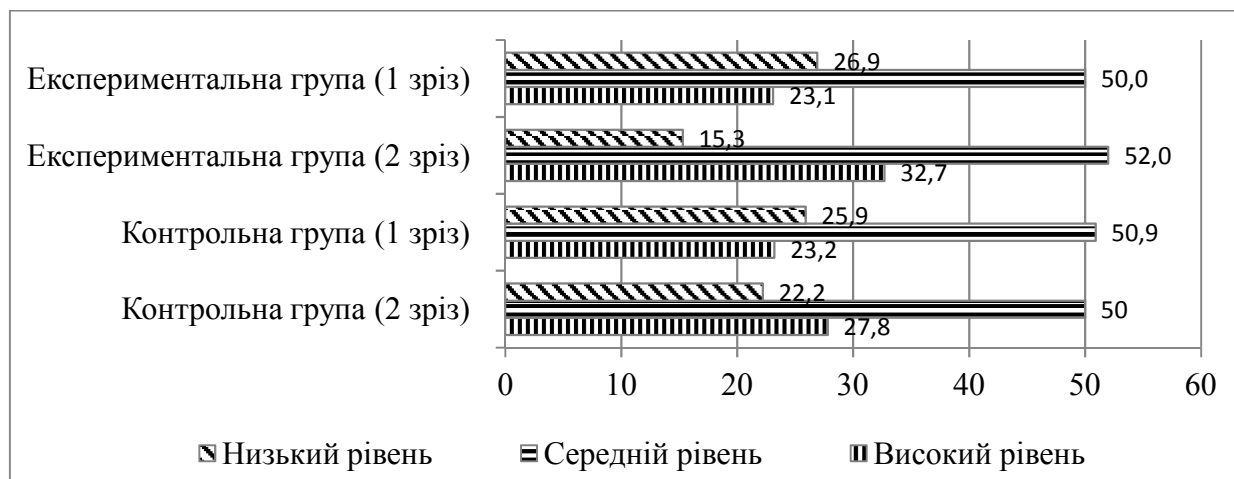


Рис. 3.7. Зміна рівнів сформованості моральної відповідальності студентів контрольної й експериментальної груп (у %).

Результати дослідження свідчать про суттєві зміни у рівнях сформованості моральної відповідальності студентів експериментальної групи: кількість студентів, яким властивий високий рівень, збільшилася з 23,1% до 32,7%, середній – з 50% до 52%. Водночас зменшилась кількість студентів, яким властивий низький рівень моральної відповідальності (з 26,9% до 15,3%). Використання χ^2 -критерію свідчить, що вказані зміни є статистично значущими ($p \leq 0,05$): $T_{\text{емп.}} = 6,17$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$. В експериментальній групі підвищився рівень розвитку рефлексії студентів, їх самоконтролю, емоційної зрілості, здатності приймати самостійні рішення та нести відповідальність за свої дії, спрямованості на дотримання моральних норм у професійній діяльності та спілкуванні.

У студентів контрольної групи теж відбулися певні позитивні зрушення у формуванні моральної відповідальності: відсоток майбутніх менеджерів, яким властивий високий рівень її розвитку, зріс з 23,2% до 27,8%; одночасно зменшився відсоток студентів, яким властивий низький рівень – з 25,9% до 22,2%. Однак згідно з критерієм χ^2 ці зміни не є статистично значущими ($T_{\text{емп.}} = 5,36$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$). Під час другого зрізу серед студентів контрольної групи було виявлено відносно велику

кількість студентів (22,2%), що характеризуються недиференційованою і мало усвідомлюваною структурою моральних цінностей, недостатньо розвиненою морально-етичною рефлексією та емпатією, здатністю аналізувати власні вчинки та створювати конструктивну атмосферу спілкування з іншими людьми.

Отже, отримані результати дають змогу стверджувати, що впровадження в освітній процес визначених педагогічних умов формування готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності більшою мірою, ніж традиційна методика, сприяє розвитку у студентів професійно важливих якостей, необхідних для успішної взаємодії з персоналом організацій.

Четвертий блок методик спрямовувався на діагностику змін у операційно-діяльнісному компоненті готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності: методика дослідження стилю поведінки у конфлікті К. Томаса (додаток Д); методика визначення здатності особистості до керування самопрезентацією у спілкуванні Н. Амяги (додаток Е); тести для діагностування сформованості комунікативних умінь студентів (додатки Ж, И).

Методика К. Томаса дає змогу визначити типовий спосіб реагування особистості на конфлікт, його доцільність і ефективність. К. Томас вважав, що поведінка у конфліктних ситуаціях зумовлюється поєднанням двох стилів: кооперації, пов'язаної з увагою до потреб інших людей, залучених у конфлікт, і напористості, для якої характерне відстоювання власних інтересів. На основі цих двох параметрів К. Томас виокремлює наступні способи поведінки в конфліктних ситуаціях: а) конфронтація (змагання, суперництво), яка виражається в прагненні добитися задоволення своїх інтересів на шкоду інтересам іншої людини; б) пристосування (поступливість) протилежний до суперництва стиль поведінки, що полягає у жертвуванні власними інтересами заради інтересів іншого; в) компроміс – угода між учасниками конфлікту, що досягається взаємними поступками; г) ухилення (уникнення, ігнорування), для якого характерна відсутність спрямованості як на співпрацю, так і на реалізацію власних інтересів; д) співпраця, коли учасники конфліктної ситуації приходять до альтернативи, яка повністю задовольняє інтереси обох сторін.

Опитувальник К. Томаса складається з 30 пар тверджень, що стосуються різних стилів поведінки особистості в ситуації конфлікту. З кожної пари тверджень респондент повинен вибрати одне, яке найточніше відображає його ставлення до конфліктної ситуації. Результати визначення стилів поведінки у конфлікті студентів експериментальної та контрольної груп подані на рисунку 3.8.

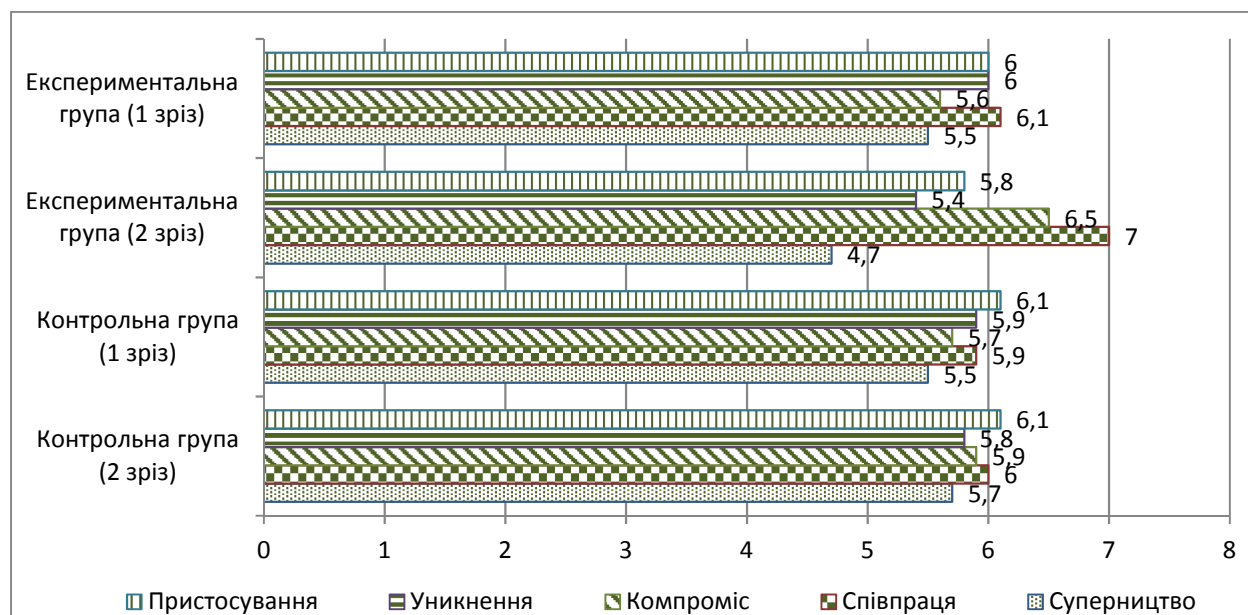


Рис. 3.8. Стилi поведінки у конфлікті студентів контрольної та експериментальної груп (за результатами методики К. Томаса).

Як бачимо, на початку експерименту більшість студентів експериментальної та контрольної груп орієнтувалися на такі стилі поведінки у конфлікті, як співпраця, уникнення і пристосування. Під час другого зрізу в експериментальній групі відбулися певні зміни у використанні студентами різних стилів поведінки в конфлікті. Зокрема, посилилася (з 6,1 до 7) орієнтація майбутніх менеджерів організацій на стиль співпраці, який передбачає пошук рішень, які відповідають інтересам і потребам усіх учасників конфлікту. Посилилась (з 5,6 до 6,5) також орієнтація студентів на стиль компромісу, який передбачає певні поступки усіх сторін конфлікту заради його завершення. Одночасно з 5,5 до 4,7 послабилася схильність до використання стилю суперництва і з 6 до 5,4 – стилю уникнення. Застосування критерію χ^2 свідчить, що зазначені зміни є статистично значущими на рівні $p \leq 0,05$ ($T_{\text{емп.}} = 6,11$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$). Загалом студенти експериментальної групи почали більш виважено ставитися до використання стилів поведінки у конфліктній

ситуації, враховуючи їх потенційні позитивні і негативні наслідки.

У контрольній групі, на відміну від експериментальної, ставлення студентів до застосування різних стилів поведінки у конфліктних ситуаціях практично не змінилося. Невеликі зрушення є статистично не значущими.

Оцінюючи зміни в операційно-діяльнісному компоненті готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності, ми використовували також розроблену Н. Амягою методику визначення здатності особистості до управління самопрезентацією в спілкуванні (додаток). Результати, отримані за допомогою цієї методики, представлені на рис. 3.9.

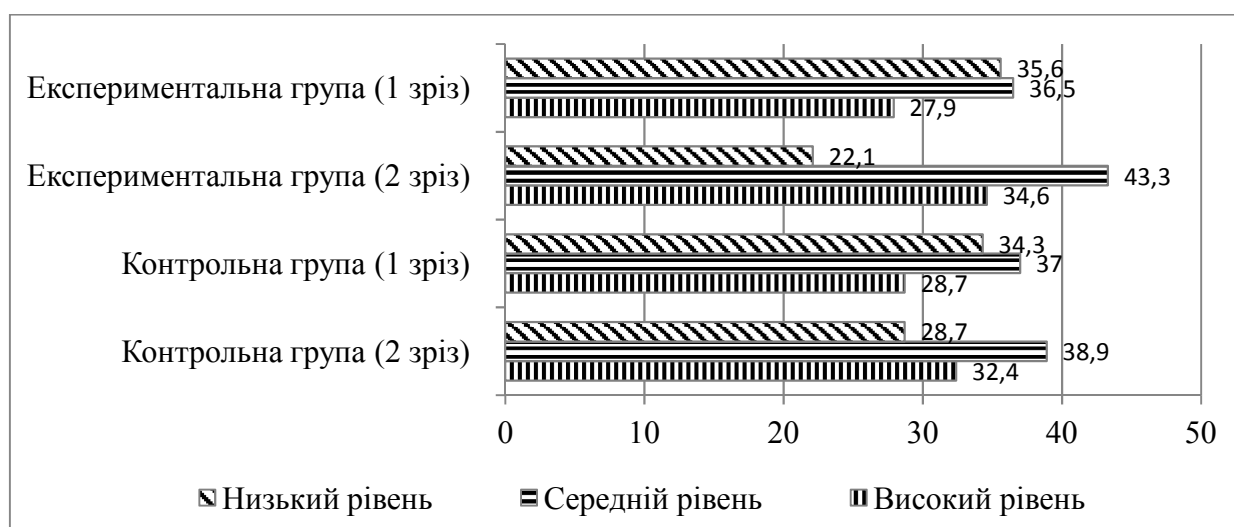


Рис. 3.9. Зміни у розвитку здатності студентів експериментальної та контрольної груп до управління самопрезентацією в спілкуванні (у %).

Як бачимо, за період між першим і другим зрізом серед студентів експериментальної групи підвищився відсоток тих, кому властивий середній (з 36,5% до 43,3%) і високий (з 27,9% до 34,6%) рівень управління самопрезентацією в процесі спілкування. Одночасно суттєво зменшилася (з 35,6% до 22,1%) кількість майбутніх менеджерів з низьким рівнем готовності до управління самопрезентацією у спілкуванні. Використання χ^2 -критерію підтверджує статистичну значущість вказаних змін ($T_{\text{емп.}} = 6,47$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$). Можна констатувати загальне підвищення рівня комунікативного контролю студентів експериментальної групи, підвищення їх здатності гнучко й цілеспрямовано управляти своєю комунікативною поведінкою з урахуванням особливостей співрозмовників, конкретних ситуацій та обставин.

Студенти почали більше уваги звертати на особливості свого спілкування, на враження, яке вони справляють на співрозмовників. Це свідчить про загальний розвиток їх комунікативної рефлексії, яка відіграє важливу роль у професійному спілкуванні менеджера організацій.

На відміну від експериментальної, в контрольній групі відбулися менш суттєві зміни у розвитку здатності студентів до управління самопрезентацією у спілкуванні: відсоток студентів, яким властивий високий рівень, підвищився з 28,7% до 32,4%, середній – з 37% до 38,9%, низький – зменшився з 34,3% до 28,7%. Застосування χ^2 -критерію свідчить, що зазначені зміни не досягають рівня статистичної значущості ($T_{\text{емп.}} = 5,47$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$).

Оцінюючи розвиток готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності за операційно-діяльнісним критерієм, ми враховували також динаміку формування у них комунікативних умінь (риторичних, полемічних, соціально-перцептивних), від яких суттєвою мірою залежить успішність управлінської діяльності менеджера організацій. У професійній діяльності менеджера важливу роль відіграє вміння адекватно сприймати та розуміти партнерів по взаємодії, точно розпізнавати їх індивідуальні особливості й якості, інтерпретувати мотиви поведінки. Йдеться про соціально-перцептивні уміння.

Результати нашого дослідження свідчать, що на початку формувального експерименту між студентами контрольної й експериментальної груп були відсутні статистично значущі відмінності у рівнях сформованості умінь соціальної перцепції. Для більшості студентів був властивий середній рівень їх розвитку (див. рис. 3.10). В експериментальній групі під час підсумкового зрізу зафіксовано зростання відсотку студентів, яким властивий високий (з 24% до 33,7%) рівень сформованості умінь соціальної перцепції. Одночасно зменшилася кількість студентів, які характеризуються низьким рівнем сформованості зазначених умінь: з 26% до 14,4%. Критерій χ^2 засвідчує статистичну значущість вказаних змін ($T_{\text{емп.}} = 6,72$).

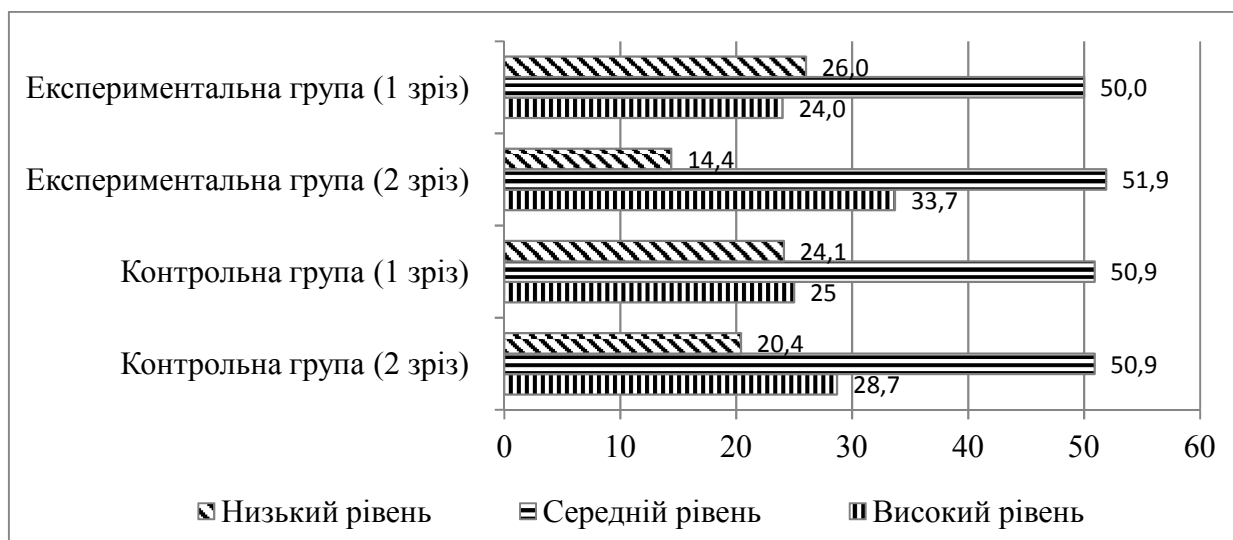


Рис. 3.10. Розвиток умінь соціальної перцепції у студентів контрольної та експериментальної груп (у %).

У студентів контрольної групи також відбулися певні позитивні зміни у розвитку умінь соціальної перцепції: дещо зріс відсоток студентів, яким властивий високий (з 25% до 28,7%) рівень їх сформованості, і зменшився – з низьким рівнем (з 24,1% до 20,4%). Проте застосування критерію χ^2 свідчить, що ці зміни є статистично незначущими ($T_{\text{емп.}} = 5,76$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$).

У студентів експериментальної групи спостерігаються також позитивні зміни у сформованості вміння слухати співбесідника, яке має важливе значення для менеджера, оскільки дозволяє об'єктивно сприймати та розуміти персонал організації, отримувати від співрозмовників потрібну інформацію, конструктивно сприймати критичні зауваження і поради, формувати позитивну атмосферу та довірливі стосунки у колективі. Представлені на рисунку 3.11 результати свідчать, що в експериментальній групі порівняно з першим зрізом збільшився відсоток майбутніх менеджерів, яким властивий високий (з 23,1 до 30,8%) і середній (з 52,9% до 58,6%) рівні сформованості вміння слухати співрозмовника. Водночас суттєво зменшився відсоток студентів із низьким рівнем сформованості зазначеного вміння (з 24% до 10,6%). Використання χ^2 -критерію засвідчує статистичну значущість указаних змін ($T_{\text{емп.}} = 6,63$).

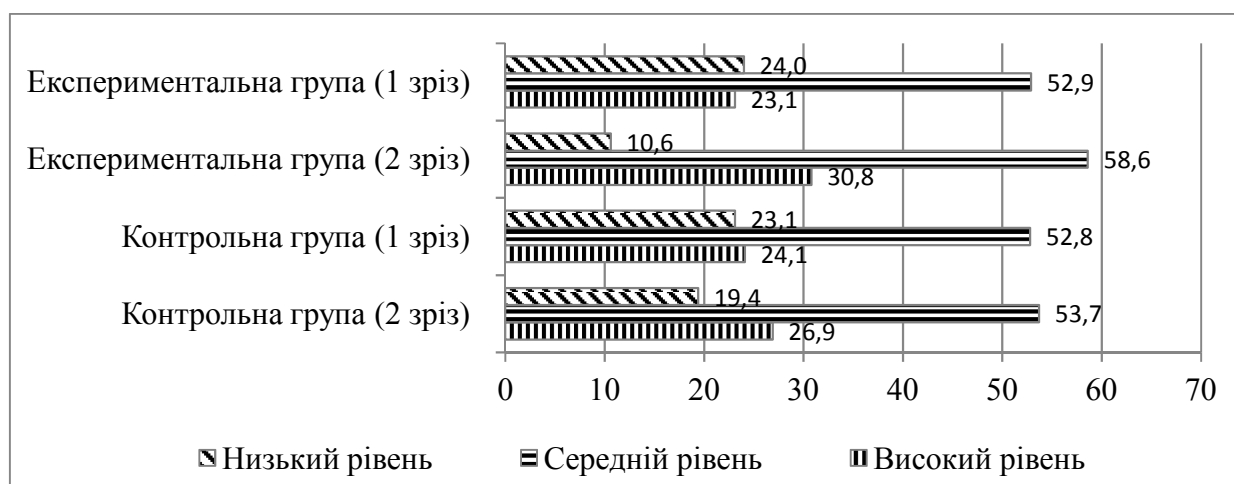


Рис. 3.11. Розвиток уміння слухати співрозмовника у студентів контрольної та експериментальної груп (у %).

Студенти експериментальної групи оволоділи такими необхідними для управлінської діяльності вміннями, як: встановлення візуального контакту з співрозмовником; зосередження уваги на словах співрозмовника; інтерпретація невербальної поведінки співрозмовника; використання невербальних засобів спілкування; використання прийомів активного слухання (перефразування, уточнення, резюмування тощо); демонстрація співрозмовникові інтересу і доброзичливого ставлення до його слів; вияв терпіння, надання співрозмовникові часу і можливостей висловити свої погляди.

У студентів контрольної групи теж відбулися певні позитивні зрушення у розвитку уміння слухати співбесідника: відсоток студентів з високим рівнем зріс з 24,1% до 26,9%, з середнім – з 52,8% до 53,7%, з низьким – зменшився з 23,1% до 19,4%. Однак за критерієм χ^2 вказані зміни є статистично незначущими ($T_{\text{емп.}} = 5,54$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$).

Аналізуючи результати експерименту, ми звертали увагу також на формування у майбутніх менеджерів організацій професійно важливих полемічних і риторичних умінь.

У студентів експериментальної групи відбулися позитивні зміни у рівнях сформованості полемічних умінь, від яких залежить здатність менеджерів переконувати, аргументувати, обґрунтовувати свою позицію та впливати на персонал (рис. 3.12).

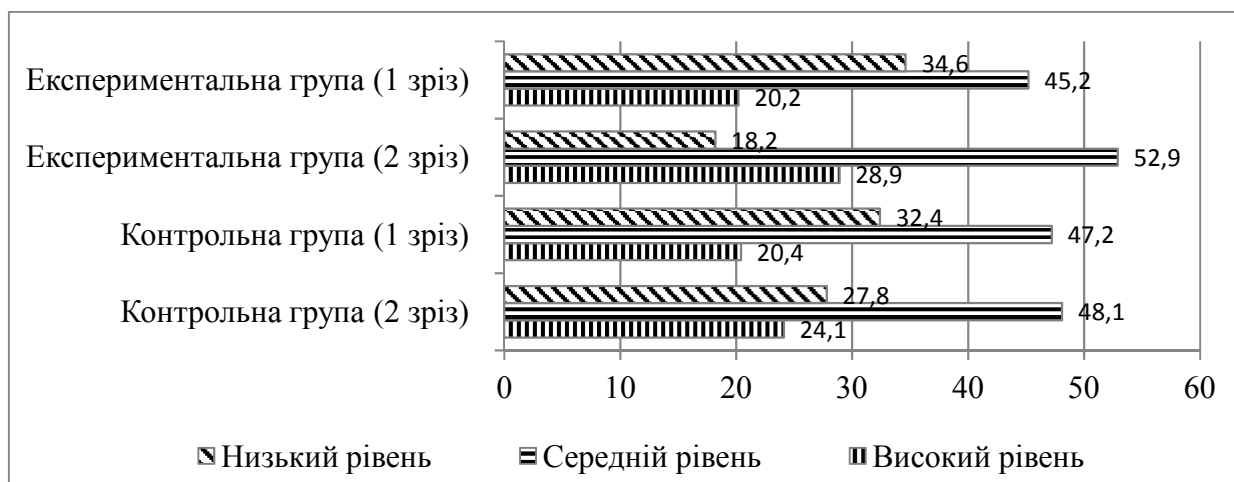


Рис. 3.12. Розвиток полемічних умінь студентів контрольної та експериментальної груп (у %).

Кількість студентів, яким властивий високий рівень розвитку полемічних умінь, зросла з 20,2% до 28,9%, середній – з 45,2% до 52,9%, низький – зменшилася з 34,6% до 18,2%. Відповідно до критерію χ^2 , вказані зміни статистично значущі на рівні $p \leq 0,05$ ($T_{\text{емп.}} = 6,49$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$). У більшості студентів експериментальної групи значно підвищився рівень полемічної культури, що проявилось у дотриманні принципів ведення дискусії: повага до особистості суперника; терпиме ставлення до альтернативних поглядів; коректне ведення суперечки з дотриманням етичних норм; здатність піднятися над особистими інтересами і подолати психологічні бар'єри у процесі спору; налаштованість на пошук компромісних варіантів вирішення проблем; спроможність до аргументованої конструктивної критики.

У контрольній групі теж відбулися певні позитивні зміни у розвитку полемічних умінь студентів. Якщо під час першого зрізу серед них було 20,4% осіб, яким властивий високий рівень розвитку зазначених умінь, то до другого зрізу їх кількість збільшилася до 24,1%. Водночас з 32,4% до 27,8% зменшився відсоток студентів з низьким рівнем розвитку полемічних умінь. Однак вказані зміни виявилися статистично не значущими ($T_{\text{емп.}} = 5,89$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$).

Риторичні вміння необхідні майбутнім менеджерам для ефективного мовленнєвого впливу на інших людей у процесі міжособистісного і групового публічного спілкування. Отримані результати свідчать, що між початковим і підсумковим діагностичними зрізами у студентів експериментальної групи

підвищився рівень сформованості риторичних умінь (рис. 3.13).

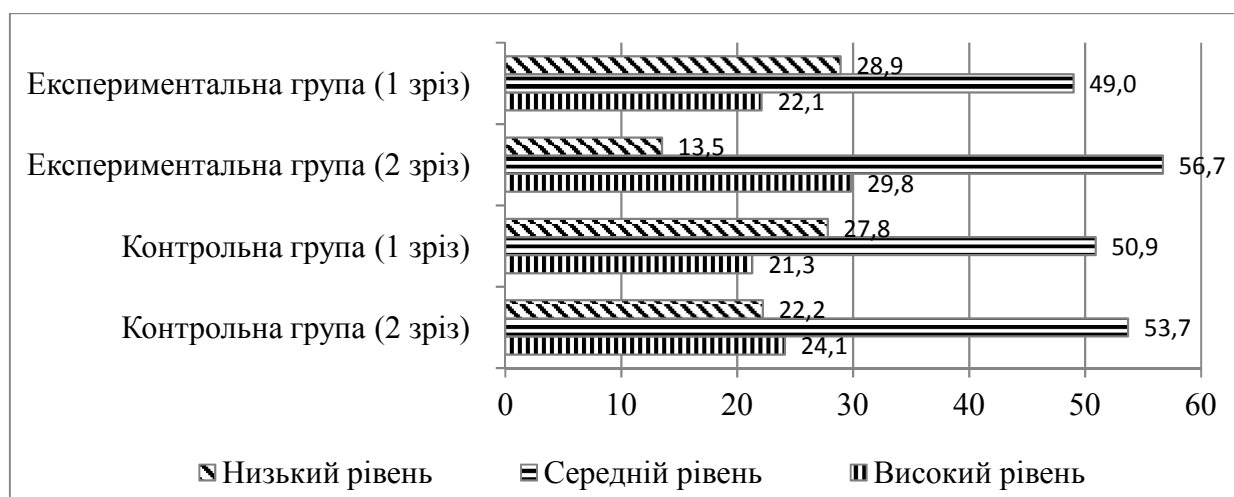


Рис. 3.13. Розвиток риторичних умінь студентів контрольної та експериментальної груп (у %).

Відсоток студентів, яким властивий високий рівень розвитку риторичних умінь, в експериментальній групі зріс з 22,1% до 29,8%, середній – з 49% до 56,7%, низький – зменшився з 28,9% до 13,5%. Зазначені зміни відповідно до критерію χ^2 досягають рівня статистичної значущості ($T_{\text{емп.}} = 6,31$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$). В контрольній групі теж спостерігається певна позитивна динаміка, однак вона менш виражена та не досягає статистично значущого рівня: кількість студентів, яким властивий високий рівень сформованості риторичних умінь, зросла з 21,3% до 24,1%, середній – з 50,9% до 53,7%, низький – зменшилася з 27,8% до 22,2% ($T_{\text{емп.}} = 5,86$ за $T_{\text{кр.}} = 5,991$).

Отже, отримані результати свідчать, що завдяки експериментальному впровадженню обґрунтованих педагогічних умов в експериментальній групі відбулися статистично значущі кількісні зрушення в усіх компонентах готовності до управлінської діяльності: когнітивному, мотиваційно-ціннісному, особистісно-диспозиційному та операційно-діяльнісному. Це отримало комплексний вияв у загальній позитивній динаміці рівнів готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності (рис. 3.14).

В експериментальній групі кількість майбутніх менеджерів, яким властивий високий рівень готовності до управлінської діяльності, збільшилася з 24% до 32,7%, середній – з 51% до 55,8%. Одночасно з 25% до 11,5% зменшився відсоток студентів із низьким рівнем готовності до управлінської діяльності.



Рис. 3.14. Динаміка рівнів готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності (у %).

На початку педагогічного експерименту, як уже зазначалося наприкінці параграфу 1.3, застосування непараметричного критерію χ^2 засвідчило відсутність статистично значущих відмінностей у рівнях готовності студентів експериментальної і контрольної групи до управлінської діяльності. Емпірично встановлене значення критерію χ^2 виявилось рівним 0,257, у той час як критичне значення за таблицею [75, с. 130] для рівня статистичної значущості $\alpha=0,05$ становить 5,991. Оскільки $T_{\text{емп.}} < T_{\text{кр.}}$, то було підтверджено нульову гіпотезу: відмінності у вихідних рівнях готовності студентів експериментальної та контрольної груп до управлінської діяльності були випадковими, статистично не значущими.

Щоб перевірити статистичну значущість відмінностей між рівнями готовності студентів експериментальної і контрольної групи до управлінської діяльності, зафіксованими під час другого діагностичного зрізу, ми також застосували критерій χ^2 .

Спершу ми сформулювали нульову гіпотезу (H_0): відмінності у рівнях готовності студентів експериментальної і контрольної групи до управлінської діяльності студентів, виявлені під час підсумкового діагностичного зрізу, є випадковими, зумовленими випадковими факторами. Ми обрали рівень значущості

статистичних висновків $\alpha=0,05$, що визнається цілком достатнім у педагогічних дослідженнях.

Дані щодо кількості студентів експериментальної і контрольної групи з різними рівнями готовності до управлінської діяльності, виявленими під час другого (підсумкового) діагностичного зрізу, представлені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Кількість студентів з різними рівнями готовності до управлінської діяльності під час початкового і підсумкового діагностичного зрізу (експериментальна група)

	Низький рівень (інтуїтивний)	Середній рівень (репродуктивно- нормативний)	Високий рівень (творчо-рефлексивний)	Всього
1-й зріз	26	53	25	104
2-й зріз	12	58	34	104
Всього	38	111	59	208

Обчислення статистики критерію χ^2 (Т) відбувалося за формулою 1.6:

$$T = \frac{1}{n_1 \times n_2} \left(\frac{(n_1 O_{21} - n_2 O_{11})^2}{O_{11} + O_{21}} + \frac{(n_1 O_{22} - n_2 O_{12})^2}{O_{12} + O_{22}} + \frac{(n_1 O_{23} - n_2 O_{13})^2}{O_{13} + O_{23}} \right)$$

де O_{jw} – кількість об'єктів у j -й вибірці, які потрапили у w -у категорію; $j=1, 2$ – число вибірок; $w=1, 2, 3$ – число категорій (у нашому випадку рівнів); n_1 та n_2 – обсяг першої і другої вибірок.

Підставивши отримані результати у вказану формулу, ми визначили емпіричну статистику χ^2 -критерію:

$$T = \frac{1}{104 \times 104} \left(\frac{(104 \times 12 - 104 \times 26)^2}{12 + 26} + \frac{(104 \times 58 - 104 \times 53)^2}{53 + 58} + \frac{(104 \times 34 - 104 \times 25)^2}{25 + 34} \right) = 6,7559$$

Користуючись статистичною таблицею [75, с. 130], ми знайшли критичне значення Т для числа ступенів свободи 2 та рівня значущості $p \leq 0,05$, яке виявилось рівним 5,991. У нашому випадку $T_{\text{емп.}}$ (6,7559) виявилось більшим за $T_{\text{кр.}}$ (5,991). Це дає підстави для відхилення нульової гіпотези. Відповідно, можна стверджувати, що відмінності у рівнях готовності студентів до управлінської діяльності, виявлені в експериментальній групі під час першого і другого діагностичних зрізів, не є випадковими і досягають рівня статистичної значущості.

У студентів контрольної групи за час проведення експерименту також відбулися певні позитивні зрушення у рівнях готовності до управлінської діяльності: відсоток студентів, яким властивий високий рівень, зріс з 25,9% до 29,6%, низький – зменшився з 22,2% до 18,5%, середній – не змінився.

Перевірка статистичної значущості зазначених змін здійснювалася також із використанням χ^2 -критерію. Нульова (H_0) гіпотеза: відмінності у рівнях готовності студентів до управлінської діяльності, виявлені у контрольній групі під час початкового і підсумкового діагностичного зрізу, є випадковими, зумовленими випадковими факторами. Обираємо рівень значущості $\alpha = 0,05$.

Дані щодо рівнів готовності студентів до управлінської діяльності, виявлені у контрольній групі під час першого і другого діагностичного зрізу, представлені у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Кількість студентів з різними рівнями готовності до управлінської діяльності під час першого і другого діагностичного зрізу (контрольна група)

	Низький рівень (інтуїтивний)	Середній рівень (репродуктивно- нормативний)	Високий рівень (творчо-рефлексивний)	Всього
1-й зріз	24	56	28	108
2-й зріз	20	56	32	108
Всього	44	112	60	216

Підставивши отримані результати в формулу 1.6, ми визначили емпіричну статистику χ^2 -критерію:

$$T = \frac{1}{108 \times 108} \left(\frac{(108 \times 20 - 108 \times 24)^2}{20 + 24} + \frac{(108 \times 56 - 108 \times 56)^2}{56 + 56} + \frac{(108 \times 32 - 108 \times 28)^2}{32 + 28} \right) = 0,6302$$

Оскільки $T_{\text{емп.}} < T_{\text{кр.}}$, то відсутні підстави для відхилення нульової гіпотези. Тобто, відмінності у рівнях готовності студентів до управлінської діяльності, виявлені в контрольній групі під час першого і другого діагностичних зрізів, мають випадковий характер. Ймовірно, вони зумовлені загальним особистісним і

професійним становленням майбутніх менеджерів, підвищенням рівня їх фахової компетентності в умовах традиційної організації освітнього процесу в економічному ЗВО.

Отримані результати дають змогу стверджувати, що визначальну роль у формуванні готовності студентів експериментальної групи до управлінської діяльності відіграли активні методи навчання, які моделюють особливості майбутньої професійної діяльності. Завдяки дидактичному забезпеченню суб'єктної включеності студентів у навчальну діяльність, а також застосуванню системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і предметний зміст управлінської діяльності, вдалося поглибити розуміння майбутніми менеджерами теоретичних основ управлінської діяльності, активізувати розвиток їх управлінських умінь, посилити мотивацію особистісно-професійного самовдосконалення, підвищити пізнавальну активність й інтерес до питань управління організацією. Позитивним результатом експерименту став також розвиток професійно важливих особистісних якостей студентів (відповідальності, самостійності, організованості, впевненості у собі, рефлексивності, креативності, толерантності, емпатійності), формування у них спрямованості на конструктивну міжособистісну професійну взаємодію, розширення знань про способи планування, організації, мотивування і контролю групової діяльності, а також вдосконалення комунікативних умінь, необхідних для успішної управлінської діяльності. Комплексним виявом зазначених змін стало підвищення загальних рівнів готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності.

Отже, результати формувального експерименту підтверджують гіпотезу нашого дослідження і дають підстави стверджувати, що реалізація визначених педагогічних умов забезпечує підвищення рівня готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності.

Висновки до третього розділу

На основі врахування специфіки управлінської діяльності менеджерів організацій, а також особливостей організації освітнього процесу в економічному

закладі вищої освіти нами була розроблена педагогічна модель формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій, що складається з чотирьох блоків (цільовий, змістово-інформаційний, операційно-діяльнісний, контрольно-оцінний) і комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, форми, методи, етапи та рівні розвитку готовності до управлінської діяльності.

Формування готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій відбувалося за такими етапами: організаційно-мотиваційний, розвивальний, рефлексивно-корекційний, креативний, для кожного з яких характерні певна мета, зміст і процесуальні характеристики. При розробці системи засобів і визначенні ефективних умов організації педагогічного процесу ми орієнтувалися на основну мету – підготовку висококваліфікованих, компетентних менеджерів організацій відповідно до вимог, що пред'являються сучасним суспільством до фахівця, що здійснює управлінську діяльність.

Завдання першого, організаційно-мотиваційного, етапу полягала у формуванні в студентів ціннісних передумов професійного пізнання, що проєктується на майбутню професійну діяльність. Основними засобами реалізації цілей організаційно-мотиваційного етапу виступали педагогічні ситуації ілюстративного типу, лекційні і семінарські заняття з елементами тренінгу особистісного зростання, конкретні ситуації з визначеною проблемою, рольові (виробничі) ігри.

На другому етапі, розвивальному, розв'язувалися завдання: подальше формування у студентів основних компонентів готовності до управлінської діяльності – мотиваційно-ціннісного, що передбачає прагнення до професійних досягнень і потребу у використанні комунікативних умінь під час вирішення управлінських завдань; операційно-діяльнісного, до складу якого входять уміння ставити і реалізовувати управлінські цілі; особистісно-диспозиційного, до якого ми віднесли здатність до оволодіння і застосування різних прийомів вирішення управлінських завдань.

Для реалізації поставлених цілей і завдань було використано такі засоби: рольові ігри, аналіз функціональних завдань, тренінг розвитку спілкування «Комунікативні вміння» і конкретні ситуації з подібною проблемою.

На третьому, рефлексивно-корекційному, етапі процесу формування готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності мета полягала у формуванні вміння вирішувати управлінські завдання в соціально-економічних умовах, що змінюються, і оцінювати власну управлінську діяльність, що має критичний характер. Основними засобами реалізації цього етапу виступали активні методи навчання: стратегічні завдання; ситуаційні ділові ігри; конкретні ситуації з невизначеною проблемою; тренінг креативності. На заняттях застосовувалися методи, що створюють умови прояву творчої активності й ініціативи (вирішення нестандартних завдань, дискусії, ділові ігри, творчі завдання, складання студентами власних завдань стратегічного плану). Основними показниками завершеності цього етапу є потреба в рефлексії над власною навчально-професійною діяльністю; пріоритет предметної спрямованості особистісної орієнтації; наявність установки на самовдосконалення у сфері професійної діяльності; здатність оцінити перспективність отриманої освіти і необхідність подальшого її вдосконалення.

Завдання четвертого, креативного, етапу – реалізація і вдосконалення отриманих знань, умінь і навичок у подальшій професійній діяльності. Переважали активні методи навчання: дослідницькі ділові ігри; тренінги; вирішення стратегічних завдань; конкретні ситуації з невизначеною проблемою. Провідними засобами реалізації цього етапу виступили дослідницькі ділові ігри, вирішення стратегічних завдань, конкретні ситуації з невизначеною проблемою.

Поетапна реалізація системи засобів формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності з урахуванням конкретних цілей, завдань, педагогічних засобів і педагогічних умов для кожного етапу, обумовлює успішність професійної підготовки до управлінської діяльності і сприяє швидшій адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Зміст третього розділу висвітлений у таких публікаціях автора дисертаційного дослідження: [31], [32], [33], [34], [35], [38], [41], [42], [43], [44], [45], [46].

ВИСНОВКИ

1. Сучасні соціально-економічні і соціально-політичні умови, що обумовлюють потребу в компетентних, морально сформованих, цілеспрямованих менеджерах, що вміють самостійно приймати рішення, здатні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, а також мають розвинене почуття відповідальності за долю своєї країни. Результати психолого-педагогічних досліджень і практики підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних закладах вищої освіти свідчать, що традиційна організація освітнього процесу не забезпечує необхідного рівня готовності до управлінської діяльності значної частини студентів. Розв'язання цієї проблеми потребує обґрунтування педагогічних умов формування готовності до управлінської діяльності як важливої складової професійної готовності майбутніх менеджерів організацій.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та особливостей професійної діяльності менеджерів організацій у дослідженні обґрунтовано сутність поняття готовності до управлінської діяльності як особистісного інтегративного утворення, що характеризується комплексом морально-ціннісних орієнтацій, системою знань, умінь і особистісних якостей, необхідних для оптимальної реалізації управлінських функцій.

У структурі готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій виокремлено чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-диспозиційний, операційно-діяльнісний. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає сукупність моральних спонукань, настанов і ціннісних орієнтацій, що впливають на формування морального обличчя майбутнього менеджера. Когнітивний компонент представлений системою управлінських знань, специфічних знань про принципи функціонування і розвитку організацій, менеджмент організацій, його зміст, типи, рівні. Операційно-діяльнісний компонент представлений сукупністю відповідних професійних умінь (проектувальних, організаторських, комунікативних), необхідних для реалізації управлінських функцій. Особистісно-диспозиційний компонент містить професійно важливі якості (гуманістична спрямованість, толерантність, відповідальність,

принциповість, справедливість, вимогливість до себе та інших, упевненість у собі, позитивна самооцінка, рефлексивність, настанова на самоосвіту), що виступають особистісною основою успішної управлінської діяльності.

2. Відповідно до виокремлених компонентів визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-диспозиційний, операційно-діяльнісний) і показники сформованості готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій. Врахування виокремлених критеріїв і показників дало змогу визначити й описати три рівні сформованості готовності до управлінської діяльності менеджерів організацій: низький (інтуїтивний), середній (репродуктивно-нормативний) і високий (творчо-рефлексивний).

3. Аналіз психолого-педагогічних джерел, узагальнення результатів констатувального етапу дослідження, а також урахування особливостей особистісно-професійного становлення менеджерів організацій дало змогу визначити комплекс педагогічних умов формування їх готовності до управлінської діяльності: дидактичне забезпечення активної особистісної позиції студентів як суб'єктів освітньої діяльності; розроблення і застосування системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і предметний зміст управлінської діяльності менеджера; впровадження методів активного навчання, що моделюють особливості управлінської діяльності.

На основі врахування змісту й специфіки управлінських функцій менеджерів організацій, а також особливостей організації освітнього процесу в економічних закладах вищої освіти розроблена педагогічна модель формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності, що складається з чотирьох блоків (цільового, змістово-інформаційного, операційно-діялісного, контрольо-оцінного) і комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, форми, методи, етапи та рівні формування готовності студентів до управлінської діяльності.

4. Відповідно до визначених педагогічних умов формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності розроблено методику їх реалізації, що передбачає послідовне проходження чотирьох етапів (організаційно-мотиваційного, розвивального, рефлексивно-корекційного, креативного) та

застосування відповідних форм і методів роботи.

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що реалізація визначених педагогічних умов і розробленої методики забезпечує розвиток усіх структурних компонентів готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісно-диспозиційного, операційно-діяльнісного. В експериментальній групі, на відміну від контрольної, на статистично значущому рівні збільшилась кількість студентів з високим (з 24% до 32,7%) і середнім (з 51% до 55,8%) рівнями готовності до управлінської діяльності та водночас зменшилася з низьким рівнем (з 25% до 11,5%).

Здійснене дослідження, звісно, не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів проблеми формування готовності менеджерів організацій до управлінської діяльності. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні можливостей ефективного застосування інформаційних технологій у процесі підготовки студентів економічного закладу вищої освіти до управлінської діяльності; визначенні шляхів удосконалення виробничої практики як засобу формування готовності до управлінської діяльності; вивченні та узагальненні зарубіжного досвіду педагогічного супроводу особистісно-професійного становлення менеджерів організацій як суб'єктів управлінської діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. для студентів, аспірантів та мол. викладачів вищ. навч. закл. Київ: Либідь, 1998. 558 с.
2. Андрущенко В. Проблеми і перспективи розвитку вищої освіти в Україні на зламі століть. *Директор школи*. 2000. № 43. С. 8-9.
3. Андрущенко Н.О. Формування базових управлінських компетенцій у майбутніх менеджерів економічного профілю засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. ... канд. пед наук. Вінниця, 2011. 20 с.
4. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: монографія. Київ: Твім інтер, 2003. 391 с.
5. Атанов Г.О. Діяльнісний підхід у навчанні. Донецьк: ЕАІ-прес, 2001. 160 с.
6. Афанасьєва Л. В. Формування професійної компетентності майбутнього менеджера : [http : // www. Rusnauka. com/23_D_2009/Economics](http://www.Rusnauka.com/23_D_2009/Economics).
7. Бадью А. Концепт моделі. Вступ до матеріалістичної епістемології математики / пер. з фр. А. Рєпа; наук. ред. С. Шкільник. Київ: Ніка-Центр, 2009. 232 с.
8. Баєва О.В., Ковальська Н.І., Згалт-Лозінська Л.О. Основи менеджменту: практикум: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 524 с.
9. Балабанова Л.В., Сардак О.В. Організація праці менеджера: навч. посіб. Київ: Професіонал, 2004. 304 с.
10. Балабанова Л.В., Сардак О.В. Управління персоналом: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 468 с.
11. Балл Г.О., Медінцев В.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. №3. С. 7-14.
12. Белов М.Т., Быкова А.В. Использование активных методов обучения при подготовке специалистов с высшим образованием. *Инновационные технологии обучения в условиях глобализации рынка образовательных услуг*: сб. науч. трудов XIII Международной научно-метод. конф. Москва: Восход. 2007, Вып. 11. Т. 1. С. 163-166.

13. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Москва: Высшая школа, 1989. 141 с.
14. Беспалько В.П. О возможностях системного подхода в педагогике. *Советская педагогика*. 1990. №7. С. 59-60.
15. Бех І. Виховання особистості: у 2-х кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
16. Бех І.Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2008. №2. С.109-115.
17. Белова Л.О. Якісна освіта як запорука якості життя населення. *Теорія та практика державного управління*: зб. наук. праць. Харків: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2016. Вип.4(54). С. 8-17.
18. Бискуп В.С. Застосування методу аналізу ситуацій (case study) в інтерактивних формах навчання: [http: www. Sau.ua/docs/conference_ internet08/v.s.biskup.doc](http://www.Sau.ua/docs/conference_internet08/v.s.biskup.doc)
19. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. 270 с.
20. Богатирьов К. О. Підготовка майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2002. 22 с.
21. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва : Филинь, 1996. 472 с.
22. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003. №10. С. 8-14.
23. Бондар І.І. Дидактика: підручник для студентів вищих пед. навч. закл. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
24. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. №4. С. 11-20.
25. Бондарева Л. Навчальний тренінг як засіб підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 23 с.
26. Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология. Санкт-Петербург:

Политехника, 2001. 159 с.

27. Брінклі А., Десантс Б. Флемм М. Мистецтво бути викладачем: практ. посіб. / за ред. О.І. Сидоренка. Київ: Навч.- метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2003. 144 с.

28. Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука. *Вопросы философии*. 2001. №2. С. 89-95.

29. Варій М.Й., Ортинський В.Л. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. 2-ге вид., випр. та доп. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 376 с.

30. Василиженко М.В. Формирование организаторской компетентности будущих менеджеров в ВУЗе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2012. 20 с.

31. Василишина О.В. Актуальність фахового навчання здобувачів вищої освіти економічного профілю. *Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України*: збірник наукових праць V Міжнародної науково-практичної конференції. – Вінниця: Видавничо-редакційний відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2017. Ч. 2. С. 532-539.

32. Василишина О.В. Аналіз результатів впровадження експериментальної методики підготовки майбутніх менеджерів до управлінської діяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2020. Випуск 63. С. 68-75.

33. Василишина О.В. Забезпечення активної особистісної позиції студента як суб'єкта навчальної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Вип. 30. Т 3. Дрогобич: «Гельветика», 2020. С. 260-265.

34. Василишина О.В. Застосування активних методів навчання у підготовці майбутніх менеджерів до управлінської діяльності. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Vol. 8. N 4. 2020. pp. 142-147.

35. Василишина О.В. Застосування проблемних ситуацій у формуванні готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності. *Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України*: Збірник наукових праць

- VIII Міжнародної науково-практичної конференції. Ч. 3. Вінниця, 2020. С. 27-38.
36. Василюшина О.В. Здатність здобувачів до професійного становлення в умовах інноваційного навчання. *Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій*: матеріали Всеукраїнської наукової конференції, м. Дніпро, 24-25 лист. 2017 р.. Частина I / наук. ред.. О.Ю. Висоцький. Дніпро, 2017. С. 115-117.
37. Василюшина О.В. Інформаційні технології та їх вплив на формування здобувача освіти. *Актуальні проблеми використання інформаційних технологій в освітньому процесі коледжів і технікумів*: зб. матеріалів IV регіональної науково-практичної конференції. Вінниця: ВТЕК КНТЕУ, ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2019. С. 88-90.
38. Василюшина О.В. Компоненти та формування ціннісних орієнтацій у здобувачів економічного профілю. *Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України*: збірник наукових праць VI Міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця: Видавничо-редакційний відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2018. Ч. 1. С. 401-408.
39. Василюшина О.В. Особливості управлінської діяльності сучасного менеджера як чинник визначення вимог до його професійної підготовки. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2020. Випуск 61. С. 105-111.
40. Василюшина О.В. Проблеми освіти у сучасному світі: інноваційність як засіб у формуванні професійних якостей майбутніх фахівців економічного профілю. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ: Гнозис, 2016. Додаток 1 до Вип. 36, Том VII (67). С. 99-108.
41. Василюшина О.В. Професійна підготовка здобувачів вищої освіти економічного профілю в умовах сьогодення. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця (НПК 2019)*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Суми, 5-6 грудня 2019 р.; у 2-х частинах. Суми: ФОП Цьома С.П., 2019. Ч. 1. С.53-54.
42. Василюшина О.В. Професійне становлення майбутніх фахівців як педагогічна

проблема. Poland, *EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society*. 2018. No.4 (I). С. 19-29.

43. Василюшина О.В. Розвиток професійної мотивації та якість підготовки здобувачів вищої освіти економічного профілю в умовах сьогодення. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали XXXIV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 20 червня 2017 р. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2017. Вип 34. С. 24-27.

44. Василюшина О.В. Фахове навчання здобувачів вищої освіти економічного профілю. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»* Київ: Гнозис, 2019. Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». №4. Кн. 1. Том I (83). С. 170-177.

45. Василюшина О.В. Формування ціннісних орієнтацій у здобувачів економічного профілю вищих навчальних закладів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди»*. Київ: Гнозис, 2016. Додаток 3 до Вип. 36, Том III (19). С. 240-246.

46. Васильченко Л.В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... канд. пед наук. Тернопіль, 2006. 20 с.

47. Васянович Г. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. №3. С.9-30.

48. Васянович Г.П., Вдович С.М., Дегтярьова Г.С. Актуальні проблеми гуманітарної освіти в ПТНЗ: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 159 с.

49. Вахрушева Т.Ю. Теоретичні основи інтерактивної технології навчання: наук.-метод. зб. Київ: НМЦВО, 2006. Вип.44. 80 с.

50. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

51. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.

Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.

52. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подход в образовании: проблемы интеграции. Москва: Логос, 2009. 336 с.

53. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала: практическое пособие. Москва: Юрист, 2001. 496 с.

54. Виханский О. С., Наумов А.И. Менеджмент: учебник. 3-е изд. Москва: Гардарики, 2001. 528 с.

55. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

56. Влодарська-Зола Л. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис.... канд.. пед.. наук. Київ, 2003. 20 с.

57. Волкова В. В. Формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Луганськ, 2000. – 20 с.

58. Воробйова Є. В. Педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх менеджерів адміністративної діяльності: дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 263 с.

59. Воробйова Є.В. Розвиток індивідуального стилю діяльності менеджера в процесі професійної підготовки. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012. №1. С. 81-86.

60. Воронкова В.Г. Управління людськими ресурсами: філософські засади: навч. посіб. Київ: ВД «Професіонал», 2006. 576 с.

61. Всеукраїнський круглий стіл «Якість підготовки менеджерів: принципи, технології, перспективи» – крок до досконалості підготовки фахівців. – URL: https://www.knteu.kiev.ua/blog/read/?pid=18899&uk._ -

62. Всеукраїнський науково-методичний семінар «Формування сучасної парадигми менеджменту освіти в соціокультурній сфері»: URL: <http://knukim.edu.ua/formuvannya-suchasnoyi-paradigmi-menedzhmentu-osviti-v-sotsiokulturniy-sferi/>.

63. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. Москва: Прогресс, 1991.

121 с.

64. Галузинський В.Г. Основи педагогіки та психології вищої школи. Київ: Інтел, 1995. 168 с.
65. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування. *Проблеми освіти*: наук.-метод. зб. Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. Вип. 26. С. 23-33.
66. Генов Ф. Психология управления: основные проблемы / пер. с болг. Москва: Прогресс, 1982. 422 с.
67. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированной образовательной концепции). Москва: Совершенство, 1998. 608 с.
68. Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму: Цікава і проста форма навчальної діяльності. *Завуч (Перше вересня)*. 2000. №8. С.7-11.
69. Гінсіровська І. Р. Підготовка майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Тернопіль, 2018. 329 с.
70. Глобін О.І., Лапінський В.В. Моделювання як метод дослідження і важливий чинник формування системи природничо-математичних знань. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2017. №2. С.7-10.
71. Головка С.О. Зміст і структура управлінської культури менеджера. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2018. №1 (315). С. 44-51.
72. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
73. Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип. *Шлях освіти*. 2008. №1. С. 2-6.
74. Горяйнова Н.М. Формирование управленческой культуры у будущих менеджеров средствами гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... канд пед. наук. Екатеринбург, 2006. 20 с.

75. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. Москва: Педагогика, 1977. 136 с.
76. Грабовська С.Л. Інтерактивне навчання у вузі: проблеми і перспективи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2004. Вип. 15. С. 171-176.
77. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебное пособ для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.
78. Грушева А.А. Формування управлінської компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: теорія і практика. Ірпінь: Вид-во Національного університету ДПС України, 2015. 202 с.
79. Грушева А.А. Формування управлінської компетентності у випускників ВНЗ: досвід зарубіжних країн. *Стратегії управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства: зб. наук. праць*. Київ, Миколаїв: Інститут педагогіки АПН України, 2008. С.68-77.
80. Губа А.В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя-майбутнього менеджера освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Луганськ, 2010. 46 с.
81. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: монографія. Вінниця: ТОВ «Планер», 2008. 410 с.
82. Гурч Л. Перспективи підготовки конкурентоспроможних менеджерів у контексті формування загальноєвропейського освітнього простору. *Персонал: Журнал інтелектуальної еліти*. 2006. №6: URL: <http://personal.in.ua/article.php?ida=310>.
83. Давыдов В. П., Рахимов О. Х. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста. *Инновации в образовании*. 2003. № 2. С. 8-10.
84. Данченко Г.В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2002. 43 с.
85. Данчук В.Д., Лемешко Ю.С., Лемешко Т.А. Концепція системно-

синергетичного підходу в управлінні проектами. *Вісник НТУ*. 2012. Вип 26. С. 128-133.

86. Демура І. Професійна компетентність студентів вищих навчальних закладів економічного профілю як педагогічна проблема. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. №3. 80 с.

87. Дзвінчук Д.І. Психологічні основи ефективного управління: навч. посібник. Київ: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2000. 280 с.

88. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. 3-тє вид., випр. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.

89. Діденко М. С. Професійно значимі якості особистості менеджера організацій: теоретичний аспект. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2013. Вип. 13. С. 201-211.

90. Друкер П. Практика менеджмента. Москва: Изд. дом «Вильямс», 2000. 397 с.

91. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / під ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

92. Дяченко Н.О. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості: зб. наук. праць Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. Київ: Логос, 2000. Вип. 2. С. 153-161.

93. Дяченко-Богун М. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 14. С. 74-79.

94. Дьяченко Е.Е., Кандыбович А.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во Белорус. Ун-та, 1976. 176 с.

95. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1985. 342 с.

96. Енциклопедія бізнесмена, економіста, менеджера/ за ред. Р. Дяківа. Київ: Міжнародна економічна фундація, 2000. 704 с.

97. Енциклопедія бізнесу / під ред. В. Помикало. Варшава: Фонд. «Інновація», 1995. Т.1. 513 с.

98. Енциклопедія організації і управління. Варшава: Державне економічне видавництво, 1981. 253 с.
99. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
100. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н.П. Наволокова. Харків: Основа, 2009. 176 с.
101. Євтушевська О. Тайм-менеджмент як вияв світогляду сучасної людини. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Економіка*. 2017. Вип. 3 (192). С. 15-18.
102. Євтушевський В. Управління інноваційним розвитком у вищих навчальних закладах України. *Проблеми освіти*. 2008. Вип. 54. С. 13-19.
103. Єльнікова Г. Управлінська компетентність. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
104. Жигірь В. Провідні функції менеджера освіти як основа формування його професійної компетентності. *Молодь і ринок*. 2011. №2 (73). С. 27- 32.
105. Загребельна Л.В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів в економічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ-Вінниця: Планер, 2005. Вип. 8. С.45-51.
106. Замкова Н. Л. Методика розвитку професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2006. № 1. С. 68-72.
107. Замкова Н. Л. Педагогічні проблеми становлення фахівця-менеджера зовнішньоекономічної діяльності. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі освіти*: матеріали VI Ірпінських міжнародних педагогічних читань. Ірпінь, 2008. С. 578-580.
108. Замкова Н. Л. Підготовка менеджерів зовнішньоекономічної діяльності: педагогічний аспект. *Реформування економічної системи України в контексті міжнародного співробітництва*: збірник наукових праць Міжнародної науково-

практичної конференції. Вінниця: Центр підготовки навчально-методичних видань ВТЕІ КНТЕУ, 2011. Ч.1. С. 427-430.

109. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 304 с.

110. Застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників: методичні рекомендації для педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів / за ред. Г.М. Романової. Київ: Ін-тут професійно-технічної освіти НАПН України, 2014. 132 с.

111. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг. Ленинград: Прогресс, 1990. 258 с.

112. Зінковський Ю.Ф. Самостійна робота студентів. Енциклопедія освіти / головний ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

113. Золотарьова Г.М. Формирование культуры управления персоналом в процессе профессиональной подготовки менеджеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008. 20 с.

114. Зязюн І.А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*: зб. наук. праць. Київ, 2003. С.15-30.

115. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації та гуманітаризації вищої освіти *Педагогіка толерантності*. 2000. №3. С. 58-61.

116. Иванова Н. Н. Дидактическая система формирования профессионально значимых качеств у студентов-будущих менеджеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2003. 20 с.

117. Ильин С.С. Психологическая готовность специалиста к управленческим профессиям: содержание, структура, диагностика: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1999. 157 с.

118. Ильязова М.Д. Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура. *Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова. Сер. Психология и педагогика*. 2011. Вып. 1. С. 46-52.

119. Калаур С. Потенціал проблемного підходу та використання проблемних ситуацій під час професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних

зкладах. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2016. №5(7). С. 96 – 110.

120. Капітанець О. М. Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2001. 18 с.

121. Карамушка Л. М., Москальов М.В. Психологічні умови підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: монографія. Київ: Просвіта, 2011. 200 с.

122. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 2004. 424 с.

123. Карпушина М.Г. Система методів та форм навчання у формуванні вмінь вирішувати проблемні ситуації. *Вісник Запорізького НУ: Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький НУ, 2013. №2(920). С. 36-47.

124. Касярум К.В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи: збірник наукових праць. 2011. Частина 1. С. 99-105.

125. Керекеша-Попова О.В. Формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук. Бердянськ, 2020. 20 с.

126. Киселева Н.А. Формирование готовности будущих менеджеров к управленческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2006. 20 с.

127. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Москва: Знание, 2004. 145 с.

128. Клімова А.М. Формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах економічного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Переяслав-Хмельницький, 2015. 21 с.

129. Ковальчук Г., Бутенко Н., Артющина М. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2006. 320 с.

130. Ковбасюк Ю.В., Трощинський В.П., Сурмін Ю.П., Михненко А.М. та ін. Енциклопедичний словник з державного управління. Київ: НАДУ, 2010. 820 с.

131. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця:

- монографія. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. 200 с.
132. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія. Київ: МАУП, 2000. 286 с.
 133. Колот А.М. Мотивація персоналу: підручник. Київ: КНЕУ, 2002. 337 с.
 134. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. Овчарук. Київ. 2004. 164 с.
 135. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. Москва, Центр «Педагогический поиск», 2003. 200 с.
 136. Кононюк А.Е. Обобщенная теория моделирования. Начала. Київ: «Освіта України», 2012. К.1. Ч.1. 602 с.
 137. Крамаренко С.Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Відкритий урок*. 2002. № 5-6. С. 7-11.
 138. Кредісов А.І. Історія вчень менеджменту: підручник для вищ. навч. закл. Київ: Знання України, 2001. 300 с.
 139. Кремень В., Пазиніч С., Пономарьов О. Шляхи розвитку сучасної філософії інженерної освіти. *Вища освіта*. 2006. №1. С. 3-9.
 140. Кремень В.Г., Андрущенко В.П., Зязюн І.А. Система освіти в Україні . Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / за ред. В.Г. Кременя. Київ: Наукова думка, 2003. 853 с.
 141. Крижко В.В. Теорія і практика менеджменту в освіті. Запоріжжя: Просвіта, 2003. 272 с.
 142. Кричевский В.Ю. Очерки истории и теории управления образованием. Санкт-Петербург: Дело, 2001. 352 с.
 143. Крупський О. Професійна культура майбутніх менеджерів: психолого-педагогічні аспекти й чинники формування. *Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі*: кол. монографія. Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. С.258-282.
 144. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. Москва: Знание, 1991. 80 с.
 145. Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е. Акмеология качества

профессиональной деятельности специалиста: монография. Санкт-Петербург; Коломна; Рязань, 2008. 376 с.

146. Кузьмін О.Є., Мельник О.Г. Основи менеджменту: підручник. Київ: Академвидав, 2003. 416 с.

147. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ: Знання, 2005. 486 с.

148. Кульчицький І.М. Концептуалізація понять «модель» та «моделювання» у наукових дослідженнях. *Вісник Національного університету» Львівська політехніка». Інформаційні системи та мережі. 2015. №829. С.273-284.*

149. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.

150. Курило В. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія. 1999. №2. С. 35-39.*

151. Курлянд З.Н., Хмельюк Р.І., Семенова А.В. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. / за ред. З.Н. Курлянд. Київ: Знання, 2005. 399 с.

152. Куций О.А., Яремко Л.Р. Типологія психологічної готовності сучасних керівників до ефективної управлінської діяльності. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2013. №1. С. 224-231.

153. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / за ред. В.І. Лозової. Харків: ОВС, 2010. 480 с.

154. Линенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. Одеса: ОКФА, 1995. 80 с.

155. Линчевский Э.Э. Мастерство управленческого общения: руководитель в повседневных контактах и конфликтах. СПб.: Речь, 2002. 292 с.

156. Лозниця В.С. Психологія менеджменту. Теорія і практика: навч. посіб. Київ: ТОВ УВПК, 2001. 512 с.

157. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. Київ: Вид. дім «Шкіл. світ», Вид-во Л. Галіцина, 2006. 128 с.

158. Лукіна Т.О. Управління якістю. Енциклопедія державного управління: у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України; наук. ред. колегія: Ю.В. Ковбасюк

та ін. Київ: НАДУ, 2011. Т.4: Галузеве управління/ наук. ред. колегія: М.М. Їжа, В.Г. Бодров та ін. С. 620-622.

159. Лунячек В.Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Держава та суспільство*. Харків, 2013. С. 155-162.

160. Лэнд П. Менеджмент – искусство управлять: пер. с англ. Москва : ИНФРА, 1995. 144 с.

161. Мазаракі А.А., Мошок Г.Є., Гомба Л.А. Менеджмент: теорія і практика: навч. посіб. Київ: Атака, 2007. 584 с.

162. Макконнелл К., Брю С. Экономикс: учебник. Москва: Республика, 2003. 963 с.

163. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. № 3-4. С. 68-72.

164. Максимчук Л.В., Романишина Л.М. Педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у підготовці майбутніх економістів-міжнародників. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. №1. С. 23-29.

165. Малафійк І.В. Системний підхід у теорії і практиці навчання. Рівне: РДГУ, 2004. 437 с.

166. Манько В.А. Проблемне навчання як актуальна науково-педагогічна проблема. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Харків, 2006. Вип. 25. С. 102-106.

167. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва: Директ-Медиа, 2008. 392 с.

168. Мельникова Е.Л. Технология проблемного обучения. *Школа 2100. Образовательная программа*. 1999. № 3. С. 85-93.

169. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Москва: Дело, 1992. 701 с.

170. Моделі навчання (для студентів педагогічних спеціальностей): Серія: навчально-методичні матеріали / за ред. Т.С. Кошманової. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. Вип. 5. 22 с.

171. Модель коммунікації Шеннона і Уивера / Технологія тренінга: <http://trainingtechnology.ru>
172. Морита А. Сделано в Японии. Москва: Прогресс, 1990. 192 с.
173. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
174. Національна доктрина розвитку освіти. *Офіційний вісник України: щотижневий збірник актів законодавства*. 2002. №16. С. 11-24.
175. Ніколенко Л.Т. Особистісно орієнтована освіта: проблеми та шляхи реалізації в системі підвищення кваліфікації. *Ученые записки*. 2005. №3. С. 23-27.
176. Нісімчук А.С., Падалка О.О., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології. Київ: Генеза, 2000. 368 с.
177. Новий тлумачний словник української мови: в трьох томах / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2008. Т.3. С.422-423.
178. Нор Е.Ф. Технологія організації групової учебної діяльності. Николаев: 1998. 75 с.
179. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ: КІС, 2003. С. 13-39.
180. Олексенко В. М. Теоретичні і методичні засади реалізації інноваційних технологій у підготовці майбутніх фахівців інженерних спеціальностей : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2008. 463 с
181. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної управлінської діяльності. *Освіта і управління*. 2005. Т.8. №3-4. С.58-66.
182. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: посіб. Київ: Академвидав, 2003. 568 с.
183. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
184. Освітні технології у школі та вузі: матеріали науково-практичної конференції / за ред. О.М. Пехоти. Миколаїв: МФ На УКМА, 1999. 286 с.
185. Освітні технології: навчально-метод. посібник. / за заг. ред. О.М. Пехоти. Київ:

А.С.К, 2001. 348 с.

186. Осовська Г.В. Основи менеджменту: навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ: Кондор, 2003. 556 с.

187. Охріменко А.Г. Основи менеджменту: навч. посіб. Київ: Центр навч. літератури, 2006. 130 с.

188. П'ятакова Г.П., Заячківська Н.М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи. Львів. Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. 55 с.

189. Павленко В.В. Методи проблемного навчання. *Нові технології навчання*: наук.-пед. зб. Київ: Ін-тут інноваційних технологій і змісту освіти МОН, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2015. Вип. 81. С. 75-79.

190. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Просвіта, 2000. 280 с.

191. Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. Л. Регуш, А. Орловой. Москва: Высшая школа, 2002. 264 с.

192. Педагогіка / за ред. М.Д. Ярмаченка. Київ: Вища школа, 1986. 543 с.

193. Перебийніс А.А. Індивідуально-психологічні властивості та якості успішного керівника. *Психологія праці та управління*: зб. наук. праць. Київ: ІПКДСЗУ, 2008. С. 62-68.

194. Петрук В.А. Теоретико-методологічні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: автореф. дис.. ... д-ра пед. наук. Київ, 2008. 36 с.

195. Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. Освітні технології: навч.-метод. посібн. / за заг. ред. О.М. Пехоти. Київ: А.С.К, 2001. 2001. 256 с.

196. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: учеб. для высш. учеб. заведений: в 2-х кн. Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2002. Кн. 1. 579 с.

197. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование. Запорожье: Просвіта, 2000. 250 с.

198. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: А.С.К., 2007. 144 с.

199. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика,

досвід. Київ: Вища школа, 2002. 136 с.

200. Пономаренко О.Г. Вітчизняні підходи та загальноєвропейська традиція професійної орієнтації молоді. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. Ч.1. С. 21-26.

201. Поступна О.В. Університетська освіта: навч. посіб. і термінолог. слов. для студ. вищ. навч. закладів економ. спрямування. Харків: НУЦЗУ. Міська друкарня, 2011. 310 с.

202. Поташник М., Лазарев В.С. Управление развитием школы. Москва: Просвещение, 1995. 236 с.

203. Придатко О.В., Ренкас А.Г. Дослідження ефективності та аспекти впровадження інтерактивних засобів навчання в організацію навчального процесу ЛДУБЖД. *Збірник наукових праць ЛДУБЖ*. 2010.

204. Про вищу освіту: Закон України. *Урядовий кур'єр*. 2014. С. 7-18.

205. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: *Указ Президента України від 25 червня 2013 р.* URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/№344/2013>.

206. Про освіту: *Закон України від 5 вересня 2017 р. №2145-VIII*. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

207. Проблеми формування професійних якостей у здобувачів економічного профілю. Сучасні методика і засоби. «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»: матеріали XXIV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди», 2016. Вип. 24. С. 34 – 36.

208. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія: посібник. Харків: Основа, 1995. 548 с.

209. Психологічна енциклопедія. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.

210. Пушкарева Т.В. Проблема интериоризации знаний в психолого-педагогической науке. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. №1. Электронный научный журнал: www.science-education.ru

211. Разумова Е.Д. Формирование основ корпоративной культуры будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2008. 20 с.
212. Райзберг Б.А., Лозовський Л.Ш., Стародубцева Е. Б. Сучасний економічний словник. Київ: Інфра, 2008. 512 с.
213. Райс-Джонстон У. Тактический менеджмент: методы управления в меняющемся мире: пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 672 с.
214. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. 480 с.
215. Романовський О.Г., Михайличенко В.Є., Грень Л.М. Педагогіка успіху: підручник. Харків: НТУ ХП, 2012. 372 с.
216. Романовський О.Г., Пономарьов О.С., Лаврентьев А.О. Психологія управління: навч. посібник. Харків: НТУ ХП, 2000. 161 с.
217. Рубинштейн С. Основы общей психологии. Серия «Мастера психологии». Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.
218. Рыбина О. Проектная деятельность. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2004. №1. С. 46-49.
219. Савченко О.Я. Особистісно орієнтоване навчання. *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України / головний ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
220. Садовий М.І. Деякі шляхи оновлення змісту освіти. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. Кіровоград: РВВс КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 135. С. 27- 32.
221. Садовий М.І., Трифонова О.М. Теорія самоорганізації та синергетики у навчанні студентів педагогічних ВНЗ: посібник. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. 184 с.
222. Самсонова Н.В. Конфликтологическая компетентность специалистов. *Вуз XXI века и культура: сборник статей по материалам одноименного международного семинара*. Казань: КГТУ, 2000. С. 72-74.

223. Сейнер Р., Личиа Ю. Стили поведения менеджеров в конфликтных ситуациях: опыт Швейцарии. *Проблемы теории и практики управления*. 1994. № 3. С. 98-102.
224. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 149 с.
225. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. Москва: ЛОГОС, 1999. 272 с.
226. Сисоева С. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посібник. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
227. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / под ред. д-ра социологических наук, проф. Сурмина Ю.П. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
228. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических заведений. 4-е изд. Москва: Школьная Пресса, 2002. 512 с.
229. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.
230. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посіб. для студ. ВНЗ / укл. О.Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 104 с.
231. Словник іншомовних слів / за ред.. О.С. Мельничука. Київ: Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1975. 775 с.
232. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
233. Служинська Л.Б. Готовність майбутніх менеджерів-економістів до професійної діяльності. *Проблеми і перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізації процесів*: матеріали III Міжнародної науково-практ. конференції. Тернопіль, ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2011. С.330-332.
234. Смоленська О.Є. Поняття культурно-освітнього простору в сучасній педагогічній науці. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка*. Тернопіль: ТНПУ ім.. В. Гнатюка, 2014. С.

30-35.

235. Социально-экономическая статистика: учебник для вузов / под ред. В. И. Башкатова. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 703 с.

236. Стадник В.В., Йохна М.А. Менеджмент: посібник. Київ: Академвидав, 2003. 464 с.

237. Сунцов В.С. Управление общеобразовательной школой: вопросы теории и практики. Москва: Педагогика, 2002. 180 с.

238. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів готовності до управлінської діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Вінниченка, 2004. Вип. 58. С.258-263.

239. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2006. 20 с.

240. Технології навчання дорослих / упор. О. Главник, Г. Бевз. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016. 144 с.

241. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л., РОМАНОВСЬКИЙ О., ПОНОМАРЬОВ О. Особисто орієнтоване проектування системи підготовки національної гуманітарно-технічної еліти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 3. С. 40-47.

242. Топузов О.М. Становлення проблемного навчання в педагогічній науці. *Рідна школа*. 2005. №1. С. 57-60.

243. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі: наук.-метод. посіб. Павлоград: ЗДІЕУ, 2008. 110 с.

244. Троцький В.С. Формування готовності до управлінської діяльності курсантів вищих навчальних закладів МВС України у фаховій підготовці: дис. канд. пед. наук. Київ, 2018. 190 с.

245. Уйсімбаєва Н.В. Формування професійної компетентності майбутніх економістів в процесі науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації : автореф. дис... канд. пед. наук. Кіровоград, 2006. 20 с.

246. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. Москва: Педагогическое

общество России, 2000. 448 с.

247. Управление современной школой: пособие для директора школы / под ред. М. Поташника. Москва: Просвещение, 2002. 240 с.

248. Файоль А. Общее и промышленное управление: пер. с фр. Москва: Дело, 1991. 338 с.

249. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

250. Формування конфліктної компетентності у майбутніх менеджерів. *Теоретико-методологічні проблеми вдосконалення психологічної підготовки менеджерів*: Зб. наук. праць. Київ: Персонал. 2000. №1 (55). С. 101-102.

251. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.

252. Хлебнікова Т.М. Кваліметричний підхід до вивчення якості вищої освіти. *Теорія та методика управління освітою*. Київ: Ун-тет менеджменту освіти НАПН України. 2011. Вип. 5. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11hleqhe.pdf>

253. Хміль Ф.І. Менеджмент. Київ: Вища школа, 1995. 608 с.

254. Холковська І.Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх менеджерів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Вінниця, 2018. Випуск 55. С. 134-141.

255. Цехмістрова Г.С., Фоменко Н.А. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навчальний посібник для студентів вищих навч. закладів. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2005. 280 с.

256. Чеботарьов М.К. Формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2018. 185 с.

257. Чернов Ю.К., Палферова С.Ш. Квалиметрические методы выделения базовых компетенций при подготовке специалистов инженерного профиля. *«Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика»*: материалы XI симпозиума / под науч. ред. Н.А. Селезневой, А.И. Субетто. Москва: Центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. С. 227 – 229.

258. Чижиков В. М. Теория и практика социокультурного менеджмента. Москва: МГУКИ, 2008. 608 с.
259. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. Москва: Гуманитарный издательский центр, 2002. 290 с.
260. Шапран Ю. Використання кейс-стаді як технології інтерактивного навчання майбутнього вчителя. *Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Пед. науки*. 2012. №22. Ч.7. С. 180-186.
261. Швалб Ю.М., Данчева О.В. Практична психологія в економіці і бізнесі. Київ: Лібра, 1998. 240 с.
262. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех: психология бизнеса. Москва: Прогресс, 1993. 240 с.
263. Шевчук П., Фенрих П. Інтерактивні методи навчання: навч. посіб. Щецін: WSAP, 2015. 723 с.
264. Шимановська-Діанич Л.М. Основи менеджменту: лекції. Полтава: Полтавський кооперативний інститут, 2000. 180 с.
265. Штефан Л.В. Концепція латерального мислення Е. Боно як основа активізації творчої діяльності майбутніх інженерів-педагогів. *Теорія і практика управління соц. системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2014. №2. С.27-33.
266. Штофф В.А. Моделирование и философия. Москва: Наука, 1966. 301 с.
267. Шуришина Л.В. Проблемне навчання та інформаційні технології як засоби підвищення мотивації студентів. *Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Серія: Економічні науки*. Чернівці, 2012. Вип. 11(46). С. 406-411.
268. Щекин Г.В. Теория и практика управления персоналом: учебно-методическое пособие. 2-е изд., стереотип. Киев: МАУП, 2003. 280 с.
269. Ягупов В.В., Куцов В.Г. Суб'єктно-діяльнісний підхід до підготовки військових фахівців у ВВНЗ. *Військова освіта та наука: сьогодні та майбутнє: тези доповідей III Міжнарод. наук.-практ. конференції*. Київ: Мін. оборони України, Військовий інститут Київського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка, 2007. С. 213-214.
270. Ягупов В.В., Свистун В.І., Кришталь М.А., Король В.М. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема.

Педагогічні науки. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України: Серія Педагогічні і психологічні науки. 2013. №4(69). С. 291-301.

271. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. Москва, 1996. 96 с.

272. Якокка Ли Карьера менеджера. Москва: Прогресс, 1991. 384 с.

273. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред. *Педагогический журнал*. 2000. №4. С. 79-88.

274. Brown M. E., Trevino L. K. Do role models matter? An investigation of role modeling as an antecedent of perceived ethical leadership. *Journal of Business Ethics*. 2014. Vol. 122. №. 4. P. 587-598.

275. Bruneau T.J., Robert C, Watson K.W. The deep structure of interpersonal communication process. *Interpersonal communication process*. Gorsuch Scarisbrich. Scotts-dale. AZ, 1987. 580 p.

276. Clapp-Smith R., Lester G. V. Defining the “mindset” in global mindset: Modeling the dualities of global leadership. *Advances in global leadership*. Emerald Group Publishing Limited, 2014. P. 205-228.

277. Fuller Dan. Manage or be managed! Proven Techniques on how to be successful manager, 1992. 287 p.

278. Hellriegel D., Jackson S. E., Slocum J. W. Management, 8 ed. Cincinnati, Ohio: South-Western College Publishing, 1999. 663 p.

279. Henri Fayol. General and Industrial Management. London: Pitman, 1949. PP. 20-41.

280. Hofstede Geert. Cultural Constraints in Management Theories. *Academy of Management Executive*, 1993. pp. 81-94.

281. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Androgogy. Chicago, 1980. P. 103

282. Kroeger Otto, Thuesen Janet M., Type Talks at Work. Dell Publishing Group. Inc. New York, 1995. 557 p.

283. Lorange P. New Vision for Management education: leadership challenges. London – New York: Pergamon, 2002.

284. Ozarelli. N. Communication, attitude toward change and perceived organizational change climate. *Convivence in Organizations and Society*. Ed. by F. Avalone, H.K. Sinangil, A. Caetano. Milano, 2005. Guerini Pub, pp.31– 38.
285. Vasylyshyna O.V. Components of readiness of future managers of organizations are to administrative activity. *The 2 nd. International scientific and practical conference «Modern science: problems and innovations»*, Stockholm, May 3-5, 2020. SSPG Publish, Stockholm, Sweden, 2020. S 468-473.
286. Walton R. E. From Control To Commitment in the Workplacell. *Harward Business Review*, March-April, 1985. P. 76–84.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики спрямованості особистості (Б. Басс)

Інструкція: *«З пропонованих у кожному пункті трьох відповідей потрібно вибрати одну, яка найбільше відповідає дійсності та виражає Вашу думку, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найбільш привабливо». Потім вибрати одну відповідь, яка найменше відповідає реальності, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найменш привабливо».*

1. Найбільше задоволення отримую від:

- а) схвалення моєї роботи;
- б) усвідомлення того, що робота виконана добре;
- в) усвідомлення того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то прагнув би бути:

- а) тренером, який розробляє тактику гри;
- б) відомим гравцем;
- в) капітаном команди.

3. На мою думку, кращим педагогом є той, хто:

- а) цікавиться учнями та має до кожного індивідуальний підхід;
- б) зацікавлює своїм предметом так, що учні із задоволенням вивчають цей предмет;

в) створює в колективі таку атмосферу, у якій кожен учень може висловити свою думку.

4. Мені подобається, коли люди:

- а) радіють за виконану роботу;
- б) із задоволенням працюють у колективі;
- в) прагнуть виконати свою роботу краще за інших.

5. Я бажав би, щоб мої друзі:

- а) були доброзичливими та допомагали людям, коли це необхідно;
- б) були вірними та відданими мені;

в) були розумними та цікавими.

6. Крайцими друзями я вважаю тих:

а) із ким маю добрі стосунки;

б) на кого завжди можна покластися;

в) хто може багато досягти в житті.

7. Найбільше мені не подобається:

а) коли мені щось не вдається;

б) коли розладнуються стосунки з товаришами;

в) коли мене критикують.

8. На мою думку, дуже погано, коли педагог:

а) не приховує своєї антипатії до деяких учнів, насміхається та дражнить їх;

б) викликає дух суперництва в колективі;

в) недостатньо добре знає предмет, який викладає.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося:

а) проводити час із друзями;

б) відчуття виконаної справи;

в) коли мої вчинки схвалювали.

10. Я бажав би бути схожим на тих, хто:

а) досягнув успіху в житті;

б) справді закоханий у свою справу;

в) вирізняється доброзичливістю і товариськістю.

11. Школа насамперед повинна:

а) навчати розв'язувати завдання, які ставить життя;

б) розвивати індивідуальні здібності учнів;

в) виховувати риси, які допомагають встановлювати стосунки з людьми.

12. Якби я мав більше вільного часу, то використовував би його:

а) для спілкування з друзями;

б) для відпочинку та розваг;

в) для самоосвіти та улюблених справ.

13. Найбільших успіхів я досягаю, коли:

- а) працюю з людьми, до яких відчуваю симпатію;
- б) маю цікаву роботу;
- в) отримую винагороду за свої зусилля.

14. Мені подобається, коли:

- а) інші люди поважають мене;
- б) я відчуваю задоволення від добре виконаної роботи;
- в) я маю час приємно спілкуватися з друзями.

15. Якби про мене написали в газеті, то краще було б, щоб:

- а) розповіли про якусь цікаву справу, пов'язану із навчанням, працею або спортом, у якій я брав участь;
- б) написали про мою діяльність;
- в) обов'язково розповіли про колектив, у якому я працював.

16. Найкраще я навчаюся, коли викладач:

- а) має до мене індивідуальний підхід;
- б) може зацікавити своїм предметом;
- в) колективно обговорює проблеми, що вивчаються.

17. Для мене немає нічого гіршого за:

- а) образи власної гідності;
- б) невдачі під час виконання важливої справи;
- в) втрати друзів.

18. Найбільше я ціную:

- а) успіх;
- б) можливості спільної праці;
- в) здоровий глузд та інтуїцію.

19. Я не поважаю людей, які:

- а) вважають себе гіршими за інших;
- б) часто сваряться та конфліктують;
- в) заперечують усе нове.

20. Приємно, коли:

- а) працюєш над важливою справою;

- б) маєш багато друзів;
- в) усім подобаєшся та викликаєш схвалення.

21. У вільний час я з цікавістю прочитав би книжки:

- а) про те, як знайти друзів та налагодити добрі стосунки з оточенням;
- б) про життя відомих людей;
- в) про останні досягнення науки та техніки.

22. Якби в мене були здібності до музики, я бажав би бути:

- а) диригентом;
- б) композитором;
- в) солістом.

23. Я хотів би:

- а) вигадати цікавий конкурс;
- б) перемогти в конкурсі;
- в) організувати конкурс і керувати ним.

24. Для мене важливо знати:

- а) що я бажаю зробити;
- б) як досягнути мети;
- в) як організувати людей для досягнення мети.

25. Людина повинна прагнути того, щоб:

- а) інші люди схвалювали її вчинки;
- б) передусім виконувати свою справу;
- в) її не можна було критикувати за виконану роботу.

26. Найкраще я відпочиваю у вільний час, коли:

- а) спілкуюся з друзями;
- б) переглядаю цікаві фільми;
- в) займаюся своєю улюбленою справою.

Обробка результатів

За кожну відповідь у стовпчику «Найбільш привабливо» зараховується 2 бали, за відповіді у стовпчику «Найменш привабливо» – 0 балів, за відповіді, що не потрапили в жодний стовпчик, – 1 бал. Бали, набрані за всіма 27 судженнями,

додаються для кожного виду спрямованості окремо за ключем.

№	Я	С	Д	№	Я	С	Д
1	А	В	Б	15	Б	В	А
2	Б	В	А	16	А	В	Б
3	А	В	Б	17	А	В	Б
4	В	Б	А	18	А	Б	В
5	Б	А	В	19	А	Б	В
6	В	А	Б	20	В	Б	А
7	В	Б	А	21	Б	А	В
8	А	Б	В	22	Б	А	В
9	В	А	Б	23	В	А	Б
10	А	В	Б	24	Б	В	А
11	Б	В	А	25	А	В	Б
12	Б	А	В	26	В	А	Б
13	В	А	Б	27	Б	А	В
14	А	В	Б				

Інтерпретація результатів. За допомогою методики визначаються такі види спрямованості особистості:

1. *Спрямованість на себе (Я)* – орієнтація на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтровертованість, роздратованість, прагнення влади.

2. *Спрямованість на спілкування (С)* – прагнення підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність (не обов'язково для виконання справи, а заради самого спілкування), орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних стосунках з людьми.

3. *Спрямованість на справу, діло (Д)* – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність обстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети.

Додаток Б

Опитувальник емоційної емпатії А. Меграбяна і М. Епштейна

Інструкція: «Прочитайте наведені нижче твердження і оцініть ступінь своєї згоди або незгоди з кожним із них (поставте позначку у відповідній графі бланка для відповідей), орієнтуючись на те, як ви зазвичай поводитесь в подібних ситуаціях».

№	Твердження	Відповідь			
		Згоден (завжди)	Скоріше згоден (часто)	Скоріше не згоден (рідко)	Не згоден (ніколи)
1	Мене засмучує, коли я бачу, що незнайома людина почувається серед інших людей самотньо				
2	Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відкрито проявляють свої почуття				
3	Коли хтось поруч зі мною нервує, я теж починаю нервувати				
4	Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно				
5	Я близько до серця приймаю проблеми своїх друзів				
6	Іноді пісні про кохання викликають у мене багато почуттів				
7	Я б сильно хвилювався (хвилювалася), якби мав (мала) повідомити людині неприємну для неї звістку				
8	На мій настрій дуже впливають оточуючі люди				

9	Мені хотілося б здобути професію, пов'язану з спілкуванням із людьми				
10	Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки				
11	Коли я бачу, як плаче людина, то й сам (сама) засмучуюсь				
12	Слухаючи деякі пісні, я часом відчуваю себе щасливою (щасливим)				
13	Коли я читаю книгу (роман, повість тощо), то так переживаю, ніби все, про що я читаю, відбувається насправді				
14	Коли я бачу, що з ким-небудь погано поводяться, то завжди серджуся				
15	Я можу залишатися спокійним (спокійною), навіть якщо всі навколо хвилюються				
16	Мені неприємно, коли люди під час перегляду кінофільму зітхають і плачуть				
17	Коли я приймаю рішення, ставлення інших людей до нього, як правило, не має значення				
18	Я втрачаю душевний спокій, коли оточуючі чимось пригнічені				
19	Я переживаю, коли бачу людей, які легко засмучуються через дрібниці				
20	Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин				

21	Нерозумно переживати з приводу того, що відбувається в кіно або про що читаєш в книжці				
22	Я дуже засмучуюсь, коли бачу безпорадних старих людей				
23	Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм				
24	Я можу залишитися байдужим (байдужою) до будь-якого хвилювання навколо				
25	Маленькі діти плачуть без причини				

Обробка результатів

Обробка проводиться у відповідності з ключем. За кожну відповідь нараховується від 1 до 4 балів.

Бланк підрахунку результатів

Номер твердження	Відповідь (в балах)			
	Згоден (завжди)	Скоріше згоден (часто)	Скоріше не згоден (рідко)	Не згоден (ніколи)
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4
3	4	3	2	1
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1

14	4	3	2	1
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	1	2	3	4
22	4	3	2	1
23	4	3	2	1
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4
Σ				

Загальна оцінка підраховується шляхом знаходження суми балів.

Інтерпретація результатів:

- 63-90 балів – високий рівень емпатії;
- 37-62 бали – середній рівень емпатії;
- 36-0 балів – низький рівень емпатії.

Додаток В

Методика діагностики комунікативної толерантності (В. Бойко)

Інструкція: *«Перевірте себе, наскільки ви здатні сприймати або не сприймати людей, які Вам зустрічаються. Нижче наводяться судження, скористайтесь оцінками від 0 до 3 балів, щоб висловити, наскільки правильні вони щодо вас: 0 балів – зовсім неправильно, 1 – правильно певною мірою, 2 – правильно значною мірою, 3 – абсолютно правильно».*

I. Ви не вмієте або не хочете розуміти або приймати індивідуальність інших людей

1.	Повільні люди зазвичай мене нервують	
2.	Мене дратують метушливі, непосидючі люди	
3.	Важко переносити галасливі дитячі ігри	
4.	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості найчастіше діють на мене негативно	
5.	Бездоганна в усіх відношеннях людина насторожила б мене	

II. Оцінюючи поведінку, спосіб мислення або окремі характеристики людей, ви розглядаєте як еталон самого себе

1.	Мене зазвичай виводить з рівноваги некмітливий співрозмовник	
2.	Мене дратують любителі поговорити	
3.	Мене б обтяжила розмова з байдужим для мене супутником у поїзді, літаку, якщо він проявить ініціативу	
4.	Мене б обтяжила розмова з випадковим супутником, який поступається мені за рівнем знань і культури	
5.	Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, відмінного від мого	

III. Ви категоричні або консервативні в оцінках людей

1.	Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім	
----	---	--

	виглядом (зачіски, косметика, одяг)	
2.	Так звані «нові українці» зазвичай справляють неприємне враження своїм безкультур'ям	
3.	Представники деяких національностей, які оточують мене, відверто не симпатичні мені.	
4.	Є тип чоловіків (жінок), який я не терплю	
5.	Терпіти не можу людей з низьким професійним рівнем	

IV. Ви не вмієте приховувати або хоча б згладжувати неприємні почуття, що виникають при зіткненні з некомунікабельними якостями в партнерів

1.	Вважаю, що на грубість треба відповідати тим же	
2.	Мені важко приховати, якщо людина мені чомусь неприємна	
3.	Мене дратують люди, які прагнуть у суперечці настояти на своєму	
4.	Мені неприємні самовпевнені люди	
5.	Зазвичай мені важко утриматися від зауваження на адресу озлобленої або нервової людини, яка штовхається в транспорті	

V. Ви прагнете переробити, перевиховати свого партнера

1.	Я маю звичку повчати оточуючих	
2.	Невиховані люди обурюють мене	
3.	Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся виховувати когось	
4.	Я за звичкою постійно роблю кому-небудь зауваження	
5.	Я люблю командувати близькими	

VI. Вам хочеться підігнати партнера під себе, зробити його зручним

1.	Мене дратують люди похилого віку, коли в годину пік вони опиняються в міському транспорті чи в магазинах	
2.	Жити в номері готелю зі сторонньою людиною – для мене просто мука	

3.	Коли партнер не погоджується в чомусь з моєю правильною позицією, то зазвичай це дратує мене	
4.	Я проявляю нетерпіння, коли мені заперечують	
5.	Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться	

VII. Ви не вмієте прощати іншому його помилки, ніяковість, ненавмисно заподіяні вам неприємності

1.	Зазвичай я сподіваюся, що моїм кривдникам дістанеться по заслугах	
2.	Мені часто дорікають у буркотливості	
3.	Я довго пам'ятаю завдані мені образи тими, кого я ціную або поважаю	
4.	Не можна прощати товаришам по службі нетактовні жарти	
5.	Якщо діловий партнер навіть ненавмисно зачепить моє самолюбство, я на нього все одно ображуся	

VIII. Ви нетерпимі до фізичного або психічного дискомфорту, у якому опинився партнер

1.	Я засуджую людей, які плачуть у чужу жилетку	
2.	Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які при слушній нагоді розповідають про свої хвороби	
3.	Я намагаюся уникати розмови, коли хтось починає скаржитися на своє сімейне життя	
4.	Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг)	
5.	Мені іноді подобається позлити когось із рідних чи друзів	

IX. Ви погано пристосовуєтеся до характерів, звичок, установок чи вимог інших

1.	Як правило, мені важко йти на поступки партнерам	
2.	Мені важко ладнати з людьми, у яких поганий характер	

3.	Зазвичай я насилу пристосовуюся до нових партнерів по спільній роботі	
4.	Я намагаюся не підтримувати відносини з дещо дивними людьми	
5.	Найчастіше я з принципу наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер правий	

Обробка результатів.

Підрахуйте суму балів, отриманих вами за всіма дев'ятьма ознаками, і зробіть висновок: чим більше балів, тим нижче рівень комунікативної толерантності. Максимальне число балів – 135, що свідчить про абсолютну нетерпимість до оточуючих.

Інтерпретація результатів:

135-91 бал – низький рівень комунікативної толерантності.

90-46 балів – середній рівень комунікативної толерантності.

45-0 балів – високий рівень комунікативної толерантності.

Методика діагностування морально-етичної відповідальності особистості
(І. Тимошук)

Інструкція: «Пропонуємо взяти участь в оцінці особливостей Вашої особистості. Для цього Вам необхідно відповісти на нижче наведені твердження. Якщо Ви згодні з твердженням, то поряд з його номером поставте "+" (так), якщо ні – знак "-". Якщо утруднюєтеся відповісти, то 0 (не знаю)».

1. Мені здається, що любов у сучасному світі втратила свою цінність.
2. Я думаю, що інтуїтивно оцінити аморальність людського вчинку не може ніхто.
3. Я думаю, що постійний аналіз своєї поведінки і вчинків – річ потрібна, але не необхідна.
4. У житті я більше дотримуюся принципу: "Мені подобається", а не "Я повинен".
5. Я думаю, що такі поняття як "обов'язок" і "честь" втратили своє первинне значення.
6. Я ніколи не пропускав цікавих занять у ЗВО.
7. Мені здається, що безкорисливо допомагати іншим людям, – це сприяти розвитку у них інфантилізму.
8. Радитися з внутрішнім голосом, вирішуючи етичні проблеми, властиво людям із слабо розвиненим мисленням і рефлексією.
9. Люди, які постійно займаються "самокопанням", зазвичай невпевнені в собі і мало адаптивні в суспільстві.
10. Мені здається, що тільки сильна особистість здатна відповідати за своє життя і вчинки.
11. Люди, які постійно борються за справедливість, насправді вискокки і заздрісники.

12. Я ніколи нікому не відмовляю в допомозі, навіть якщо це ущемляє мої інтереси.

13. Співчуття і співпереживання іншій людині – це не вирішення проблеми, а відхід від неї.

14. Я думаю, що швидко вибрати правильне рішення в складній етичній ситуації не може ніхто.

15. Аналізуючи мотиви поведінки інших людей, я отримую задоволення.

16. Я думаю, що людина не може повністю відповідати за те, що з нею відбувається в житті.

17. Якщо постійно прислухатися до голосу своєї совісті, можна залишитися "без хліба насущного".

18. Я розумію, що сперечатися з батьками марно, тому ніколи не роблю цього.

19. Щира радість за успіхи іншої людини є, на мій погляд, зворотною стороною заздрості.

20. Ubачання в оточуючих мене явищах дії сил "добра і зла" здається мені примітивним і застарілим.

21. Якщо постійно замислюватися про правильність життя, то і життя може пройти мимо.

22. Я думаю, що людина не зобов'язана відповідати за кризи і конфлікти, що сталися в її житті.

23. Суспільство диктує людині свої цінності й ідеали і нікуди від цього не подітися.

24. Я ніколи не оцінюю людей.

25. Звичайне відчуття провини властиве людям з низькою самооцінкою, невпевненим у собі.

26. Люди, які постійно слухають голос совісті, виглядають смішними і не сучасними.

27. Я думаю, що треба робити справу, а не замислюватися над тим, як це відіб'ється на людях.

28. Безвідповідальність, що іноді проявляється людиною, буває йде на користь оточуючим.

29. Я думаю, що в роботі іноді треба керуватися принципом: "Мета виправдовує засоби".

30. Маніпулювати неетично і я ніколи цього не роблю.

Опрацювання результатів

Ключ:

Шкала 1. Рефлексія на морально-етичні ситуації (конфлікти, колізії) – відповіді "ні" на питання 3,9,21,27; відповідь "так" на питання 15.

Шкала 2. Інтуїція в морально-етичній сфері – відповіді "ні" на питання 2,8,14,20,26.

Шкала 3. Екзистенціальна відповідальність – відповіді "ні" на питання 4,10,16, 22,28.

Шкала 4. Альтруїстичні емоції – відповіді "ні" на питання 1, 7, 13, 19, 25.

Шкала 5. Морально-етичні цінності – відповіді "ні" на питання 5, 11, 17, 23, 29.

Шкала 6. Шкала брехні – відповіді "так" на питання 6, 12, 18, 24, 30. Якщо кількість балів за шкалою брехні складає від 3 до 5 – результати недостовірні.

Для того, щоб виявити рівень сформованості морально-етичної відповідальності, необхідно знайти суму результатів, отриманих за шкалами опитувальника.

Інтерпретація результатів:

0 – 5 балів – низький рівень морально-етичної відповідальності.

5 – 15 балів – середній рівень морально-етичної відповідальності.

15 – 25 балів – високий рівень морально-етичної відповідальності.

Додаток Д

Тест «Стиль поведінки в конфліктній ситуації» (К. Томас)

Інструкція: *«В опитувальнику наведено 5 можливих варіантів поведінки в конфліктній ситуації, які згруповані у 30 пар. З кожної пари оберіть те судження, яке Ви вважаєте найхарактернішим для своєї поведінки».*

1. А. Інколи я даю можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

Б. Чим обговорювати те, в чому ми розходимося, я прагну звернути увагу на те, з чим ми обидва згодні.

2. А. Я прагну знайти компромісне рішення.

Б. Я намагаюся вирішити справу з урахуванням інтересів іншого і моїх власних.

3. А. Зазвичай я наполегливо прагну досягти свого.

Б. Я прагну заспокоїти іншого і головним чином зберегти наші стосунки.

4. А. Я прагну знайти компромісне рішення.

Б. Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.

5. А. Залагоджуючи спірну ситуацію, я весь час прагну знайти підтримку у іншого.

Б. Я прагну зробити все, щоб уникнути даремної напруженості.

6. А. Я намагаюся уникнути виникнення неприємностей для себе.

Б. Я прагну добитися свого.

7. А. Я прагну відкласти рішення спірного питання з тим, щоб з часом вирішити його остаточно.

Б. Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб добитися іншого.

8. А. Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.

Б. Я насамперед прагну ясно визначити те, в чому полягають всі інтереси і питання.

9. А. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникли.

Б. Я роблю зусилля, щоб добитися свого.

10. А. Я твердо прагну досягти свого.
Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.
11. А. Перший крок – це чітке визначення того, в чому полягають всі інтереси і питання.
Б. Я прагну заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.
12. А. Зазвичай я уникаю займати позицію, яка може викликати спори.
Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також йде мені назустріч.
13. А. Я пропоную середню позицію.
Б. Я наполягаю, щоб було зроблено по-моєму.
14. А. Я повідомляю іншому свою точку зору і питаю про його погляди.
Б. Я намагаюся показати іншому логіку і переваги моїх поглядів.
15. А. Я прагну заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.
Б. Я прагну зробити все необхідне, щоб уникнути напруженості.
16. А. Я прагну не зачепити почуттів іншого.
Б. Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.
17. А. Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.
Б. Я прагну зробити все, щоб уникнути даремної напруженості.
18. А. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість відстояти своє.
Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також йде мені назустріч.
19. А. Перший крок – це чітке визначення того, в чому полягають всі інтереси і спірні питання.
Б. Я прагну відкласти рішення спірного питання з тим, щоб з часом вирішити його остаточно.
20. А. Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.
Б. Я прагну знайти якнайкраще поєднання переваг і втрат для нас обох.
21. А. Коли я веду переговори, прагну бути уважним до бажань іншого.
Б. Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.

22. А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю позицією і точкою зору іншої людини.

Б. Я відстоюю свої бажання.

23. А. Як правило, я стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

Б. Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за рішення спірного питання.

24. А. Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся піти назустріч його бажанням.

Б. Я прагну переконати іншого прийти до компромісу.

25. А. Я намагаюся показати іншому логіку і переваги моїх поглядів.

Б. Коли я веду переговори, прагну бути уважним до бажань іншого.

26. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я майже завжди стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

27. А. Зазвичай я уникаю займати позицію, яка може викликати спори.

Б. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість відстояти своє.

28. А. Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.

Б. Залагоджуючи ситуацію, я зазвичай прагну знайти підтримку у іншого.

29. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

30. А. Я прагну не зачепити почуттів іншого.

Б. Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми спільно з іншою зацікавленою людиною могли добитися успіху.

Отримані в результаті дослідження дані співвідносяться з ключем (таблиця).
Підраховується частота прояву кожного типу поведінки.

Таблиця

№	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникання	Пристосування
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		

27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А
сума балів					

Кількість балів, набраних індивідом за кожною шкалою, дає уявлення про вираженість у нього тенденцій до прояву відповідних стилів поведінки в конфліктних ситуаціях.

Стиль суперництва (конкуренції) – прагнення досягти задоволення власних інтересів, незважаючи на інтереси інших. Активність дій та вольових зусиль. Орієнтація на власні ідеали та здібності. Авторитарність, яка спрацьовує в ситуаціях, коли потрібно швидко ухвалити рішення; якщо людина, яка приймає рішення, – досвідчений керівник; якщо ситуація є критичною або інші люди розгубилися, комусь потрібно зрештою прийняти рішення.

Стиль співпраці – активна участь у розв’язанні конфлікту з відстоюванням як своїх інтересів, так і інтересів партнерів. Спільне обговорення проблем та потреб сторін спрацьовує в ситуаціях, де рішення є важливим для обох сторін; якщо стосунки з партнерами довготривалі й корисні; якщо є час і можливість попрацювати над подальшим розв’язанням складної ситуації; якщо бажання обох сторін збігаються; якщо між партнерами є статусна рівновага.

Стиль компромісу – здатність поступитися своїми інтересами з обох сторін, що беруть участь у конфлікті. Прагнення прийняти рішення, що задовольняє обидві сторони, спрацьовує в ситуаціях, якщо ці сторони мають однакову владу, але протилежні інтереси; якщо необхідно виграти час і Вас задовольняє часткове рішення; якщо рішення потрібно прийняти швидко, тому що це найбільш економний і ефективний шлях; інші підходи до розв’язання проблеми видаються неефективними; є бажання зберегти стосунки з протилежною стороною.

Стиль уникнення – відсутність прагнення до кооперації, пасивність у відстоюванні своїх прав через неважливість розв’язання проблеми або у безвиході. Перенесення відповідальності за розв’язання проблеми на інших спрацьовує в ситуаціях, коли напруженість конфлікту досить висока і необхідно її послабити; якщо рішення настільки незначні, що не слід витрачати сили на їхню зміну; якщо потрібно виграти час на збирання доказів і підтримку іншого рішення; якщо виникає відчуття, що інші мають більше шансів на розв’язання проблеми.

Стиль пристосування – здатність діяти спільно з партнером заради його інтересів. Прагнення до гармонії у стосунках, комфортності обох сторін спрацьовує в ситуаціях, коли необхідно зберегти мирні стосунки з партнерами; якщо наслідок конфлікту важливіший для партнерів, ніж для Вас; якщо у Вас замало влади або шансів на перемогу; якщо важливішими є інтереси партнера, а не власні; якщо Ви вважаєте, що для партнера таке рішення буде певним уроком, навіть якщо воно неправильне.

Опитувальник «Здатність до управління самопрезентацією в спілкуванні» (Н. Амяга)

Інструкція: *«Нижче подані висловлювання, які стосуються ваших способів реагування на різні ситуації. Всі висловлювання різні за змістом, тому уважно вчитуйтеся в кожне з них, перш ніж відповідати. Якщо висловлювання «правильно» або «швидше правильно» відповідає вашій позиції, поставте на окремому аркуші позначку «+» поряд з номером, який відповідає номеру висловлювання. Якщо висловлювання «неправильно» або «швидше неправильно» відповідає вашій позиції, поставте позначку «-». Важливо, щоб ви відповідали щиро і чесно».*

1. Я вважаю, що імітувати поведінку інших людей важко.
2. У моїй поведінці найчастіше відображається все те, що я думаю, відчуваю і в чому переконаний насправді.
3. На вечорах і інших різних зібраннях я намагаюся робити або говорити те, що приємно іншим.
4. Я можу захищати тільки ті ідеї, в які вірю сам.
5. Я можу виголошувати промови експромтом навіть на теми, про які не маю майже ніякої інформації.
6. Я вважаю, що вмію проявляти себе так, щоб справити враження на людей або розважити їх.
7. Якщо я не впевнений, як слід поводитися в певній ситуації, я починаю орієнтуватися, спостерігаючи за поведінкою інших людей.
8. Можливо, з мене б вийшов непоганий актор.
9. Я рідко потребую поради друзів, щоб зробити вибір в книгах, музиці або фільмах.
10. Іншим іноді здається, що я переживаю глибші почуття, ніж це є насправді.
11. Я більше сміюся над комедією, коли дивлюся її разом з іншими, ніж коли наодинці.
12. У групі людей я рідко є центром уваги.

13. У різних ситуаціях з різними людьми я поведжуся по-різному.
14. Мені не дуже легко добитися того, щоб інші відчували до мене симпатію.
15. Навіть якщо я не в дусі, я часто роблю вигляд, що приємно проводжу час.
16. Я не завжди такий насправді, яким здаюся.
17. Я не стану висловлювати спеціальні думки або міняти поведінку, коли мені хочеться комусь сподобатися.
18. Я вважаюся людиною, яка здатна розважити.
19. Щоб подобатися, налагодити відносини з людьми, я намагаюся передусім робити те, що люди від мене чекають.
20. Я ніколи не проявляв себе особливо успішно, якщо грав з іншими в ігри, які вимагають кмітливості або імпровізованих дій.
21. Я відчуваю труднощі, коли намагаюся міняти свою поведінку так, щоб вона відповідала різним людям і ситуаціям.
22. Під час вечірок я іншим надаю можливість жартувати і розповідати історії.
23. У компаніях я почуваю себе дещо незручно і не проявляю себе досить добре.
24. Якщо це знадобиться для якоїсь доброї справи, я можу будь-кому, дивлячись прямо в очі, сказати неправду і при цьому зберегти безпристрасний вираз обличчя.
25. Я можу зробити так, щоб інші були зі мною доброзичливі, навіть якщо при цьому вони мені не подобаються.

Обробка результатів

Кожна відповідь, яка збігається з ключем, оцінюється 1 балом, яка не збігається – 0 балів.

Ключ:

- 1) відповіді «правильно» на судження з номерами: 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 24, 25.
- 2) відповіді «неправильно» на судження з номерами: 1, 2, 3, 4, 9, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 23.

Загальний показник здатності управляти самопрезентацією в спілкуванні отримують підсумовуванням усіх отриманих балів. Підсумковий показник може знаходитися в діапазоні від 0 до 25. Чим він вищий, тим вища здатність особистості управляти самопрезентацією в спілкуванні.

Інтерпретація результатів:

15-25 балів – високий рівень здатності до управління самопрезентацією у спілкуванні.

11-14 балів – середній рівень здатності до управління самопрезентацією у спілкуванні.

0-10 балів – низький рівень здатності до управління самопрезентацією у спілкуванні.

Додаток Ж

Тест об'єктивності сприйняття партнера по спілкуванню

Інструкція: “У кожному із запропонованих завдань виберіть відповідь, з якою Ви найбільше погоджуєтесь”.

1. Якими характеристиками відрізняються, на вашу думку, ті, хто особливо ретельно додержуються прийнятих правил поведінки і ніколи не відступають від гарного тону:

- а) ввічливі і приємні в спілкуванні,
- б) строго виховані,
- в) насправді вони лицемірять і за всім цим старанно приховують свій справжній характер.

2. Ви знаєте подружню пару, що ніколи не свариться. Як ви думаєте, вони:

- а) щасливі,
- б) байдужі один до одного,
- в) приховують свої відносини від сторонніх людей, не довіряють один одному.

3. Уявіть, що ви вперше бачите деяку людину, і вона відразу починає розповідати вам анекдоти, жартувати. Яка вона?

- а) жартівник, дотепник,
- б) почуває себе невпевнено у вашому товаристві і у такий спосіб намагається вийти з незручного становища,
- в) просто хоче справити приємне враження.

4. Ви розмовляєте з людиною на тему, що цікавить вас обох. Ваш співрозмовник супроводжує розмову жестикуляцією (рухами рук) Про що це, на ваш погляд, свідчить?

- а) про його внутрішнє хвилювання,
- б) про те, що він занадто втомився,
- в) про те, що він нещирий.

5. Ви вирішили пізнати ближче когось з ваших знайомих. Найкраще це зробити:

- а) запросивши його в якусь компанію,

б) поспостерігати за ним у якій-небудь справі,
в) подивившись, як він поводить себе в конфліктній, емоційно напруженій ситуації.

6. Ви виявилися в ресторані з людиною, що на ваш погляд, дає офіціанту занадто великі чайові. Як ви думаєте, чому вона так робить:

- а) хоче справити враження на оточуючих,
- б) хоче завоювати довіру офіціанта,
- в) це просто добра і щедра людина по натурі.

7. Ви знаєте людей, що самі ніколи не починають розмову першими. Які вони насправді, на ваш погляд:

- а) потайливі і не розмовляють, щоб не видати себе,
- б) занадто боязкі,
- в) недовірливі і бояться, що скажуть щось не так, і їх скривдять.

8. Деяких людей, не розмовляючи з ними, можна оцінити за виразом їх обличчя. Що, по-вашому, означає низьке нахмурене чоло в людини:

- а) недоумкуватість,
- б) упертість,
- в) не можу сказати нічого конкретного.

9. Що ви думаєте про співрозмовника, який при розмові не дивиться прямо в очі:

- а) у нього – комплекс неповноцінності,
- б) він недостатньо щирий у тому, що говорить,
- в) він просто занадто розсіяний.

10. Ви, напевно, знаєте людей, які, коли з ними трапляється щось неприємне, відразу заявляють, що все давно знали і передбачали, але нічого не робили заздалегідь, тому що не хотіли потрапити в неприємну історію. Що це за люди:

- а) люди з вольовим характером, витримані,
- б) люди, у яких просто немає нічого за душею,
- в) хвальки.

11. Уявіть собі матеріально гарно забезпечену людину, що завжди купує дуже дешеві речі. Чому, на ваш погляд, вона так робить:

- а) вона скромна, невибаглива,
- б) вона ошадлива,
- в) вона скнара.

12. Вам, напевно, коли-небудь, доводилося оцінювати людей за їх зовнішнім виглядом. Повні люди, на ваш погляд:

- а) симпатичніші за інших, тому що, завжди товариські, добрі і веселі,
- б) не дуже симпатичні, тому що, як правило, ледачі і безхарактерні,
- в) вони – такі ж, як і всі, серед них є і гарні, і погані люди.

Обробка результатів

“Ключ” для підрахунку балів

№ питання		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	22
Бали	А	2	2	1	4	1	4	2	1	1	1	2	2
	Б	4	1	2	2	2	2	4	2	4	4	4	1
	В	1	4	4	1	4	1	1	4	2	2	1	4

Оцінка результатів

40 і більше балів – людина легко складає думку про інших і настільки ж легко повідомляє її тому, кого ця думка стосується. Але в її судженнях про людей чимало суб’єктивності і зайвої самовпевненості;

31-39 – людина вміє об’єктивно оцінювати інших і не боїться визнавати свої помилки в цій справі;

21-30 – людина не завжди буває впевненою у правильності своєї думки й іноді буває необ’єктивною через те, що легко змінює свою думку, піддаючись впливу інших;

20 і менше балів – людина занадто довірлива і здатна оцінювати людей необ’єктивно, досить поверхово, часто помиляючись при цьому.

Додаток И

Тест «Чи всієте Ви слухати?»

Інструкція: «Відзначте ситуації, що викликають у Вас незадоволення чи досаду і роздратування під час бесіди з будь-якою людиною: другом, колегою по службі, підлеглим, безпосереднім начальником, керівником чи просто випадковим співрозмовником».

1. Співрозмовник не дає мені шансу висловитися, у мене є, що сказати, але немає можливості вставити своє слово.
2. Співрозмовник постійно перебиває мене під час бесіди.
3. Співрозмовник не дивиться в обличчя під час розмови, і я не впевнений, чи слухають мене.
4. Розмова з таким партнером часто викликає почуття даремно витраченого часу.
5. Співрозмовник постійно метушиться: олівець і папір займають його увагу більше, ніж мої слова.
6. Співрозмовник ніколи не посміхається. У мене виникає почуття незручності і тривоги.
7. Співрозмовник завжди відволікає мене питаннями і коментарями.
8. Щоб я не висловив, співрозмовник завжди критично оцінює мої слова.
9. Співрозмовник завжди намагається спростувати мене.
10. Співрозмовник перекручує значення моїх слів і вкладає в них інший зміст.
11. Коли я ставлю запитання, співрозмовник змушує мене захищатися.
12. Іноді співрозмовник перепитує мене, роблячи вигляд, що не розчув.
13. Співрозмовник, не дослухавши до кінця, перебиває мене лише для того, щоб погодитися.
14. Співрозмовник під час розмови зосереджено займається стороннім: грає сигаретою, протирає скельця окулярів тощо, і я твердо переконаний, що він при цьому неуважний.
15. Співрозмовник робить висновки за мене.
16. Співрозмовник завжди намагається вставити слово в мою розповідь.
17. Співрозмовник дивиться на мене дуже уважно, не мигаючи.

18. Співрозмовник дивиться на мене, мовби оцінюючи. Це викликає тривогу.
19. Коли я пропоную що-небудь нове, співрозмовник вставляє смішні історії, жарти, анекдоти.
20. Співрозмовник переграє, показуючи, що цікавиться бесідою, занадто часто киває головою, ойкає і підтакує.
21. Коли я говорю про серйозні речі, співрозмовник вставляє смішні історії, жарти, анекдоти.
22. Співрозмовник часто дивиться на годинник під час розмови.
23. Коли я входжу в кабінет, він кидає всі справи і всю увагу зосереджує на мені.
24. Співрозмовник поводитьсь так, начебто я заважаю йому робити що-небудь важливе.
25. Співрозмовник вимагає, щоб усі погоджувалися з ним. Будь-яке його висловлювання завершується питанням: «Ви теж так думаєте?» або «Ви не згодні?».

Обробка результатів

Спочатку підраховується відсоток ситуацій (відносно 25), що викликають досаду і роздратування. Для цього необхідно кількість оцінок помножити на 4 (оскільки одна оцінка відповідає 4%).

Якщо відсоток ситуацій, що викликають досаду і роздратування, складає:

70-100% – низький рівень уміння слухати співрозмовника;

30-70% – середній рівень уміння слухати: керівнику властиві деякі недоліки (надто критичне ставлення до слів оточуючих, схильність до поспішних висновків, нещирість у спілкуванні, підозрілість, схильність шукати прихований зміст у словах оточуючих, прагнення нав'язувати власну думку оточуючим, нетерплячість тощо);

0-30% – високий рівень уміння слухати співрозмовника: керівник уміє уважно слухати, дає можливість висловитися, виявляє толерантність і тактовність у спілкуванні.

Ділова гра «Моделювання ідеального керівника-менеджера»

Завдання ділової гри:

1. Сформувати в учасників гри точніші і правильніші уявлення про чинники управлінського потенціалу, що обумовлюють успішну управлінську діяльність, наприклад, у дорожньому господарстві.

2. Навчити гравців експертному методу кількісної оцінки управлінського потенціалу кадрів галузі.

3. Розвинути творче мислення учасників гри, здатність ефективно взаємодіяти один з одним при ухваленні колегіальних і колективних рішень.

Початкова інформація

Учасникам ділової гри як початкова інформація пропонуються: бланк гравця, шкала для оцінки чинників управлінського потенціалу (форми 1 і 2).

Методичні рекомендації щодо проведення ділової гри

При роботі з кадрами однією з найбільш складних і недостатньо розроблених проблем є об'єктивна оцінка управлінських кадрів. Достовірна оцінка кадрів адміністрації потрібна при виборах керівників, висуненні працівників у резерв, переатестації кадрів, підвищенні кваліфікації керівників і фахівців.

Сьогодні існують різні підходи до оцінки управлінських кадрів. Більшість з них зводиться до кількісної оцінки ділових і особистісних якостей працівників управління. При цьому оцінюються не результати їх діяльності, а чинники їх управлінського потенціалу. Останнім часом під чинниками управлінського потенціалу господарських керівників розуміють не лише особистісні якості, знання, вміння і навички, але і можливості, завдяки яким успішно здійснюється управлінська діяльність. Оскільки знання, вміння, навички, особистісні якості і можливості взаємопов'язані, їх варто розглядати як цілісне явище.

Керівники і фахівці дорожнього господарства, що підвищують свою кваліфікацію, поза сумнівом, мають певне уявлення про чинники, що обумовлюють успіх управлінської діяльності в їх сфері. Проте, поза сумнівом, що у кожного ці уявлення різні. В той же час, від правильності цих уявлень залежить міра

критичності оцінки працівниками свого управлінського потенціалу, а також потенціалу працівників, що висуваються в резерв і обираються на керівні посади. Тому побудова студентами моделі «ідеального керівника», її колективне обговорення мають принципове значення.

Порядок проведення ділової гри

Керівник гри ставить стратегічне завдання, пояснює цілі, початкові умови, правила і завдання учасників. Кожен гравець індивідуально оцінює запропонований перелік чинників управлінського потенціалу, необхідних «успішному керівникові» підприємства (об'єднання) дорожнього господарства. Кожна команда шляхом взаємних консультацій виробляє загальну оцінку чинників управлінського потенціалу «успішного керівника» підприємства (об'єднання) дорожнього господарства. Учасники гри спільно встановлюють колективну оцінку відповідно до запропонованого переліку чинників управлінського потенціалу «ідеального керівника» підприємства (об'єднання) дорожнього господарства. Учасники гри визначають відхилення індивідуальних і групових оцінок від колективної і підраховують суми цих відхилень. Керівник оголошує результати гри, аналізує групову і колективну діяльність учасників гри.

Правила гри

Кожен слухач як початкову інформацію отримує два бланки: бланк гравця (форма 1), в якому представлений перелік чинників управлінського потенціалу керівника підприємства (об'єднання) дорожнього господарства, і бланк для оцінки цих чинників (форма 2).

Кількісна оцінка чинників управлінського потенціалу зводиться до визначення міри кожного чинника управлінської діяльності, що забезпечує ефективність.

Спочатку кожен гравець оцінює себе, тобто здійснює самооцінку, заповнюючи графу 3 «Самооцінка». На всі неясні питання відповідає тільки керівник гри. Потім також самостійно кожен учасник оцінює чинники управлінського потенціалу, що повинен мати, на його думку, успішний керівник підприємства (об'єднання) дорожнього господарства (заповнення графи 4).

Всі учасники гри розподіляються по командах по 4-6 чоловік, залежно від

загальної кількості тих, що грають, і під час вільного обміну думками виробляють загальну групову оцінку чинників управлінського потенціалу «успішного керівника». Команди між собою не консультуються. Кожна команда заповнює графу 5.

Далі всі гравці беруть участь у виробленні колективної оцінки чинників управлінського потенціалу, тобто моделі «ідеального керівника». На дошці заповнюється таблиця, в яку заносяться оцінки, поставлені окремими групами, і на їх основі виробляється колективна, узагальнена оцінка, яка виставляється в графі 6.

Діяльність учасників гри оцінюється за сумарною помилкою при індивідуальній і груповій роботі. Індивідуальна і групова помилки за кожним оцінюваним чинником визначаються як різниця оцінок (балів) за графами 4 і 6, а також за графами 5 і 6. Потім помилки підсумовуються за всіма оцінюваними чинниками. Виграє той гравець або та команда, в яких сума помилок мінімальна.

Підведення підсумків

Викладач підводить підсумки ділової гри. Визначає гравця або команду, що набрали меншу суму помилок. Бажано детальніше розглянути еталон і обговорити правильність вибору чинників, зміну вимог до основних чинників у лінійних і функціональних керівників, а також визначити мінімальний склад чинників, що дозволяють оцінювати керівні кадри різних рівнів управління.

№	Оцінювані чинники	Само- оцінка	Оцінка успішного керівника		Еталон (колективна оцінка)	Відхилення від еталону оцінки	
			Індивідуальна	Групова		Індивідуальна	Групова
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Критичне ставлення до дійсності, своєї діяльності						

2	Стійка і творча прихильність до реформ						
3	Здатність очолити проведення реформ						
4	Врахування в процесі керівництва людського чинника						
5	Єдність слова і діла						
6	Здатність творчо здійснювати свою діяльність						
7	Професіоналізм						
8	Бажання вчитися, працювати						
9	Уміння досягти кінцевих результатів з найменшими витратами						
10	Нетерпимість до бюрократії						
11	Здатність до розробки самостійних альтернативних рішень						
12	Негативне ставлення до алкоголю						
13	Здатність до сприйняття критики						
14	Твердість і рішучість						
15	Професійна пам'ять						
16	Працездатність						
17	Педагогічні здібності						
18	Активність у громадській роботі						

19	Знання теорії управління виробництвом						
20	Знання трудового і господарського законодавства						
21	Знання галузевої економіки						
22	Знання наукової організації праці						
23	Знання організації виробництва						
24	Знання техніки і технології виробничих процесів						
25	Уміння організовувати колегіальне ухвалення рішення						
26	Уміння зі смаком одягатися						
27	Почуття гумору						
28	Інформованість щодо зарубіжного досвіду, події за кордоном						
29	Освіта						
30	Досвід роботи на керівній посаді						
31	Вік						
32	Підготовка в резерві на висування						
	Сума помилок						

Додаток Л**Ділова гра на тему «Ціннісно-мотиваційна сфера менеджера»**

Мета заняття: визначити свої життєві і професійні цінності, за необхідності внести в них корективи.

Вправа 1.

Запишіть на окремих листах паперу 10 своїх життєвих та професійних цінностей, тобто дайте відповідь на питання: «Що для вас найбільш важливо в житті?». Будьте готові до їх обговорення в групі. При обговоренні зверніть увагу на такі питання:

1. Які життєві цінності є домінуючими для більшості?
2. Чи немає суперечностей у життєвих цінностях? Чи є альтернативні?
3. Про які життєві позиції людини можна сказати, аналізуючи її життєві цінності?
4. Чи змінилися, на вашу думку, життєві цінності за останні роки, в чому це відобразилося?
5. Чи завжди ви вчиняєте (дієте) відповідно до заявлених цінностей?

Після групового обговорення внесіть у свій список корективи, якщо в цьому є необхідність.

Вправа 2.

Визначте, яких цінностей, принципів, правил повинен дотримуватися ідеальний менеджер і чому. Складіть їх перелік.

Результати роботи кожної з команд доповідаються з метою вироблення спільної позиції.

Додаток М

Приклад завдання стратегічного виду (завдання, що складалися студентами)**«Один день з життя менеджера»**

Робочий день погано почався з самого ранку. Перше, що Олексій Петренко, старший менеджер підрозділу, побачив на своєму столі, була доповідь, яка була спрямована генеральному директорові кілька днів тому, з написом генерального: «Алекс, ми у бізнесі, а не в школі бізнесу. Мені потрібні факти, а не емоції».

Олексій був щиро розчарований, оскільки доповідь була предметом його гордості. Коли генеральний директор попросив представити короткий аналіз стану справ у підрозділі, Петренко вирішив, що виникла прекрасна нагода зробити щось дійсно важливе для свого підприємства, продемонструвати свої аналітичні здібності і показати, що він гідний тієї посади, яку займає. Замість стислого огляду він вирішив підготувати всебічний аналіз ситуації у підрозділі.

До приходу в цей підрозділ Олексій Петренко мав дуже скромний досвід практичної роботи у бізнесі. Він закінчив Київський економічний університет, але тільки згодом почав працювати на підприємстві, що реально брало участь у ринкових відносинах. Це підприємство мало міжнародні контакти, і тому його знання англійської мови були дуже потрібні. Після стажування за кордоном, куди його направив генеральний директор, він був призначений старшим менеджером підрозділу.

Працюючи над доповіддю генеральному, Олексій використав увесь свій досвід і знання, щоб підготувати детальний план удосконалення підрозділу. Він ретельно простудіював усі свої конспекти і книги, перечитав методичні рекомендації «Сім звичок найефективніших людей», довго засиджувався після роботи. Результатом його праці став документ, який, на думку самого Олексія, повинен був зробити тиху революцію в усьому підприємстві. Текст містив графіки і таблиці, детальні поради, як усього цього досягти. Остання сторінка відповідала на поставлене питання ген. директора про справжню ситуацію в підрозділі.

Перечитуючи документ, що повернувся до нього, Олексій виявив, що генеральний навіть не бачив цієї останньої частини, – його олівцеві позначки

закінчилися десь на другій сторінці. «Я витратив стільки сил на цю доповідь, а він навіть не спромігся прочитати її, – розчаровано подумав Олексій. – Я обов'язково про це поговорю з ... ». Він не встиг потягнутися до телефону, тому що згадав, що має бути присутнім на нараді, яка почалася п'ять хвилин тому. Відклавши розмову, Олексій побіг на нараду.

Нарада була організована академічним директором, який хотів обговорити нові контакти для обміну студентами, що привіз гість з Америки. Олексій вважав, що він не має бути присутнім на таких нарадах, проте не хотів сперечатися з директором. Коли Петренко увійшов до зали, то побачив, що нарада ще не почалася через відсутність перекладача, який несподівано захворів.

Ситуація ставала критичною, американець ввічливо посміхався, але не міг зрозуміти, чому нарада не починається і, звичайно, нервував. Директор не знав, що зробити. Петренко вирішив, що директорові треба допомогти, отже, треба діяти. Він говорив англійською, але ніколи не пробував синхронно перекладати. Проте він сказав, що перекладатиме.

Академічний директор почав нараду і у своїй промові повідомив: «...ми тут намагаємося набрати студентів для поїздок за кордон, умовляємо, як тільки можемо, а ось партнери за кордоном не підтримують нас, іноді навіть соромно дивитися в очі клієнтам після таких поїздок». Таким чином він поставив під сумнів надійність партнерів. Олексій переклав цю фразу в м'якшій формі. Коли американець запропонував поговорити з одним з «незадоволених», директор не зміг стримати емоції і закричав, що в нього щільний графік і чому це йому не довіряють...

Час наближався до обіду, і в процесі цих хвилювань Петренко зовсім забув, що менеджер по кадрах просив його зайти буквально на кілька хвилин. Олексій завжди із задоволенням зустрічався з Сергієм – молодого, повною ідей, дуже динамічною людиною. Під час бесіди, що відбулася кілька днів тому, він повідомив, що є кандидат на посаду секретаря в їх підрозділ – дівчина Наталя, дуже здібна.

Сергій відразу ж пояснив, чому він попросив Олексія зайти. Справа в тому, що сьогодні вранці подзвонила Наталя і повідомила, що їй дуже хочеться працювати

на їх підприємстві. Але вона не впевнена, що після бесіди з генеральним отримає позитивну відповідь, а їй запропонована інша робота, куди вона повинна дати відповідь впродовж двох днів. Сергій був засмучений.

- Олексій, треба діяти, а то ми її втратимо.
- Але ж генеральний ще не зустрічався з нею. Як ми можемо прийняти її без його відома?
- Але генеральний буде у відрядженні ще два дні.
- Так, але ж він ще жодного разу не відхиляв запропоновані нами кандидатури. Чи не так? Але ж політика компанії... і це виняткова компетенція генерального.
- Перестань, Олексій, політика має бути, передусім, гнучкою. Чом би тобі не підготувати офіційний лист. Якщо ми встигнемо, то через тиждень Наталя буде вже працювати в підрозділі, якщо ні, то ми її втратимо.

Олексій був розгублений. Він знав, що не повинен порушувати політику компанії, але в той же час відчував, що Сергій правий. Як же вийти з критичної ситуації? Олексій розумів, що повинен приймати рішення саме він, але не міг прийняти правильне рішення. Він сказав, що йому потрібно подумати.

В обідню перерву Олексій сів за столик до своєї колеги, старшого менеджера з іншого підрозділу. Вона йому розповіла, що один зі співробітників його підрозділу цікавився місцем і можливістю перейти в їх підрозділ. Петренко дуже був здивований і розчарований. Він був засмучений не стільки тим, що від нього хочуть піти, скільки тим, що він не був сповіщений про це належним чином. У котрий раз він подумав, що процес комунікації між відділами і співробітниками потребує істотного поліпшення. Але як виправити і як з цим жити, він не знав.

В цей час його запросили до телефону в його кабінеті. Дзвонив академічний директор і вимагав від нього підготувати до завтрашнього дня приміщення і співробітників для прийому делегації з Німеччини.

Петренко сидів і думав про своє нещасливе життя: «Генеральний швидше за все не знає про всі ці неподобства. Йти або не йти на прийом до нього?». Але доповідь, яку повернули зранку, не давала йому спокою.

Олексій потягнувся до стопки паперів на столі. Генеральний дав наказ усім старшим менеджерам розробити систему винагороди для працівників. Петренко був дуже захоплений цією темою. Тоді він думав про лідерство в заробітній платі, але не знав тільки, як цього досягти. Водночас він раптом дізнався з бухгалтерії, що скарги на зарплату надходять від окремих співробітників усіх трьох наявних рівнів зарплати: і найнижчого, і середнього, і найвищого. Питання: в чому справа?

Телефонний дзвінок перервав думки Петрова. Дзвонив черговий і повідомив, що прийшла партія товару з Києва. В офісі до цього часу нікого вже не було. Диспетчер залізничного вокзалу вимагала забрати вантаж, погрожуючи все викинути на вулицю. Петренко подумав, що йому робити? Звільнитися або...?

Анкета зворотного зв'язку

Просимо Вас відповісти на такі питання:

1. Міра включеності : 01234567810 балів

а) що заважало _____

б) що сприяло _____

2. Ваші основні помилки в ході занять:

а) по відношенню до себе _____

б) по відношенню до групи _____

в) по відношенню до ведучого _____

3. Важливі епізоди, під час яких вдалося зробити певний
«прорив», щось краще зрозуміти в собі, в чомусь розібратися.

4. Що не сподобалося і чому?

5. Ваші зауваження і побажання.

Додаток II**Приклади типових професійних проблемних завдань****Ілюстративне завдання**

Генеральний директор Міжнародного центру навчання управлінню звернувся в консультаційну компанію, що спеціалізується в галузі управління персоналом. Керований ним Центр переріс межі неформальної організації і потребує формальних систем управління, передусім, системи оцінки персоналу. За три роки свого існування Центр перетворився на потужний освітній заклад, що реалізує десятки програм професійного навчання. У Центрі працюють 15 штатних інструкторів, 5 технічних співробітників, запрошуються фахівці з інших освітніх закладів, з якими укладаються разові контракти. Центр спеціалізується в галузі навчання керівників, фахівців з фінансів, бухгалтерського обліку і стратегічного управління, пропонуючи загальні програми для всіх бажаючих, а також розробляючи спеціальні програми за замовленням організацій. Частка цих програм у загальному обсязі роботи складає до 70 %. На думку генерального директора Центру, необхідно розробити критерії формальної системи оцінки роботи кожного з співробітників. Яку систему оцінки Ви б запропонували?

Функціональне завдання

Група перекладів відділу науково-технічної інформації дослідно-конструкторського бюро складалася з п'яти жінок і начальника. Перекладачки зазвичай самостійно розподіляли роботу між собою, стосунки в групі були хорошими, група значно перевиконувала норму навантаження. У кінці кожного тижня відбувалася традиційна нарада групи, на якій начальник зазвичай відзначав добру роботу всіх працівників і повідомляв про майбутні переклади. Самі перекладачки пропонували додатковий матеріал для перекладу, цікавий на їх погляд.

У групі об'єктом загальної опіки була М. Занюк, що не мала достатнього досвіду і кваліфікації. Ця опіка її трохи дратувала, але вона з вдячністю приймала допомогу. Одного разу на черговій нараді М. Занюк запропонувала для перекладу велику серію статей, що містили матеріал щодо пристрою, розробка якого в даний момент у конструкторському бюро явно загальмувала. Начальник, переконавшись

у цінності матеріалу, наказав М. Занюк відкласти всі інші переклади і негайно взятися за цю серію статей. М. Занюк взялася до роботи серйозно, не шкодуючи ані сил, ані часу, працювала не лише ввечері, але й у вихідні дні. Перші ж переклади допомогли конструкторам істотно просунутися в розробці пристрою. Діяльність М. Занюк була відзначена керівництвом конструкторського бюро. Начальник відділу перекладів на нараді кілька разів відзначав корисну ініціативу М. Занюк, вказуючи на високу якість її перекладів. Обсяг роботи, виконаної М. Занюк, виявився значно більшим, ніж у будь-якої іншої перекладачки.

Після приблизно двох місяців обстановка в групі різко змінилася. Начальник, заходячи в кімнату перекладачок, часто бачив, що М. Занюк сидить із заплаканими очима, а в кімнаті стоїть обтяжлива тиша. Перекладачки змінили своє ставлення до М. Занюк, стали відверто звинувачувати її у бажанні виділитися з колективу, зробити кар'єру. Обстановка в групі погіршилася, різко зменшився обсяг перекладів, вичерпалася ініціатива на традиційних нарадах. Начальник відділу перекладів намагався присоромити співробітників за їх несправедливе ставлення до М. Занюк, висловити незадоволення зниженням обсягів перекладів, але наštтовхнувся на глухе несхвальне мовчання. Стосунки в групі стали покращуватися, коли, домовившись з керівництвом групи технічної інформації, начальник пересадив М. Занюк в їх кімнату. Але обсяги перекладів продовжували скорочуватися і потім стабілізувалися хоча і на непоганому, але незрівнянно нижчому рівні, ніж раніше. Начальник відділу перекладів на нараді групи піднімав питання про норму, що знизилася, і акцентував увагу на позитивному прикладі М. Занюк. Перекладачки апелювали до існуючих норм перекладу. Дійсно, норма неухильно виконувалася всіма. Тоді начальник добився введення преміальної системи, поставивши премію в залежність від перевиконання норми перекладу і його якості. Оклади були змінені таким чином, що змінна частина заробітної плати могла складати до 30% щомісячного заробітку. Результат виявився несподіваним – всі чотири перекладачки поклали на стіл начальнику заяву про звільнення. Вмовляння не допомогли: за два тижні в групі перекладів залишилася одна М. Занюк.

Підсумкова ділова гра «Бізнес-план»

Зі складу студентів призначається комісія (3-5 чоловік) для оцінки результатів доповіді щодо проєктів бізнес-плану. Кожному з доповідачів відводиться 7-10 хв. для короткого повідомлення про структуру, призначення і головні напрями стратегії фірми і організації управління виробництвом і персоналом, а також відповідей на питання.

Комісія і викладач при оцінці роботи студентів керуються типовою методикою розробки бізнес-плану, структура якого представлена нижче.

Структура бізнес-плану

1. Титульний аркуш

Назва і адреса підприємства.

ПІБ директора і номер його телефону.

Суть проєкту.

Вартість проєкту і джерела отримання коштів (акції, позики, субсидії).

Заява про комерційну таємницю.

2. Вступ і резюме проєкту

Реклама.

Вигідність.

Суть проєкту створення підприємства. Засоби, необхідні для здійснення справи. Висновок (завдяки яким чинникам фірма доб'ється успіху).

3. Аналіз стану галузі

Характеристика галузі (розвивається, стабільна, стагнуюча). Мета аналізу – визначити потребу в товарі або послугі. Динаміка зростання потреби за останні 5 років. Прогноз на 2021-2023 рр. Конкуренти (хто робить аналоги продукту).

4. Зміст проєкту

Опис товару (послуги). Відомості щодо патентів, досвіду виробництва. Чим товар (послуга) відрізняється від закордонного? Які перспективи експорту?

Де розміщено підприємство. Транспортна схема.

Обсяги будівельно-монтажних робіт і графік будівництва. Підрядник.

Загальна потреба в кадрах (управління і виробництво).

Відомості про підприємства і партнерів.

Аргументи, що обґрунтовують успіх справи.

5. Виробничий план

Графік виробничого процесу.

Вимоги до організації виробництва.

Устаткування, постачальники, умови постачання (оренда, купівля), вартість.

Сировина і матеріали, постачання. Собівартість вироблюваного продукту.

Екологічна і технічна безпека.

6. Плани маркетингу

Споживачі, попит, сегменти ринку, конкуренти.

Чинники, що визначають попит (доходи населення, інвестиції, рівень життя та ін.).

Обґрунтування ціни на продукцію.

Організація збуту з вказівкою торгових організацій, що беруть участь у досвіді.

Організація реклами і витрати на неї.

Ціни на 3-5 років. Договори на продаж товарів.

7. Організаційний план

Форми власності (товариство, АТ, приватна).

Для АТ вказати, скільки акцій випущені і скільки передбачається випустити.

ПІБ членів ради директорів і номери їх телефонів.

Хто має право підписувати фінансові документи.

Як розподіляються обов'язки між керівниками.

Відносини з місцевою адміністрацією.

8. Ризик проекту

Оцінка ризику проводиться по трьох стадіях: підготовчої, поточної, перспективної діяльності.

Чинники ризику: політичні, соціальні, фінансово-економічні, технічні,

технологічні, екологічні.

Переконаність керівництва і партнерів в об'єктивності оцінки міри ризику.
Заходи, що згладжують негативну дію ризику.

Таблиця з коефіцієнтом ризику по кожному чиннику ризику і трьом стадіям діяльності.

9. *Фінансовий план* Дані розділу є ключовими. За ним визначається ефективність проекту. План доходів і витрат (1-й рік по місяцях, 2-й рік по кварталах, 3-й рік – сумарно на рік).

Прогноз продажів за обсягами

Товари	Показники	2021 р. (1-й рік по місяцях)	2022 р. (2-й рік по кварталах)	2023 р. (3-й рік сумарно)
1	Обсяги продажів натурі			
2	Ціна за одиницю			
3	Обсяг реалізації			
	Обсяг реалізації всіх товарів			

Баланс доходів і витрат по товару

Показники	2021 р.(1-й рік по місяцях)	2022 р.(2-й рік по кварталах)	2023 р.(3-й рік сумарно)
1. Обсяг реалізації			
2. Ціна			
3. Виручка (грн.)			
4. Витрати (грн.), у тому числі			
а) постійні			
б) змінні			
5. Точка			

самоокуповування			
------------------	--	--	--

В результаті розрахунку визначаються обсяги виробництва, за яких випуск товару повинен приносити прибуток.

Основою для розрахунку є план грошових надходжень і виплат за весь термін по роках (Форма 3).

Форма 3

План грошових надходжень і виплат

Показники	Роки до освоєння потужності			Роки після освоєння потужності				
	1	2	3	1	2	3	4	5
1. Надходження від виручки продажів								
2. Інші доходи від реалізації								
3. Разом надходжень (пп.1-2)								
4. Платежі (всього)								
5. у тому числі платежі:								
постачальникам								
заробітна плата (утримання)								
реклама								
орендна плата								
страховка								
відсоток за кредит								
повернення кредитів								
амортизація								
податки								
6. Баланс платежів (пп. 3-4)								

Термін окупності проєкту визначається як період, за який величина

накопичення чистого прибутку порівнюється з інвестиціями.

Інвестиції визначаються як сума платежів за роки освоєння виробничих потужностей, а чистий прибуток – як сума (пп. 3-4) за весь період освоєння потужностей.

10. Додаток

У додатку пропонується наочна схема діяльності підприємства.

Додаткові дані і таблиці для кращого сприйняття стратегії бізнес-плану.

Схема і програми з техніки і технології та ін.

Бізнес-план призначений для партнерів, інвесторів, банків, внутрішнього користування.

Він може бути повним або скороченим і розробляється керівництвом підприємства із залученням фахівців. Основні характеристики бізнес-плану: достовірність, наявність потрібної інформації, зрозумілість, чіткість, стислість, аргументованість, конкретність, привабливість. Підсумки доповідей і роботи студентів підводить керівник заняття.

Виступ будується за схемою:

1. Яку мету Ви переслідували в грі і чому саме її? Чи змінювалася мета в процесі гри?
2. Яка була Ваша стратегія реалізації поставленої мети? Як і коли Ви її для себе визначили? Чи змінювалася вона в процесі гри?
3. Чи враховували Ви при ухваленні рішень дії і поведінку інших учасників гри? Кого саме? Чому саме їх? У чому це виражалося?
4. Як Ви використали час, відведений для нарад? Чому так, а не інакше?
5. Як Ви оцінюєте свій результат? Чи кращий він за результати інших гравців чи гірший? Чи змогли Ви реалізувати обрану стратегію і досягти поставленої мети?
6. Як Ви організували свою взаємодію з партнером відповідно до ігрової позиції? Чи була організація роботи результатом Ваших цілеспрямованих дій чи вона склалася випадково?

Ділова гра «Розробка управлінського рішення»

Мета гри:

1. Скласти перелік найбільш важливих управлінських ситуацій, вихід з яких має бути знайдений в умовах ринкових відносин.
2. Підготувати і оформити управлінське рішення щодо виходу з однієї з перерахованих ситуацій.

Порядок і проведення ділової гри

1. Введення в ситуацію (10-15 хвилин), що вивчається.

Обґрунтовується актуальність проблеми управління в умовах ринкових відносин. Викладач, що проводить заняття, розкриває складність проблеми, вказує на її зв'язок з різними соціальними і виробничими аспектами, знайомить з досвідом вирішення аналогічних проблем в інших фірмах.

2. Постановка проблеми (3-5 хвилин).

Навчальна група поділяється на 3 підгрупи, що готують це рішення: керівництво фірми, керівництво структурного підрозділу, відділ кадрів фірми.

Призначаються арбітри (2-3 людини) для вирішення спірних питань. Обирається комісія для підведення підсумків аналізу ситуації і вироблення управлінського рішення.

Завдання навчальної підгрупи:

- 1) вивчити управлінську ситуацію, сформулювати і обґрунтувати свої рішення, публічно захистити їх;
- 2) знайти рішення у межах колективу фірми (структурного підрозділу).

Самостійна робота учасників гри відбувається у вільному режимі.

3. Групова робота над ситуацією (20 хвилин).

Викладач відповідає на питання, стежить за дотриманням регламенту.

Сценарій ділової гри.

Завдання 1. Кожна підгрупа пропонує 2-3 найбільш значимі ситуації в сфері управлінської кадрової діяльності.

Завдання 2. Кожна підгрупа готує 2-3 альтернативні рішення.

4. Групова дискусія (20-25 хвилин).

Кожна підгрупа зі своїх позицій розглядає управлінські ситуації, відповідає на питання, обґрунтовує конкретні рішення.

План виступу підгрупи:

1. Аспекти професійної діяльності працівника, яких стосується ситуація.
2. Суперечність, що лежить в основі ситуації, час і умови його виникнення, характеристика середовища.
3. Втрати (соціальні, виробничі), які несе колектив фірми у зв'язку з виниклою ситуацією.
4. Привабливість, вигідність, корисність варіантів вирішення проблеми, запропонованих групою.
5. Переваги і недоліки варіантів, запропонованих іншими підгрупами.
5. Після виступу підгруп починається колективна дискусія у формі виробничої наради (зборів) усіх співробітників (тільки відділу кадрів) фірми, на якій: обговорюються різні погляди і варіанти рішення, оцінюються результати, дається їх аналіз, формується єдиний підхід до рішення, обирається варіант вирішення проблеми. Арбітрами виступають усі присутні.
6. Висновки експертної комісії. Підведення підсумків ділової гри (не більше 15 хвилин). Акцентується увага на загальному позитивному результаті роботи над ситуацією; висвітлюються позиції, що займали підгрупи під час дискусії; аналізуються рішення.

Класифікація типових професійних проблемних ситуацій

Тип професійної проблемної ситуації	Курс «Маркетинг у соціально-культурній сфері» Теми:	Курс «Менеджмент в соціально-культурній сфері» Теми:
1. Проблемні ситуації, пов'язані з вибором і ухваленням оптимального рішення. Вибір кращого способу дій з декількох можливих. Оптимальне рішення – головний результат праці керівника. На підставі проведеного аналізу і наявної інформації необхідно обрати найкращий варіант управлінського рішення.	Розробка комплексу маркетингу, (визначення оптимальних каналів розподілу, оптимальних засобів комунікацій, визначення оптимальної ціни тощо). Реалізація маркетингових заходів (вибір стратегії діяльності установи, визначення оптимальної організаційної структури маркетингової діяльності тощо).	Праця керівника, управління персоналом, ухвалення управлінських рішень (оптимальний розклад – «завдання директора», оптимальний підбір персоналу, оптимальне планування, розрахунок підприємницького ризику – вибір найкращого рішення, коли вірогідність можливих варіантів обстановки відома і невідома).
2. Проблемні ситуації, пов'язані з виникненням конфліктів при вирішенні нестандартних ситуацій.	Розробка комплексу маркетингу.	Праця керівника.
3. Проблемні ситуації, пов'язані з суперечністю між теорією і практикою.	Процес управління маркетингом. Ціноутворення в системі маркетингу.	Управління персоналом.
4. Проблемні ситуації, пов'язані з вибором і ухваленням оптимального рішення.	Аналіз маркетингового управління ринком.	Організація менеджменту на підприємстві.

в'язані з нестачею теоретичної і фактичної інформації.		
5.Проблемні ситуації, пов'язані відсутністю нормативу, еталону діяльності персоналу управління.	Аналіз маркетингового управління ринком.	Організація менеджменту на підприємстві.

**Основні характеристики педагогічних ситуацій, що забезпечують
формування готовності студентів-менеджерів до управлінської діяльності**

Показники оцінки ситуації	Характеристика педагогічних ситуацій		
	Ілюстративні	Функціональні	Стратегічні
Суть змі- сту	Розуміння суті про- блеми, ситуації, чі- тке визначення тео- ретичних термінів, понять.	Уміння визначати ін- струментарій і вибудо- вувати ланцюжки засо- бів вирішення ситуації.	Сукупність рішень, що переводять існу- ючу модель у проектну: програми, плани, проекти реалізації проблем- ної ситуації.
Алгоритм рішення	Лекція-обговорення матеріалів, що ви- вчаються; представ- лення сутності існу- ючої ситуації.	Імітація, рольова, ділова гра: відтворення різних видів предметної і про- фесійної діяльності зі змагальними елемента- ми, жорстким сценарієм і заздалегідь відомими результатами, освоєння засобів впливу на людей.	Пошук, формулю- вання і вирішення конкретних ситуа- цій; освоєння засобів організації мис- лення, осмислення нестандартного ба- чення себе, інших і дійсності.
Функції	Представлення проєкту моделі, що презентує бажану ситуацію, напрям інноваційного про- цесу, способи вирі- шення проблемної	Ефективна участь у гру- повій роботі, вміння управляти конфліктом.	Освоєння засобів організації спільної мисленнєвої діяль- ності; захист від дій і впливу інших лю- дей.

	ситуації.		
Оцінка результатів	Уміння орієнтуватися в методологічних підходах, виробленні принципів роботи.	Освоєння засобів для вирішення управлінських завдань.	Здатність змінювати наявні засоби під час вирішення управлінських завдань.

Методи професійного навчання

Метод	Переваги	Недоліки
1. Лекція	Простота реалізації; доступність викладу; традиційність; низькі витрати.	Однобічний контакт; пасивне сприйняття; неефективний контроль міри навченості.
2. Тренінг спілкування	Двобічний контакт; активне сприйняття; допомога групи; самоаналіз; рефлексія.	Неефективний контроль процесу навчання; – нерівномірна участь студентів; неадекватне сприйняття. Питання
3. Конкретна ситуація	Реальна ситуація; активна участь; змагальність.	Потенційний конфлікт; неефективний контроль міри навченості; нерівномірна участь студентів.
4. Проєкт	Реальна ситуація; реальна організація; самостійність студентів у пошуку інформації і в пошуку рішення.	Складність реалізації; відсутність постійного зворотного зв'язку.
5. Відеофільм	Наочність; можливість повторення поведінки; контроль міри навченості.	Пасивне сприйняття; суб'єктивна самооцінка.
6. Ділова гра	Активна участь; використання ЗУНів; зв'язок виконуваної роботи з реальними подіями і організацією; співпраця груп студентів.	Висока емоційність; фінансові витрати; необхідна мотивація студентів.

**Функції і цілі ділових ігор, що використовувалися в процесі вивчення курсу
«Маркетинг в СКС»**

Функції	Цілі
1. Формування	Формування професійно значущих особистісних якостей у майбутніх менеджерів.
2. Контрольно-сти- мулююча	1. Перевірка компетентності студентів у сфері створення маркетингової діяльності, маркетингових технологій і здатності проєктувати і управляти ними. 2. Управління і стимуляція уваги і активності (пізнавальної і поведінкової). 3. Створення і вирішення проблемних ситуацій, що виникають у практичній діяльності.
3. Демонстраційна	1. Демонстрація взаємовідносин і конфліктних ситуацій, що виникають у процесі маркетингової діяльності. 2. Демонстрація процесу ухвалення рішень. 3. Виявлення незнання і невміння.
4. Виховно-діаг- ностична	1. Виявлення особистісних характеристик гравців. 2. Формування команди. 3. Створення психологічної установки, настрою на продуктивну діяльність. 4. Адаптація до форм активного навчання. 5. Реадаптація (вихід з навчального процесу).

Ролі студентів – учасників ділової гри (за А. Брінклі)

1. Ролі, що сприяють виконанню завдання: ініціатор – учасник, який частіше, ніж інші, пропонує нові рішення, вносить пропозиції, змінює погляди щодо мети групи; послідовник – підхоплює нову ініціативу, розширює її, допомагає в реалізації справ, розпочатих у групі; координатор – сприяє правильному «розподілу праці»; стежить, щоб у групі не займалися декількома справами одночасно, щоб усі мали заняття, щоб дії не дублювалися; орієнтуючий – прокладає шлях і визначає напрям роботи групи відповідно до якихось зовнішніх орієнтирів; оцінювач – оцінює діяльність окремих членів і всієї групи, порівнює з цілями, підводить підсумок наприкінці заняття; той, хто шукає інформацію, – часто ставить питання і намагається отримати на них відповіді, спонукає до дії, ухвалення рішень.

2. Ролі, важливі для співпраці в групі і її розвитку: заохочувач – той, хто мотивує і «підштовхує» інших до участі в груповому процесі, залучає малоактивних членів, що мовчать, до роботи групи; гармонізатор – спонукає до спільної діяльності, намагається подолати суперечність між учасниками, прагне до компромісу; той, хто знімає напругу, – намагається зняти напругу у важких ситуаціях, говорить дотепні речі, жартує; охоронець правил – звертає увагу на норми і правила спільної роботи і комунікації в групі.

3. Ролі, що утруднюють співпрацю в групі: блокуючий – протистоїть груповим ініціативам, ставить під сумнів важливість того, що відбувається в групі; той, хто шукає визнання, – демонструє свої можливості і здібності, намагається бути в центрі уваги, незалежно від того, що відбувається в групі; домінуючий – нав'язує свою думку, намагається маніпулювати іншими учасниками; той, хто уникає праці в гурті, – схильний до усамітнення, дає малозначущі відповіді, прагне відсторонюватися від групового обговорення проблеми.