

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
„Донбаський державний педагогічний університет”

ЛЮБОВ ГОНЧАР

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В
ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ**

Монографія

Слов'янськ – 2020

УДК 378.147:005-051
Г65

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”
(Протокол № 8 від 30 червня 2020 року)

Рецензенти:

Волкова Н. П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

Набока О. Г., доктор педагогічних наук, професор, перший проректор з науково-педагогічної роботи ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

Чернуха Н. М., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Гончар Л. В.

Г 65 Формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету монографія / За редакцією С. О. Омельченко. Слов'янськ: Видавництво Б. І. Маторіна, 2020. 311 с.
ISBN 978-617-7780-24-2

У монографії досліджено теорію та практику формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. Проаналізовано наукові підходи до формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету, досліджено особливості освітнього середовища як феномена функціонування університету. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови та педагогічну систему формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Видання розраховано на управлінців, науковців, аспірантів, студентів, викладачів закладів вищої освіти.

ISBN 978-617-7780-24-2

УДК 378.147:005-051
© Гончар Л. В., 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	8
1.1. Провідні дефініції дослідження формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету	8
1.2. Професійна підготовка майбутніх менеджерів як сучасна науково-педагогічна проблема	26
1.3. Освітнє середовище як феномен функціонування університету	39
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ	63
2.1. Змістова структура культури професійної діяльності майбутніх менеджерів	63
2.2. Критерії та рівні виявлення культури професійної діяльності майбутніх менеджерів	79
2.3. Діагностика рівнів сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів на констатувальному етапі дослідження	93
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗРОБЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ	132
3.1. Методологічні підходи розроблення педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету	132
3.2. Теоретичне обґрунтування педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету	153
3.3. Потенціал фахових дисциплін у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету	166
3.4. Формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів у позааудиторній діяльності університету	188

РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ	203
4.1. Реалізація педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету	203
4.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту	225
ПІСЛЯМОВА	259
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	267

ПЕРЕДМОВА

В умовах глобалізаційного розвитку суспільства особливої гостроти набуває питання якісної підготовки майбутніх менеджерів, оскільки їх діяльність є багатофункціональною і сприяє розвитку науки, виробництва, технологій, надання послуг, духовного життя суспільства. Зазначене вище висуває нові завдання перед системою вищої освіти, що передбачає кардинальне оновлення способів підготовки високопрофесійних менеджерів та актуалізує проблему формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Аналіз джерельної бази свідчить, що проблему культури розглядають вчені (І. Беккер, Р. Бенедикт, Ф. Вольтер, Г. Гегель, Й. Герде, І. Кант, Т. Карвер, А. Келлер, Р. Лінтон, У. Саммер, П. Сорокін, Е. Тейлор, І. Томас, К. Янг. У руслі даної проблеми знаходяться також розробки сучасних філософів І. Агієнка, П. Гуревича, Н. Злобіна, Е. Маркаряна, В. Межуєва, Т. Ойзермана, Л. Когана, Л. Сохань, Г. Смирнова, А. Уледова та ін.). Форми і методи розвитку професійних умінь розглядаються в роботах С. Гончаренка, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, О. Пехоти. Дослідженням у сфері освіти й управління присвячені наукові доробки В. Кременя, Ю. Красовського, Д. Петросяна, Ю. Пярніца, Г. Щокіна. Проблема формування професійної культури відображається у працях С. Анеліної, С. Вітвицької, В. Гриньової, В. Мазіна, І. Михайліченка, І. Радомського, В. Тернопільської та ін.

Можливості використання освітнього середовища у становленні висококваліфікованого спеціаліста знайшли своє відображення у наукових дослідженнях А. Артюхіної, М. Братко, О. Бурима, Б. Гатальського, В. Гумбольта, З. Курлянда, Г. Мешко, Дж. Ньюмена, І. Ходикіної, Н. Чернухи, В. Ясвіна, К. Ясперса та ін.

Теоретичні питання й шляхи підготовки майбутніх менеджерів висвітлено в працях таких науковців як В. Горланчук, І. Дороховського, І. Черноіванова, П. Друкера, В. Зобова та ін. Теорію і практику підготовки до

управлінської діяльності розкрито у працях: І. Анненкової, О. Виханського, І. Драча, О. Ельбрехта, С. Самигіна, Е. Печерської та ін.

Аналіз наукових праць засвідчив, що актуальність проблеми формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету зумовлена необхідністю подолання низки *суперечностей*:

- між постійно зростаючими потребами економічного сектору країни у фахівцях зі сформованою культурою професійної діяльності та якістю їх фахової підготовки, яка не враховує сучасних потреб та вимог роботодавців;

- між потребою суспільства у висококваліфікованих кадрах та недостатньою теоретичною та методичною розробкою проблеми формування культури професійної діяльності підготовки майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету;

- між наявними інноваційними технологіями, у процесі яких формується культура професійної діяльності, та недостатнім рівнем їх упровадження в освітній процес університету;

- між необхідністю цілеспрямованого формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера в освітньому середовищі університету та відсутністю цілісної обґрунтованої науково-методичної системи, що забезпечує цей процес.

Усунення цих суперечностей потребує теоретичного і методичного обґрунтування проблеми формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Авторським надбанням монографії є наукове обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності функціонування педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Монографія містить чотири розділи. Перший розділ присвячено розкриттю проблеми формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів; аналізу генези поняття „культура професійної діяльності

майбутнього менеджера”; характеристиці особливостей професійної підготовки майбутніх менеджерів в сучасних умовах; дослідженню можливостей освітнього середовища університету щодо формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

У другому розділі схарактеризовано структурні компоненти культури професійної діяльності майбутніх менеджерів; обґрунтовано критерії, показники, рівні сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів; здійснено діагностику рівнів сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

У третьому розділі визначено методологічну основу дослідження формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів; науково обґрунтовано педагогічну систему формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету; проаналізовано потенціал фахових дисциплін у формуванні професійної культури майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету; розкрито особливості формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів у позааудиторній діяльності університету.

У четвертому розділі здійснено експериментальну перевірку ефективності впровадження педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Матеріали монографії можуть бути використані дослідниками для вдосконалення освітнього процесу, поглиблення знань, умінь і навичок викладачів та студентів з питань формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

РОЗДІЛ 1.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Провідні дефініції дослідження формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету

Формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера, його особистісний розвиток відбуваються в освітньому процесі закладу вищої освіти. Зокрема, у процесі професійного навчання закладаються основи тих професійних якостей фахівця, з якими він вступить у нову для нього атмосферу діяльності й завдяки яким здійснюватиметься його подальше становлення як професіонала. У період навчання у закладі вищої освіти завершується його професійне самовизначення, формування професійного світогляду майбутніх менеджерів, компетентності, професійно важливих якостей.

Адже саме система вищої освіти „передбачає забезпечення фундаментальної, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи та рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного процесу, формування інтелектуального потенціалу суспільства” [232].

Поняття „культура професійної діяльності” використовується для відображення ставлення особистості до різних сторін професійної діяльності. Повному концептуальному осмисленню культури професійної діяльності сприяють дослідження філософів, психологів, педагогів, які присвячені вивченню різних складових культури особистості. Для кращого розуміння сутності феномена „культура професійної діяльності” розглянемо окремі складові, враховуючи його співвідношення з поняттями „культура”,

„професійна діяльність”, визначивши при цьому предметне поле означеного поняття.

Сучасне суспільство ставить перед вищою школою високі вимоги щодо підготовки менеджерів, здатних не тільки компетентно, творчо й відповідально виконувати професійні функції, а й постійно підвищувати рівень своєї компетентності відповідно до конкурентних умов ринку праці.

Зазначимо, що, на нашу думку, в Україні обов’язково має забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, створюватися умови для педагогічного новаторства, підвищення, розширення можливостей для більш гнучкої форми навчання майбутніх менеджерів, їх безперервного навчання протягом життя, науково-дослідної роботи, самоствердження й самореалізації, прояви творчості; покращення якості набуття студентами професійних знань, умінь та навичок, комп’ютерної освіченості, інформаційної обізнаності відповідно до індивідуальних потреб, вимог суспільства, запитів вітчизняного та світового ринків.

Термін „культура” належить до категорій найбагатозначніших; обумовлюється це тим, що культура – досить складне, багатогранне явище, оскільки виражає всі аспекти людського буття. Саме тому її й вивчає низка наук, виокремлюючи як предмет свого вивчення один із її аспектів, формулюючи при цьому своє розуміння й визначення культури. На нинішній день ученими нараховано більше 500 таких тлумачень. Наприклад, у тлумачному словнику [334] поняття „культура” часто вживається для позначення рівня вихованості й освіченості людини, рівня оволодіння нею тією чи іншою сферою знання або діяльності.

Можна стверджувати, що культура існує в кожному з нас, як індивідуально, так і глобально.

Індивідуальні характеристики в культурі ми спостерігаємо, перш за все, у поведінці людей, тому, як вони сприймають і поділяють установки, цінності, інших людей, якщо вони не є складниками цієї культури.

У культурології під культурою розуміють сукупність позагенетичних засобів, моделей поведінки, що слугують для зв'язку людської спільноти з оточенням. Найсуттєвішими вважаються культурні явища, що сприяють адаптації людини до оточення [196, с. 7]. Наприклад, учені-культурологи А. Кребер, К. Клакхольн, проаналізувавши понад сто основних визначень культури, згрупували їх в такий спосіб:

1. Тлумачення, що належать до концепції основоположника культурної антропології Е. Тейлора. Їх змістом є: культура як сума всіх видів діяльності, звичаїв, вірувань; культура як скарбниця всього створеного людьми, містить у собі книги, карти тощо; культура як знання шляхів пристосування до соціального й природного оточення: мова, звичаї, система етикету, етика, релігія, що склалися століттями.

2. Історичні – виокремлюють роль традицій і соціальної спадщини, що дісталися сучасній епосі від попередніх етапів розвитку людства. До них приєднуються й генетичні означення як доказ, що культура є результатом історичного розвитку. Вона охоплює все, що створено людьми й передається від покоління до покоління: знаряддя, символи, загальна діяльність, погляди, вірування.

3. Нормативні – зосереджують увагу на значенні прийнятих правил і норм. Культура є способом життя індивіда, обумовленого соціальним оточенням.

4. Ціннісні тлумачення: культура – це матеріальні й соціальні цінності груп людей, їх звичаї, реакції поведінки.

5. Психологічні – ґрунтуються на вирішенні людиною певних проблем психологічного характеру. У цьому зв'язку культура є особливим пристосуванням людей до природного оточення й складається з наслідків такого пристосування.

6. Визначення на основі теорії навчання: культура – як компонент соціального досвіду – людина набула його в процесі життя, а не отримала спадково.

7. Структурні визначення, що виокремлюють важливість моментів організації й моделювання. З огляду на це культура є системою певних ознак, пов'язаних між собою: матеріальні й нематеріальні культурні ознаки (базуються навколо основних потреб, утворюючи соціальні інститути, що є ядром (моделлю) культури).

6. Ідеологічні: культура – це потік ідей, що переходять від індивіда до індивіда за допомогою слів або наслідувань.

9. Символічні визначення: культура – це організація різних феноменів (матеріальних предметів, дій, ідей, почуттів), що полягає у використанні символів або залежить від них. Кожна з перерахованих груп визначень охоплює певні важливі риси культури. Однак у цілому, як складний суспільний феномен, вона вислизає від визначень [205, с. 274].

Як динамічну систему правил експліцитних (офіційних) та імпліцитних (неофіційних) розглядає культуру Д. Мацумото [231, с. 31]. Ці правила встановлені групами людей з метою забезпечення свого виживання, включаючи установки, цінності, уявлення, норми й моделі поведінки, загальні для групи і реалізуються специфічним способом усередині цієї групи, передаються із покоління в покоління, відносно стійкі, але здатні змінюватися в часі.

Філософський енциклопедичний словник дає наступне визначення культури: „Культура – виховання, утворення, розвиток, шанування, специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної й духовної праці; у системі соціальних норм і установок; у духовних цінностях; у сукупності ставлень людей до природи, між собою і до самих себе” [379, с. 267].

Поняття „культура” (від лат. *cultura* – догляд, обробіток, виховання) класично сформоване ще у Стародавній Греції. За Сократом, вищим у людині є те, що набувається культурою, вихованням. Він ставить такі вимоги до особистості дитини: бути витриманою, освіченою, пізнати саму себе, в усьому дотримуватись міри, бути скромною [47, с. 108-135].

І. Кант, родоначальник німецької класичної філософії, вбачав основу культури не стільки в розумі, скільки в царині моральності. Культура, на його погляд, – це здатність індивіда піднятися над зумовленим його тваринною природою емпіричним чуттєвим буттям до морального існування, коли людина може діяти вільно, в ім'я тієї мети, яку вона ставить перед собою, узгоджуючи її з вимогами морального обов'язку [241, с. 18].

З огляду на це, у широкому значенні під культурою розуміють специфічний, характерний для людей спосіб діяльності, що виявляється у рівні культури професійної діяльності особистості.

За Л. Сохань, „людина народжується та живе в світі створеної людством культури, предметної в усіх галузях суспільно-значущої діяльності. Індивід стає особистістю, оволодіваючи цією культурою, освоюючи певний пласт життя, і чим більше він досягає розпредмечене ним поле людської культури, тим багатшим є його життя” [337, с. 171-176].

У цьому контексті культура, здобуваючи форму активної людської діяльності, сприяє формуванню культури професійної діяльності особистості. Л. Коган стверджує, що „сутність культури має прояв, насамперед, у діяльності, а не в сукупності досягнень і цінностей, накопичених людством у процесі історичного розвитку, культура – не самостійна соціальна сфера, а наскрізна характеристика усієї соціальної системи, і в будь-якому суспільному явищі існує його специфічний культурний аспект; основна соціальна функція культури – людинотворчість, тобто людська особистість – абсолютний об'єктивний і суб'єктивний предмет культури. Головна мета культури – формування певного типу особистості” [175, с. 94].

Відтак розуміння взаємозв'язку культури і діяльності дозволяє розглядати взаємодію культури професійної діяльності, оскільки будь-який результат професійної діяльності впливає на формування культури професійної діяльності фахівця.

Варто виокремити тлумачення культури у філософській літературі, згідно якого вона виступає як певна система важливих для людини

сміслових комплексів – цінностей, що є регулятивними принципами у взаємовідносинах між людьми та є важливими характеристиками культури професійної діяльності фахівця.

Зокрема, В. Межуєв визначає культуру як соціально-активну позицію людини, що дозволяє їй не лише дотримуватися прийнятих у даному товаристві норм і цінностей, адаптуватися до них, але й виходити за межі цієї системи, вступати з нею в конфліктні стосунки, виробляти нові норми й цінності, що відповідають зміненим умовам і обставинам [234, с. 128]. Науковий доробок А. Агієнка базується на характеристиці культури розглядає культуру як засіб творчої самореалізації кожного члена суспільства та арсенал суспільних нововведень і зазначає, що особистість соціокультурна за своєю сутністю, але індивідуально неповторна за способом свого існування. Але для того, щоб культура була саме процесом, а не тільки сукупністю готових цінностей, потрібен постійний саморозвиток людини і людства. Суб'єктом культури може бути індивід, який прагне саморозвитку, самоформування. Саме саморозвиток є атрибутивною ознакою особистості, а в культурі завжди присутній особистісний чинник саморозвитку, тобто перетворення багатства культурного досвіду попередніх поколінь у внутрішнє багатство індивідів, що знову втілюють його зміст у своїй соціальній діяльності, спрямованій, у свою чергу, на перетворення дійсності й самої людини [5, с. 10].

Отже, можна стверджувати, що людина є творцем культури. Разом із тим, культура стає цінністю, коли входить у життя, у звички особистості, виявляється у її повсякденній життєдіяльності.

Соціологічна наука розглядає культуру як структурний компонент соціальних відносин, сукупність наукових знань, практичних навичок, побутової й теоретичної свідомості, високої духовності, необхідних для розвитку суспільства і людини, формування особистості [339, с. 204-205]. Культура особистості окреслюється також як сукупність соціальних, етичних

норм і цінностей, якими керується особистість у процесі професійної діяльності.

У контексті проблеми культури професійної діяльності особистості нам імпонує підхід Л. Гудайтіте, який зазначає, що „культура особистості проявляється у прагненні до позитивних відносин із оточуючими та постає як своєрідна емоційна відвертість, готовність бути співпричетним до почуттів, станів іншої людини, співпереживати їй. Такі відносини вимагають не тільки здатності проникати у внутрішній світ іншої особистості, але й передбачають вироблення вміння більш критично оцінювати себе. Вони розвивають самопізнання, самооцінку, повагу до себе та інших”. Саме це дозволяє стверджувати, що культура професійної діяльності передбачає засвоєння людиною певної системи знань, цінностей, норм, моделей поведінки, прийнятих у професійному середовищі, оволодіння якими сприяє взаєморозумінню та забезпечує адекватну адаптацію й самореалізацію особистості в професійній сфері.

Як психологічна категорія культура (лат. *cultura* – освіта, догляд, розвиток) – предметно-ціннісна форма освоювально-перетворювальної діяльності, в якій відображається історично виражений рівень розвитку суспільства і людини, породжується й утверджується людський сенс буття [295, с. 82]. У сучасних психологічних дослідженнях [263, с. 58] культура особистості розглядається як сукупність соціальних норм і цінностей, якими індивід керується в процесі практичної діяльності, реалізуючи свої потреби й інтереси у взаємодії з оточенням.

Варто відзначити, що одним із стрижневих етапів професійного становлення майбутнього менеджера є формування у нього культури професійної діяльності.

З огляду на те, що поняття „професійна діяльність” визначається як цілеспрямований процес формування професійних знань, умінь майбутніх менеджерів [110, с. 59], акцентуємо, що готовність майбутніх менеджерів до професійної діяльності є складним особистісним утворенням.

Поняття професійна діяльність майбутнього менеджера виявляється у його готовності до діяльності Зокрема, К. Абульханова-Славська, М. Дьяченко, Л. Кандилович, К. Платонов [4; 131; 283] та ін. Так, К. Платонов [283] та інші науковці розглядають готовність як мету й кінцевий результат професійної підготовки, систему взаємопов'язаних властивостей та характеристик особистості, установку на майбутню професійну діяльність; інші (К. Дурай-Новакова [130], М. Дьяченко, Л. Кандилович [131])– як багаторівневе та багатопланове системно-структурне особистісне утворення індивіда.

Вчені розрізняють різні види й компоненти готовності. Так, О. Курлигіна визначає поняття „професійна готовність студента” як інтегративну особистісну якість та визначальну передумову ефективної діяльності після закінчення закладу вищої освіти, що забезпечує молодому фахівцеві успішне виконання своїх обов'язків, правильне використання знань, досвіду, збереження самоконтролю і перестроювання при появі непередбачених перешкод, є вирішальною умовою його швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації [208]. Важливо зазначити, що визначаючи професійну готовність студента як складну психологічну якість, учена розкриває в її структурі такі компоненти як: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний. Достатній рівень їх розвитку й цілісна єдність є показником високого рівня професійної готовності випускника закладу вищої освіти до праці [208].

Важливою для нашого дослідження вбачається думка Є. Шанц, що в сучасній науці поняття „професійна готовність” пов'язано із професійним навчанням і визначає процес опанування знаннями, уміннями й навичками, необхідними для професійної діяльності [404]. Імпонує ідея, що підготовка до професійної діяльності не може обмежуватися лише опануванням майбутніми менеджерами процесуальною стороною професійної діяльності [404]. Підтримуючи цю думку, вважаємо, що необхідна модернізація,

оновлення освітнього процесу підготовки майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти, зокрема щодо розвитку їх професійних, особистісних якостей, які б забезпечували ефективне виконання завдань професійної діяльності.

Доречною вбачається думка О. Зоріна, що застосування діяльнісного принципу щодо генезису понять професійної освіти надає можливість припущення, що ці поняття виникають, функціонують і розвиваються в ході професійної діяльності людей [150, с. 14]. Вчений розглядає діяльність як один із аспектів, рівнів або об'єктів соціального буття й принцип творення й дослідження специфічних процесів, якостей та форм цього буття та пропонує класифікувати професійну діяльність у зв'язку з предметними, комунікативними і рефлексивними аспектами конкретної діяльності [150, с. 14-15].

Слід підкреслити, що основу нашого розуміння культури професійної діяльності майбутніх менеджерів складають результати досліджень науковців К. Дурай-Новакової [130], М. Дьяченко й Л. Кандилович [132], Л. Захарової [143], Л. Кондрашової [183], Н. Нижегородцевої [249], Р. Санжаєвої [316], В. Шадрикова [400] та ін., які схарактеризували діалектичну єдність культури як психічного стану і властивостей особистості, й уможливили визначити культуру професійної діяльності як комплекс різноманітних та взаємопов'язаних особистісних і функціональних характеристик особистості, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності.

Тож, обґрунтовуючи різні, не суперечливі між собою аспекти професійної діяльності майбутніх фахівців будь-якого напрямку, можна по-різному сформулювати й структурувати культуру професійної діяльності майбутніх менеджерів. До переваг використання різних засад і міркувань, на нашу думку, належить те, що вони надають можливість розглядати культуру з різних точок зору, акцентуючи увагу на різних її ознаках, що обумовлено багатозначністю розуміння поняття культури, яке досліджується й тлумачиться науковцями в педагогічній теорії та практиці [4; 130; 131; 143;

183; 400]. Ми поділяємо думки дослідників, які трактують культуру професійної діяльності як інтегральне утворення, властивість особистості [130; 131; 143; 183; 283; 400]. Посилаючись на позиції вчених [7; 37; 371], які пов'язують професійну компетентність майбутнього фахівця з рівнем сформованості у нього культури професійної діяльності та розглядають компетентність як загальну готовність фахівця до встановлення зв'язку між науковими знаннями та вибором способу вирішення професійних завдань. Вважаємо, що культура професійної діяльності майбутніх менеджерів пов'язана, по-перше, з володінням відповідними до цієї діяльності компетенціями й, по-друге, розглядається як певний аспект кваліфікації, пов'язаний з вирішенням певного кола професійних функцій. Тож, компетентність й особистісні якості становлять основу культури професійної діяльності майбутнього менеджера, забезпечуючи в сукупності з високою ініціативністю, творчим ставленням до виконання професійних завдань, можливість самореалізації в обраній професії.

Отже, зважаючи на позиції компетентнісного підходу [7; 37; 371], враховуючи думки дослідників, які трактують культуру професійної діяльності як інтегральне утворення, властивість особистості [130; 131; 143; 183; 283; 400], *поняття „культура професійної діяльності” розглядається в науковому дослідженні як система інтегративних властивостей і якостей особистості, що включає знання, уміння менеджерської діяльності, розвинуту мотивацію до виконання професійних завдань, саморозвитку, здатність застосовувати отримані знання в організаційній, управлінській роботі.*

Надзвичайно важливим є готовність майбутнього менеджера до інноваційної діяльності, яка охоплює не лише мету, засоби та результати діяльності, а і сам процес, що є послідовною зміною стану стадій розвитку або послідовних дій для досягнення відповідного результату.

Зокрема, С. Мен, розглядає дві змістові структури готовності менеджера до інноваційної діяльності, засновані на різних наукових

передумовах, що не входять у протиріччя [248]. Так, згідно першої змістової структури, на думку науковця, під час, коли готовність до діяльності розглядається не як тимчасовий стан, а як інтегральне утворення людини, готовність до інноваційної діяльності включає такі взаємопов'язані складові: психологічну, когнітивну, інтелектуальну, конативну (поведінкову) й фізіологічну; друга структура є аспектом професійної кваліфікації та включає відповідні до неї елементи: компетентність, моральність, ініціативність, процесуальну спроможність [248]. Поділяючи ідею вченого, вважаємо, що культура професійної діяльності менеджера пов'язана, по-перше, з володінням відповідними цієї діяльності компетенціями й, по-друге, розглядається як певний аспект кваліфікації, розвитком особистісних якостей, що аналізується в зв'язку із вирішенням окресленого кола професійних завдань.

У вимогах Класифікатора професій України [163] щодо менеджерів (управителів) наголошується на врахуванні широкого кола та складності професійних завдань і обов'язків, що полягають у: ефективному виконанні організаційної, управлінської роботи; аналізі, оцінюванні існуючого стану, визначенні та прогнозуванні шляхів розвитку менеджменту на основі концепцій, методів і підходів, з урахуванням законодавчого підґрунтя та світових тенденцій туристичного ринку, із застосуванням новітніх, інформаційно-комунікаційних технологій; творчому ставленні до професійних обов'язків; пошуку нових, нестандартних вирішень професійних завдань; намаганні збільшувати й оновлювати наявний обсяг знань з менеджменту; потребі у підвищенні кваліфікації, постійному саморозвитку, самовдосконаленні, навчанні впродовж життя;

Культуру професійної діяльності можна окреслити як важливу складову професійної самореалізації майбутнього менеджера. Культура професійної діяльності є цілісною інтегрованою якістю особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову мобілізаційність у процесі професійної самореалізації.

Культура професійної діяльності майбутнього менеджера виявляється у здатності ставити цілі, вибрати спосіб їх досягнення, реалізувати, здійснювати самоконтроль.

Культура професійної діяльності тісно пов'язана із готовністю до діяльності, зокрема готовність, як стверджують З. Курлянд та Р. Хмелюк [274], є: а) особистісна (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що містить інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненості й успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізацію сил, подолання непевності тощо); б) операційно-технічна, що містить інструментарій (професійні знання, уміння, навички і засоби педагогічного впливу).

Л. Григорчук [109] подає таку характеристику готовності: а) сформованість мотиваційної основи діяльності (спрямованість особистості, мотиваційна готовність); б) предметна готовність (теоретична готовність); в) організаційно-методична готовність (практична).

Культура професійної діяльності майбутнього менеджера тісно пов'язана із його професійною самореалізацією, особистісними якостями. В основі культури професійної діяльності лежить сформованість індивідуальних якостей особистості, які необхідні для успішної професійної самореалізації. Вона включає також крім професійно важливих якостей розвиток професійної самосвідомості особистості [204]; модель поведінки, яка виявляється в оцінці своїх можливостей, здатності досягати визначеної мети.

Так, Л. Кондрашова культуру професійної діяльності розглядає як складне особистісне утворення, яке включає в себе ідейно-моральні професійні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, педагогічний оптимізм, налаштування на професійну діяльність, здатність до подолання труднощів, самооцінки результатів своєї праці, саморозвитку [182].

На думку Л. Кадченко – це складне особистісне формування, яке забезпечує високі результати професійної праці і містить у собі професійно-моральні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння та навички, налаштування на діяльність в економічній галузі, здатність переборювати труднощі, самооцінку результатів цієї роботи, потребу у професійному самовдосконаленні [154].

Вчені розглядають культуру професійної діяльності як особистісне утворення та виділяють в ній моральний, психологічний, практичний аспекти [133].

У структурі культури професійної діяльності визначають такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї); орієнтаційний (уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами та засобами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями і навичками); вольовий (самоконтроль, вміння керувати собою під час виконання трудових обов'язків); оцінюючий (самооцінка своєї професійної готовності і відповідності її до оптимальних професійних взірців) [133].

У дослідженнях вчених особливостей професійної підготовки менеджерів [343], компоненти професійної діяльності поділяються на дві групи: компоненти, які характеризують професійні якості фахівця та компоненти, що визначають особистісні якості менеджера. До професійних якостей належать: планово-змістовні, організаційні, мотиваційні, контролюючі, координаційні. До особистісних якостей: самосвідомість, рефлексивно-комунікативні, вольові, емоційні, мобілізаційні. На основі вивчення вимог до професійної діяльності менеджера С. Тарасова [350] визначає поняття „професійна діяльність менеджера” як психолого-педагогічну таксономію необхідного й достатнього комплексу професійно важливих якостей і властивостей особистості, як 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 [350]. У структурі професійної діяльності майбутніх менеджерів вона виділяє мотиваційну, інформаційну, психологічну і рефлексивну складові [282].

Отже, поняття „культура професійної діяльності майбутніх менеджерів” визначаємо як складне особистісне утворення, що відображається в особистісних і професійних якостях, професійних знаннях, уміннях і навичках.

Серед особистісних рис майбутнього менеджера, які безпосередньо впливають на його успішну професійну діяльність та є складовими культури професійної діяльності можна віднести: організованість, комунікабельність, увагу, пам'ять, наполегливість, відповідальність, здатність до командної роботи. Узагальнення основних характеристик процесу формування культури професійної діяльності дало нам можливість дійти висновку, що вона є одним із необхідних компонентів професійної самореалізації майбутніх менеджерів.

Слід зазначити, що особливі вимоги нині ставляться до підготовки фахівців управлінської сфери – менеджерів, як найбільш активних суб'єктів ринкової економіки, здатних активно адаптуватись до дійсності, із стратегічним мисленням, лідерським потенціалом.

Варто зазначити, що менеджмент (від англ. to manage – управляти) – це вміння досягати поставлених завдань, використовуючи працю, інтелект і мотиви поведінки інших людей [298, с. 12]. Українським відповідником менеджменту є управління – функція, вид діяльності, зміст якої складає керівництво підлеглими в організації. Так, у фундаментальному Оксфордському словнику англійської мови менеджмент визначається як спосіб, манера спілкування з людьми, владу та мистецтво стосунків, особливі вміння та адміністративні навички, орган управління [298].

За Р. Пушкар, менеджмент – це управління (планування, регулювання,

контроль), керівництво, організація виробництва, і відповідних форм, методів, засобів управління виробництвом для досягнення поставлених завдань або визначеної мети [298].

„Великий тлумачний словник сучасної української мови” окреслює поняття „менеджер”, як людину, яка відповідає за контроль над організацією праці [57]. Менеджер – це особа, котра реалізує функції управління: планування, організацію, мотивацію та контролювання [135]. Менеджер є керівником певного колективу людей та виконує роль щодо реалізації досягнень групою запланованих цілей. Зазначені цілі ставляться ззовні, або фахівець також бере участь у їх формулюванні [135].

За класифікацією Є. Клімова [164], професія менеджера як професія соціономічного типу відноситься до системи „людина-людина”, де провідним предметом праці є інша людина, а її характеристики виступають інтегральним феноменом множинності кількісних та якісних показників у взаємодії системи „людина – предмет праці – засоби – середовище” [164, с. 51-56; 53]. В. Толочек зазначає, що успішність у цій сфері діяльності не може бути зведена до простих критеріїв ефективності, продуктивності, результативності та надійності [369, с. 307]. Відтак, що до представників професій системи „людина – людина” висуваються підвищені вимоги, оскільки об’єктом їхньої діяльності є інші люди, а характеристиками цієї групи професій виступає спілкування, взаємодія.

Слід зазначити, що особливі вимоги висуваються передусім до професіоналізму та компетентностей менеджера. Він має володіти технологічними, економічними, психологічними знаннями, уміннями й навичками адміністрування, виявляти самостійність, ініціативу, здатність до розуміння ризику та прийняття рішень.

За Л. Ємельяновою, специфіка праці менеджера полягає у самостійному розв’язанні виробничих, економічних, технічних та соціальних завдань, що має вплив на потреби на людей, які безпосередньо мають реалізовувати ці завдання [134]. Так, сучасний менеджер має володіти

фундаментальними знаннями з макро- та мікроекономіки, наукового менеджменту, теорії розпорядництва і лідерства, психології, права, комп'ютерної техніки та особистісними якостями й характеристиками, необхідними для успішної адаптації та реалізації у професійній діяльності.

У дослідженнях вчених виокремлено такі характеристики успішного менеджера: а) бажання та інтерес людини займатися діяльністю менеджера; б) вміння працювати з людьми, вміння спілкуватися, взаємодіяти, переконувати, впливати на людей (комунікативні якості); в) оптимальне поєднання ризикованості та відповідальності в характері; г) гнучкість, нестандартність, оригінальність мислення, здатність знаходити нетривіальні рішення; д) здатність передбачати майбутній розвиток подій, наслідки рішень, інтуїція; е) висока професійна компетентність та спеціальна професійна підготовка [441].

А. Ковальов [305] виділив чотири блоки якостей менеджера: „професійну підготовленість (знання, уміння та навички професійної діяльності, знання науки управління, досвід роботи); психологічну підготовленість (інтерес до діяльності, почуття відповідальності, колективізм); організаторські здібності (здатність до швидкої та чіткої орієнтації у психології людей, практичний склад розуму, сила волі); педагогічні здібності (особлива спостережливість, педагогічна винахідливість, повага до людей, цікавість до їхнього психологічного та духовного розвитку)”. Зазначимо, що окреслені якості складають змістові характеристики культури професійної діяльності менеджера.

У працях вчених досить часто професійно значущі якості керівника поєднують у три блоки: інтелектуальний (компетентність, аналітичність мислення), особистісний (лідерство, стійкість до фрустрації, активність, ділова направленість), динамічний (сила та лабільність нервових процесів) [41].

М. Вудкок та Д. Френсіс [69] сформулювали одинадцять базових характеристик, необхідних для результативного керівника: здатність

керувати собою, розуміти особистісні цінності, мати чіткі цілі, зосереджуватись на постійному особистісному зростанні, мати розвинені навички розв'язання проблем, бути винахідливим, інноваційним, вміти впливати на навколишніх, знати сучасні підходи до управління, мати здатність до керування, вміння навчати підлеглих, моделювати та формувати ефективні робочі групи.

Згідно вчення А. Файоля [375] „якості ідеального менеджера проранжовані в такій послідовності: 1. Здоров'я та фізична витривалість. 2. Розум і розумова працездатність. 3. Етичні якості: свідомість, тверда наполеглива воля; активність, енергія та відвага; мужність, відповідальність, почуття обов'язку, турбота про суспільний інтерес. 4. Широкий кругозір. 5. Адміністративна установка. 6. Загальне уявлення про всі суттєві функції організації. 7. Глибша компетентність у специфічно характерній для конкретного підприємства професії”. Окреслені якості вважаємо продуктом і фундаментальною складовою культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Досить часто науковці акцентують увагу на морально-психологічних якостях як „специфічних” для менеджера (терплячість, справедливість, чесність, врівноваженість, оперативність у прийнятті обґрунтованих рішень).

Культура професійної діяльності менеджера виявляється у здатності впливати на інших людей та підкоряти їх своїй волі, впевненості, підприємливості, відповідальності, здатності будувати міжособистісні взаємини та встановлювати соціальні контакти.

Слід зазначити, що найбільш повно культура професійної діяльності розкривається у діяннях, поведінці, уміннях чітко формулювати цілі, глобально підходити до вирішення професійних завдань, гнучкості, здатності працювати у команді.

Важливими для формування культури професійної діяльності менеджера є комунікативні якості: здатність до кооперації та групової роботи, поведінкові орієнтації під час вирішення конфліктних ситуацій, соціальна

компетентність під час реалізації своїх цілей; мотиваційно-вольові якості: прагнення до успіху; обережність; самовизначення; соціальна компетентність (готовність до обговорення, сила переконання, дружнє ставлення до організації, впевнена манера тримати себе [21].

Паралельно із професійно значущими якостями, вчені виокремлюють ще і певний набір протипоказань до управлінської діяльності, зокрема: агресивність, понижений самоконтроль, індивідуалізм, безхарактерність, невміння логічно мислити, надмірна емоційність та ін. [59].

Таким чином, культура професійної діяльності майбутніх менеджерів представлена професійно значущими якостями та професійними знаннями, вміннями й навичками. Нам здається логічним об'єднати їх у декілька компонентів, врахувавши специфіку майбутньої діяльності менеджерів та багатоаспектність цього феномена. Акцентуємо увагу на комплексі умінь, що дозволяють здійснювати професійну діяльність, володіння прийомами рефлексії та самоусвідомлення, здатності до спілкування, роботи в команді, взаємодії з клієнтами та ін.

Як бачимо, культура професійної діяльності є важливим механізмом самореалізації майбутнього менеджера та передумовою його успішної фахової діяльності. Під формуванням культури професійної діяльності розуміємо не примусовий зовнішній вплив на особистість майбутнього менеджера, а створення умов для його саморозвитку, самовдосконалення, залучення студентів до цілеспрямованої аудиторної та позааудиторної діяльності. Завдяки цьому процесу культура професійної діяльності інтеріоризується майбутнім менеджером і стає його особистісним утворенням та знаходить вияв у вчинках, поведінці й діяльності.

Отже, здійснений теоретичний аналіз свідчить *про різноманітність підходів у змістовому розгляді термінологічної бази дослідження й доводить усю складність її утворення, дозволяє виділити спільне і відмінне у ключових поняттях. Узагальнюючи підходи вчених до розуміння сутності поняття „культура професійної діяльності майбутнього менеджера”, на підставі*

систематизації споріднених понять у монографії уточнено його сутність як інтегрального особистісного утворення майбутнього менеджера, що виявляється в єдності професійно та особистісно значущих якостей, професійних умінь і навичок, здатності мобілізувати свої професійні можливості, які становлять сформованість його культури професійної діяльності, затребуваність на ринку праці, адаптацію та самореалізацію у суспільстві.

1.2. Професійна підготовка майбутніх менеджерів як сучасна науково-педагогічна проблема

Інтеграція української вищої освіти у світову освітню систему, розширення міжнародних контактів, співпраця з закордонними партнерами, потреба у конкурентоспроможному і компетентному фахівцю, зумовили зміни в сучасній системі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

На думку вчених, цьому мають сприяти дослідження різноманітних аспектів функціонування системи неперервної професійної освіти, і перш за все, проблеми духовного розвитку людини, максимального розкриття потенціалу кожної людини, її розвитку і формування як суб'єкта соціального життя, підготовки до постійного удосконалення, саморозвитку та самореалізації, що значною мірою пов'язано з якістю системи освіти менеджера, теорією і практикою його професійного розвитку [10].

Слід зазначити, що менеджмент як спеціальність, користується високим попитом серед сучасної молоді, а менеджери мають значний вплив на економічне життя суспільства. Діяльність менеджера за своєю сутністю є прикладною сферою, яка потребує фахівців зі специфічними знаннями, вміннями, сформованою культурою професійної діяльності. Підготовка таких фахівців у закладі вищої освіти повинна враховувати культурні, соціальні та

економічні вимоги часу, що уможливить уникнення розбіжностей між потребами суспільства й сподіваннями працівників.

За К. Леонгардом [215], в основу концепції неперервної освіти покладено ідеї гуманізму, загальнолюдських цінностей, епіцентром яких є людина, для якої необхідно створити умови для повноцінного розвитку, всебічної діяльності протягом усього життя на різних етапах її професійного становлення і розвитку, починаючи від вибору напряму професійної діяльності й до постпрофесійного періоду життя. Оскільки процес професійної підготовки триває протягом усього життя менеджера, на кожному етапі він має наповнюватись новим змістом, новими формами, методами, засобами, враховуючи його потреби, інтереси, рівень сформованості культури професійної діяльності.

Спостерігаємо у дослідженнях вчених єдність поглядів щодо створення власної української моделі менеджменту, оскільки, на нашу думку, не варто запозичувати механічно досвід закордонного менеджменту, а необхідно брати зразки, які можуть ефективно впроваджуватися в українській економіці. Науковці акцентують увагу на наявності прогалів між освітнім рівнем менеджерів та низьким рівнем їхньої готовності до діяльності у сучасних соціально-економічних умовах. Подолання цих розбіжностей можливе за умови кардинальної зміни змісту професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти й врахування особливостей впливу освітнього середовища.

За Й. Завадським, „фундаментальна теоретична підготовка, безумовно, є показником професіоналізму майбутнього менеджера, але також не слід забувати, що для успішної кар’єри керівника не досить мати лише належний рівень підготовки з менеджменту, маркетингу, бізнесу тощо. Важливо вміти використовувати ці знання, розвивати менеджерські навички, володіти мистецтвом керування підлеглими, мати високий рівень культури професійної діяльності” [139]. Отже, у процесі підготовки закладаються основи фахового, економічного та логіко-інформаційного мислення,

формується світоглядна концепція менеджера, культура професійної діяльності, накопичуються необхідні знання, уміння й навички.

Серед основних завдань професійної підготовки менеджерів, особливо актуальним виокремлено формування у них готовності виконувати свої професійні обов'язки, виявляти культуру професійної діяльності у взаєминах з клієнтами, колегами.

Враховуючи вищевикладене, логічним стає розуміння професійної діяльності менеджерів як організованого, безперервного і цілеспрямованого процесу, спрямованого на оволодіння знаннями, спеціальними уміннями та навичками, культурою професійної діяльності.

На думку вчених [297], „навчання та виховання студентів у закладах вищої освіти економічного профілю повинні мати випереджувальний характер. Сучасне середовище ринкових відносин вимагає від майбутніх менеджерів швидкої особистісної адаптації до умов конкуренції, прояву вмінь та навичок вести відкрите ділове спілкування, самостійно управляти економічними процесами, розвитку економічного способу мислення, прагматичного інтелекту”.

Як зазначає С. Тарасова [351, с. 4], в умовах ринкових відносин, які постійно змінюються, менеджер має постійно „зазирати у майбутнє”. Зокрема, вивчаючи діючий ринок, менеджер повинен не тільки розуміти його поточну динаміку (за допомогою обліку, статистики), а й прогнозувати його перспективний розвиток (а тут не обійтися без інформатики, математики та ряду інших дисциплін). Більш того, кваліфікований менеджер покликаний сприяти створенню нового ринку. Для цього потрібно володіти маркетингом, проектуванням інновацій, а це потребує цілого комплексу різноманітних знань.

Діяльність менеджера завжди пов'язана зі співпрацею з людьми та організацією їх роботи. Відтак він має володіти достатнім рівнем психологічних знань, соціально-комунікативних умінь. Відомо, що чим вищий рівень підготовки менеджера, тим кращі його відносини з персоналом.

І, відповідно, невміння менеджера налагоджувати взаємини з персоналом неминуче призводять до зниження ефективності його роботи. Ефективність роботи підприємства залежить від збалансованої роботи всіх його підрозділів й від організації діяльності добре підбраного персоналу. Майбутній менеджер, де б він не працював після закінчення закладу вищої освіти, повинен створювати навколо себе мікроклімат культури й духовності, мати широкий кругозір і високий рівень свідомості, володіти якостями організатора й вихователя.

Окреслені напрями підготовки передбачають отримання певної системи знань і вмінь, які досягаються через засвоєння предметів відповідного циклу, поєднання теоретичної підготовки з практикою та самостійною роботою студента.

Формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету є досить складним тривалим процесом й передбачає розвиток у них комплексу якостей особистості, необхідних для виконання професійних завдань. І. Бех зазначає, що „входження у професійну діяльність потребує від людини не тільки наполегливості щодо оволодіння засобами професійної діяльності, а й значної перебудови самосвідомості та всієї свідомості в цілому” [29, с. 229].

У професійній підготовці менеджера необхідно враховувати одночасно процеси глобалізації та стрімкий технологічний розвиток, що зумовлює наявність єдиних професійних кваліфікацій менеджера, а саме: комунікативної культури, культури професійної діяльності, економічної культури, дотримання єдиних правових, технологічних і гуманітарних норм.

На кожному етапі розвитку суспільства, освітня діяльність закладу вищої освіти має сприяти формуванню інтелектуальних, культурних, етичних потреб, інтересів майбутніх менеджерів, сприяти формуванню їх ціннісних орієнтацій, мотивів поведінки, давати поштовх до саморозвитку та самовдосконалення. Відповідно наукові засади формування культури

професійної діяльності майбутніх менеджерів закладені в організації освітнього процесу.

Виходячи з цього, вища освіта нині повинна забезпечувати фундаментальну підготовку, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації [122].

Формування культури професійної діяльності у майбутніх менеджерів відбувається в освітньому процесі університету. Особливості підготовки бакалаврів, галузі знань 07 „Управління і адміністрування”, спеціальності 073 „Менеджмент” обґрунтовано й висвітлено в стандартах вищої освіти. Освітня програма визначає зміст підготовки фахівців, де представлено вимоги до фахових та особистісних якостей, знань, вмінь та навичок менеджера.

Менеджмент і адміністрування – це організаційно-управлінська діяльність, пов’язана з проектуванням, створенням організації, її функціональною інтеграцією та забезпеченням її розвитку [118, с. 11].

Розглянемо специфіку процесу підготовки менеджерів. Складовими професійної підготовки майбутніх менеджерів є: теоретична, яка включає цикл гуманітарних, природничо-наукових, загальноекономічних, професійно-орієнтованих дисциплін та практична підготовка, представлена у навчальній, технологічній, організаційній та виробничій практиці.

Отже, призначення професійно орієнтованих дисципліни, полягає в тому, щоб сформувати у майбутніх менеджерів знання й уміння, які необхідні для розуміння об’єктів, суб’єктів, процесів та інструментів менеджменту і маркетингу. Професійно орієнтовані дисципліни поділяються на варіативну й нормативну частину. Так, зміст нормативної частини навчального матеріалу визначається освітніми стандартами. Зміст і структура варіативної частини визначається окремим закладом вищої освіти. Професійно орієнтовані дисципліни нормативного блоку мають відповідну

базу для формування професійної культури майбутніх менеджерів. Такі дисципліни як „Менеджмент”, „Теорія організації”, „Управління персоналом” дозволять сформувати культуру професійної діяльності завдяки поєднанню матеріалу професійної спрямованості з проблематикою про культурні цінності, що в свою чергу формує світоглядну концепцію фахівця, закладає базис для фахового, економічного та логіко-інформаційного мислення, акумулює необхідні знання, сприяє виробленню професійних умінь й навичок.

Професійна підготовка фахівців у сфері менеджменту передбачає досконале оволодіння ними дисциплінами певних циклів.

До дисциплін гуманітарного, соціального та економічного циклів належить політологія, культурологія, іноземна мова, філософія, соціальна психологія, складні (комплексні) організації, управління кадрами, основи динамічних систем, методи дослідження науки про поведінку, етика та норми моралі, економіка, економічна теорія, основи макроекономіки, основи мікроекономіки, політична економія та історія, статистика, бухгалтерський облік, фінанси і банківська справа, планування, податкова система, біржа та ін. Заняття з означеного циклу дисциплін передбачає здобуття майбутніми менеджерами теоретичних знань, умінь, навичок, достатніх для продукування нових ідей, розв’язання практичних професійних ситуацій.

Математичний цикл дисциплін включає вищу математику, прикладну математику, математичні моделі, ЕОМ та програмування, інформатику, інженерну графіку, передові комп’ютерні системи та ін.

Так, вивчення дисциплін перших двох блоків відбувається, в основному, на перших курсах та має за мету створення загальнокультурного підґрунтя для спеціальної підготовки. Майбутньому менеджеру знайомство з філософією та культурологією допомагає розширити свій світогляд, ознайомитися з сучасними тенденціями наукових знань, що в подальшому позитивно вплине на засвоєння професійних дисциплін.

Загально-професійний цикл дисциплін розкривається через загальну теорію менеджменту, інструментарій менеджменту, менеджмент, менеджмент міжнародного бізнесу, управління фінансами, управління кадрами, управління організаціями, управління маркетингом, маркетингові моделі, стратегію маркетингу, рекламу та ін. Ці предмети загально-професійного циклу озброюють майбутніх менеджерів знаннями, уміннями та навичками, необхідними для праці за фахом. В цей цикл входять дисципліни, які складають основу майбутньої професії. Спеціальні (управління інформаційними системами, передові системи обґрунтування рішень, прийняття конкуруючих рішень та ін.) включають дисципліни, які дозволяють у повній мірі оволодіти спеціальними уміннями майбутньої професійної діяльності. Особливо важливим в освітньому процесі є співвідношення блоків дисциплін, послідовність і ступінь обов'язковості їх вивчення.

Організація формування культури професійної діяльності передбачала дослідження навчальних планів різних закладів вищої освіти, які готують менеджерів. Зокрема, вивчення та аналіз навчальних планів підготовки студентів спеціальності 073 „Менеджмент” та робочих програм деяких навчальних курсів, здійснювали в аспекті сприяння формуванню культури професійної діяльності у майбутніх менеджерів.

Аналіз навчальних планів свідчить про відсутність тем, спрямованих на формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Також немає спецкурсів, які б допомогли зацікавленим студентам поглибити свої знання з означеної проблеми.

Так, опитування викладачів закладів вищої освіти щодо відвідування занять засвідчує, що традиційні форми та методи організації професійної підготовки менеджерів у ринкових умовах господарювання є недостатньо ефективними. Аналіз специфіки діяльності підприємств дозволяє стверджувати, що оволодіння студентами спеціалізацією „Менеджмент” на

професійному рівні неможливе без спеціальної роботи щодо формування у них культури професійної діяльності.

Вивчення освітнього процесу закладів вищої освіти щодо підготовки майбутніх менеджерів дозволяє зробити висновок про недостатню укомплектованість навчально-методичною літературою з фахових дисциплін, що робить неможливим повноцінне засвоєння студентами теоретичного матеріалу. Також на неналежному рівні представлена підготовка менеджерів засобами інтерактивних технологій навчання і виховання. Їх застосування в освітньому процесі носить епізодичний характер і в основному залежить від особистості самого викладача та його уподобань щодо методики викладання певної дисципліни. Наголошуємо на відсутності у планах лекційних, практичних та лабораторних занять тем, які б сприяли формуванню культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Як стверджує Л. Карамушка, „особистість менеджера певним чином є наслідком управлінських відносин, які становлять складову частину суспільних відносин. Соціально-економічні фактори розвитку реалізуються самим суспільством у системах формування управлінських кадрів через відповідне навчання та виховання” [86]. Відповідно і професійний, особистісний розвиток менеджера є результатом цілеспрямованих зусиль, що передбачає включення його в систему суспільних відносин та самостійне відтворення цих відносин, оскільки, незалежно від сфери діяльності, управлінець має володіти навичками роботи з персоналом, враховувати людський фактор у процесі вирішення управлінських завдань.

У результаті аналізу вимог до сучасного менеджера спостерігаємо запит на управлінців-менеджерів із сформованою культурою професійної діяльності, високими морально-духовними цінностями (Г. Балл [20], В. Шепель [409]), які здатні поважати своїх працівників, об’єктивно їх оцінювати, бути відповідальними перед суспільством та людьми, поважати думку інших, працювати, сповідуючи загальнолюдські та етичні норми, не

боятися ризикувати, впевнені в своїй силі, здатні ухвалювати жорсткі управлінські рішення, брати на себе відповідальність за їх виконання.

Зазначимо, що освітній процес у вищій школі спрямований на оволодіння студентами певними знаннями, вміннями, навичками та формування основних професійних компетенцій. Стандарт освіти не передбачає аналізу основних професійно значущих якостей майбутнього фахівця, а тим паче оцінку їхнього розвитку в абітурієнтів чи студентів (П. Лушин, Н. Волянчук, О. Брюховецька та ін.) [268].

Окрім того, метою навчання менеджерів у закладах вищої освіти є підготовка фахівців, здатних ідентифікувати та вирішувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері управління організаціями на засадах оволодіння системою компетентностей [341]. Разом з тим, стандарт вищої освіти зі спеціальності „Менеджмент” недостатньо враховує особистісний компонент освіти. Основний акцент робиться на формуванні таких фахових компетентностей менеджера як: „вміння обирати та використовувати концепції, методи та інструментарій менеджменту; вміння встановлювати критерії, за якими організація визначає подальший напрямки розвитку, розробляти та реалізовувати відповідні стратегії та плани; здатність до саморозвитку, навчання впродовж життя та ефективного самоменеджменту; здатність до ефективного використання та розвитку людських ресурсів в організації; вміння створювати та організовувати ефективні комунікації у процесі управління; навички формування та демонстрації лідерських якостей; здатність розробляти проекти та управляти ними, виявляти ініціативу та підприємливість; здатність використовувати психологічні технології роботи з персоналом... ”, а також низка інших додаткових компетенцій [341]. Майбутній фахівець має володіти культурою професійної діяльності, швидко реагувати на зміни у суспільстві, відповідати вимогам професії та середовища [184, с. 12].

У процесі розвитку професійно значущих якостей будь-якого спеціаліста, за А. Теймурзяном, варто дотримуватися принципу єдності

навчання та виховання. Автор виходить із позиції, що навчання завжди розглядається як функція і засіб виховання. Головна функція цілісного освітнього процесу, на думку автора, полягає „у формуванні особистості в цілому та окремих її якостей” [353].

На наш погляд, у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів необхідно орієнтуватися на формування у них культури професійної діяльності, соціально-моральних якостей, розвитку професійних умінь, навичок. Менеджер має оволодіти уміннями працювати в команді, налагоджувати контакт, орієнтуватися на досягнення визначеної мети, бути готовим до постійних змін.

Серед принципів, які ефективно впливають на формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів виділяємо: принцип діяльності, який вказує, що формування культури професійної діяльності відбувається під час активної діяльності у процесі навчання; принцип врахування вимог професійної діяльності, що вказує на необхідність використання у навчанні тих завдань, які виникають у реальній професійній діяльності; принцип активізації рефлексії: кожне завдання має супроводжуватися рефлексією та відпрацюванням своїх емоційних переживань; принцип різноманіття вказує, що завдання мають відрізнятися як змістовно, так й організаційно. Дотримання цих принципів ефективно впливає на формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, стимулює їх професійну рефлексію та підвищує мотивацію до професійного самовдосконалення [121].

Зазначимо, що процес формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в процесі здобуття вищої освіти, пов'язаний зі створенням умов, за яких можливим є усвідомлення студентами необхідності їхнього розвитку, теоретичне пізнання та практична реалізація знань у процесі професійної підготовки. Оскільки, як підкреслює Г. Костюк [188], „навчання по-різному сприяє розвитку, залежно від того, як воно вибудовується та враховує суб'єктивні (пов'язані з особливостями, тих, кого

навчають, і тих, хто навчає) та об'єктивні фактори, що забезпечують розвивальний характер навчання”.

Здійснюючи професійну підготовку майбутніх менеджерів, формуючи у них культуру професійної діяльності необхідно враховувати такі специфічні властивості особистісного розвитку [318]: 1) іманентність – здатність до розвитку, яка закладена природою і є невіддільною властивістю; 2) біогенність – зумовленість розвитку біологічними законами; 3) соціогенність – детермінація розвитку соціальним середовищем; 4) психогенність – залежність розвитку від процесів саморегуляції особистості; 5) індивідуальність – унікальність та неповторність кожного варіанту розвитку; 6) стадійність – розвиток підкоряється загальному закону циклічності, проходячи стадії зародження, зростання, кульмінації, згасання, занепаду; 7) нерівномірність (нелінійність) – особистість розвивається у своєму темпі, випробуючи прискорення (спонтанність) та протиріччя (кризи) розвитку; 8) фізичний вік – кількісні та якісні (сенситивні) можливості психічного розвитку.

Відтак, формування майбутнього менеджера – це кількісні та якісні зміни його особистості, що виявляються у засвоєнні ним соціального, морального, професійного досвіду та реалізації певних умов. У результаті цього здійснюється перехід від абстрактної можливості володіти певним професійним статусом, якими у реальну можливість. Звідси впливають зміст та основи об'єктивної тенденції розвитку особистості менеджера – виникнення можливості та її розгортання в дійсність – виявляються в діалектиці утвердження й самоствердження його особистості як суб'єкта життєдіяльності. Процес цей нерівномірний і поступальний: від рівня елементарного самовизначення, орієнтації в основному на зовнішні регулятори, – до рівня саморегуляції, самовияву, самоактуалізації та саморозвитку [420].

Виходячи з цього, важливою особливістю формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів є нерівномірність розвитку

професійно значущих якостей майбутніх фахівців. У процесі формування культури професійної діяльності менеджерів необхідно враховувати загальні закономірності розвитку особистості, а також специфічні риси професійної діяльності менеджера.

Вчені наголошують на формуванні професійно значущих якостей як важливого аспекту розвитку особистості менеджера як суб'єкта професійної діяльності [125]. Відповідно формування культури професійної діяльності прослідковується у якісних змінах індивідуально-психологічних характеристик особистості. Зазначаємо на системності підготовки майбутніх менеджерів як поетапному оволодінні ними культурою професійної діяльності, зростанні можливостей їх творчого самоосмислення й подальшого використання у практичній професійній діяльності.

Аналіз особливостей професійного навчання та майбутньої професійної діяльності майбутніх менеджерів звертає їх до рефлексії, осмислення своїх завдань, аналізу сильних та слабких сторін свого „Я” у діяльності і, як наслідок, дає можливість осмислено оволодіти механізмами організації та технологіями самоменеджменту в навчальній та професійній діяльності. Важлива роль тут належить спеціальним вмінням: самостійно працювати, спілкуватися з колективом та окремою особистістю, керувати часом, мати самовладання тощо [415]. Такий підхід дозволяє майбутнім менеджерам розвивати професійно значущі якості.

Як свідчить практика, професійна підготовка майбутніх менеджерів здійснюється в основному через вивчення відповідних дисциплін, і, відповідно, не сприяє розвитку особистісних якостей майбутнього спеціаліста, культури професійної діяльності. Студенти не знають особливостей професійної діяльності менеджера, що, у свою чергу, веде до слабого уявлення значної кількості майбутніх менеджерів про професійний „Я-образ”, практичну сторону діяльності менеджера, що актуалізує зв'язок освітнього процесу в університеті з роботою на підприємстві, в організації та ін.

Причому [46], набуття професійно значущих якостей як процесу професіоналізації передбачає взаємодію суб'єкта із предметом праці, а також певний специфічний вид прояву її активності: діяльність, поведінку, спілкування, а також саморегуляцію, пізнання та навчання. Н. Волянюк [68, с. 6] стверджує, що розвиток відбувається під час використання внутрішніх ресурсів у взаємодії суб'єкта діяльності з її предметом, чому слугують такі механізми: зворотній зв'язок, інформація про себе через сприйняття інших, усвідомлення та позитивна реалізація потреби в комунікації, вільне вираження почуттів.

Як доводить О. Бондарчук, спеціаліст який не усвідомлює власний професійний „Я-образ”, у своїй професійній діяльності просто виконує стандартний набір функцій, що може мати негативні наслідки під час зіткнення з непередбачуваними робочими ситуаціями. Лише усвідомлення своєї професійної діяльності дозволить майбутньому фахівцеві зорієнтуватися на ринку праці та правильно оцінити свої шанси, зіставити стратегії пошуку роботи зі своєю особистою цінністю як професіонала [39].

Слід наголосити ще на одному важливому аспекті формування культури професійної діяльності як усвідомлення майбутнім менеджером свого професійного „Я-образу”. Аналіз праць вчених засвідчує, що система підготовки майбутніх менеджерів при виборі форм, методів та технологій професійної підготовки не спирається на рефлексію як внутрішній механізм розвитку професійного мислення та мотивацію як рушійну силу розвитку особистості керівника [262].

Отже, проведений аналіз особливостей професійної підготовки менеджерів в контексті сучасних цивілізаційних викликів *засвідчив потребу у формуванні конкурентоспроможних фахівців на ринку праці, які здатні постійно адаптуватись до радикальних змін у професії. Вирішення означеного завдання пов'язане із переглядом, корегуванням навчальних програм і планів підготовки майбутніх менеджерів на предмет їх гнучкості*

й відповідності потребам суспільства й вимогам ринку праці, підвищенням практичної спрямованості освітнього процесу в університеті, організацією співпраці з роботодавцями, формуванням у майбутніх фахівців культури професійної діяльності.

1.3. Освітнє середовище як феномен функціонування університету

Професійна підготовка фахівців, формування у них культури професійної діяльності неможлива без формування інноваційного освітнього середовища університету.

Аналіз категорії „середовище”, його специфічних особливостей (поліструктурності, поліфонічності, багатогранності) носить міждисциплінарний характер.

Теоретико-методологічною основою феномена „освітнє середовище” виступають концепції сучасних дослідників, які розглядають різноманітні аспекти поняття „середовище” (Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петровський, І. Якиманська, В. Ясвін та ін.), як „навчально-терапевтичне середовище” (Г. Любимова), „спосіб життя школи” (О. Тубельський), „спосіб життя закладу освіти”, „дух школи”, „корпоративний дух школи”, „організаційний клімат школи” (О. Гуменюк), „освітній простір” (А. Валицька, І. Фрумін, Б. Ельконін), „виховний простір”, „виховна система” (Л. Новикова, Н. Селиванова та ін.), „творче освітнє середовище” (В. Ясвін).

Великий тлумачний словник сучасної української мови розглядає поняття „середовище” як: 1) речовину, тіло, що заповнює який-небудь простір і має певні властивості; сферу; 2) сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму; 3) соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини; оточення; 4) сукупність людей, пов’язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів [57, с. 789]. Відтак,

можемо зазначити, що під середовищем розуміють оточення, яке включає сукупність природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на людину. Середовище – це те, що знаходиться, є „посередником” між об’єктами; процес життєдіяльності людини відбувається у взаємодії із середовищем.

Науковці середовище досить часто розглядають як протилежність внутрішньому світу людини; як певну об’єктивну реальність, що інтегрується сукупністю природних і соціальних умов, у яких проходить життя людини.

За Дж. Гібсоном [76, с. 32], освітнє середовище є частиною соціокультурного середовища, яке, в свою чергу, виступає компонентом інтегрального соціального середовища та життєвого середовища загалом. Люди як істоти здатні відчувати, об’єктом їхнього сприйняття є оточуючий світ, в якому реалізуються їхні дії й поведінка. Соціальне середовище репрезентується оточенням людини, суспільними, матеріальними, духовними умовами її діяльності.

Як стверджує Л. Виготський, для розвитку особистості є важливими, щонайменше, два чинники – спадковість та оточення. На біологічний чинник ми не можемо впливати. Разом з тим, впливати на оточення можемо, створюючи певні умови предметно-просторового, культурного, інтелектуального середовища. Якщо соціальне середовище умовно розуміти як сукупність людських взаємин, то цілком зрозумілою є та виключна пластичність соціального середовища, що робить його чи не найгнучкішим засобом виховання [70, с. 89]. Саме тому, на вивченні середовища як важливого чинника становлення та розвитку особистості наголошують як зарубіжні, так і вітчизняні учені та підкреслюють, що ефект впливу середовища стає відчутним тільки після тривалого перебування в ньому.

Самореалізація людини значною мірою детермінується умовами середовища. Вчені зазначають, що детермінація поведінки людини в середовищі відбувається як: 1) одностороння причинно-наслідкова детермінація (середовище впливає на людину); 2) одностороння причинно-

наслідкова детермінація (людина формує середовище); 3) двостороння (людина впливає на середовище, середовище впливає на людину, і це відбувається одночасно); 4) взаємодія між середовищем і людиною відбувається у якості інтерференції / гомеостазу / нестійкої рівноваги; 5) взаємодія середовища і людини відбувається у формі боротьби; 6) людина і середовище утворюють єдину систему; 7) випадкова детермінація (загальний результат взаємодії не можна передбачити) [412, с. 16].

Реалізація середовищного підходу в освітній практиці університету відбувається за умови розуміння природи середовища та механізмів, які забезпечують взаємовпливи між середовищем та особистістю. Середовище характеризується такими ознаками:

- 1) середовище не має фіксованих рамок у просторі й часі;
- 2) середовище впливає на всі органи відчуття одночасно;
- 3) середовище надає не тільки головну, але й вторинну інформацію;
- 4) середовище завжди містить більше інформації, ніж ми здатні свідомо сприйняти і зрозуміти;
- 5) середовище сприймається у зв'язку з практичною діяльністю; сприйняття пов'язане з діяльністю, і навпаки;
- 6) будь-яке середовище поряд із фізичними і хімічними особливостями має психологічні та символічні значення;
- 7) оточуюче середовище впливає як єдине ціле [396]. Відтак, середовище детермінує поведінку людини, їх необхідно розглядати як єдине ціле.

Д. Ватсон [412, с. 16] характеризує середовище як-от: 1) процес; 2) поле активності людини; 3) поле семантики; 4) ресурс; 5) засіб стратифікації суспільства.

Я. Корчак виділяє наступні типи виховного середовища: догматичне, ідейне, безтурботного споживання, зовнішнього лоску і кар'єри. Виховним середовищем педагог називав той дух, що панує у сім'ї. За твердженням вченого, кожне із зазначених середовищ по-своєму впливає на розвиток

особистості. Догматичне середовище сприяє формуванню залежної та пасивної дитини, ідейне – вільної й активної, безтурботного споживання – вільної, однак пасивної, кар'єрне середовище – активної, але залежної. На думку педагога, несприятливі умови, чи обмеження фізичних потреб, не змінюють духовної сутності середовища. [186, с. 58-61].

В. Сухомлинський стверджує, що середовище – „це і світ речей, що оточують учня, і вчинки старших, і особистий приклад учителя, і загальний моральний тонус життя шкільного колективу (як матеріалізується ідея піклування про людину), чуйність, сердечність”. Видатний педагог звертає увагу на той факт, що „середовище не є чимось раз назавжди створеним і незмінним”, „середовище повинно повсякденно створюватись та збагачуватись” [346, с. 190-191].

Актуальність дослідження освітнього середовища університету та його впливу на формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів підтверджується й тим фактом, що у науковій літературі на сьогодні зустрічається понад сто визначень феномена „освітнє середовище”.

В. Козирєв, моделюючи гуманітарне освітнє середовище, зазначає, що освітнє середовище відображає взаємодію суб'єктів освітнього процесу, взаємозв'язок умов, які забезпечують освіту людини [176].

Г. Беляєв розглядає освітнє середовище як систему умов, впливів і можливостей, заохочення активності соціального індивіда до діяльності життєвих і професійних ситуаціях [27].

А. Артюхіна [12] під освітнім середовищем закладу вищої освіти розуміє просторово-часовий континуум, що розвивається, акумулює комплекс об'єктивних компонентів (науково-педагогічні школи, люди, предмети у взаємозв'язку і взаємодії їх загальних та особливих властивостей) та суб'єктивні характеристики учасників освітнього процесу. У цьому аспекті студенту як суб'єкту власної діяльності (навчальної, дослідницької, професійної) створені умови та можливості для розвитку загальнокультурних і професійних компетенцій, формування культури професійної діяльності.

В. Новіков [253] окреслює освітнє середовище університету як професійно та особистісно стимулююче середовище, сукупність матеріальних, педагогічних і психологічних чинників вузівської дійсності, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку і саморозвитку.

Дослідник С. Микитюк розглядає середовище як чинник розвитку особистості [239].

На розгляді освітнього середовища як сукупності духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію її творчого потенціалу, наголошує А. Каташов [160]. Освітнє середовище виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки та може розглядатися як модель соціокультурного простору, у якому відбувається становлення особистості [451, с. 4].

В. Ясвін розуміє освітнє середовище як „систему впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, а також можливостей для її розвитку, що є в соціальному й просторово-предметному оточенні” [429, с. 14]. Науковець стверджує, що освітнє середовище не має чітко фіксованих меж. Останні визначаються самими суб'єктами освітнього процесу (керівниками школи, педагогами, батьками, дітьми) [429, с. 193].

Вчені (Г. Щекатунової, В. Тесленко, А. Цимбалару) [264, с. 13], зазначають, що навчально-виховне середовище є певним чином організоване педагогічне середовище, що стимулює розвиток і саморозвиток кожного включеного в нього індивіда та системою умов для особистісного й творчого розвитку дітей та педагогів як суб'єктів освітнього процесу, середовища розвитку й виховання особистості.

Головною місією освітнього середовища, за Л. Ващенко, визначено нарощування інноваційного потенціалу кожного освітнього закладу й системи загалом, збереження локальних, адміністративних новацій [55, с. 38].

Таким чином, освітнє середовище розглядається як педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку і саморозвитку особистості.

Дослідник виділяє такі рівні розвитку освітнього середовища: адаптивний, професійно-репродуктивний, творчий і стратегічно-цільовий. Адаптивний рівень розвитку освітнього середовища, в основному, притаманний тим закладам освіти, які усвідомили потребу змін в освіті. Спираючись на традиційний досвід, педагоги намагаються самостійно вирішувати питання оновлення змісту, технологій навчання; інтуїтивно використовувати інноваційний досвід інших. Для адаптивного етапу характерним є: 1) нестійке ставлення суб'єктів педагогічної практики до традиційної системи освіти; 2) високий рівень інформаційної насиченості; 3) наявність активної професійної рефлексії суб'єктів педагогічної практики щодо адаптації нових ідей; 4) низький рівень використання механізмів дослідження та відсутність у педагогів навичок інноваційного пошуку; 5) виявлення та впровадження в практику шкільного навчання освітніх нововведень інтуїтивним шляхом; 6) відсутність відповідних організаційних структур у регіоні [56]. Професійно-продуктивний рівень розвитку освітнього середовища характеризується переходом професійної управлінської діяльності на науково-методичну основу. Головна мета цього рівня полягає в необхідності створення системи мотиваційного, технологічного, особистісного забезпечення процесу формування професійної компетентності педагогів до змін. Ознаками професійно-репродуктивного рівня визначено: 1) освоєння нормативно-регулятивної бази інноваційної сфери; 2) створення науково-методичної бази супроводу освітніх нововведень; 3) активізація пізнавальної рефлексії суб'єктів педагогічної практики щодо інноваційних процесів; 4) розвиток початкових навичок інноваційного пошуку [56].

Творчий рівень розвитку освітнього середовища характеризується прийняттям нових цінностей освіти, що розкриває можливості для творчої

трансформації їх у вузівську практику. Такий рівень інноваційних змін досягається в результаті організації постійно діючих семінарів, практикумів, залученості педагогів до проектування програм розвитку закладу тощо. Творчий етап вирізняється такими характеристиками як: 1) розвиток нормативно-регулятивних механізмів упровадження освітніх нововведень; 2) науково-методична й організаційна забезпеченість інноваційних процесів на різних рівнях системи освіти; 3) пошук індивідуального підходу в реалізації інноваційного процесу кожним освітнім закладом; 4) професійна готовність суб'єктів педагогічної практики до інноваційного пошуку; 5) пошуки адекватних меті та завданням інноваційного дослідження механізмів оцінювання ефективності інноваційного процесу [55, с. 38].

Стратегічно-цільовий рівень інноваційних перетворень розкриває рівень високоорганізаційної культури закладу, де здійснюється цілеспрямоване керівництво інноваційними процесами та створюються відповідні соціально-педагогічні умови для особистісного розвитку кожного. Досягнення такого рівня супроводжується прийняттям нової стратегії розвитку закладу освіти, цілісністю, внутрішньою єдністю та гармонійною взаємодією всіх складових інноваційного процесу. Ознаками стратегічно-цільового етапу визначено: 1) наявність загальноосвітніх закладів із програмами інноваційного розвитку; 2) професійна компетентність суб'єктів інноваційного пошуку до розробки та впровадження програм інноваційного розвитку на основі перспективного прогнозування; 3) наявність системи підготовки педагогів до реалізації інноваційних процесів; 4) розширення можливостей інноваційної сфери шляхом моральної та матеріальної підтримки зі сторони громадських кіл [55, с. 38].

Вчені наголошують на важливості психологічного комфорту та самопочуття студентів у закладах вищої освіти (комфортність освітнього середовища, задоволеність студентів своїм членством у студентських колективах, ступінь залучення їх у життєдіяльність університету). Сфера духовно-творчої комунікації студентів пов'язана із розвитком духовної

потреби у взаємодії з іншими людьми, встановленні гуманних стосунків у колективі. Інформаційно-організаційна сфера передбачає забезпечення студентів, педагогів новітньою культурологічною, науково-технічною інформацією, створення широкого бібліотечного фонду, використання сучасних мультимедійних засобів пошуку інформації, мережі Інтернет. Сфера функціональної й просторової організації включає культурні форми поведінки, що склалися у закладі освіти; створення оптимального розкладу, вибір адекватних форм, методів і способів навчальної роботи; естетичну просторову організацію закладу освіти, дизайн університетського приміщення; відповідне матеріально-технічне забезпечення на основі сучасних гігієнічних, ергонометричних та психологічних вимог до предметного оточення. У формуванні освітнього середовища важлива роль належить матеріально-технічному забезпеченню. Розвиток освітнього середовища передбачає наявність певної інноваційної інфраструктури, до якої належать заклади освіти та науково-методичні установи, бібліотеки, інформаційні центри, організації, які в межах певної території спроможні подати допомогу закладу освіти в реалізації інноваційних проектів [22, с. 81]. Функціонування освітнього середовища в університеті презентується використанням інформаційних технологій, створенням предметно-орієнтованих навчально-інформаційних середовищ, які дозволяють використовувати мультимедіа, системи гіпермедіа, електронні підручники; розвиток дистанційної освіти та підключення до системи освітніх бібліотечно-інформаційних центрів – медіатек.

Слід зазначити, що професійна підготовка, формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів будуть ефективними за умови партнерського співробітництва всіх учасників освітнього процесу; спрямованості на розвиток і саморозвиток кожної особистості; застосуванні інноваційних технологій в освітньому середовищі університету.

Вченими визначено критерії ефективності функціонування освітнього середовища: 1) рівень загальнотеоретичної й спеціальної підготовки;

результативність творчої та науково-дослідницької діяльності студентів, динаміка розвитку інтелекту особистості за період перебування в даному середовищі; 2) наповненість освітнього середовища духовним змістом; 3) створення умов для самореалізації особистості у творчій діяльності; 4) здатність середовища задовольнити весь комплекс потреб студента і сформувати в нього систему соціальних і духовних цінностей, що забезпечать успішну адаптацію до сучасної соціокультурної ситуації; 5) рівень естетизації освітнього середовища, естетична виразність; 6) здатність середовища до саморозвитку й самооновлення, ефективність використання наявних освітніх ресурсів [161, с. 9].

Процес моделювання освітнього середовища університету, на думку А. Каташова [161] „включає такі психологічні аспекти: а) детермінуючими факторами формування освітнього середовища виступають компоненти життєвого середовища особистості як специфічного фізичного оточення, соціокультурних обставин, що визначають загальний уклад і ритм життєдіяльності; б) освітнє середовище повинно бути відкритою системою й забезпечувати діалогічність усіх контактів студента; в) на освітнє середовище впливає психологічний „хронотоп” (суб’єктивна просторово-часова організація); г) обов’язковим є створення простору ампліфікації (А. Запорожець) як простору повного вираження індивідуальних можливостей студентів; д) необхідно створити в закладі освіти території колективної та індивідуальної „власності”; є) введення ритуальних дій, процедур виступає необхідною умовою „соціопредметної” організації освітнього середовища; ж) причетність особистості до певного соціуму (освітнього середовища університету) збагачує систему повноважень як в університеті, так і за її межами; сприяє прийняттю цінностей ЗВО як своїх особистісних переконань, дає упевненість у соціально-психологічному захисті”.

Отже, проаналізувавши визначення освітнього середовища в психолого-педагогічній літературі, ми дійшли до висновку, що *освітнє*

середовище – це організований простір життєдіяльності, який має власну структуру та складається з комплексу взаємопов'язаних умов, які забезпечують продуктивну діяльність та реалізують інноваційний потенціал закладу вищої освіти, розвивають творчий потенціал та сприяють формуванню культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Аналіз наукових праць (Є. Бондаревська, В. Краєвський, В. Мелешко, Т. Менг, В. Рубцов, О. Савченко, І. Улановська, О. Ярошинська та ін.) [38; 190; 229; 237; 308; 313; 428] засвідчує, що освітнє середовище інтегрується: як частина соціокультурного простору; елемент соціуму; цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система; багатоструктурна система прямої і непрямой взаємодії суб'єктів освітнього процесу; сукупність умов, у результаті взаємодії яких відбувається формування особистості студента, його професійна підготовка.

Освітнє середовище виступає суттєвим елементом соціуму, цілеспрямовано організованою, керованою, багатофункціональною, відкритою педагогічною системою, в межах якої студент закладу вищої освіти усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність [79].

Актуальним є осмислення цілісної теорії реалізації потенціалу освітнього середовища як чинника підвищення якості підготовки фахівців в умовах освітнього закладу. Конструювання освітнього середовища, видозмінювання його згідно з сформульованими цілями щодо професійної підготовки, яка забезпечується освітнім закладом, адекватне управління цим процесом, потребує наукового осмислення та обґрунтування. Адже достовірність, об'єктивність, науковість вирішення цієї практичної задачі в значній мірі залежить від правильності її методології.

Теоретичними засадами дослідження середовищного підходу у вищій освіті є уявлення про підхід як концептуальну основу освітньої діяльності, яка визначає її стратегію і тактику, регламентує інструментарій та ресурси і має дворівневу структуру, що включає: перший рівень – методологічний

(вихідні теоретичні принципи і положення, термінологічний апарат), другий рівень – технологічний (цілі, способи, методи, ресурси, механізми управління, адекватні теоретичним принципам і положенням). Ці дві рівні взаємопов’язані, взаємозалежні, адекватні один одному.

Домінантні ідеї середовищного підходу у вищій освіті базується на переконанні, що середовище є одним з об’єктивних і вирішальних чинників становлення та розвитку особистості. Людина живе в середовищі, яке „олюднене”, створене нею. Оточуючий світ – це та реальність, яка, крім інших впливів, також впливає на формування людини. Людина змінюється під впливом середовища, середовище набуває нових якостей завдяки діяльності людини.

Середовищний підхід в освіті не змінює відомі методологічні підходи – системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, культурологічний, антропологічний, етико-педагогічний, компетентнісний, а доповнює і конкретизує їх [43; 432]. Адже кожен із зазначених підходів тією чи іншою мірою апелює до освітнього середовища як детермінанти розвитку особистості, оскільки здобувач освіти неодмінно довільно чи мимовільно, усвідомлено чи неусвідомлено обов’язково занурений у певне освітнє середовище, адже ми живемо „в світі людей і речей” [117, с. 39].

Середовищний підхід визначається як альтернативний авторитарному, такий, що забезпечує „м’який” педагогічний вплив на особистість, що розвивається у процесі здобування освіти. Проте, як цілком слушно підмічає А. Хуторський, засновник „Школи вільного розвитку”, проблема взаємодії світу та людини досліджується ще з античності і практично будь-яка педагогічна система має власну модель освітнього середовища [387]. У дослідженнях вчених акцентується увага на середовищі, яке тією чи іншою мірою опосередковує життя кожної людини і, відповідно, необхідно здійснювати пошук шляхів використання можливостей середовища та механізмів взаємодії з ним людини.

Л. Новікова досліджувала принципи та способи використання виховних можливостей середовища для особистісного розвитку дитини [254; 319]. За концепцією Л. Новікової, середовище – це оточення, яке сприймає особистість та на яке реагує, з яким вступає у контакт, взаємодіє. Відтак, наукова школа дослідниці поширила ідеї середовищного підходу на педагогіку.

Саме тому в цьому контексті виділяється науковий доробок Ю. Мануйлова, автора дисертаційного дослідження „Середовищний підхід у вихованні” [227], із яким пов’язано активне упровадження середовищного підходу в педагогічну теорію та практику. Учений привертає увагу до наукової проблеми розробки основ технології опосередкованого (через середовище) управління процесом формування і розвитку особистості дитини, яке б спиралось на багатогранний досвід використання можливостей середовища для досягнення виховних цілей, пропонує наукове обґрунтування концептуально нового підходу – середовищного, оскільки досі середовище вивчалось у парадигмі відомих підходів – діяльнісного, особистісного, системного.

Досить ґрунтовно наукову проблему середовищного підходу у вищій освіті, а саме реалізацію його у процесі підготовки педагога, розробляє В. Серіков [325]. Учений вважає, що урахування педагогами середовища в освітньому процесі, перш за все, пов’язане з розумінням, що освіта відбувається не тільки безпосередньо в аудиторіях на заняттях або певних заходах. Паралельно з регламентованим впливом на особистість діють також і чинники середовища, спілкування, події соціуму й природи. Вони не завжди керовані й позитивні. Тому на часі відокремити педагогічно керовані чинники від некерованих, навчитись моделювати середовище, яке б здійснювало максимально позитивний вплив на особистість, що здобуває освіту. Відтак, середовищно-ситуаційні чинники мають не заважати освітньому процесу, а слугувати джерелом нових підходів і рішень.

В. Серіков розглядає середовище як природно-соціокультурний феномен, який активно взаємодіє з особистістю, виконує функції символізування, пред'явлення соціальних норм і цінностей, стимулювання (підкріплення і примусу), обмеження та сприяння, стресогенності та комфорту спілкування. Середовище завжди діалектичне, в ньому діють протилежності та майже завжди вибір. На думку вченого, освітнє середовище людини – це чинники, що детермінують її активність, саморух (соціальні вимоги, норми, статусні та рольові очікування); джерела досвіду (потoki інформації, запропоновані предмети і цілі діяльності); можливості та інструментарій досягнення цілей (ресурси, партнери, засоби, способи, бази даних, бібліотеки, педагогічні кадри, режим, набір спеціалізацій); можливості комунікацій (педагоги і однолітки, їхній культурний потенціал, спільні завдання і проекти, просторово-часова організація спілкування, вихід у світові інформаційні мережі); педагогічний процес (цілеспрямовані навчальна, розвиваюча, виховна діяльності, актуалізовані ситуації засвоєння різних видів досвіду, в тому числі досвіду особистісного самовизначення) [326].

Середовище стає освітнім, коли воно є сукупністю матеріальних чинників освітнього процесу, міжособистісних стосунків та особливих психолого-педагогічних умов для формування і розвитку особистості. Усі ці чинники взаємопов'язані, доповнюють один одного, впливають на кожного суб'єкта освітнього середовища, водночас суб'єкти освітнього процесу впливають на середовище, перетворюючи та змінюючи його.

Крім того, здійснений огляд наукової літератури дозволяє констатувати, що існують два основних підходи до вивчення освітнього середовища як чинника становлення і розвитку особистості: 1) соціально-психологічний (освітнє середовище визначається як умова конструювання людиною змісту у процесі взаємодії з оточуючим світом); 2) соціально-педагогічний (освітнє середовище визначається як багатомірне соціально-

педагогічне явище, яке ситуативно впливає на розвиток ціннісних орієнтацій, способів поведінки).

Насьогодні вже є загальновизнаними такі моделі освітнього середовища:

- еколого-особистісна (В. Ясвін);
- екопсихологічна (В. Панов);
- комунікативна (В. Рубцов);
- антрополого-психологічна (В. Слободчиков);
- психодидактичної (В. Лебедєва, В. Орлов);
- модель освітнього середовища як конкретного освітнього середовища певного навчального закладу (В. Козирєв; І. Шалаєв, А. Веряєв; Г. Беляєв; Ю. Кулюткін, С. Тарасов; В. Мастерова; А. Артюхіна; Т. Бородкіна; О. Васильєва; О. Горчакова; В. Новіков; Н. Бордовська та ін.).

Заклади вищої освіти завжди прагнули реагувати на зміни у суспільстві, вимоги до освіти на ринку праці. Варто виокремити, насамперед, зміни в освітньо-професійних програмах та доповнення навчальних планів новими дисциплінами. Зрозуміло, що означені напрями орієнтовані на збільшення обсягу навчального матеріалу та подальшу його теоретизацію. Саме тому доцільно використовувати інші шляхи зміни характеру зв'язків і відносин між навчальними дисциплінами та розвитком у майбутніх фахівців умінь і навичок культури професійної діяльності. Ці відносини визначаються змістом цілей вищої освіти, співвідношенням загальних цілей освіти, цілей вивчення навчальних дисциплін й формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Ми переконані, що саме такий шлях і реалізується за допомогою середовищного підходу.

Реалізація середовищного підходу в освітньому процесі буде успішнішою за умови розуміння його функцій та структури, особливостей кожного компонента. Організація освітнього середовища у закладі вищої освіти для результативної професійної підготовки є одним із найважливіших

завдань вищої школи. Актуальність проблеми підтверджена численними дослідженнями, які розглядають різні аспекти задекларованої проблеми.

Л. Виготський наголошував, що середовище не є чимось абсолютно застиглим, неподдатним та незмінним. Навпаки, єдиного середовища не існує в реальності. Воно розпадається на низку більш чи менш самостійних та ізольованих один від одного шматків, які можуть бути предметом розумного впливу людини [70, с. 88]. Тому, організовуючи освітнє середовище закладу освіти, варто чітко уявляти з яких структурних компонентів воно складається, на які компоненти поширюється управлінський вплив, а які сприймаються як наперед задані.

Розглядаючи феноменологічні риси освітнього середовища, Т. Гущина [116] приходить до висновку, що про освітнє середовище варто говорити тоді, коли між окремими освітніми інститутами, програмами, суб'єктами, практиками вибудовуються певні зв'язки та стосунки та починають вирішуватись освітні завдання.

Розглядаючи освітнє середовище як систему педагогічних та психологічних впливів, вчені наголошують, що таке середовище не тільки створює можливості для розвитку та розкриття тих здібностей і талантів, що вже розкрились, але й таких, що ще не проявились [312].

Відтак, варто враховувати вплив на особистість не тільки глобальних чинників на рівні соціальної структури суспільства, але й вплив ближнього оточення на рівні таких мікроелементів суспільства (родичі, друзі, однокласники, референтні групи та ін.), оскільки вони здійснюють вплив на формування світогляду майбутніх менеджерів, ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб, мотивів поведінки, професійного „Я-образу”.

Неоднозначно трактує сутність та структуру освітнього середовища К. Андрєєва [9], вважаючи, що освітнє середовище є культуровідповідною матрицею, яка має певний якісний контент: архетипи, смисли, символи; є багат шаровим субстратом, що є певним професійним, діяльнісним, інформаційним матеріалом; інтелектуальною субстанцією, що властива їй

суб'єктам; оточення, яке має конфігурацію / геометрію; навігаційну систему; власне інформаційне поле; траєкторію розвитку; потенціал інтеграційної взаємодії; структуру, що має властивості зв'язаності, цілісності, керованості, що залежить від насиченості її освітніми, виховними, інформаційними й іншими ресурсами.

На середовищі як мультисистемному континуумі, окремі системи якого виділяють спостерігачі шляхом проведення операцій розпізнавання, зазначає С. Сергєєв [323].

На необхідності вивчення усіх аспектів освітнього середовища та урахуванні його в процесі освіти зазначає Н. Крилова, адже педагогічне середовище, на її думку, це особливий, унікальний, індивідуальний простір пізнання і розвитку [198].

Освітнє середовище закладу вищої освіти покликане забезпечувати професійну підготовку майбутнього менеджера, формування культури професійної діяльності у поєднанні з особистісним розвитком, сприяти задоволенню його потреб у саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації. Акцентуємо увагу на створенні можливостей для розвитку професійних, особистісних якостей, які необхідні для успішної професійної реалізації.

М. Братко виділяє такі структурні компоненти в освітньому середовищі університету [45]: „1) особистісний (суб'єкти освітнього процесу, зв'язки і взаємовідносини між ними, що проявляються у діяльності, спілкуванні та поведінці). Цей компонент включає усіх суб'єктів освітнього процесу у вищому навчальному закладі (викладачів і студентів) у кількісному та якісному вимірі. Це різні групи – статево-вікові, субкультурні, різних рівнів професійної компетентності, майстерності, професіоналізму, різних років навчання, професійної приналежності. Саме особистісному компоненту належить провідна системоутворююча роль у формуванні неповторного освітнього середовища вищого навчального закладу. Взаємодія, взаємовплив, взаємостосунки викладачів і студентів, міжособистісні стосунки викладачів, закладають підґрунтя цього феномена. Особистісний компонент – це людські

ресурси, які неможливо скопіювати; це та складова, що забезпечує особливу синергетику, яка може проявитися в результаті роботи освітньої організації та надати цьому результату якості; 2) аксіологічно-смісловий (місія, візія, стратегія, цінності, традиції, церемонії, ритуали, символи, корпоративна культура, історії соціально-схвального життєвого успіху випускників). У більшості випадків цей компонент забезпечує концептуальне теоретичне підґрунтя для вироблення управлінських стратегій і тактичних управлінських рішень; визначає кордони можливого, допустимого та схвального в межах освітнього закладу, опосередковано впливає на варіативність поведінки студентів та викладачів як членів однієї освітньої спільноти. Аксіологічно-сміслові засади діяльності закладу освіти – це важливий аспект діяльності освітньої організації, її важливі активи, що забезпечують конкурентоспроможність, які неможливо ні купити, ні скопіювати; 3) корпоративна культура є специфічним середовищем, що сприяє співробітництву, ініціативі, інноваціям, підвищенню кваліфікації співробітників, посиленню чинників, які позитивно впливають на мотивацію, задоволення від процесу та результатів усіх учасників освітнього процесу; 4) інформаційно-змістовий (основні та допоміжні освітні програми; позааудиторні культурні та соціальні проекти; нормативні документи, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу); 5) організаційно-діяльнісний (форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії та поведінки суб'єктів освітнього процесу, способи комунікації, в тому числі через соціальні мережі, управлінські структури та механізми, включаючи студентське самоврядування); 6) просторово-предметний (матеріально-технічна інфраструктура, аудиторний фонд, комп'ютерний парк, обладнання для внутрішньої ІК-мережі, виходу в Інтернет, бібліотечні ресурси, у тому числі електронні, побутові умови, дизайн та обладнання приміщень) ”. Важливою характеристикою розвитку освітнього середовища визначаємо дотримання його суб'єктами корпоративної культури.

Структура освітнього середовища університету тісно пов'язана з його функціями, оскільки в освітньому середовищі майбутній менеджер здобуває професійну освіту.

Виходячи з цього, проаналізуємо дослідження вчених щодо функціонального поля освітнього середовища закладу освіти.

Педагогічний зміст освітнього середовища, за вченими визначає його ключові функції: розвиток, вибір цінностей, регуляцію, безпеку, фасилітуючу взаємодію [116]; підготовку фахівця, самореалізацію студента, соціалізаційну та контролюючу функції [176]; інформаційну, комунікативну, розвиваючу, навчальну, діагностичну, рефлексійну [159]; комунікаційну, інформаційну, розвивальну, творчу, координувальну, управлінську, контрольно-аналітичну [71; 72]; адаптивну, соціокультурну, інтегративну, професійно-особистісного розвитку [106].

Варто виокремити погляди С. Хазової щодо розуміння сутності поняття освітнього середовища закладу вищої освіти та реалізацію адаптивної, соціокультурної та розвиваючої функцій, а також створення необхідних психолого-педагогічних умов [381]. За вченою, саме ці функції дозволяють нейтралізувати негативний вплив на свідомість студентів засобів масової інформації; допомогти студентам адаптуватися у майбутній професії, врахувати індивідуальні особистісні потреби, інтереси, здібності студентів у процесі вибору змісту та форм освітнього процесу; підібрати необхідні ресурси (від фондів бібліотеки, комп'ютерного забезпечення до обладнання аудиторій); забезпечити сприятливий психологічний мікроклімат для суб'єктів освітнього процесу, який передбачає взаємоповагу, вільне виявлення власної думки, конструктивне спілкування; забезпечення контекстності та практико-зорієнтованого навчання та сучасності освіти; демократичну управлінську атмосферу в закладі вищої освіти та його відкритість; забезпечення освітнього процесу висококваліфікованими науково-педагогічними та педагогічними кадрами, які здатні забезпечити науковість освітнього процесу у поєднанні з цікавим викладом матеріалу,

використовувати новітні технології навчання, водночас характеризуватись високою культурою спілкування та поведінки; забезпечення накопичення студентами різноманітного соціального і професійного досвіду у процесі організованого спілкування з людьми, які представляють різні соціальні групи, мають різні ціннісні орієнтації, мають різні професійні та життєві інтереси. Відтак, якщо освітнє середовище університету забезпечує реалізацію означених функцій, його випускники стануть конкурентоздатними на ринку праці.

А. Артюхіна наголошує на інтегративній, адаптивній, соціокультурній, професійно-особистісній функціях [12].

Розглядаючи у процесі моделювання освітнього середовища університету, Н. Морозова, М. Жуковська акцентують увагу на взаємодії студента і викладача, зосереджуючись на трьох основних його складових (локальних середовищах, які є взаємопов'язані та взаємодоповнюють один одного) – навчальному освітньому середовищі, соціокультурному освітньому середовищі, інформаційному освітньому середовищі. Відповідно, виокремлюючи навчальну, соціокультурну, інформаційну функції [244, с. 44].

За даними Н. Морозової „освітнє середовище освітнього закладу, з одного боку, виступає як сукупність компонентів, серед яких виокремлюються: якість викладання; рівень вимог до освітніх результатів суб'єктів освіти; освітні стандарти; схвальні в закладі освіти норми поведінки та стиль спілкування; заздалегідь обумовлені позитивні ціннісні орієнтації, до формування яких прагне випускник тощо, з іншого – як сукупність соціальних, культурних та інших умов, в яких відбувається навчальна діяльність індивіда. Вчена особливо наголошує, що в цьому контексті освітнє середовище характеризується більшою мірою як навчальне, пізнавальне, інформаційне та в меншій мірі як виховне, хоча будь-яке освітнє середовище виховує” [243, с. 295-296].

Д. Хорват звертає увагу на різні фокусації. Одні моделі ставлять в центр студента (той суб'єкт освіти, який навчається), в інших – студент та викладач (суб'єкти освіти, який навчає і той, який навчається), в інноваційних моделях центрування освітнього середовища відбувається довкола співробітництва та інноваційної діяльності. Усі моделі реалізують соціокультурну функцію як обов'язкову [386].

Зазначимо на необхідності реалізації потенційних можливостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

М. Братко домінантну функцію освітнього середовища закладу вищої освіти визначає як створення умов для здобуття освіти (освітня функція), а саме вищої освіти. Ця функція є поліаспектною та поліструктурною і включає, на думку дослідника, освітньо-професійну, освітньо-соціалізаційну, освітньо-культурну складові, які можна розглядати як окремі базові функції освітнього середовища закладу вищої освіти, оскільки на їхню реалізацію витрачається лівова частка його ресурсів та часу [44].

Наголошуємо, що реалізація функцій освітнього середовища є взаємопов'язаним та одночасним процесом, і, відповідно, оптимізація однієї з функцій призводить до змін у реалізації інших. Необхідно створювати умови не тільки для здобуття фаху майбутніми менеджерами, але й для розкриття їх творчого потенціалу як в аудиторній, так і позааудиторній діяльності.

Формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера здійснюється шляхом включення його в різні види діяльності. Пошук оптимальних шляхів професійного розвитку є одним із найважливіших аспектів проблеми фахової підготовки висококваліфікованого спеціаліста. Для розв'язання цієї проблеми необхідний комплекс методів поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності студентів. Завдання ускладнюється тим, що кожна з них включає різні види діяльності: навчальну, виховну, науково-дослідну.

Аудиторна діяльність – це форма організації освітнього процесу, яка здійснюється відповідно до навчального плану згідно навчального розкладу під керівництвом викладача [62; 275].

В „Українському педагогічному словнику” С. Гончаренко зазначає: „навчальний процес – система організації навчально-виховної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв’язок викладання й учіння; спрямована на досягнення цілей навчання й виховання”. Цей процес визначається навчальними планами, програмами, а також планами виховної роботи відповідних навчальних закладів, включає усі види обов’язкових навчальних занять (заняття, лекції, семінари, лабораторні заняття, навчальну і виробничу практику) та позааудиторної роботи [104, с. 223].

Вивченню особливостей позааудиторної виховної роботи та її значення в процесі професійного становлення майбутніх фахівців, присвячені роботи О. Дубасенюк [128], Л. Кондрашової [181], В. Петровича [279], В. Тернопільської [359], О. Язвінської [423], позааудиторної самостійної роботи – А. Алексюка [8], В. Буряка [51] та інших.

Дослідники педагогіки вищої школи (Л. Белікова, С. Вітвицька, Л. Валіахметова, Е. Гармаша, Л. Кондрашова, А. Мудрик, С. Савченко, Н. Сребна, В. Тернопільська) [24; 52; 73; 181; 246; 314; 340, 359] наголошують на необхідності поряд із розв’язанням завдань навчального процесу створювати умови для задоволення потреб майбутніх фахівців в організованому дозвіллі, насиченого інтелектуальною діяльністю, творчістю, спілкуванням, заняттями спортом та ін. На наш погляд, така діяльність сприяє формуванню культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, засвоєнню певного досвіду з метою розвитку необхідних фахівцеві рис і якостей.

Характеризуючи специфіку позанавчальної діяльності університету Є. Нікітіна та В. Чупрасова [398] зазначають, що вона здійснюється у вільний від навчання час і визначається власним вибором студентів того чи іншого виду занять. Позанавчальна діяльність, за Т. Глотовою є своєрідним

середовищем для самоствердження, самовизначення майбутнього фахівця, в якому акцент переноситься на значущість людської особистості [78].

Вчені розглядають позааудиторну діяльність як складову частину освітнього процесу, акцентуючи увагу на питанні про систему виховної роботи закладу вищої освіти, завдання якої полягає в створенні різноманітних соціокультурних середовищ, у яких особистість розвивається і набуває соціального досвіду, отримує допомогу в соціальній самоідентифікації та самореалізації природних задатків [335, с. 33]. Автори вважають, що виховання функціонує як система життєдіяльності студентської молоді, що виявляється в аудиторній (навчальний процес – виховуюче навчання) і позааудиторній (виховний процес – створення умов для раціональної самоорганізації студентської діяльності, культури праці та дозвілля) роботі [335, с. 33].

Виховання у вищій школі А. Алексюк розглядає як створення соціальних та соціально-педагогічних відносин між студентами та їх вихователями [8].

Позааудиторна робота й виховний процес у розумінні цих авторів є тотожними за змістом, оскільки вони активізують суспільну діяльність студентів, сприяють прямому впливу викладача на майбутнього менеджера.

Відповідно до позиції позааудиторна діяльність, за Л. Онучак [261, с. 19], залежить від рівня її організації, в основі якої покладено принцип активності й самостійності студентів.

Система позааудиторної роботи розглядалася як сукупність виховних впливів, що забезпечують цілеспрямованість, послідовність, систематичність, сполучення педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентів [181]. Відмінність позааудиторної роботи від позанавчальної в тому, що перша спрямована на розв'язання завдань навчального процесу за межами аудиторії у вільний час і в інших формах. Вони за змістом не співпадають, а спільним є реалізація їх у вільний від навчальних занять час.

Позанавчальна діяльність з навчальним процесом безпосередньо не пов'язана і виконує в більшості виховні функції.

За С. Вітвіцькою, О. Залюбовською [62; 142], позааудиторна діяльність – це форма організації освітнього процесу, яка не регламентується навчальним планом та програмами, здійснюється у позанавчальний час та включає форми, методи, засоби, що відповідають здібностям, схильностям та бажанням студентів та виконується як під керівництвом викладача, так і самостійно.

Позааудиторна діяльність включає позанавчальну діяльність та позааудиторну виховну діяльність. Виховна діяльність реалізує мету та включає напрями виховання (патріотичне, моральне, трудове, фізичне, екологічне та ін.), а позанавчальна діяльність виявлення діяльності студентів щодо підвищення рівня їх знань та вмінь з навчальних дисциплін.

Такий підхід дозволяє нам окреслити позааудиторну діяльність, як діяльність суб'єктів освітнього процесу, яка спрямована на підвищення культури професійної діяльності, їх розвиток та духовне збагачення як особистостей, що відбувається у різних формах позанавчальної виховної діяльності. Це педагогічно доцільна організація вільного часу студентів, що забезпечує набуття спеціальних знань, навичок та умінь, які відповідають характеру професії менеджера, сприяє розвитку особистісних якостей та може здійснюватися як під керівництвом викладача так і самостійно.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що реалізація функцій освітнього середовища відбувається в аудиторній та позааудиторній діяльності майбутніх менеджерів. Аудиторна й позааудиторна робота є важливим елементом освітнього середовища університету.

Організація аудиторної й позааудиторної діяльності в університеті має здійснюватися таким чином, щоб особистість могла виявити та реалізувати свій особистісний потенціал для набуття якісної освіти, формування культури професійної діяльності.

Результативність формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера залежить багато в чому від того, наскільки студенти усвідомлюють різні функції здійснюваної діяльності щодо їхнього професійного становлення і як інтегруються ці функції на теоретичному рівні й у практичній діяльності. На нашу думку, формування культури професійної діяльності відбувається в освітньому середовищі університету у процесі поєднання різних форм, методів навчання, виховання, що мають професійну й особистісну спрямованість та позитивно впливають на розвиток основних складових культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Одне слово освітній процес змінюється з суто педагогічного впливу на динамічну взаємодію, співробітництво й співтворчість суб'єктів освітньої діяльності.

Отже, здійснений теоретичний аналіз свідчить про *різноманітність підходів до інтерпретації змісту, структури і функцій освітнього середовища університету та його ролі у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Освітнє середовище закладу вищої освіти, на нашу думку, багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що має об'єктивні можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього менеджера, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та / або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності. За своєю природою – це комплекс умов – можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу.*

РОЗДІЛ 2.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

2.1. Змістова структура культури професійної діяльності майбутніх менеджерів

Формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів потребує розгляду її структурних компонентів – йдеться про змістову структуру цього інтегрального утворення. Її можна презентувати взаємопов'язаними й взаємозумовлюючими компонентами: гностичним, мотиваційно-ціннісним, праксичним, сформованість яких є показником культури професійної діяльності майбутнього менеджера.

Специфіка професійної діяльності менеджера передбачає, що він у своїй роботі не може керуватись тільки власними цілями, інтересами, ціннісними орієнтаціями, йому необхідно враховувати загальні цілі професійної діяльності, а також цілі, інтереси клієнтів. Саме тому у процесі обґрунтування і визначення кожного компонента культури професійної діяльності ми враховували вияв його змістових характеристик в контексті спільної з колегами діяльності, спрямованої на вирішення професійно важливих проблем, вияв означених характеристик в роботі менеджера з клієнтами.

Окрім того, слід врахувати, що гностичний компонент культури професійної діяльності ґрунтується на наявності у майбутніх менеджерів спеціальних знань про цінності культури професійної діяльності менеджера як основи організації їх діяльності; усвідомлення їх значущості для професійного розвитку; здатності до аналізу, узагальнення, відтворення знань про управління, спілкування, взаємодію, етикет, засоби впливу на аудиторію.

За О. Тульською, саме знання слугують основою культури професійної діяльності фахівця [408, с. 20]. Вони є компонентом світогляду особистості та впливають на формування характеру людини, її переконань, ціннісних орієнтацій, ставлення до оточуючої дійсності.

У древньоєвропейському трактуванні „пізнати” означає тісно злитися, об’єднатися з тим, що пізнається. Процес пізнання не обмежується процесом чистого осмислення, а передбачає також рівні ставлення до його результату [30, с. 182].

Так, знання майбутнім фахівцем особливостей міжособистісної взаємодії, комунікативного процесу забезпечують ефективність спілкування з одногрупниками, оточуючими людьми, сприяють успішному формуванню у них культури професійної діяльності.

Стрижнем становлення культури професійної діяльності майбутніх менеджерів є рівень знання ними складників соціального інтелекту як специфічного когнітивного утворення, що забезпечує їх успішне спілкування з оточуючими та знаходить свій вияв в умінні творчо підходити до питань взаємовідносин з іншими людьми [268].

Соціальний інтелект є особливою здатністю студентів, що формується у процесі діяльності в соціумі, сфері спілкування, соціальної взаємодії й пов’язана з умінням творчо мислити й творчо підходити до вирішення проблемних ситуацій у ході спілкування й взаємодії з соціальним оточенням [309].

Щоб схарактеризувати процес взаємодії необхідно визначити, наскільки повно та адекватно партнер зі спілкування спроможний розуміти іншого та самого себе. Від цього значною мірою залежить темп ефективної взаємодії між ними. До процесу розуміння один одного включається механізм рефлексії. Саме тому одним із важливих складників гностичного компонента культури професійної діяльності є рефлексія. Це вже не просто знання або розуміння іншого, а знання того, як інший розуміє свого партнера, своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення один одного,

глибоке, послідовне взаємовідображення, змістом чого є відтворення внутрішнього світу партнера зі взаємодії, причому в цьому внутрішньому світі, у свою чергу, відображається внутрішній світ першого [205, с. 157-159]. Крім того, рефлексія передбачає не тільки знання суб'єкта про себе та свою діяльність, а й уявлення про те, як він і його діяльність сприймаються іншими.

Як зазначає В. Кремень, у сучасних процесах особливу роль починає відігравати рефлексивна свідомість, котра здебільшого формується в сучасній культурі під впливом наукової раціональності. Рефлексія виступає необхідною передумовою для розуміння рівноправності різних „культурних систем відліку”, визначаючи цінності різних культурних світів, що є необхідною умовою їх діалогу [193, с. 13].

На думку В. Гладкової, діяльність менеджера за своєю природою є рефлексивною, тому що її результат неможна наперед чітко визначити. І далі автор наголошує, що набуття рефлексивної культури керівником сприяє ефективності управлінського процесу загалом [77, с. 59].

Загалом до блоку знань культури професійної діяльності входять такі знання: про сутність і зміст корпоративної культури та усвідомлення майбутнім менеджером доцільності її дотримання; про зміст і способи формування соціального інтелекту; про сутність і особливості взаємодії з іншими людьми, структуру і стилі спілкування. По суті, культура професійної діяльності передбачає комплекс визначених знань, умінь і навичок, спрямованих на певну поведінку як вираження сформованості певної системи якостей, необхідних для виконання професійної діяльності менеджера.

Знання про культуру професійної діяльності є необхідною, але недостатньою умовою для її формування у майбутніх менеджерів. Ці знання мають стати їх переконаннями. Тому дослідники наголошують на емоційно-ціннісній основі знань, оскільки лише тоді знання внутрішньо засвоюються, коли переживаються індивідом як цінність, стають для нього внутрішніми

мотивами поведінки. З огляду на це, гностичний компонент культури професійної діяльності набуває цінності за умови його злиття з почуттями студента.

Мотиваційно-ціннісний компонент культури професійної діяльності майбутніх менеджерів виявляється в мірі ціннісного ставлення до себе, колег, клієнтів, оточуючої дійсності та є орієнтиром у їх професійному зростанні. Він передбачає також гуманістичну установку на спілкування; розвинуту емпатію; позитивну „Я – концепцію”; емоційну саморегуляцію.

Успішність розвитку цього компонента ми розглядаємо через сформованість таких умінь: розпізнавати власні емоції, здійснювати самомотивацію, розуміти емоції інших людей, які є складовими емоційного інтелекту.

Життєвий успіх людини, за Д. Гоулманом, визначається не тільки загальним рівнем розумового розвитку, а й особливостями її розуму, які визначають здатність до самопізнання й емоційної саморегуляції, вміння висловлювати свої почуття, розуміти і тонко реагувати на стан інших людей. Саме рівень емоційного розвитку визначає життєву і професійну успішність людей, яка тільки на 20 % залежить від розуму, а на 80 % – від вміння управляти емоціями [107, с. 18].

Зважаючи на такий контекст, вченими визначаються рівні розвитку емоційного інтелекту: 1) сприйняття й оцінка емоцій (рівень, який включає сприйняття й оцінку емоцій та емоційного змісту як у себе, так і в інших); 2) емоційне сприяння мисленню (рівень, коли емоції позитивно впливають на мислення, приділяючи пріоритетну увагу важливій інформації, забезпечуючи емоційну взаємодію з когнітивними процесами); 3) розуміння та аналіз емоцій (включає в себе знання емоцій, використання емоційного змісту); 4) причини, що викликають певні емоційні стани; 5) розробка альтернативних рішень в різних ситуаціях; 6) інтерпретація того, яким чином емоції впливають на міжособистісні взаємини; 7) управління емоціями та здатність до емоційного та інтелектуального зростання (рівень включає в

себе розуміння соціальних наслідків емоцій та почуттів, контроль емоцій у ставленні до себе та інших; визначення емоційного стану заохочення позитивних проявів [443].

Формування культури професійної діяльності у майбутніх менеджерів неможливе без емоційних переживань, адже саме вони і розвивають ціннісне ставлення до цього феномена. Це обумовлюється тим, що в студентському віці набувається вже значний досвід емоційного життя. Юнаки і дівчата не лише вміють керувати своїми емоціями, давати моральну оцінку спонукам, а й свідомо прагнуть виховати в собі високоморальні почуття. Самооцінка вчинків і почуттів, прагнення до морального ідеалу – все це розвиває й поглиблює найважливіше з моральних почуттів – почуття обов'язку, виробляє здатність давати собі моральну оцінку – совість [348, с. 381-382].

Культура професійної діяльності завжди пов'язана з емоційним контактом між двома суб'єктами. Але відмінність між почуттями і змістом спілкування не завжди можна простежити. Розуміння та адекватна відповідь на емоційні вияви важлива тому, що в спілкуванні люди, як правило, обмінюються тим, що має для особистості сенс, що є найбільш суттєвим. Адекватно відображаючи почуття іншої людини, ми сигналізуємо, наскільки розуміємо її внутрішній стан. Продуктивність взаємодії, розуміння залежить у таких випадках не стільки від фактичної інформації, як від установок, почуттів, емоційних виявів [336, с. 7]. Саме тому у спілкуванні є важливою здатність емоційно відгукуватися на переживання іншого, вміння використовувати емоційну експресію як засіб спілкування, цілеспрямовано виражати емоції, довільно керувати їх проявом; здатність до адекватного сприйняття, оцінки та розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, усвідомлення, рефлексія емоційних станів, самоконтроль емоцій тощо [366]. Сучасна парадигма професійної підготовки зорієнтована на освіту, результат якої спонукає майбутніх менеджерів до переосмислення системи цінностей (досягнення цілей, процесу отримання знань, саморозвитку). Особливістю освітнього процесу стає не просто засвоєння істин, а домінування ситуацій

відкритого діалогу, прямого й зворотного зв'язку між людиною та різними інформаційними каналами [395, с. 15].

У зв'язку із зростанням в студентському віці самоконтролю і самокритики своєї поведінки змінюються форми прояву почуттів. Поступово слово та інформація стають головним способом вираження почуттів та засобом впливу на почуття інших людей (П. Якобсон). Зміни й новоутворення в почуттях є свідченням подальшої зрілості майбутніх менеджерів, їх професійного зростання. Вони є проявом формування їх свідомості й самосвідомості, їх інтересів, зокрема інтересу до самого себе, інших людей, до власних і чужих переживань. Юнакам і дівчатам властива здатність співпереживати, розуміти й відгукуватися на переживання іншої людини, особливо одногрупників [359].

Варто зазначити, що почуття індивіда не просто ним переживаються, а виражають його суб'єктивне ставлення до певних явищ дійсності, осіб – вони стають мотивами їх учинків.

Культуру професійної діяльності ми розглядаємо, передусім, як особистісне утворення майбутнього менеджера, що віддзеркалюється в його переконаннях, поглядах, потребах, мотивах, почуттях, взаємовідносинах. Вона є інструментом самореалізації майбутнього менеджера у взаєминах з колегами, клієнтами. Важливим у розвитку мотиваційно-ціннісного компонента є усвідомлення молодими людьми власних можливостей, потреб, мотивів поведінки, ціннісних орієнтацій.

Зокрема, у студентському віці участь у взаємодії визначається цілою низкою зовнішніх і внутрішніх чинників. З боку зовнішніх чинників участь молодих людей у комунікації визначається їх статусом у колективі, бажанням колективу вступати з ними у взаємовідносини, умовами. Внутрішні чинники – це стани, ставлення, якості особистості, коло умінь і навичок, необхідних для вдалої взаємодії та комунікації, серед них велика роль належить тому, наскільки розвинені соціально-комунікативні якості студента: комунікабельність, здатність розуміти іншого, вміння швидко

орієнтуватися у ситуації взаємодії з іншими людьми. Якщо ці якості сформовані, то можна вважати, що майбутній менеджер має необхідну базу для професійного зростання [357].

У своїх дослідженнях В. Семиченко виділяє такі групи мотивів:

- професійні – виникають у процесі професійної діяльності;
- соціальні – бажання спілкуватися, підвищення соціального статусу, престижності;
- пізнавальні – отримання нових знань;
- матеріальні – бажання забезпечення матеріального добробуту;
- утилітарні – отримання власної переваги та безпеки [321, 322].

Протягом всіх етапів професійної підготовки змінюється розвиток професійної мотивації. О. Книш виділяє низку положень, що притаманні всьому процесу розвитку. Структура професійної мотивації має багато рівнів: професійна мотивація змінюється в процесі професійної підготовки у бік структурування і впорядкування, змінюються якісні характеристики – сила й стійкість мотивів, їх кількість і структура – мотивація відповідає професійній діяльності; відбуваються зміни в мотивації професійно-діяльнісного рівня; стійкими є соціальні мотиви; зворотній зв'язок між науково-пізнавальними та професійними мотивами; успішність професійної підготовки має залежність від якісних характеристик мотивації [169].

Беручи до уваги сказане, слід зазначити, що мотиваційне-ціннісний компонент культури професійної діяльності є комплексом мотивів, що спонукають молодих людей до взаємодії, спілкування, становлення активної життєвої позиції. Передусім, до зовнішніх мотивів культури професійної діяльності належать соціальні мотиви: широко представлені (бажання зайняти певне місце в суспільстві, підвищити соціальний статус, мотиви особистісної самореалізації і престижу) та вузько представлені (прагнення мати певний статус у конкретній соціальній групі). До внутрішніх належать мотиви пізнавальні, самоствердження, ідентифікації з іншою людиною, саморозвитку й самоактуалізації (йдеться про прагнення до

самовдосконалення, бажання підвищити свої індивідуальні можливості, реалізувати індивідуальний, професійний потенціал), афіліації (прагнення встановлювати взаємини з іншими людьми), особистісного зростання (здатність володіти собою в будь-яких ситуаціях) [357].

Означений компонент виступає системоутворюючим у ціннісно-смісловій структурі особистості майбутніх менеджерів, що виявляється в усвідомленні ними значущості культури професійної діяльності у майбутній професії, прагненні до професійної самореалізації.

Отже, формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів зумовлюється складною ієрархізованою системою професійно значущих і особистісних мотивів; у ній вищим рівнем мотивації є перетворення потреби в свідомий інтерес, особистісну цінність, а цінності – у мету діяльності. Розвиток мотивів культури професійної діяльності здійснюється у напрямі від зовнішніх спонук до появи власних мотиваційних утворень. Але про сформованість культури професійної діяльності майбутніх менеджерів слід говорити лише тоді, якщо у процесі взаємодії, спілкування інша особистість для них виступає об'єктом ціннісного ставлення, що виявляється у визнанні її потреб, інтересів; орієнтації на позитивне в людині.

Загалом цільові установки, мотиви, бажання, ціннісні орієнтації майбутніх менеджерів за умови підтримки викладача, куратора стають предметом самоусвідомлення. Як наслідок, уможлиблюється усвідомлення юнаками й дівчатами важливості дотримання культури професійної діяльності у взаєминах та вибору ефективних шляхів та засобів для її реалізації.

Умовою успішного формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, зокрема досягнення ними взаєморозуміння в процесі взаємодії, спілкування, є ідентифікація, емпатія, рефлексія.

У процесі ідентифікації, передусім, відбувається міжособистісна регуляція поведінки юнаків і дівчат, уподібнення, ототожнення партнерів зі спілкуванню і, як результат, – взаєморозуміння. Феномен ідентифікації

належить до найзначніших і найяскравіших процесів людського спілкування. Зокрема, М. Герберт розглядає ідентифікацію як процес, за допомогою якого один суб'єкт уподібнюється іншому, приймаючи його цінності, погляди, установки, життєвий досвід, а також специфічні форми його поведінки [113, с. 98].

Відтак, одним із механізмів, що опосередковує формування у майбутніх менеджерів культури професійної діяльності, є емпатія. В аспекті міжособистісної взаємодії, спілкування, емпатія розглядається вченими як виконана за іншого інтроспекція, або здатність відчувати, бачити, виокремлювати, відтворювати й реагувати на почуття та переживання інших людей. Вона має складну структуру, включаючи когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Як когнітивне явище емпатія – це спосіб розуміння іншої людини, спрямований на аналіз її особистості, й не тільки осмислене, але й інтуїтивне пізнання її емоційних переживань. Це здатність проникати в афективні орієнтації іншої людини, це співчутливість до її переживань, здатність прилучатися до емоційного життя іншого, розділяти його емоційні стани, відчувати емоційне благополуччя чи негаразди. І, нарешті, поведінковий компонент виявляється в здатності „вкладати” себе в іншого і впливати на зміни його особистості, його підтримці й активній допомозі [212, с. 24].

Ми бачимо в емпатії важливий чинник професійного розвитку майбутнього менеджера. Вона є ефективним засобом розкриття, засвоєння й збалансованості внутрішнього змісту міжособистісних взаємин, соціальних норм. Без неї навряд чи можливе адекватне розуміння. Прояв емпатії в процесі комунікації свідчить про загальну установку не стільки на розуміння формального боку спілкування, скільки на входження в його прихований зміст, стан іншої людини, що відображається передусім невербальними засобами – інтонацією, жестами, позами. Тобто існує пряма залежність: чим вищою є загальна культура особистості, тим інтенсивнішою стає здатність співпереживати, співчувати людям. Егоцентричні емоції тут змінюються

альтруїстичними мотивами. Дійова співучасть у долі іншого, співчуття до чужого горя збагачують та розвивають міжособистісні взаємини. Актуалізація емпатійних процесів (розвиток емоційної сприйнятливості, відчуття внутрішнього сприяння іншому) реалізується у процесі взаємодії, спілкування студентів, змістом чого є турбота про іншу людину, що проявляється у співчутті та співпереживанні їй. Здатність співчувати та співпереживати і радіти за іншого, а, отже, і вміти поставити себе на його місце – головне, що визначає добру людину. Ці здібності можна розвивати, цьому можна навчити студентів [359, с. 123-124].

У такий спосіб за умови ідентифікації й емпатії враховується поведінка іншої людини, але результат спільних дій буде різним: одна справа зрозуміти партнера зі спілкуванням, колегу, клієнта, ставши на його позицію, діючи відповідно до неї (ідентифікація); інша – зрозуміти його, враховуючи його точку зору, навіть співчувати йому, але діяти по-своєму (емпатія).

Адекватна рівню домагань і реальним можливостям юнаків і дівчат самооцінка впливає на спосіб встановлення ними соціальних контактів, їх тривалість та ефективність, сформованість культури професійної діяльності. Вона вирізняється також підвищено-оптимістичним поглядом на себе, на свої можливості. Така самооцінка обслуговує одну із центральних потреб майбутніх менеджерів – необхідність самореалізації, та є умовою їх успішного професійного зростання.

Відтак, слід зазначити, що для розвитку мотиваційно-ціннісного компонента культури професійної діяльності у майбутніх менеджерів необхідно формувати гуманістичну установку на взаємодію, спілкування, інтерес до майбутньої професійної діяльності, готовність вступати з ними в партнерські взаємини; розвивати емпатію, інтерес до власного внутрішнього світу; позитивну „Я-концепцію”; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними ролями; позитивне ставлення до корпоративних норм, цінностей і бажання діяти відповідно до них, а також сприяти усвідомленню молодими людьми мотивів власної поведінки, удосконаленню

структури їх ціннісних орієнтацій.

Праксичний компонент культури професійної діяльності майбутніх менеджерів характеризує прояв двох (гностичного та мотиваційно-ціннісного) компонентів у їх поведінці. Насамперед, це сукупність практичних дій, учинків, завдяки чого майбутній фахівець реалізує предмет культури професійної діяльності чи добирає засоби для цього. Культура професійної діяльності в контексті цього аспекту дослідження, розглядається нами як вибір і реалізація майбутніми менеджерами способів взаємодії із колегами, клієнтами і пошук сенсу в цій взаємодії та виражається у єдності соціальних, комунікативних знань, умінь і навичок, нагромаджених у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

У зв'язку з цим, праксичний компонент культури професійної діяльності майбутніх менеджерів виявляється через оволодіння ними певним досвідом, що складається із чотирьох компонентів:

Ціннісний досвід: інтереси, ідеали, переконання, ціннісні орієнтації. Він орієнтує зусилля майбутніх менеджерів на формування культури професійної діяльності.

Досвід рефлексії: співвідношення знань про свої можливості, самого себе, професійної якості з вимогами діяльності (у контексті нашого дослідження – з вимогами професійної діяльності). Репрезентується в уміннях здійснювати рефлексію професійної діяльності, адекватно оцінювати свої професійні можливості й здібності, наявність здатності до самопізнання.

Операційний досвід: адаптація до певної професійної ситуації, спілкування, взаємодії, зміни умов, орієнтація на визначені умови в досягненні успіху, професійні, комунікативні уміння, а також уміння саморегуляції (об'єднання конкретних знарядь перетворення ситуації й своїх можливостей).

Досвід роботи в команді: формується у взаєминах і спілкуванні майбутніх менеджерів з однокласниками, іншими людьми, сприяє об'єднанню зусиль, спільному вирішенню завдань та передбачає суб'єкт-

суб'єкту взаємодію.

Всі чотири компоненти суб'єктивного досвіду складають цілісну систему культури професійної діяльності майбутнього менеджера як суб'єкта взаємодії, спілкування, професійної діяльності. Виокремлення цього індивідуального досвіду майбутніми менеджерами є необхідною умовою формування у них культури професійної діяльності.

Відтак, практичний компонент культури професійної діяльності формується у процесі спілкування, навчання майбутніх менеджерів і пов'язаний з різноманітною діяльністю, що виражається в умінні студентів використовувати у взаємодії, спілкуванні свої соціальні, комунікативні властивості, у вміннях, пов'язаних із розумінням, урахуванням у міжособистісній взаємодії, спілкуванні особливостей іншої людини, вмінні встановлювати, підтримувати контакт, передавати й перехоплювати ініціативу в спілкуванні, постійно стимулювати як власну активність, так і активність співрозмовника; прогнозувати можливий розвиток ситуації, в межах якої розгортається комунікація; вміти долати психологічні бар'єри; обирати адекватну манеру поведінки, жести, міміку тощо.

Основна функція професійної діяльності полягає в тому, що в ній набувається соціальний досвід, нагромаджується досвід ставлення майбутнього менеджера до самого себе, людей, світу, формуються уміння культури професійної діяльності. Для організації конструктивної діяльності майбутніх менеджерів слід насамперед сформувати у них усвідомлення необхідності й прагнення виявляти культуру професійної діяльності в щоденних міжособистісних взаєминах, а також опановувати її механізми.

Вияв культури професійної діяльності майбутніми менеджерами синтезує можливості вибору різноманітних варіантів поведінки, способів діяльності, адекватних конкретним взаєминам і тим умовам, за яких вони реалізуються. У кожному випадку, вибираючи поведінку або різновид діяльності, майбутній менеджер мусить встановлювати нові зв'язки з іншими людьми, тому будь-який змістовний акт вибору, яким би індивідуальним він

не здавався, є одночасно моментом функціонування спільності, до якої він включений, показником його потреби у спілкуванні, взаємодії. Саме тому взаємовідносини, комунікацію не можна нав'язати ззовні. Потрібно, щоб вони народжувалися й розвивалися як результат активності самої особистості, яка усвідомила необхідність і відповідальність за їх удосконалення.

Тобто праксичний компонент культури професійної діяльності виявляється в інтеграції, адаптації майбутнього менеджера в соціумі, активному засвоєнні корпоративної культури, її відтворенні й розвитку. На думку А. Адлера, будучи соціально орієнтованою, людина проявляє істинне піклування про інших, зацікавлена у спілкуванні з ними, готова зробити свій внесок у благодійність інших людей [6, с. 159]. У контексті культури професійної діяльності спілкування постає як засвоєння майбутнім менеджером соціокультурних цінностей та його самореалізація в процесі міжособистісної взаємодії з одногрупниками, іншими людьми.

У професіограмі менеджера акцентується на розвиток організаторських здібностей, умінні працювати в команді завдяки яким забезпечується успішність виконання професійної діяльності.

Виявлення культури професійної діяльності майбутнім менеджером, саморегулювання поведінки є переведення ним власних внутрішніх резервів у відповідність до умов професійного середовища для досягнення значущих цілей. Відповідно праксичний компонент культури професійної діяльності оптимізується в напрямі закріплення нових способів поведінки, пов'язаних із підтримкою, прийняттям іншої людини як цінності у свій внутрішній світ, та передбачає свідомий контроль юнаками й дівчатами власних дій, учинків, їх адекватність загальноприйнятим нормам, правилам поведінки, що внаслідок саморегуляції виступають як ціннісні орієнтири їх професійного зростання.

Разом із тим, процес формування культури професійної діяльності передбачає засвоєння майбутніми менеджерами практичних навичок взаємодії, спілкування, що включає сприйняття й осмислення конкретної

ситуації, пошук оптимальних рішень з урахуванням її особливостей, уміння вносити корективи у власну поведінку.

Розвиток проєктивних умінь майбутніх менеджерів характеризує моделювання стратегічної програми розв'язання актуальних управлінських цілей та завдань професійної діяльності передбачати проблеми, які можуть виникати в процесі взаємодії менеджера з партнером, клієнтами, колегами.

Отже, культура професійної діяльності майбутнього менеджера визначається його ціннісними орієнтаціями, моральними переконаннями, взаємовідносинами з оточуючими, здатністю діяти відповідно до корпоративних норм поведінки. Вона відображає ставлення до себе, інших людей, оточуючого світу.

Процес формування культури професійної діяльності включає в себе діяльність, спрямовану на пізнання людей у міжособистісних взаєминах.

З метою пізнання майбутнім менеджером себе як соціальної особистості, усвідомлення ним власних поведінкових характеристик, його необхідно включати у соціально змодельовані дії з поступовим переходом до реальної діяльності. Серед таких ученими виокремлюються: оцінка поведінки студента іншими людьми, соціальне порівняння (оцінка студентом себе у порівнянні з одногрупниками), самооцінка майбутнім менеджером свого „Я”, власних учинків, дій (студент спостерігає за своїми діями й доходить висновку щодо своїх особистісних якостей, результатів взаємодії з іншими людьми) [356]. Здійснюючи певну діяльність, студент мобілізує всі свої знання, уміння, навички, сукупність специфічних соціальних, комунікативних якостей, а також формує свій світогляд, емоційно-позитивне ставлення до дійсності, розвиває особистісні та комунікативні якості, соціальний інтелект, необхідні йому для подальшого професійного зростання та самореалізації у суспільстві.

Акцентуємо, що особливості комунікативних умінь майбутніх менеджерів полягають у тому, що вони забезпечують дії, що, по-перше, повинні бути свідомо орієнтовані на зустрічний відгук; по-друге, емоційно

забарвлені й можуть відбуватися тільки на психічному рівні, не проявляючись ззовні. Зокрема, В. Сухомлинським виокремлюються такі комунікативні уміння: вміння володіти різними способами непогодження з учинками людей (подив, розчарування, мовчазна задумливість, здивування); вміння в будь-якому конфлікті знайти компромісний зв'язок і тим самим уникати глибокої психологічної травми; багатство мови [347, с. 299-362].

Узагальнення останніх досліджень схиляє нас до думки, що культура професійної діяльності майбутніх менеджерів виявляється в уміннях установлювати адекватні контакти в тій чи іншій ситуації, створювати ситуацію співробітництва у взаємодії, спілкуванні, знаходити теми для розмови, обирати адекватні способи взаємодії з колегами, клієнтами, встановлювати емоційно насичений контакт.

Практичний компонент культури професійної діяльності відображається також у рівнях сформованості й стійкості соціальних, комунікативних якостей юнаків і дівчат, що роблять їх поведінку конструктивною, а також є вираженням їх здатності відповідати за свої дії, контролювати власні емоційні стани, жити в соціумі, співпрацювати, здійснювати на основі рефлексії вибір ситуації, проявляти толерантність у взаєминах. Цей компонент пов'язаний також із необхідністю формувати у майбутніх менеджерів навички саморегуляції емоцій, поведінки у спілкуванні, взаємодії, майбутній професійній діяльності.

Можна стверджувати, що якість і оперативність професійної діяльності менеджера належить від його уміння працювати з інформацією, оскільки цифровими технологіями охоплені майже всі сфери діяльності людини. З огляду на це, необхідна адаптація менеджерів до інновацій та цифрових перетворень.

Відповідно „Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей усього життя” є: 1) використання комп'ютерів для електронної обробки тексту, електронних таблиць, баз даних, зберігання та керування інформацією; 2) розуміння

можливостей і потенційних небезпек Інтернету та спілкування за допомогою електронних засобів масової інформації (електронної пошти, сервісних програм мережі) для роботи, відпочинку, обміну інформацією в об'єднаних мережах, для навчання і дослідження; 3) розуміння як технології інформаційного суспільства можуть допомагати у творчості та інноваціях; 4) уміння розбиратися в достовірності й надійності доступної інформації та у правових і етичних принципах інтерактивного використання технологій інформаційного суспільства [281].

Змістова структура культури професійної діяльності є складною динамічною системою, змістові й структурні складники якої постійно взаємодіють і за умови сприятливого розвитку особистості майбутнього менеджера розширюються, збагачуються, об'єднуються в більш складне особистісне утворення [245, с. 58]. Всі компоненти культури професійної діяльності майбутніх менеджерів (гностичний, мотиваційно-ціннісний, праксичний) органічно взаємопов'язані, взаємовпливають і взаємообумовлюють один одного.

Таким чином, можна стверджувати, що *культура професійної діяльності є багатоплановим явищем, за допомогою якого встановлюються і розвиваються контакти між людьми, сприймання й розуміння суб'єктами взаємодії один одного. Змістову структуру феномена культури професійної діяльності майбутніх менеджерів представлено нами як взаємопов'язані і взаємозумовлені компоненти: 1) гностичний, який характеризує співвідношення знань про свої можливості, самого себе, професійні якості з вимогами професійної діяльності, віддзеркалює рівень і дієвість знань про сутність і особливості взаємодії з партнерами, колегами, структуру й стилі спілкування, а також їх актуалізацію у реалізації професійної діяльності, виборі способів, засобів і механізмів роботи в команді; 2) мотиваційно-ціннісний, котрий інтегрує цінності, установки, переконання особистості й слугує основою формування мотивів культури професійної діяльності майбутніх менеджерів та інтегрується через рівні усвідомлення ними*

необхідності оволодіння й вияву культури професійної діяльності у взаємодії з іншими; 3) практичний, що репрезентує свідомо регульовану поведінку на основі професійно-значущих норм, правил, соціальну активність, здатність до адаптації та дії в професійній діяльності.

2.2. Критерії та рівні виявлення культури професійної діяльності майбутніх менеджерів

Успішний професійний та особистісний розвиток особистості багато в чому залежить від правильного врахування та об'єктивної оцінки його результатів. Об'єктивна оцінка ефективності формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів передбачає обґрунтування відповідних критеріїв і показників.

У науковій літературі виокремлюються різні підходи щодо проблеми визначення критеріїв сформованості, вихованості, розвитку певних особистісних якостей, утворень. Зокрема, система міжнародних стандартів ISO визначає критерій як міру відбиття цілісності властивостей об'єкта, що забезпечує його існування, як методологічний інструментарій управління якістю освіти, як ідеальний зразок, що відображає вищий, досконалий рівень досліджуваного явища, як засіб вибору або виміру альтернатив. Показник є конкретним вимірником критерію, що робить його доступним для спостереження, обліку й фіксування, тобто є характеристикою сформованості якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, ступенем сформованості того чи іншого критерію [440].

Наукова література трактує критерій як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, мірило: „критерій – засіб для судження, ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь”, „мірило судження та оцінки”, „основна ознака, за якою одне рішення обирається із багатьох можливих” [144, с. 8]. Критерій розглядається як деяка

найбільш загальна властивість, за якою міркують про те чи інше явище, що об'єднує у собі низку простих показників, а показники обґрунтовують через низку ознак, що можуть безпосередньо спостерігатися та підлягати вимірюванню. М. Монахов визначає критерій як ідеальний зразок, еталон, що відтворює вищий, найдосконаліший рівень сформованості певного утворення, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності й наближення його реального рівня до норми, до ідеалу [242, с. 68]. Виділення чітких критеріїв є однією з вимог щодо методології педагогічних досліджень.

За І. Бехом, критерієм вихованості людини можуть бути ступінь її сходження й повнота оволодіння загальнолюдськими й національними гуманістичними морально-духовними цінностями, що становлять основу відповідних учинків, а також рівень та ієрархія якостей особистості, набутих нею в процесі виховання [31, с. 7]. Зокрема, критерієм сформованості культури особистості є не лише знання законів, правил, норм поведінки, спілкування, а й конкретні дії відповідно до визнаних норм і правил.

Окрім цього, вченими виділяються критерії моральної вихованості, до яких відносять: ставлення студентів до людей, до себе; рівень розвитку соціально значущих якостей особистості; співвідношення мотивів поведінки, характеру вчинків особистості з нормами та правилами моралі [144, с. 8].

Загалом рівень моральної вихованості студента визначається не тільки і не стільки знанням правил поведінки, моральних норм, принципів, скільки їх фактичним дотриманням із власної ініціативи, що зумовлюється сформованістю стійких моральних потреб і відповідних мотивів. Тому внутрішня зумовленість поведінки, сформованість соціально цінних мотивів дій і вчинків, і, передусім, моральної вмотивованості активності, є одним із найнеобхідніших критеріїв вихованості [194, с. 58-60].

Наприклад, критерії вихованості вчені поділяють на дві групи: ті, що пов'язані з проявом результатів виховання у зовнішній формі-судженнях, оцінках, учинках, діях особистості, й такі, які свідчать про явища, приховані від очей педагога – мотиви, переконання, орієнтації, а показниками

вихованості виступають такі інтегральні прояви особистості, як система цінностей, здатність включатися у різні види діяльності, виявляючи в ній цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творчу активність, відповідальність [194, с. 196-197].

Провідним критерієм сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів є ідеальний рівень, тобто такий, що відповідає вимогам, які визначаються суспільством до професійної підготовки фахівців. Виявляється він у конкретних соціально-значущих взаєминах майбутніх менеджерів, відповідних якостях, професійних вміннях і навичках.

З метою повного і глибокого аналізу культури професійної діяльності майбутніх менеджерів необхідно оперувати даними відомостями, що характеризують якісний і кількісний аспекти її формування у студентському віці. Тому для вивчення рівнів сформованості культури професійної діяльності визначимо загальний критерій, а також виокремлюємо достатнє число показників, що повною мірою характеризують критерій сформованості цього інтегрального утворення майбутнього менеджера.

Культура професійної діяльності обґрунтовується нами як інтегральне особистісне утворення в сукупності норм, цінностей, способів поведінки, прийнятих у соціумі, комунікативних умінь і навичок, що забезпечують можливість здійснення міжособистісної взаємодії при вирішенні професійних завдань, здатності управляти організацією та її підрозділами, працювати в команді, адаптуватись та діяти в новій ситуації. Тому важливо під час визначення рівнів сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів враховувати обсяг знань, ступінь, глибину їх усвідомлення, наявність у них емоційно-позитивного ставлення до себе, однокласників, викладачів, спрямованість та стійкість мотивів соціальної поведінки (досягнення успіху та уникнення невдач, афіліації, просоціальної поведінки, спілкування), здатність до самореалізації дій, учинків й ступінь її прояву у взаєминах, ступінь розвитку комунікативних умінь і навичок.

Отже, з теоретичного аналізу, культуру професійної діяльності ми розглядаємо як узагальнене поняття, що ґрунтується на системі критеріїв нижчого рівня узагальнення, в ролі яких виступають структурні компоненти цього поняття. Визначені компоненти, взаємодіючи, утворюють певну цілісність. Кожен із них представлений низкою показників, що у своїй сутності й віддзеркалюють саме поняття „культура професійної діяльності”. При цьому вони є критерієм для визначення рівнів сформованості цього інтегрального утворення у майбутніх менеджерів.

З метою якісної оцінки рівнів сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів нами попередньо виокремлено мотиваційно-ціннісний, гностичний, праксичний компоненти. Визначаючи й доповнюючи один одного, вони через показники, індикатори характеризують кількісний і якісний аспекти особистості студента та відображають наявність, стихійність, широту, дієвість вияву культури професійної діяльності.

Зокрема гностичний компонент культури професійної діяльності характеризує співвідношення знань про свої можливості, самого себе, професійні якості, вимогами професійної діяльності, віддзеркалює рівень і дієвість знань про сутність і особливості взаємодії з партнерами, колегами, структуру й стилі спілкування, а також їх актуалізацію у реалізації професійної діяльності, вибір способів, засобів і механізмів роботи в команді. Успішність роботи менеджера залежить від засобів впливу на партнерів та прийомів справляти враження. Показниками гностичного компонента нами визначається:

- розуміння сутності культури професійної діяльності майбутнього менеджера, механізмів їх прояву та усвідомлення необхідності їх виявлення у професійній діяльності;
- знання корпоративних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих в організації та усвідомлення доцільності їх дотримання;

- володіння знаннями про систему якостей, необхідних для виконання професійної діяльності менеджера, структуру й стилі спілкування, особливості роботи в команді;

- фахові знання (знання теорій, функцій, методів менеджменту, змісту функціональних сфер діяльності організацій, функцій, принципів та методів організації управлінської діяльності; конфліктології та механізмів подолання конфліктних ситуацій в організації; концепцій лідерства, командування).

Критерієм розвитку гностичного компонента є повнота, глибина осмислення, міцність знань про культуру професійної діяльності та усвідомлення доцільності оволодіння ними.

Мотиваційно-ціннісний компонент інтегрує цінності, установки, переконання особистості й слугує основою формування мотивів культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, що визначається через рівні усвідомлення студентом необхідності оволодіння і вияву культури професійної діяльності у взаємодії з іншими. Зазначаємо на важливості розвитку емоційного інтелекту майбутніх менеджерів, зокрема здатності розпізнавати власні емоції, розуміти емоції партнерів, колег, умінні висловлювати свої почуття і реагувати на почуття інших людей. Акцентуємо увагу і на рефлексії (знаннях менеджера про себе та свою професійну діяльність, уявленні про те, як він і його діяльність сприймається колегами, партнерами). Критерієм його визначення є спрямованість, стійкість, дієвість мотивів. Він характеризує розвиток ціннісно-орієнтаційної свідомості й визначення на цій основі кола професійно-значущих цінностей.

Показниками мотиваційно-ціннісного компонента ми визначили:

- 1) орієнтація на формування культури професійної діяльності, ціннісне ставлення до корпоративних норм, правил прийнятих у соціумі;

- 2) наявність емоційно-позитивного ставлення до себе, одногрупників, викладачів, оточуючої дійсності;

- 3) гуманістична установка на спілкування, взаємодію з партнерами, колегами;

- 4) розвинута емпатія;
- 5) емоційна саморегуляція.

Практичний компонент культури професійної діяльності майбутніх менеджерів репрезентує свідомо регульовану поведінку на основі професійно-значущих норм, правил, соціальну активність, здатність до адаптації та дії в новій ситуації. Він передбачає оволодіння студентом комунікативними вміннями й навичками, що дозволяють успішно встановлювати контакти з іншими людьми та приймати обґрунтовані адекватні рішення, налагоджувати міжособистісну взаємодію при вирішенні професійних завдань, демонструвати навички взаємодії, лідерства, командної роботи, уміннях творчо підходити до вирішення професійних ситуацій й чітко формулювати завдання, ефективно проводити ділові переговори та наради, виступати публічно, вирішувати конфліктні ситуації.

Окрім зазначеного, зацентруємо увагу на здатності майбутнього менеджера аналізувати результати діяльності організації, зіставляти їх з факторами впливу зовнішнього і внутрішнього середовища, здатності визначати перспективи розвитку організації, виявляти навички пошуку, збирання та аналізу інформації, розрахунку показників для обґрунтування управлінських рішень.

Практичний критерій уможлиблює встановити ступінь відповідності мотивів соціальної поведінки майбутніх менеджерів із їх діями та вчинками. Крім того, він є спонуканням студентів до зусиль, спрямованих на самопізнання, самореалізацію ними власних можливостей, до саморозвитку їх як суб'єктів культури професійної діяльності.

Визначаючи показники практичного компонента культури професійної діяльності (одночасно виступають і критеріями визначення рівнів його сформованості), ми взяли до уваги такі особистісні характеристики майбутніх менеджерів як екстраверсія – інтроверсія, професійні якості (відповідальність, доброзичливість, ввічливість, емпатійність, порядність, комунікабельність, контактність, адаптивність). Зокрема, у

комунікабельності виражається потреба майбутніх менеджерів в інших людях і контактах з ними, а також схильність студентів до встановлення довірливих партнерських взаємин, уміння не губитися в момент спілкування, прагнення взяти на себе ініціативу у взаємодії. Ця риса передбачає наявність комунікативних навичок, що забезпечують легкість спілкування й полегшує партнеру контакт: уміння слухати, підтримувати розмову. В цілому комунікабельність співвідноситься з такими уміннями, як володіння жестами, багатство мови, міміки, виразність інтонації [207, с. 418-419].

Контактність як показник праксичного компонента культури професійної діяльності є специфічним соціальним умінням, в основі чого лежить природна товариськість. Це здатність майбутнього фахівця вступати в контакт, формувати у процесі взаємодії довірливі відносини, засновані на згоді й взаємному прийнятті [207, с. 418-419].

Адаптивність як якісний параметр культури професійної діяльності, насамперед, виражається у готовності майбутнього менеджера до перегляду значущих рішень, умінні зберігати наполегливість, здатність гнучко реагувати на зміну обставин, упевненість у собі й своїх принципах, повній включеності у соціальні зв'язки. По суті, адаптивність означає високу міру особистісної свободи в контактах, протилежну конформній поведінці [207, с. 420-422].

Відповідальна людина, за К. Абульхановою-Славською, знає, що вона робить і передбачає результати власних дій. Її не потрібно контролювати, вона усвідомлює свою відповідальність й відчуває потребу знайти оптимальні можливості для досягнення цілей, які ставляться перед нею. Відповідальність передбачає впевненість у своїх силах [205, с. 112].

Відповідальність, на думку І. Бека, передбачає визнання людиною єдиної активної причетності до соціального й природного світу. Відповідно таке визнання є не стільки результатом оцінки особистості іншими людьми, скільки її власним переконанням, моральним принципам, підсумком самоусвідомлення. Тому людина є не пасивним споглядачем будь-яких

соціальних подій. Останні завжди розглядаються нею як учасником. Відповідальна людина має право стверджувати – я відповідаю всім своїм життям, кожний мій акт і переживання є моментом мого життя як відповідальності. Внутрішній світ відповідальної особистості завжди відкритий для соціальних потреб, пріоритетів, людських цінностей [32, с. 116].

З огляду на це, відповідальність як особистісна основа відповідальної поведінки є смисловим утворенням особистості, своєрідним загальним принципом саморегулювання в межах цілісної сфери мотивів, цілей та засобів життєдіяльності. Відповідальна поведінка спрямована на реалізацію предмета відповідальності (обов'язки, доручення, завдання) та внутрішньо опосередкована особистісним смислом цього предмета й суб'єктивною імперативністю інстанції відповідальності.

Люди, як відомо, помітно відрізняються тим, кому вони схильні приписувати відповідальність за власні дії. Схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім обставинам або ж, навпаки, власним зусиллям і здібностям психологи називають локалізацію контролю.

Існує два крайніх типи локусу контролю: інтернальний та екстернальний. У першому випадку людина вважає, що всі події, які відбуваються з нею, перш за все, залежать від її особистих якостей (таких, як компетентність, цілеспрямованість, рівень здібностей) та є результатом її власної діяльності. У другому випадку людина впевнена, що успіхи й невдачі є результатом зовнішніх сил (таких, як удача, випадок, вплив інших людей) і від неї не залежать. Будь-яка людина займає певну позицію за шкалою від інтернальності до екстернальності. Рівень суб'єктивного контролю конкретної людини є постійним та визначає її поведінку в будь-яких ситуаціях [362].

Отже, до „технічних” предметних навичок культури професійної діяльності належить широке коло умінь, що забезпечує ефективність і

успішність роботи в команді, взаєморозуміння. Тому, показниками практичного компонента культури професійної діяльності виокремлюються такі:

- свідомо регульована діяльність, поведінка, спілкування на основі професійно-значущих норм, правил;
- творчий характер вирішення професійних ситуацій, партнерської взаємодії, спілкування, варіативність поведінки;
- розвиток морально-комунікативних якостей;
- оволодіння системою професійних умінь і навичок.

Зважаючи на такий контекст критерії, що розглядаються, є основою для зіставлення рівнів сформованості знань, практичних умінь і навичок реалізації ставлень у конкретній поведінці, діяльності, що виступають засобами їх прояву. За даними цих критеріїв можна встановити ступінь єдності професійно-значущих мотивів і вчинків, за яких вони реалізуються; оцінити рівні соціально-професійної активності особистості, а також дійти висновку щодо розвитку провідних якостей майбутнього фахівця [35, с. 180].

Втілення показників всіх критеріїв відбувається за допомогою індикаторів, визначених відповідно до таких характеристик: ступінь прояву, вираженість, сила, глибина, дієвість, соціальна значущість, самостійність у реалізації професійних знань, умінь і навичок.

У визначенні рівнів сформованості культури професійної діяльності ми враховували розвиток усіх структурних компонентів, стійке виявлення їх внутрішнього мотиваційного спонукання, усвідомлення значущості культури професійної діяльності та наявність достатніх знань і вмінь для її виконання.

За В. Тернопільською, в основу виміру рівнів сформованості культури професійної діяльності покладено аналіз, формалізацію та узагальнення як результатів досліджень, так і власних даних. Суперечливим моментом у цих підходах є питання про градацію шкал сформованості та вирізнення критичної точки відліку. Найчастіше педагоги-дослідники виділяють від трьох до п'яти рангових градацій, іноді від двох до шести і більше. Їх число у

дослідженнях, як правило, визначається теоретично й підкреслюється даними спостережень, лабораторними дослідженнями тощо.

В основу обґрунтування рівнів сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів ми взяли Національну рамку кваліфікацій [235], яка дає системний та структурований опис кваліфікаційних рівнів.

Загалом виокремлювати велику кількість градацій рівнів культури професійної діяльності, на наш погляд, не доцільно, то ми пропонуємо використати традиційну шкалу, за якою рівні її сформованості мають оцінюватися на високий (професійний), достатній (поглиблений), базовий (початковий) та покласти трьохступеневий аналіз компонентів (гностичний, мотиваційно-ціннісний, праксичний), оскільки вони цілісно відображають сутність цього феномена. При цьому, передбачені параметри розвитку кожного з компонентів у своїй єдності й становлять визначеність рівнів сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Зупинимося на їх характеристиці детальніше.

Високий (професійний) рівень сформованості культури професійної діяльності виявляється у системності, інтегрованості професійних знань майбутнього менеджера. Він має глибокі, міцні знання щодо корпоративних норм, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, структуру й стилі спілкування, особливості командної роботи та усвідомлює доцільність їх дотримання, проявляючи стійку активність у розширенні й поглибленні знань. Студенту властиве емоційно-позитивне ставлення до себе, однокласників, викладачів, оточуючої дійсності, гуманістична установка на спілкування, взаємодію з колегами, партнерами, розвинуті навички роботи в команді.

Завжди доброзичливий, принциповий у взаєминах, будує їх на основі розуміння, поваги, порядності, партнерства, відкритий для діалогу й праці. У колективі такі студенти мають досить високий статус, демонструють лідерські якості. Такі студенти самокритичні, вимогливі до себе та інших, здатні творчо вирішувати проблемні професійні ситуації, їм властива

розвинута емпатія, рефлексія. У них сформований повний обсяг комунікативних, експресивних, перцептивно-рефлексивних умінь і навичок, розвинутий емоційний інтелект (уміння розпізнавати і контролювати власні емоції, розуміти емоції інших), здатність до самовдосконалення, самореалізації.

Достатній (поглиблений) рівень сформованості культури професійної діяльності характеризується інтегративністю професійних знань, активністю у поглибленні й розширенні знань, але цей процес більш тривалий. Для студентів характерні прояви соціально цінної мотивації у взаємодії з колегами, одногрупниками, хоча іноді їх поведінка мотивується засвоєнням гарного ставлення оточуючих, прагненням уникати неприємної ситуації, а також відсутністю активності у цьому напрямку. Характерною особливістю таких студентів є їх непослідовність у словах і діях. Доброзичливі, відповідальні, але не завжди принципові у взаєминах, не завжди їх будують на основі партнерства. Студенти мають адекватну самооцінку, демонструють розуміння емоцій інших людей, але не завжди використовують ці знання у процесі регулювання взаємовідносин з партнерами. Виявляють емпатію, вибірково, залежно від особистих уподобань. У них розвинуті комунікативні уміння і навички, ініціативні у спілкуванні, взаємодії, але під час спілкування, взаємодії вони дуже вразливі, не завжди контролюють свої почуття. Властива здатність до самопізнання, самовдосконалення, достатнє усвідомлення цінності культури професійної діяльності, виявляють вимогливість до себе, але не завжди поступаються своїми інтересами.

Базовий (початковий) рівень сформованості є рівнем фрагментарних знань щодо культури професійної діяльності, слабка інтеграція професійних знань, пасивне ставлення до навчання. Вони неглибоко усвідомлюються та не мають адекватного особистісного сенсу, тобто не мотивуються внутрішньою потребою, студент навчається, тому що цього вимагають батьки, викладачі, так чинять одногрупники. Поведінка часто зумовлюється ситуативно – залежно від вимог, інтересів, під впливом значущих для нього людей.

Не завжди контролює свої емоції, почуття, дії, вчинки. Усвідомлює необхідність дотримання корпоративних норм, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, структуру й стилі спілкування, особливості командної роботи, але часто не може оцінити й проаналізувати відповідно до них власну поведінку. Не вирізняється доброзичливістю, принциповістю, відповідальністю у взаєминах, рідко будує їх на основі поваги й розуміння. Їм властива егоцентричність, орієнтація тільки на свої власні інтереси, потреби, недостатня гнучкість у способах впливу, відсутність орієнтації на партнерство, командну роботу. Студенти відчують труднощі комунікативного характеру, пов'язані із недостатнім оволодінням ними комунікативними вміннями. Недостатньо розвинуті навички саморегуляції.

Зважаючи на такий контекст, *критерієм гностичного компоненту виступає повнота, глибина осмислення, міцність знань про культуру професійної діяльності та усвідомлення доцільності оволодіння ними (показники: розуміння сутності культури професійної діяльності майбутнього менеджера, механізмів їх прояву та усвідомлення необхідності їх виявлення у професійній діяльності; знання корпоративних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих в організації та усвідомлення доцільності їх дотримання; володіння знаннями про систему якостей, необхідних для виконання професійної діяльності менеджера, структуру й стилі спілкування, особливості роботи в команді; фахові знання (знання теорій, функцій, методів менеджменту, змісту функціональних сфер діяльності організацій, функцій, принципів та методів організації управлінської діяльності; конфліктології та механізмів подолання конфліктних ситуацій в організації; концепцій лідерства, командування)). Критерієм мотиваційно-ціннісного компоненту визначено спрямованість, стійкість, дієвість мотивів. Він характеризує розвиток ціннісно-орієнтаційної свідомості й визначення на цій основі кола професійно-значущих цінностей (показники: орієнтація на формування культури професійної діяльності, ціннісне ставлення до корпоративних норм, правил прийнятих у соціумі; наявність*

емоційно-позитивного ставлення до себе, одногрупників, викладачів, оточуючої дійсності; гуманістична установка на спілкування, взаємодію з партнерами, колегами; розвинута емпатія; емоційна саморегуляція). Критерієм практичного компоненту виступає здатність особистості діяти на основі культури професійної діяльності (показники: свідомо регульована діяльність, поведінка, спілкування на основі професійно-значущих норм, правил; творчий характер вирішення професійних ситуацій, партнерської взаємодії, спілкування, варіативність поведінки; розвиток морально-комунікативних якостей; оволодіння системою професійних умінь і навичок.). Обґрунтовані нами критерії, показники, рівні сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів (рис. 2.1) лягли в основу дослідження реального стану її сформованості, визначили вибір методів діагностики та логіки проведення експерименту.

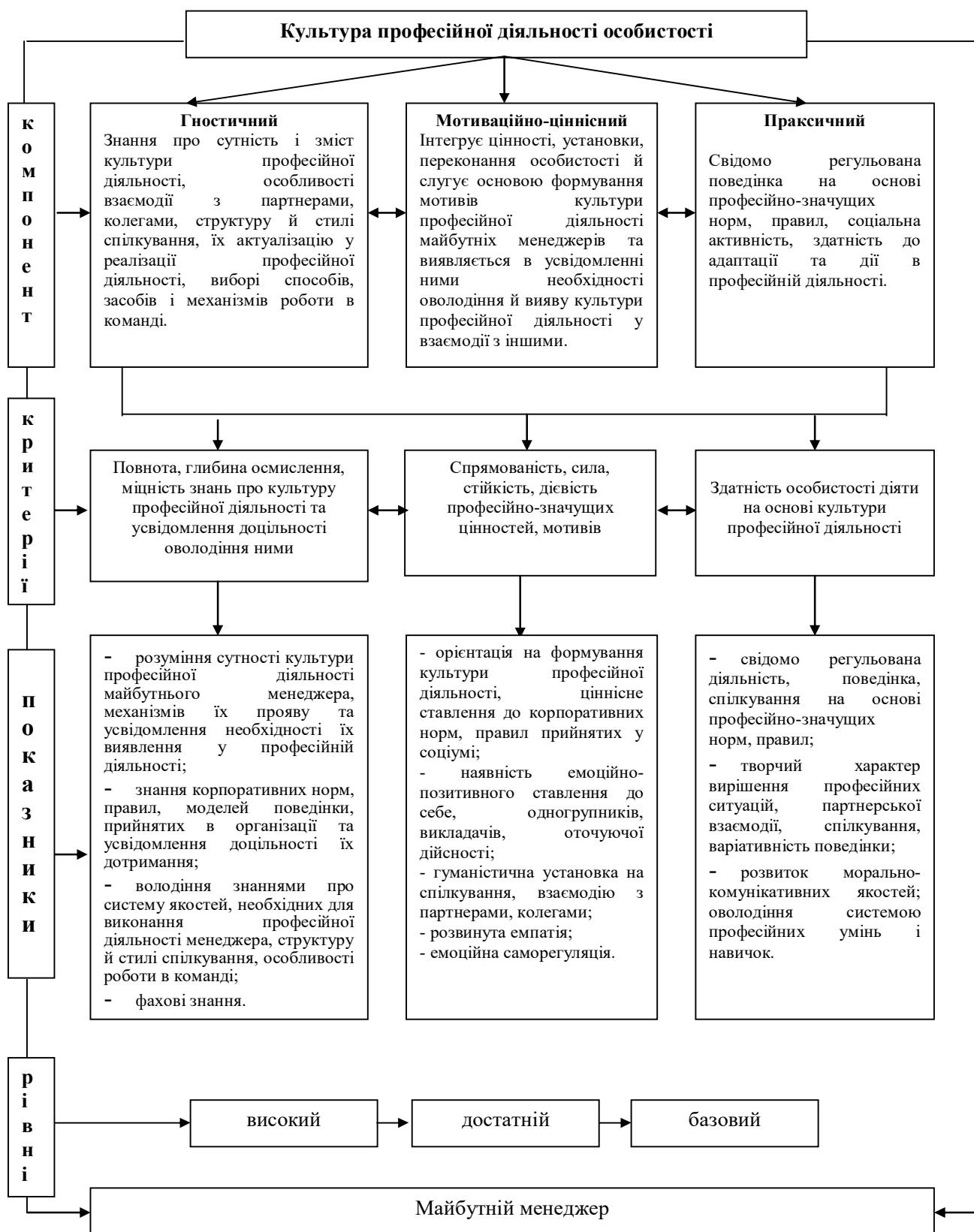


Рис 2.1. Змістова структура культури професійної діяльності майбутнього менеджера

2.3. Діагностика рівнів сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів на констатувальному етапі дослідження

З метою проведення моніторингу сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, а також з'ясування чинників, які впливають на її формування нами було проведено констатувальний експеримент. Усього експериментом було охоплено 977 студентів, 67 викладачів.

В основу проведення моніторингу сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів покладено аналіз педагогічної літератури з проблем дослідження, власний досвід роботи з майбутніми менеджерами та розроблену автором діагностичну програму, включаючи методики дослідження компонентів культури професійної діяльності та їх обґрунтування. Діагностична програма включає такі методики:

- 1) метод довготривалого спостереження за поведінкою студентів під час навчання, у взаєминах і спілкуванні з іншими, під час спільної діяльності;
- 2) бесіди з студентами, викладачами з метою виявлення рівнів сформованості у майбутніх менеджерів культури професійної діяльності;
- 3) метод узагальнення незалежних характеристик, за допомогою якого ми з'ясовували ступінь сформованості певних ознак, рис, проявів поведінки майбутніх менеджерів за оцінками, які їм давали викладачі, одногрупники, а також самі студенти;
- 4) анкетування, інтерв'ювання, тестування, бесіди з метою виявлення розуміння сутності поняття „культура професійної діяльності”, її основних ознак, механізмів прояву у взаєминах, спілкуванні студентів з іншими, їх потреб і мотивів поведінки;
- 5) метод самооцінки;
- 6) метод кількісної обробки отриманих даних.

Виходячи із специфіки професійної діяльності менеджера, ми враховували, що менеджер у своїй роботі не може керуватись тільки власними цілями, інтересами, ціннісними орієнтаціями, йому необхідно враховувати загальні цілі діяльності, володіти основами корпоративної культури, а також цілі, інтереси клієнта. Відтак у процесі визначення сформованості кожного компонента культури професійної діяльності ми враховували вияв його змістових характеристик в контексті спільної з колегами діяльності, спрямованої на вирішення професійно важливих проблем.

Для з'ясування рівня сформованості гностичного компонента культури професійної діяльності майбутнім менеджерам пропонувалося розкрити зміст поняття „культура професійної діяльності”, вичленити основні поведінкові характеристики культури професійної діяльності, дати оцінку власному рівню знань. Дослідження визначення майбутніми менеджерами основних поведінкових характеристик культури професійної діяльності особистості наведено на рис 2.2.

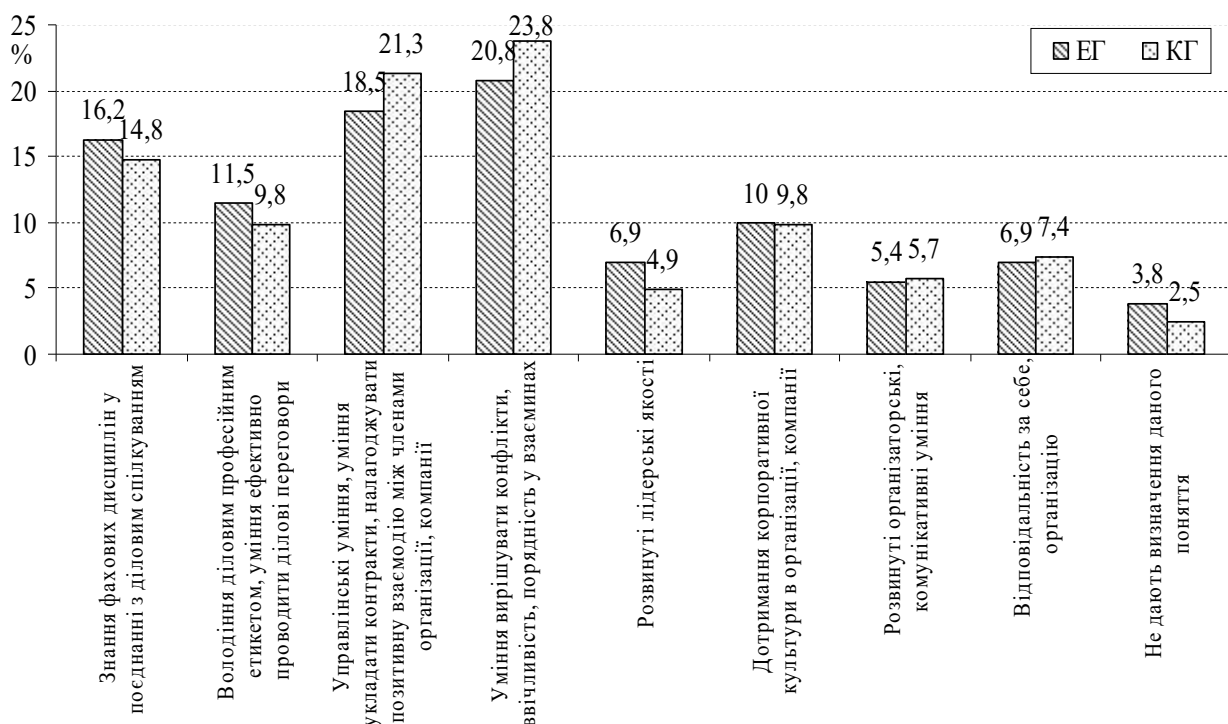


Рис. 2.2. Визначення майбутніми менеджерами основних поведінкових характеристик культури професійної діяльності особистості (у %)

Так, культуру професійної діяльності майбутні менеджери окреслюють як знання фахових дисциплін у поєднанні з діловим спілкуванням – 16,2 % опитаних ЕГ, 14,8 % КГ; володіння діловим професійним етикетом, уміння ефективно проводити ділові переговори – 11,5 % опитаних ЕГ, 9,8 % КГ; управлінські уміння, уміння укласти контракти, налагоджувати позитивну взаємодію між членами організації, компанії – 18,5 % опитаних ЕГ, 21,3 % КГ; уміння вирішувати конфлікти, ввічливість, порядність у взаєминах – 20,8 % опитаних ЕГ, 23,8 % КГ; розвинуті лідерські якості – 6,9 % опитаних ЕГ, 4,9 % КГ; дотримання корпоративної культури в організації, компанії – 10,0 % опитаних ЕГ, 9,8 % КГ; розвинуті організаторські, комунікативні уміння – 5,4 % опитаних ЕГ, 5,7 % КГ; відповідальність за себе та організацію – 6,9 % опитаних ЕГ, 7,4 % КГ; 3,8 % респондентів ЕГ, 2,5 % КГ не дають визначення даного поняття.

Насторожує той факт, що жодним із студентів не були названі такі складові культури професійної діяльності, як емпатійність, морально-духовні якості, здатність працювати в команді, на їх думку, ці складові є не обов'язковими для менеджера.

Студенти в основному окреслюють окремі складові цього інтегрального особистісного утворення (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Динаміка розуміння майбутніми менеджерами
змісту поняття „культура професійної діяльності” (у %)**

Групи	Рівень розуміння поняття							
	Правильне повне визначення		Правильне неповне визначення		Указано окремі характеристики		Неправильне визначення	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	69	14,3	131	27,2	211	43,9	70	14,6
КГ	88	17,7	156	31,3	179	36,1	74	14,9

Згідно отриманих даних, 14,3 % студентів ЕГ і 17,7 % студентів КГ дають правильне, повне визначення поняттю “культура професійної діяльності”. 27,2 % респондентів ЕГ і 31,3 % КГ дають правильне але неповне визначення. 43,9 % студентів ЕГ і 36,1 % студентів КГ окреслюють дане поняття, указуючи на окремі характеристики культури професійної діяльності. 14,6 % опитаних ЕГ, 14,9 % опитаних КГ неправильно окреслюють дане поняття.

Отже, уявлення майбутніх менеджерів про культуру професійної діяльності необґрунтовані, безсистемні, розпливчасті. Однак, поряд з цим, більшість майбутніх менеджерів усвідомлюють важливість засвоєння знань не тільки з навчальних дисциплін циклу загальної підготовки, а й фахового (професійно-практичного) циклу, володіння культурою професійного спілкування, діловим професійним етикетом, такими якостями, як: моральність, інтелектуальність, високий рівень професійної культури тощо.

При визначенні обсягу знань майбутніх менеджерів щодо культури професійної діяльності, ми послуговувалися такими критеріями: три і більше названі поняття – 3 бали; два – 2 бали; одне або відсутність відповіді – 1 бал (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Обсяг знань майбутніх менеджерів щодо складових культури професійної діяльності особистості

Кількість названих понять	Бали	ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Три і більше	3	90	18,8	94	19,0
Два	2	302	63,2	332	66,8
Одне або відсутність відповіді	1	89	18,6	71	14,2
Усього		481	100	497	100

Результати отриманих даних свідчать про те, що серед складових культури професійної діяльності більшістю студентів обрані: уміння

знаходити спільну мову із співрозмовником; налагоджувати позитивну взаємодію між членами організації; розвинуті організаторські, комунікативні уміння; уміння запобігати конфліктних ситуацій у взаємодії; дотримання корпоративної культури в організації тощо.

Зокрема, лише 18,8 % студентів ЕГ і 19,0 % КГ назвали три і більше складових культури професійної діяльності особистості, два поняття – 63,2 % респондентів ЕГ, 66,8 % КГ. Насторожує той факт, що значна кількість (18,6 % опитаних ЕГ та 14,2 % КГ) називають по одному поняттю або ж взагалі не дають відповіді.

Для з'ясування прояву культури професійної діяльності у взаєминах, то майбутні менеджери оцінили її досить критично. Зокрема, 49,4 % опитаних ЕГ, 51,2 % КГ зазначили, що виявляють культуру професійної діяльності у взаєминах завжди, 38,8 % опитаних ЕГ, 39,4 % опитаних КГ зізнаються, що виявляють культуру професійної діяльності іноді, залежно від обставин, ставлення до конкретної людини, а також акцентують увагу на невмінні контролювати свої емоції у взаєминах, 11,8 % опитаних ЕГ і 9,4 % КГ не дають відповіді на це запитання, що наштовхує на не досить втішні висновки щодо розуміння і розвитку у майбутніх менеджерів цього інтегрального особистісного утворення.

Майбутні менеджери критично оцінюють рівень сформованості культури професійної діяльності своїх одногрупників, підкреслюючи, що у взаєминах з іншими їм не вистачає доброзичливості, порядності, культури спілкування, чуйності, тактовності, професіоналізму, соціально-професійної мобільності, організаторських вмінь, ораторського мистецтва. Причинами таких непорозумінь з одногрупниками вони вважають: низький рівень розвитку у них загальної й комунікативної культури; відмінності в інтересах, цінностях; небажання прийняти позицію іншого; невміння контролювати власні емоції й поведінку; прагнення самоствердитися за рахунок іншого.

Викладачі також вказують на низький рівень сформованості культури професійної діяльності у майбутніх менеджерів, що виявляється у відсутності

взаєморозуміння, творчості, поміркованості, ерудованості, відповідальності, щирості, вияві у їх поведінці байдужості, агресивності, невмінні поступатися, егоцентричності.

Застосування методики незакінчених речень дозволило з'ясувати характер ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності та виявити розуміння ними рівень ціннісного ставлення до неї. За результатами оцінки, можна зробити висновок, що для 64,3% ЕГ опитаних, 68,2% КГ – розвиток культури професійної діяльності не є домінуючим, їх життя зорієнтоване переважно на досягнення у подальшому певних матеріальних благ, вони не дотримуються соціальних норм і правил поведінки у взаєминах, не вміють поводитися в конфліктних ситуаціях, у них недостатньо розвинуті або взагалі відсутні якості лідера, відсутні уміння та навички слухати та чути свого співрозмовника.

Аналіз проведеного опитування майбутніх менеджерів щодо їх ставлення до основних цінностей професійної діяльності свідчить про їх, в основному, прагматичну орієнтацію у виборі майбутньої професії (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Цінності професійного життя майбутніх менеджерів, у %

№ п/п	Цінності професійної діяльності	Кількість виборів	
		ЕГ, %	КГ, %
1.	Професійне життя є сферою, де можна успішно і довго просуватися у діяльності.	14,4	14,7
2.	Ця сфера дозволяє отримати прибуток, забезпечує комфортне, благополучне життя.	20,8	21,5
3.	Ця сфера дозволяє отримувати цінну інформацію, зав'язувати корисні знайомства, взаємини.	6,9	5,4
4.	У ній є можливість придбати надійних друзів, встановлювати емоційно насичені взаємини, задовольнити потребу у спілкуванні.	6,0	6,7
5.	В середовищі колег можна знайти найближчу людину.	-	1,4

Продовження табл. 2.3

1	2	3	4
6.	Це сфера, де цілком можлива досить швидка і надійна кар'єра.	8,8	4,4
7.	Тут можливі високі індивідуальні досягнення: винаходи, патенти, технології тощо.	1,9	2,0
8.	Ця сфера дозволяє стати відомим, зажити слави.	18,4	17,4
9.	Професійна діяльність дає можливість зайняти керівну посаду, бути впливовим та авторитетним в організації.	12,5	14,7
10.	Тут можливі поїздки, відрядження, подорожі.	10,3	11,8

Зокрема, професійна діяльність, у розумінні студентів, це сфера, яка дозволяє отримати прибуток, забезпечує комфортне, благополучне життя, дозволяє стати відомим, зажити слави; це також сфера де можна успішно і довго просуватися в діяльності. Можливість мати надійних друзів, встановлювати емоційно насичені взаємини, задовольнити потребу у спілкуванні та високі індивідуальні досягнення отримали найнижчу кількість виборів студентів.

Крім того, на формування професійної діяльності, на думку студентів, впливають: гроші – 20,8 % ЕГ, 21,5 % КГ; знання – 14,7 % ЕГ, 12,8% КГ; зв'язки – 6,9 % ЕГ, 5,4 % КГ; вміння працювати – 7,1 % ЕГ, 7,2 % КГ; наполегливість – 2,9 % ЕГ, 5,7% КГ; везіння – 2,3 % ЕГ, 2,7 % КГ; сила волі – 5,9 % ЕГ, 8,7 % КГ; наявність розвинутих професійних умінь і навичок обрали лише 13,7 % студентів ЕГ, 13,9% КГ.

Діагностика контролю знань отриманих у процесі викладання фахових дисциплін передбачала проведення попередньої експериментальної роботи щодо підготовки викладачів, які за нашою методикою кваліфіковано структурували модулі навчальної інформації визначених фахових дисциплін. З метою отримання важливої інформації щодо оцінки знань студентів, зворотного зв'язку ми провели методичні семінари з викладачами, ознайомили їх із формами, методами формування культури професійної діяльності у майбутніх менеджерів.

Для оцінки результатів експерименту щодо рівня сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів було створено комісію, до якої також залучалися експерти з числа викладачів дисциплін фахової підготовки.

Чисельність фахівців визначалась, згідно методики В. Черепанова [391], за наступною формулою:

$$N = \frac{jd^2}{\Delta Q^2} \times (1 - g) \quad (2.1)$$

де j – коефіцієнт, який для $0,8 < g < 0,9$ у нашому випадку становить 0,95;

d – розмах індивідуальних оцінок;

g – довірна ймовірність для педагогічних досліджень g лежить у межах $0,8 < g < 0,99$);

ΔQ – задане значення похибки колективної експертної оцінки/

Виконавши обчислення за формулою (2.1), ми встановили, що для надійності експертної оцінки на рівні довірчої ймовірності $g = 0,89$, потрібно не менше 9. Нами було обрано 11 експертів із числа викладачів різних навчальних закладів.

У процесі відбору експертів з числа викладачів закладів вищої освіти для оцінювання рівня сформованості показників культури професійної діяльності майбутніх менеджерів ми враховували наступні критерії: стаж викладацької роботи не менше 5 років; достатній життєвий досвід; авторитетність; високий рівень психолого-педагогічних, методичних, управлінських знань; рівень об'єктивності, відповідальності, компетентності, професійні та особистісні якості.

Досліджуючи питання про те, яка система оцінювання краще – звична 4-бальна (5, 4, 3, 2), 12-ти бальна, 100-бальна тощо, така постановка питання може бути не доцільною, а впроваджувати й використовувати лише одну шкалу оцінок усім під час підрахунку рівнів сформованості культури професійної діяльності немає сенсу.

У результаті узагальнення нами було отримано наступну сукупність критеріїв оцінювання (табл. 2.4), використання яких, на нашу думку, сприятиме більш чіткому визначенню рівнів сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

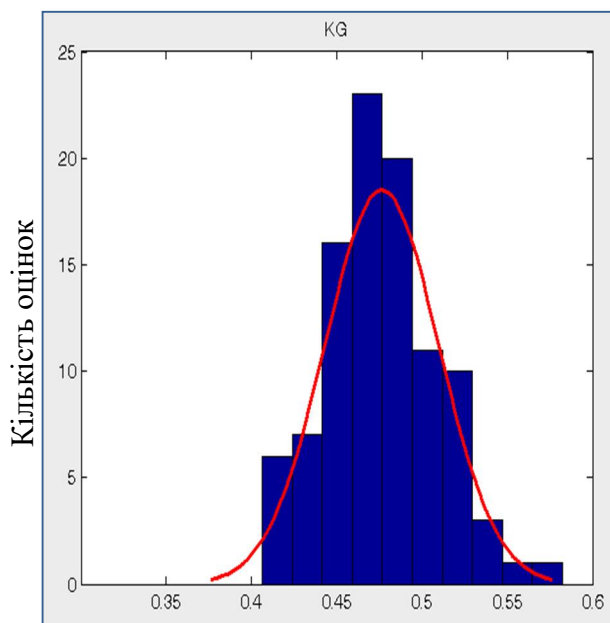
Таблиця 2.4

Зведена таблиця систем оцінювання досягнень майбутніх менеджерів

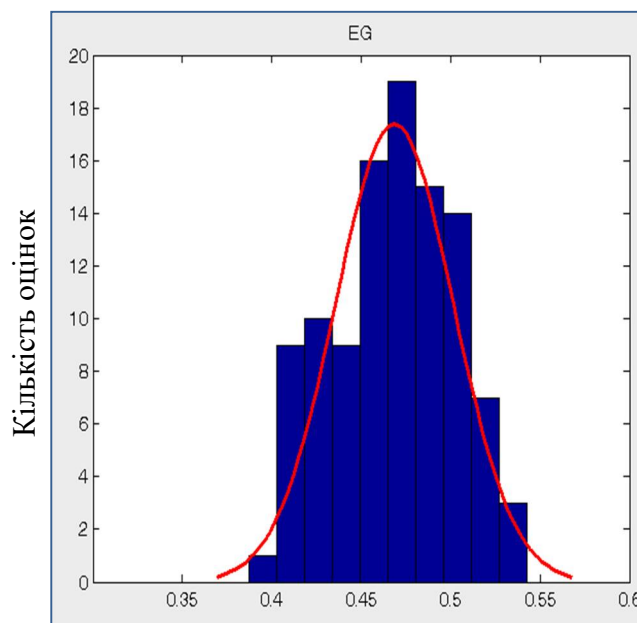
Підсумкова оцінка (нормований рейтинговий бал)	Оцінка ECTS	Екзамен	Рівні сформованості культури професійної діяльності	Коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу, %	Відносна частота
90-100	A	Відмінно	Високий	80-100	0,75-1,0
82-89	B	Добре	Середній	61-79	0,61-0,74
74-81	C				
64-73	D	Задовільно	Низький	26-60	0-0,60
60-63	E				
35-59	FX	Незадовільно		0-25	
0-34	F				

Так, гностичну складову оцінювали за визначеними показниками критеріїв сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів під час їх письмового опитування та виконання репродуктивних і продуктивних завдань у тестах, розроблених на основі фахових дисциплін. Оцінювання також здійснювалося згідно вимог системи модульно-рейтингового контролю й оцінювання результатів навчання з фахових дисциплін.

Результати статичної обробки оцінок з фахових дисциплін в контрольній та експериментальній групах для констатувального зрізу рівня сформованості культури професійної діяльності наведено на рис. 2.3. Розрахунки здійснено в середовищі пакету програми „Giprot”.



Відносна частота



Відносна частота

Рис. 2.3. Результати статичної обробки оцінок в контрольній та експериментальній групах до експерименту

Гностичний критерій дозволяє оцінити рівень сформованості фахових знань, їх якості, міцності та повноти, уміння майбутніх менеджерів застосовувати набуті знання у своїй практичній діяльності.

Зокрема, для визначення вхідного рівня знань та умінь було розроблено тести, які включили навчальний матеріал за програмами фахових дисциплін. Тести одночасно призначені й для з'ясування важливості показників культури професійної діяльності за гностичним та діяльнісним критеріями [437]. Кожен тест на визначення рівня знань та умінь, отриманих згідно програми підготовки бакалаврів, галузі знань 07 „Управління і адміністрування”, спеціальності 073 „Менеджмент”, включало 30 завдань. Кожне із завдань містило 4 варіанти відповідей. Завдання були однаковими для всіх. За кожную правильну відповідь ставився один бал. Рівень сформованості знань майбутніх менеджерів визначали викладачі фахових дисциплін.

Результати експериментального дослідження були зведені в узагальнюючу таблицю (табл. 2.5), у якій показано рівень значущості, оцінка та самооцінка рівня знань майбутніх менеджерів.

Таблиця 2.5

Динаміка самооцінки рівня значущості знань необхідних для формування культури професійної діяльності у майбутніх менеджерів

Знання	Рівні значущості	Рівні сформованості	
		Оцінка	Самооцінка
Знання сутності культури професійної діяльності майбутнього менеджера, механізмів їх прояву та усвідомлення необхідності їх виявлення у професійній діяльності	0,75	0,53	0,72
Знання корпоративних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих в організації та усвідомлення доцільності їх дотримання	0,70	0,44	0,60
Знання про систему якостей, необхідних для виконання професійної діяльності менеджера, структуру й стилі спілкування, особливості роботи в команді	0,78	0,51	0,78
Фахові знання (знання теорій, функцій, методів менеджменту, змісту функціональних сфер діяльності організацій, функцій, принципів та методів організації управлінської діяльності; конфліктології та механізмів подолання конфліктних ситуацій в організації; концепцій лідерства, командування)	0,73	0,47	0,63
Підсумковий показник	0,74	0,49	0,68

Серед різних видів знань за рівнем значущості найважливішими майбутні менеджери визначили знання про систему якостей, необхідних для виконання професійної діяльності менеджера, структуру й стилі спілкування, особливості роботи в команді (рівень значущості – 0,78), досить високо оцінюється майбутніми менеджерами група знань сутності культури професійної діяльності майбутнього менеджера, механізмів їх прояву та усвідомлення необхідності їх виявлення у професійній діяльності (рівень

значущості – 0,75) та фахові знання (рівень значущості 0,73); знання корпоративних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих в організації та усвідомлення доцільності їх дотримання посідають останнє місце (рівень значущості 0,70).

Крім того, відповідно до отриманих результатів, майбутні менеджери мають низький рівень знань необхідних для формування культури професійної діяльності, про що свідчать загальний підсумковий показник 0,49. В свою чергу, викладачі оцінили рівень культури професійної діяльності студентів нижче, ніж самі майбутні менеджери.

Таким чином, між оцінкою й самооцінкою є відмінність, тобто майбутні менеджери значно переоцінили свої знання в цій сфері; за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту виявлено невисокий рівень фахових знань студентів.

Показники рівнів сформованості для кожного компонента культури професійної діяльності ми визначали як середній показник шляхом поділу суми всіх коефіцієнтів на їх кількість за кожним рівнем.

Отже, у результаті діагностичного вивчення встановлено, що високий рівень сформованості гностичного компонента культури професійної діяльності спостерігається у 27,1 % майбутніх менеджерів ЕГ і 29,8 % респондентів КГ, достатній рівень 45,2 % ЕГ, 43,5 % КГ респондентів, низький – 27,7 % ЕГ, 26,7 % КГ майбутніх менеджерів.

Мотиваційно-ціннісний компонент рівнів сформованості культури професійної діяльності виявляється у ставленні майбутніх менеджерів до професійної діяльності як особистісної цінності та характеризує змістовий бік їх спрямованості.

Кожній професії або групі споріднених професій можна поставити у відповідність провідну для неї цілісну особистісну якість, і саме її розвиткові слід приділяти найбільше уваги. Адже система цінностей є дієвою стороною суспільної свідомості, узятої в сукупності всіх його форм. Крім того, саме в студентські роки відбувається становлення ціннісних орієнтацій особистості,

відбувається накопичення знань, досвіду діяльності, усвідомлення своїх здібностей, можливостей, відбувається ціннісне самовизначення [156]. Дослідження ціннісних орієнтацій майбутніх менеджерів наведено на рис. 2.4.

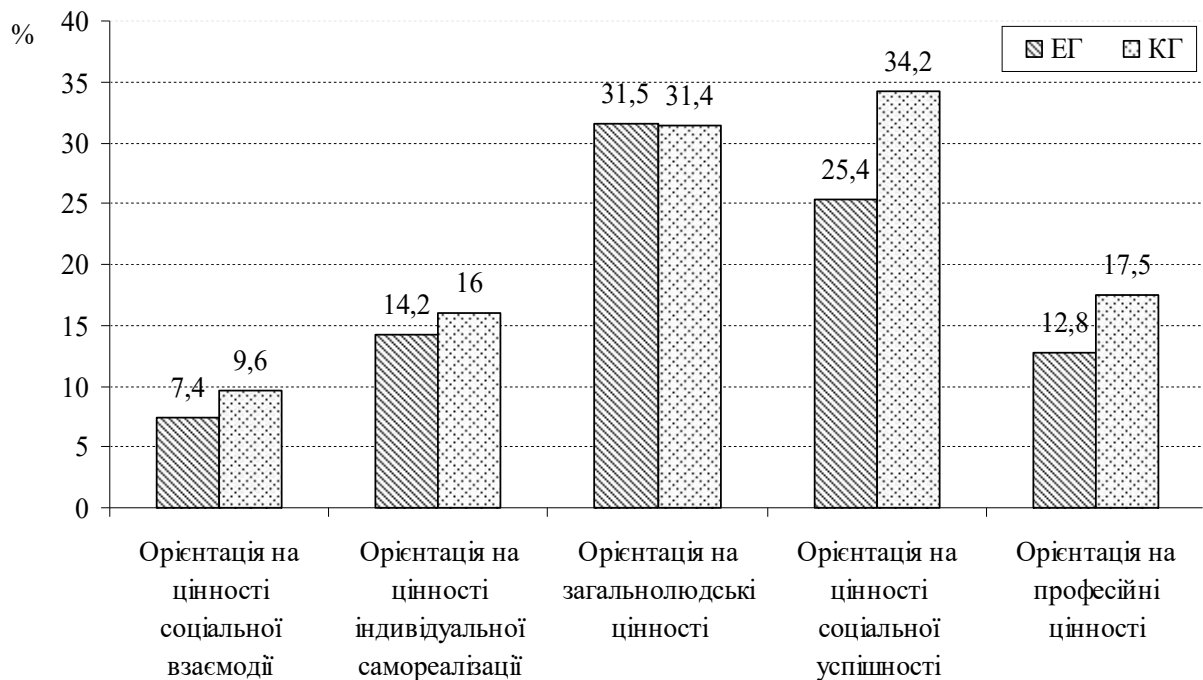


Рис. 2.4. Ціннісні орієнтації майбутніх менеджерів (у %)

У проведеному нами дослідженні внаслідок спостереження за поведінкою і взаєминами майбутніх менеджерів, аналізу їхніх висловлювань та ранжування відповідей на запитання анкет було конкретизовано типи їх ціннісних орієнтацій. Зокрема, орієнтацію на цінності соціальної взаємодії (найбільш значимі для студентів – пізнання, друзі, взаєморозуміння) мають 7,4 % респондентів ЕГ і 9,6 % КГ; орієнтацію на цінності індивідуальної самореалізації (найбільш значимі – отримання вищої освіти, незалежність, продуктивне життя) – 14,2 % ЕГ, 16,0 % КГ студентів; орієнтацію на загальнолюдські цінності особистого щастя (найбільш значимі – любов, щасливе сімейне життя, матеріально забезпечене життя, здоров'я) – 31,5 % студентів ЕГ, 31,4 % КГ; орієнтація на цінності соціальної успішності (престижна професія, матеріально забезпечене життя, визнання) – 25,4 %

студентів ЕГ, 34,2 % студентів КГ, орієнтація на професійні цінності (найбільш значимі – цікава робота, продуктивне життя, творчість, активне діяльне життя) – 12,8 % студентів ЕГ, 17,5 % КГ.

Як бачимо, зростає орієнтація студентів на цінності соціальної успішності та загальнолюдські цінності особистого щастя, що можна пояснити новою ситуацією соціального розвитку у цьому віці – професійне самовизначення, оволодіння професійними уміннями і навичками. Успішне вирішення основних завдань соціальної ситуації розвитку відбувається за умови сформованості у майбутніх менеджерів культури професійної діяльності, вміння встановлювати адекватні соціальні взаємини із оточуючими, розвинутих комунікативних, організаторських умінь.

Але, на жаль, у сучасних студентів часто спостерігається тенденція до зростання спрямованості на себе, тяжіння до егоцентризму, орієнтація на задоволення власних потреб, незважаючи на інших, агресивність у взаєминах і досягненні статусу, схильність до суперництва, прагнення до влади, але, при цьому, вони вирізняються інтровертованістю, тривожністю, роздратованістю (емоціям не вистачає тепла). Діагностику спрямованості майбутніх менеджерів нами здійснено за допомогою методики „Орієнтаційна анкета” Б. Басса, адаптованої І. Пейсаховим (рис. 2.5).

Згідно отриманих даними у 40,4 % студентів ЕГ і 39,2 % КГ виявлено спрямованість на себе. Для 39,1 % опитаних ЕГ, 41,3 % КГ характерна спрямованість на спілкування, взаємодію, що виявляються у прагненні підтримувати взаємини з однокласниками, іншими людьми, товарищескості, люб'язності, орієнтації на спільну діяльність (не обов'язково для виконання справи, а заради самого спілкування). Разом з тим, їм також властива орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних контактах з людьми. 20,5 % студентів ЕГ, 19,5 % КГ виявляють спрямованість на справу. Їм властива орієнтація на ділову співпрацю, схильність до кооперації, зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконанні завдання якнайкраще, здатність відстоювати в інтересах справи

власну думку, корисну для досягнення спільної мети та майбутньої професійної діяльності.

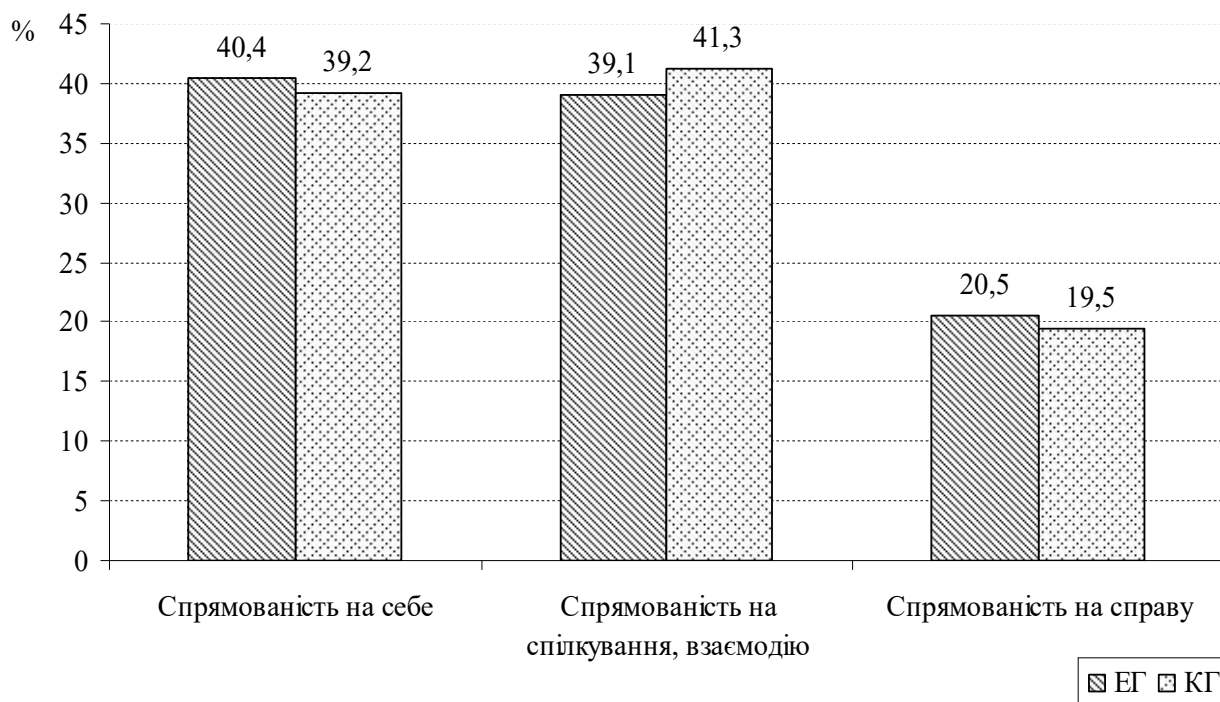


Рис. 2.5. Спрямованість особистості студента (у %)

Визначення рівнів професійної спрямованості майбутніх менеджерів здійснювали за допомогою методики „Визначення рівня професійної спрямованості” (за Т. Дубовицькою). Зокрема, 24,5 % опитаних ЕГ, 27,3% КГ мають високий рівень професійної спрямованості. Такі студенти виявляють інтерес до майбутньої професійної діяльності, мають бажання активно здобувати знання та навички, досягнути успіхів в обраній професійній діяльності. Низький рівень професійної спрямованості спостерігається у 29,4 % респондентів ЕГ і 28,6 % КГ, що вказує на відсутність у таких студентів зацікавленості й привабливості майбутньої професійної діяльності, перевагу зовнішньої мотивації у процесі вибору майбутньої спеціальності, небажання працювати за обраною спеціальністю. Для переважної більшості майбутніх менеджерів (46,1 % опитаних ЕГ, 44,1 % КГ) привабливість майбутньої професії перебуває на достатньому рівні, що вказує на наявність сумнівів у власних професійних здібностях за наявності загального

позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності та недостатнім усвідомленням власного місця в обраній галузі.

За дослідженнями вчених, адекватна рівню домагань і реальним можливостям студентів самооцінка впливає на спосіб встановлення ними соціальних контактів та є умовою їх подальшого успішного життєвого самовизначення, самореалізації. Результати дослідження самооцінки майбутніх менеджерів представлено на рис. 2.6.

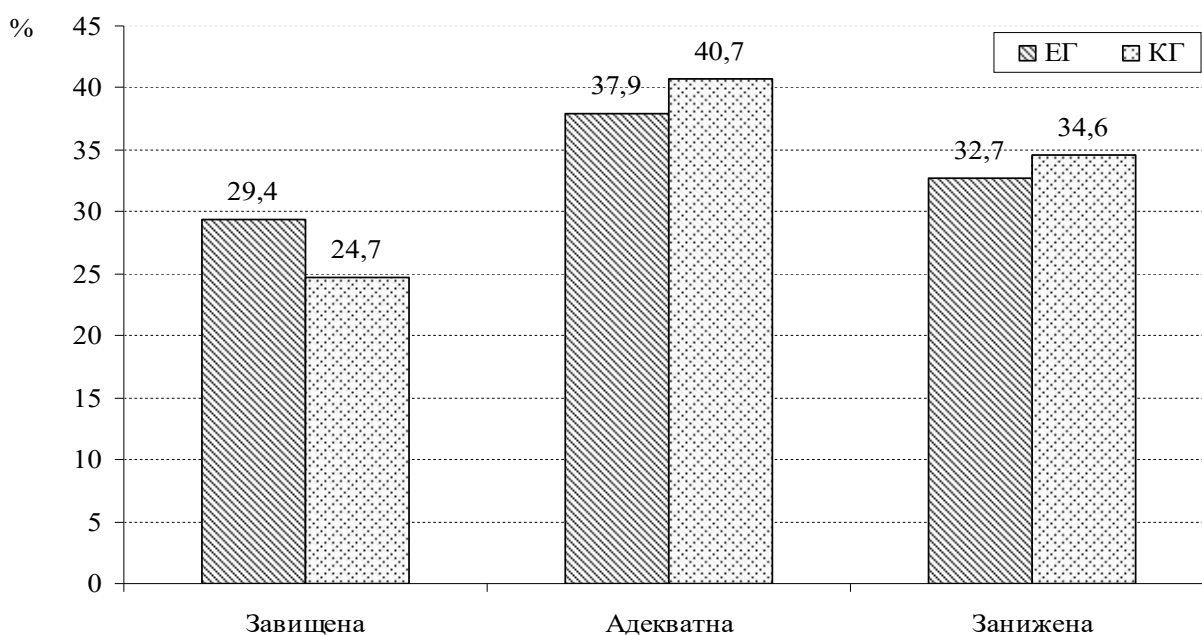


Рис. 2.6. Рівні самооцінки майбутніх менеджерів (у %)

Як показав аналіз результатів, 37,9 % студентів ЕГ, 40,7 % КГ мають адекватну самооцінку, що виявляється у володінні ними такими особистісними характеристиками як впевненість у власних можливостях, високій вимогливості до себе, товариськості, теплоті, дружелюбності у взаєминах з оточуючими, повазі до інших людей, часто недооцінюють свої здібності. Ці студенти ніколи не страждають від комплексу меншовартості. Занижену самооцінку виявлено у 32,7 % студентів ЕГ і 34,6 % КГ. У цієї категорії обстежуваних спостерігається занижений рівень домагань, надмірна сором'язливість, невпевненість у своїх силах, незадоволеність своїм становищем у суспільстві, надчутливість до критики, тенденція до

усамітнення, труднощі в інтерперсональних контактах, підлаштування до думки інших. Ці студенти не вміють ставити чітких цілей, обмежені вирішенням повсякденних завдань, виявляють емоційну нестійкість, образливість, що утруднює процес формування у них культури професійної діяльності. Завищена самооцінка притаманна 29,4 % обстежуваних ЕГ, 24,7 % КГ. Для таких студентів характерним є виникнення труднощів у спілкуванні, намаганні уникнути невдач. Вони досить часто не можуть подолати труднощі у навчанні.

Мотиваційно-ціннісний компонент інтегрує цінності, установки, переконання особистості й слугує основою формування мотивів культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, що визначається через рівні усвідомлення студентом необхідності оволодіння і вияву культури професійної діяльності у взаємодії з іншими. Зазначаємо на важливості розвитку емоційного інтелекту майбутніх менеджерів зокрема здатності розпізнавати власні емоції, розуміти емоції партнерів, колег, умінні висловлювати свої почуття і реагувати на почуття інших людей. Акцентуємо увагу і на рефлексії (знаннях менеджера про себе та свою професійну діяльність, уявленні про те, як він і його діяльність сприймається колегами, партнерами). Критерієм його визначення є спрямованість, стійкість, дієвість мотивів. Він характеризує розвиток ціннісно-орієнтаційної свідомості й визначення на цій основі кола професійно-значущих цінностей.

Вивчення мотивів поведінки майбутніх менеджерів, системи особистісних цінностей, установок, переконань, які визначають зміст їх діяльності, формування мотивів культури професійної діяльності, ставлення до партнерів зі спілкування, оцінку інших людей й оцінку себе ми здійснювали за допомогою опитування. Результати вивчення й узагальнення мотивації майбутніх менеджерів представлені у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

**Відповідність мотивації майбутніх менеджерів рівням сформованості
культури професійної діяльності (у %)**

Рівні	Групи мотивів	Групи			
		ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Високий	1) орієнтація на спілкування, взаємодію, підтримання гарних взаємин із одногрупниками, викладачами; 2) ціннісне ставлення до інших; 3) орієнтація на майбутнє (отримання професії, формування культури професійної діяльності); 4) прояви вольових та мобілізаційних зусиль.	107	22,3	106	21,4
Достатній	1) уникнення неприємних ситуацій, осуду і покарання; 2) бажання завоювати позитивне ставлення, авторитет серед інших (одногрупники, значимі люди); 3) бажання досягнути кращих результатів у порівнянні з іншими; 4) прагнення до набуття нових знань.	190	39,3	198	39,8
Базовий	1) орієнтація на вимоги викладачів, залежність від інших; 2) залежно від ситуації; 3) необов'язковість формування культури професійної діяльності; 4) негативне ставлення до окремих людей.	184	38,4	193	38,8

Як видно із таблиці 2.6 серед мотивів виявлення культури професійної діяльності студентами виділено орієнтацію на спілкування з одногрупниками, ціннісне ставлення до інших, орієнтацію на майбутнє (студенти зазначають, що розвинуті професійні уміння допоможуть їм у правильному виборі професії та сприятимуть успішній самореалізації, встановленні адекватних взаємин із діловими партнерами). Таких респондентів нами виявлено 22,3 % ЕГ та 21,4 % КГ. Орієнтація на

уникнення неприємних ситуацій, бажання завоювати позитивне ставлення, авторитет серед інших, досягнути кращих результатів у порівнянні з іншими спостерігається у 39,3 % студентів ЕГ та 39,8 % студентів КГ. На необов'язковості формування культури професійної діяльності, професійного розвитку наголошують 38,4 % студентів ЕГ, 38,8 % КГ.

Слід зазначити, що освітню діяльність майбутніх менеджерів можна умовно представити як діяльність з вирішення пізнавальних завдань та проблем, в свою чергу, її мотивами є знання й способи їх придбання, які виявляються у процесі оволодіння засобами майбутньої професійної діяльності. Професійну діяльність майбутніх менеджерів також можна умовно представити як діяльність з вирішення практичних завдань та проблем. Професійними мотивами такої діяльності є виробництво і перетворення продукту праці в модельній формі. З огляду на це, формування мотивів професійної діяльності у процесі оволодіння знаннями надає поштовх особистісному професійному змісту, який закладено в навчальних та професійних завданнях або проблемах. Таким чином, формування та розвиток особистості, які виявляються в процесі оволодіння засобами майбутньої професійної діяльності (знання та способи їх придбання) поступово трансформуються в сенс професійної діяльності.

З метою визначення мотивації професійної діяльності майбутніх менеджерів використано методику К. Замфіра у модифікації А. Раєна „Мотивація професійної діяльності”. У процесі дослідження студентам було запропоновано заповнити бланк із запитаннями, за наступною шкалою відповідей: 1 бал – в дуже значній мірі; 2 бали – в достатньо незначній мірі; 3 бали – в невеликій, але й не в малій мірі; 4 бали – в достатньо великій мірі; 5 балів – в дуже великій мірі. На підставі отриманих результатів нами визначено мотиваційні комплекси студентів. До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів слід відносити такі два типи сполучень: $BM > ЗПМ > ЗНМ$ і $BM = ЗПМ > ЗНМ$. Найгіршим мотиваційним комплексом є тип $ЗНМ > ЗПМ > BM$, в яких BM (внутрішня мотивація), $ЗПМ$ (зовнішня

позитивна мотивація) і ЗНМ (зовнішня негативна мотивація). Між цими комплексами укладені проміжні (з точки зору їх ефективності) мотиваційні комплекси. Однак, слід зазначити, що під час інтерпретації слід враховувати не лише тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираженості [302]. Результати вивчення й узагальнення мотивації професійної діяльності майбутніх менеджерів представлені у табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Відповідність майбутніх менеджерів певному типу мотиваційного комплексу (у %)

Мотиваційні комплекси					Групи			
					ЕГ		КГ	
					Абс.	%	Абс.	%
ВМ	>	ЗПМ	>	ЗНМ	37	7,8	41	8,2
ВМ	=	ЗПМ	>	ЗНМ	111	23,1	101	20,4
ВМ	<	ЗПМ	>	ЗНМ	151	31,4	167	33,5
ВМ	<	ЗПМ	<	ЗНМ	29	6,2	23	4,7
ВМ	>	ЗПМ	>	ЗНМ	21	4,3	20	4,1
ВМ	=	ЗПМ	<	ЗНМ	88	18,2	80	16,1
ВМ	>	ЗПМ	=	ЗНМ	9	1,8	14	2,9
ВМ	=	ЗПМ	=	ЗНМ	16	3,4	10	2,1
ЗНМ	>	ВМ	>	ЗПМ	61	13,4	74	14,8

Згідно отриманих даних, оптимальні мотиваційні комплекси, які представлені поєднаннями: ВМ > ЗПМ > ЗНМ і ВМ = ЗПМ > ЗНМ обрала найменша кількість майбутніх менеджерів. Тобто, за нашими даними, для 13,9 % опитаних ЕГ, 15,2 % КГ переважаючим типом мотивації професійної діяльності є внутрішній. Такі студенти залучаються до навчання заради отримання майбутньої професії, а не задля досягнення зовнішніх винагород, вони проявляють інтерес до самого навчання та схильні вибирати складні завдання, що в кінцевому результаті здійснює вагомий вплив на розвиток їх пізнавальних процесів. Наявність внутрішніх спонукальних мотивів сприяє прояву у майбутніх менеджерів оригінальності, креативності, творчості й розкутості. Крім того, 3,4% ЕГ студентів, 2,1% КГ обрала проміжний

мотиваційний комплекс $BM = ЗПМ = ЗНМ$, це свідчить про те, що майбутніх менеджерів цікавить діяльність, яку вони обрали, а також бажання досягнення певних зовнішніх винагород.

Найгірші мотиваційні комплекси, які представлено поєднаннями: комплекси представлені таким співвідношенням: $ЗНМ > ЗПМ > BM$; $ЗНМ > ЗПМ = BM$; $ЗНМ > BM > ЗПМ$ обрала найбільша кількість опитаних (54,7% ЕГ, 51,3% КГ). Отриманий результат можна пояснити, на наш погляд, з одного боку – прагненням підтвердити свою дорослість і незалежність, а з іншого – недостатнім розвитком пізнавального інтересу у певної частини студентів. Для таких студентів характерним є байдуже, негативне ставлення до процесу навчання й вибору професії в цілому. Ціннісні орієнтації цих студентів спрямовано не на отримання професійних знань й умінь, а отримання диплому.

Спонукальними мотивами вступу до закладу вищої освіти таких студентів є відсутність внутрішньої мотивації та такі причини як: не вступив до іншого ЗВО, за прикладом або разом із товаришем, за вказівкою батьків тощо. В свою чергу, відсутність внутрішньої мотивації сприяє зростанню у таких студентів напруженості, спонтанності, тривожності, унеможливорює прояв творчості й креативності. Для таких студентів характерна зовнішня мотивація, до освітньої діяльності їх спонукає можливість отримання вигоди (матеріальному, соціальному, психологічному) або бажання уникнути неприємностей, вони не мають сформованої професійної спрямованості, а отже, мають низьку культуру професійної діяльності. Вони не виявляють інтерес до самого навчання та схильні обирати прості завдання, виконують необхідний мінімум для отримання оцінки.

У 31,4 % опитаних ЕГ, 33,5 % КГ переважає зовнішня позитивна мотивація. За даного типу мотиваційного комплексу у студентів досить посередньо виражений мотив „отримання знань”, мотивація до здобуття знань дещо занижена, їх приваблює не сама діяльність, а те, як вона буде оцінена оточуючими (позитивна оцінка, заохочення, похвала тощо).

Показником мотиваційно-ціннісного компонента культури професійної діяльності майбутніх менеджерів нами також визначена емпатія. У міжособистісних взаєминах емпатія виступає як здатність бачити, відчувати, реагувати на почуття і переживання іншої людини, прилучатися до її емоційного життя, розділяти її емоційні стани. Емпатія є однією з важливих характеристик майбутніх менеджерів, оскільки дозволяє досягти успіхів у тих видах емоційно-вольової діяльності, які вимагають наявності розвиненого співпереживання та збалансованості міжособистісних стосунків. Рівень емпатійних тенденцій майбутніх менеджерів нами визначено за допомогою методики „Діагностика емпатії” (І. Юсупова) (рис. 2.7).

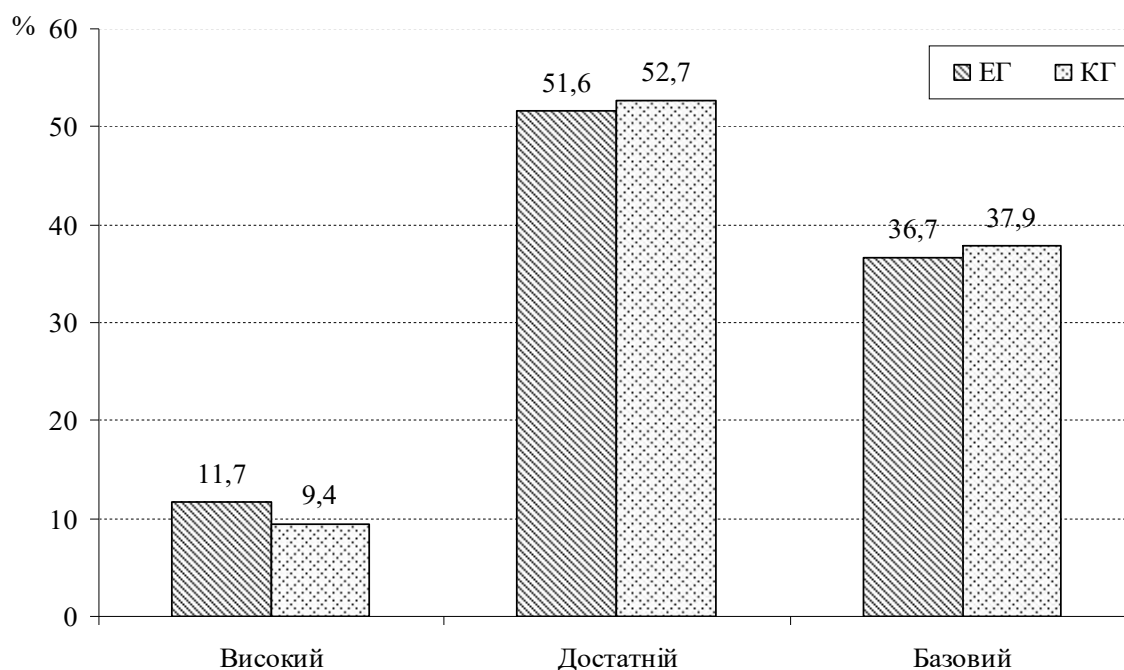


Рис. 2.7. Рівні розвитку емпатії майбутніх менеджерів (у %)

За нашими даними, всього 11,7 % студентів ЕГ, 9,4 % КГ володіють високим рівнем розвитку емпатії, що проявляється в емоційній чутливості до проблем оточуючих, співпереживанні, доброзичливості, безкорисливості, товариськості, вмінні встановлювати контакти й знаходити спільну мову з іншими, умінні підбадьорити та заспокоїти оточуючих, намагаються уникати конфліктних ситуацій та знаходити компромісні рішення. Студентам необхідне соціальне схвалення й визнання їх дій, вони більше довіряють

своїм почуттям, інтуїції, аніж аналітичним висновкам, віддають перевагу командній роботі. Достатній рівень розвитку емпатії діагностується у 51,6 % студентів ЕГ, 52,7 % КГ. Ці студенти тримають свої емоції під контролем, у них немає розкнутості почуттів, що заважає повноцінному сприйняттю оточуючих і є перешкодою у встановленні повноцінних взаємин, вони не відрізняються особливою схильністю до співпереживання. У спілкуванні та взаєминах з іншими вони уважні, судять про навколишніх насамперед за вчинками, менше цікавлячись їх мотивами, нерідко втрачають терпіння, важко прогнозують вчинки інших.

36,7 % опитаних ЕГ і 37,9% КГ характеризуються низьким рівнем емпатійності. Для цієї категорії майбутніх менеджерів не зрозумілі емоційні прояви зі сторони оточуючих, менш чутливі, відчувають труднощі у встановленні контактів з іншими людьми, мають небагато друзів. Такі студентам надають перевагу роботі не з людьми, а з конкретними справами, у інших цінують ділові якості та раціональні рішення.

Однією із важливих складових сформованості культури професійної діяльності є готовність майбутніх менеджерів до ризику, тобто спроможність діяти в ситуаціях невизначеності, приймати зважені управлінські рішення, що здійснюватиме вплив на професійну самореалізацію майбутніх менеджерів та ефективність здійснення господарської діяльності.

Зокрема, у своїй професійній діяльності майбутні менеджери зіштовхуються з ситуативним (мотивованим) та немотивованим ризиками. Так, якщо особистість свідомо ризикує задля досягнення певних вигод (схвалення, самоствердження тощо), вона має справу з мотивованим ризиком, якщо на досягнення вигод впливають зовнішні умови, події, непередбачувані обставини – має справу з немотивованим ризиком.

З метою визначення схильності майбутніх менеджерів до ризику, здатності в умовах невизначеності та нестандартних ситуаціях приймати правильні, обґрунтовані рішення застосуємо методику діагностики рівня готовності до ризику (Р. Шуберта). Методика містить 25 тверджень [178].

У процесі дослідження встановлено, що яскраво виражену готовність до ризику мають 25,4 % опитаних ЕГ, 28,3 % КГ, що свідчить про те, що незважаючи на рішучість дій та швидкість у ризикових ситуаціях такі студенти не прогнозують прийняті рішення й не задумуються про ефективність їх наслідків. Не виражений (базовий) рівень готовності до ризику прослідковується у 26,2 % опитаних ЕГ, 27,2 % КГ. Такі майбутні менеджери не можуть швидко реагувати на проблеми, що виникають й приймати обґрунтовані управлінські рішення, що може негативно позначатися у майбутньому на ефективності та результативності здійснення професійної діяльності. 48,4 % опитаних ЕГ, 44,5 % КГ мають достатній рівень готовності до ризику у професійній діяльності. Вони обґрунтовано підходять до прийняття виважених управлінських рішень в умовах невизначеності, ризику, у їх розумінні мають бути виправданими, що наближує до більш виваженої мотивації у прийнятті рішень.

Дослідження мотиваційно-ціннісного компонента передбачало також визначення рівня емоційного інтелекту майбутніх менеджерів, зокрема виявлення майбутніми менеджерами здатності розуміти емоційні стани інших людей, умінь взаємодіяти з ними відповідно до їх емоційних реакцій, регуляції власними емоціями. Показниками емоційного інтелекту визначаємо також прагнення майбутніх менеджерів до установавання дружньої атмосфери в колективі, готовність до взаєморозуміння і підтримки інших, володіння комунікативними вміннями і навичками. З цією метою нами було застосовано методику „Визначення рівня емоційного інтелекту” Н. Холла (табл. 2.8). Методика передбачає визначення парціального та інтегративного рівнів емоційного інтелекту студентів. Методика складається з 30 тверджень й включає 5 шкал: емоційна обізнаність; управління своїми емоціями (емоційна відхідливість, емоційна неригідність); самомотивація (довільне управління своїми емоціями); емпатія; розпізнавання емоцій інших людей (уміння впливати на емоційний стан інших людей) [178].

Рівні емоційного інтелекту майбутніх менеджерів (у %)

Показники	Рівні					
	Високий		Достатній		Базовий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Емоційна обізнаність	16,4	18,3	35,6	33,2	48,0	48,5
Управління своїми емоціями	2,4	4,4	27,6	25,4	70,0	70,2
Самомотивація	18,6	20,2	32,1	33,0	49,3	46,8
Емпатія	11,9	10,1	49,7	51,4	38,4	38,5
Здатність до розпізнавання емоцій інших людей	16,1	19,2	36,4	37,1	47,5	43,7
Інтегративний	11,6	12,2	39,8	40,1	48,6	47,7

Згідно отриманих даних (табл. 2.8), за парціанальним рівнем емоційного інтелекту, 16,4 % ЕГ студентів, 18,3% КГ мають високий рівень емоційної обізнаності. Таким студентам притаманна здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій, аналізувати як негативні, так і позитивні емоції та відчувати складні ситуації взаємодії між людьми, розуміти причини, які спровокували таку поведінку, а також визначати як вони себе поведуть надалі. 35,6 % студентів ЕГ, 33,2 % КГ мають достатній рівень емоційної обізнаності, що свідчить про деяку нездатність до об'єктивного оцінювання емоційних проявів оточуючих людей. Такі студенти час від часу звертаються до своїх почуттів, здатні спостерігати зміни у своїх почуттях й аналізувати їх, однак це носить ситуативний характер, за браком логіки й чіткості оперувати ними, а отже, не завжди приносить очікуваний результат. Базовий рівень емоційної обізнаності спостерігаємо у 48,0% студентів ЕГ, 48,5 % КГ. Такі студенти не розуміють своїх емоцій, тому не знають як поводити себе в різних ситуаціях, не вміють приймати правильні рішення та управляти подіями.

За шкалою „управління своїми емоціями” лише 2,1 % студентів ЕГ, 4,4 % КГ мають високий рівень управління своїми емоціями. Такі студенти вміють керувати власними емоціями, емоційно гнучкі та емоційно

винахідливі. Достатній рівень спостерігаємо у 27,6 % опитаних ЕГ, 25,4 % КГ, що свідчить про вміння майбутніх менеджерів тримати під контролем власні емоції та здатність підтримувати бажані емоції. 70,0 % опитаних ЕГ, 70,2 % КГ мають низький рівень здатності до управління власними емоціями. Такі студенти роздратовані, зациклені на негативних емоціях, довго оговтуються від невдач, не можуть контролювати свої емоції й почуття в конфліктних ситуаціях.

Високий рівень самомотивації спостерігається у 18,6% опитаних ЕГ, 20,2% КГ. Респондентам цієї групи характерне свідоме спонукання себе до певних дій, вони володіють усвідомленою системою цінностей та мають ознаки яскраво вираженого лідера, який „одержимий” досягненнями у навчальній й професійній діяльності. У 32,1% опитаних ЕГ, 33,0% КГ – достатній рівень самомотивації. А це означає, що студенти здатні розпізнавати мотиви інших людей. Їхні рішення не залежать від думки оточуючих, що робить їх не вразливими до маніпуляторів. 49,3 % опитаних ЕГ, 46,8 % КГ мають базовий рівень емоційного інтелекту, що свідчить про невміння відкидати негативні переживання, оперувати власним емоційним станом, діяти відповідно до запитів життя.

Лише у 11,9 % студентів ЕГ, 10,1 % КГ виявлено високий рівень емпатії, за шкалою „емпатія”, а отже, ці студенти вміють розпізнавати емоційні стани, почуття, наміри оточуючих людей, уміють співпереживати, надають перевагу невербальному спілкуванню, прагнуть будувати відносини на принципах взаємної довіри й альтруїзму. Достатній рівень емпатії мають 49,7 % студентів ЕГ, 51,4 % КГ. Для них характерна схильність емоційно реагувати та співпереживати, виявлення уваги до співрозмовника. 38,4 % студентів ЕГ, 38,5 % КГ мають базовий рівень емпатії, що характеризується байдужістю до переживань й думок оточуючих людей, їх більш цікавлять власні почуття, відчувають труднощі у встановленні контактів з іншими людьми, тощо.

Високий рівень здатності розпізнавати емоції інших людей спостерігається у 16,% опитаних ЕГ, 19,2 % КГ. Для таких студентів властиві розвинуті уміння розуміти та правильно оцінювати стани й почуття інших людей у процесі використання різних каналів експресії (міміки, мови, рухових реакцій). Їм властива здатність до керування та впливу на емоційні стани інших людей, їх думки. Вони можуть передбачати події на основі аналізу думок, почуттів й намірів учасників комунікації. 36,4 % опитаних ЕГ, 37,1 % КГ мають достатній рівень здатності розпізнавати емоції інших людей, що свідчить про те, що у майбутніх менеджерів наявне помірно виражене вміння впливати на емоційні стани інших людей. Їм властиве незначне зацікнення на власному настрої, бажаннях та емоціях, адекватне реагування на настрої, спонукання й бажання інших людей, вміння заспокоювати та покращувати їх настрій. Відповідно у 47,5 % опитаних ЕГ, 43,7 % КГ спостерігається базовий рівень здатності розпізнавати емоції інших людей.

Отже, отримані результати за інтегративним показником засвідчили, що лише 11,6% студентів ЕГ, 12,2 % КГ мають високий рівень емоційного інтелекту. Відповідно ці студенти вміють розуміти власні емоції та емоційні стани оточуючих, можуть керувати власною емоційною сферою, що в свою чергу впливає на їх адаптивність у соціумі та досягнення власних цілей у взаємодії з оточуючими людьми. 39,8% опитаних ЕГ, 40,1 % КГ мають достатній рівень емоційного інтелекту, що свідчить про більшу впевненість у собі, здатність в певній мірі усвідомлювати власні емоції та розуміти емоції інших. Базовий рівень інтегративного емоційного інтелекту спостерігається у 48,6 % студентів ЕГ, 47,7 % КГ. Ці студенти характеризуються низькою самооцінкою, депресією, проблемами у комунікативній сфері, не вміють дослуховуватися до свого внутрішнього відчуття. Їм властиве почуття провини, неадекватно занижена самооцінка, болісне реагування на критику оточуючих, що в подальшому може негативно впливати на майбутню професійну діяльність.

Таким чином, в результаті діагностичного вивчення встановлено, що високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента культури професійної діяльності спостерігається у 24,9 % майбутніх менеджерів ЕГ, 22,3 % КГ; достатній рівень – 46,5 % респондентів ЕГ, 49,8 % КГ; низький – 28,6 % опитаних ЕГ, 27,9 % КГ.

Практичний компонент культури професійної діяльності передбачає з'ясування рівня розвитку комунікативних і організаторських здібностей майбутніх менеджерів у міжособистісній взаємодії, спілкуванні, різних сферах діяльності, поведінці. Рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей майбутніх менеджерів з'ясовувалися нами за допомогою методики КОЗ (В. Синявського, Б. Федоришина [378]) (рис. 2.8).

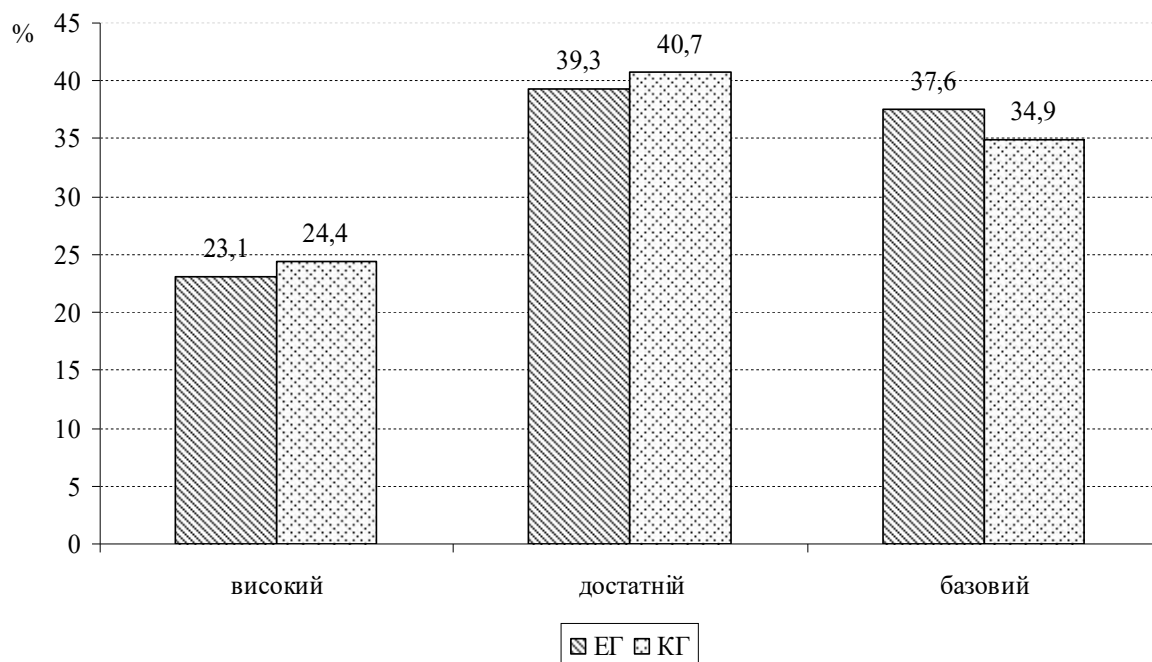


Рис. 2.8. Рівні сформованості комунікативних і організаторських схильностей майбутніх менеджерів (у %)

У процесі дослідження встановлено, що для 23,1 % студентів ЕГ і 24,4 % КГ властивий високий рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей. Ці студенти контактні, прагнуть до розширення кола своїх знайомих, невимушено поведуть себе в новому колективі, не розгублюються в новій обстановці, швидко орієнтуються у

важких ситуаціях, виявляють ініціативу у спілкуванні, бажання розвивати емоційні контакти з оточуючими, комунікабельні, здатні відстоювати свою думку та домагаються, щоб вона було прийнята товаришами, відчують потребу в комунікативній та організаторській діяльності й активно прагнуть до неї, приймають активну участь в організації різноманітних заходів, займаються громадською діяльністю, здатні приймати самостійні рішення у важкій ситуації.

Для 39,3 % респондентів ЕГ, 40,7 % КГ характерний достатній рівень вияву комунікативних і організаторських здібностей. Студентам цієї групи характерна комунікабельність і прагнення для встановлення взаємин, вони не обмежують коло своїх знайомств, планують свою роботу, завжди відстоюють свою думку, приймають активну участь в організації й проведенні різноманітних заходів, але потенціал їх здібностей не вирізняється високою стійкістю та досить часто носить ситуативний характер. 37,6 % студентів ЕГ та 34,9 % КГ мають базовий рівень розвитку комунікативних і організаторських здібностей. Вони виявляють тенденцію до „некомунікабельності”, вважають за краще проводити час наодинці з собою, відчують труднощі у спілкуванні, встановленні контактів з оточуючими, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, обмежують коло своїх знайомих, важко переживають образи; недостатньо орієнтуються в незнайомій ситуації. Як правило не беруть участі в заходах, які проводяться на рівні університету, уникають ситуацій прийняття самостійних рішень. Ці студенти досить часто займають позицію конформістів, не відстоюють свою думку.

Показниками праксичного компонента культури професійної діяльності нами визначені такі особистісні характеристики майбутніх менеджерів як інтроверсія – екстраверсія. Означені характеристики діагностуються за допомогою методики „Рівень суб’єктивного контролю” (Дж. Роттера) (рис. 2.9).

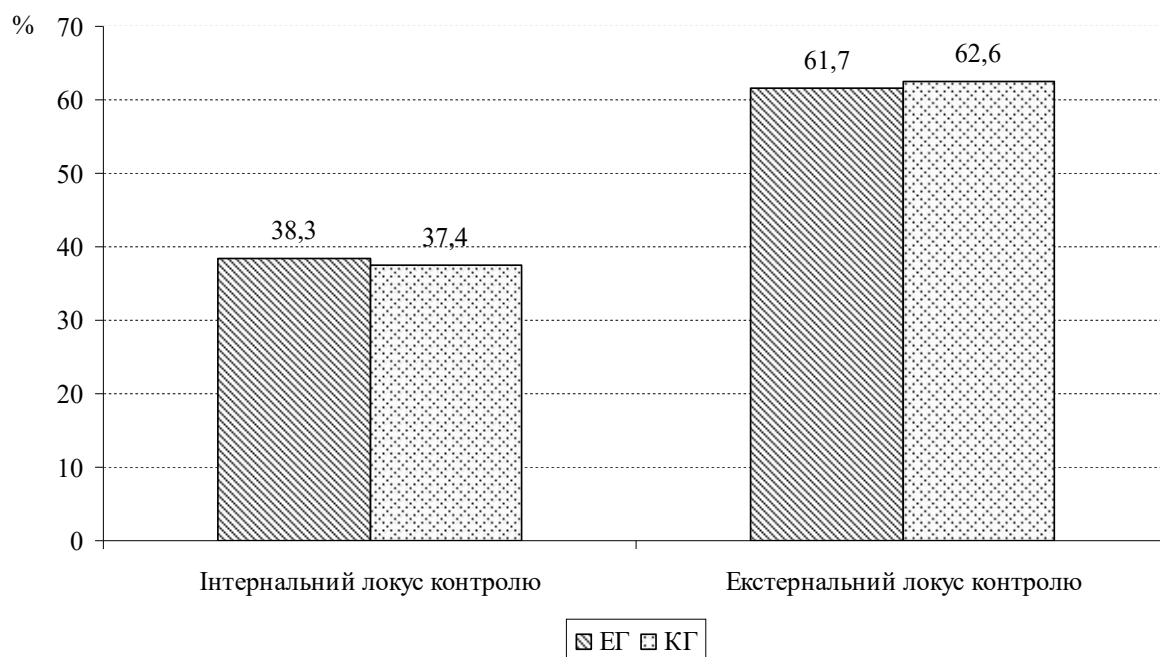


Рис. 2.9. Рівні суб'єктивного контролю майбутніх менеджерів (у %)

Результати дослідження локусу контролю засвідчують, що 38,3 % студентів ЕГ, 37,4 % КГ – інтернали. Характерними рисами їх є відповідальність за події свого життя (свої рішення, вчинки, дії). Вони здатні встановлювати зв'язок між власними якостями, виявленими зусиллями з результатами діяльності. Впевнені в необхідності досягати успіху на шляху до мети, звинувачують тільки себе в неприємних подіях власного життя, вважають себе відповідальними за стан свого здоров'я, емоційно стабільні. Емоційне ставлення до оточуючих у таких студентів виявляється у співчутті, симпатії, комунікабельності, гнучкості у контактах, вияві теплоти і дружби у взаєминах, товариськості. Такі студенти приймають умовності, правила і принципи нормальної поведінки із оточуючими, викликають до себе повагу та симпатію, мають почуття відповідальності, виявляють культуру професійної діяльності у взаєминах.

61,7 % студентам ЕГ, 62,6 % КГ властивий екстернальний локус контролю. Студентам, яким притаманна схильність до зовнішньої локалізації контролю притаманні такі особистісні риси як безвідповідальність (всю відповідальність переносять на інших, зовнішні сили), невпевненість у

власних силах і можливостях, тривожність, надмірна чутливість до критичних зауважень на свою адресу, критичне ставлення до будь-яких думок, крім власних, підозрілість, прагнення відкласти реалізацію своїх намірів. Виникнення позитивних подій пояснюють результатом везіння чи допомоги інших, важливе значення надають зовнішнім обставинам (керівництву, товаришам, викладачам, везінню, невдачам). У них переважає мотивація уникнення невдач та низька мотивація досягнень. Вони, також, досить часто вирізняються конформністю, нетовариськістю, уникненням широких контактів, схильні вважати свої відносини результатом дії своїх партнерів. Як правило, ці студенти мають низький рівень сформованості культури професійної діяльності.

Зазначаємо, що корпоративна культура є системою формальних і неформальних правил і норм діяльності, відповідних звичаїв і традицій, індивідуальних та колективних інтересів в організації. Цей вид культури впливає на ступінь задоволеності індивіда умовами праці, визначає особливості поведінки працівників, їх взаємодію, стиль керівництва та колективне бачення перспектив розвитку. Її елементами (напрямами роботи) є: цінності, ідентичність, символіка, поведінка, розвиток переконання [246, с. 42–43]. Рівні сформованості праксичного компонента культури професійної діяльності майбутніх менеджерів визначалися нами за допомогою спеціального тесту на підставі класифікації Ч. Хенді. Дослідник виділив 4 типи корпоративної культури, кожному з них він присвоїв ім'я відповідного олімпійського бога:

1) культура влади, або Зевса. Її суттєвий момент - особиста влада, джерелом якої є володіння ресурсами. Організації, які сповідують таку культуру, мають жорстку структуру, високий ступінь централізації управління, нечисленні правила і процедури, пригнічують ініціативу працівників, здійснюють жорсткий контроль над усім. Успіх тут визначається кваліфікацією керівника і своєчасним виявленням проблем, що

дозволяє швидко приймати і реалізовувати рішення. Така культура характерна для молодих комерційних структур;

2) рольова культура, або культура Аполлона. Це бюрократична культура, що базується на системі правил і інструкцій. Їй властиво чіткий розподіл ролей, прав, обов'язків і відповідальності між працівниками управління. Вона негнучка і ускладнює нововведення, тому малоефективна в умовах змін. Джерелом влади тут є посада, а не особисті якості керівника. Така управлінська культура притаманна великим корпораціям і державним установам;

3) культура завдання, або культура Афіни. Ця культура пристосована до управління в екстремальних умовах і постійно мінливих ситуаціях, тому основна увага тут приділяється швидкості вирішення проблем. Вона ґрунтується на співпраці, колективної виробленні ідей та спільних цінностях. Фундаментом влади є знання, компетентність, професіоналізм і володіння інформацією. Це перехідний тип управлінської культури, здатний перерости в один з попередніх. Він властивий проектним і венчурним організаціям;

4) культура особистості, або культура Діоніса. Вона пов'язана з емоційним початком і ґрунтується на творчих цінностях, об'єднуючи людей не для вирішення службових завдань, а для досягнення індивідуальних цілей. Рішення тут приймаються на основі згоди, тому влада носить координаційний характер [383].

У процесі дослідження студентам було запропоновано надати фіксовані оцінки різним аспектам культури. Результати опитування майбутніх менеджерів дало змогу з'ясувати розподіл виявів корпоративної культури за типами та визначити як цей розподіл виглядає в ідеальному (сприятливому) варіанті умов діяльності.

Згідно результатів вивчення 28,5 % респондентів ЕГ та 21,6% КГ надають перевагу культурі влади або „Зевса”. Їм властива схильність до інтуїтивного мислення; навчаються методом спроб та помилок; це люди дії, їх більше цікавлять вчинки інших людей; розмірковують цілісно, оцінюючи

повну картину відразу. Майбутні менеджери культури „Зевса” намагаються керувати людьми та діяльністю. Такі студенти цінують гроші як засіб впливу для досягнення цілей, витрачають багато зусиль для створення та підтримки корисних зв'язків або знайомств. Інформацію для особистого розвитку студенти отримують в процесі неформального спілкування, а не на лекціях та семінарах. 48,8 % опитаних ЕГ та 49,4 % КГ надали перевагу культурі ролей або „Апполона”. Для студентів, які обрали такий тип культури важливе значення мають правила та інструкції. Студенти вважають, що у процесі здійснення майбутньої професійної діяльності вони мають виконувати чітко визначену роль, яка не виходить за вказані рамки і не відхиляється за її межі. Таким студентам притаманне аналітичне, логічне та послідовне мислення, педантичність. Майбутні менеджери цінують упорядкованість та передбачуваність, однак вони, як правило, обмежені в проявах своєї індивідуальності.

Культуру завдань або культуру „Афіни” обрали 14,8 % опитаних ЕГ, 12 % КГ. Такі студенти творчі, талановиті, цінують логічність та творчий підхід у виконанні будь-яких завдань, поважають професіоналізм та компетентність. У процесі вирішення проблем, як правило, орієнтуються на групове обговорення та дискутування. 22,7 % респондентів ЕГ і 24,5 % КГ обрали культуру особистості або культуру „Діоніса”. Студенти цієї групи вважають, що у майбутній професійній діяльності важливим є професіоналізм, особистісну свободу, незалежність. Вони ототожнюють себе у майбутньому не з організацією та її розвитком, а з професією, тобто сприймають себе як вільних працівників, які тимчасово будуть надавати свої послуги клієнтам організації.

Розглянемо розподіл майбутніх менеджерів за рівнями сформованості комплексу умінь та навичок, якими вони повинні володіти. Результати експериментального дослідження були зведені в узагальнюючу таблицю (табл. 2.9), у якій показано рівень значущості, оцінка та самооцінка рівня умінь та навичок майбутніх менеджерів.

Таблиця 2.9

Динаміка самооцінки рівня значущості умінь та навичок необхідних для формування культури професійної діяльності у майбутніх менеджерів

Уміння, навички	Рівні значущості	Рівні сформованості	
		Оцінка	Самооцінка
Свідомо регульована діяльність, поведінка, спілкування на основі професійно-значущих норм, правил	0,75	0,53	0,63
Творчий характер вирішення професійних ситуацій, партнерської взаємодії, спілкування, варіативність поведінки	0,73	0,44	0,66
Розвиток морально-комунікативних якостей	0,70	0,43	0,75
Оволодіння системою професійних умінь і навичок (організаційні, проектувальні, соціально-комунікативні, управлінські)	0,78	0,47	0,72
Підсумковий показник	0,74	0,47	0,69

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту в межах праксичного компонента культури професійної діяльності свідчить про розбіжність важливості різних видів умінь та навичок. Зокрема, майбутні менеджери найвище оцінили рівень значущості таких умінь та навичок як: оволодіння системою професійних умінь і навичок (організаційні, проектувальні, соціально-комунікативні, управлінські) (0,78), свідомо регульована діяльність, поведінка, спілкування на основі професійно-значущих норм, правил (0,75), творчий характер вирішення професійних ситуацій, партнерської взаємодії, спілкування, варіативність поведінки (0,73). Найнижче оцінили рівень значущості таких умінь та навичок, як розвиток морально-комунікативних якостей (0,70).

Привертає увагу різниця між самооцінкою й оцінкою сформованості умінь та навичок у майбутніх менеджерів таких показників праксичного компонента як розвиток морально-комунікативних якостей (0,32), оволодіння системою професійних умінь і навичок (організаційні, проектувальні,

соціально-комунікативні, управлінські) (0,25), творчий характер вирішення професійних ситуацій, партнерської взаємодії, спілкування, варіативність поведінки (0,22). Такі відхилення в бік завищення самооцінки свідчать про недостатню сформованість у майбутніх менеджерів праксичного компонента культури професійної діяльності, зокрема – вміння аналізувати й адекватно оцінювати власну діяльність.

Культура професійної діяльності майбутнього менеджера виявляється у його толерантності. До елементів толерантності можна віднести: ціннісні орієнтації, ідеали, інтереси, норми та правила майбутнього фахівця, власне їх професійну діяльність.

Зокрема, у ході нашого дослідження спочатку з'ясовувався рівень сформованості культури професійної діяльності майбутніми менеджерами за кожним показником, потім знаходилося середнє арифметичне шляхом поділу суми всіх коефіцієнтів на їх кількість за кожним рівнем. Таким чином, проведене дослідження щодо виявлення майбутніми менеджерами культури професійної діяльності у повсякденних взаєминах, з оточуючими дає змогу умовно виділити три групи студентів (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Показники сформованості праксичного компонента культури професійної діяльності майбутніх менеджерів (у %)

Поведінкові характеристики культури професійної діяльності майбутніх менеджерів	Результати оцінювання					
	проявляється завжди		у більшості випадків та залежно від ситуації		не проявляється	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	2	3	4	5	6	7
Дотримуються соціальних норм, правил поведінки у взаєминах з оточуючими; виявляють лідерські якості, відповідальність, комунікабельність, доброзичливість, тактовність, толерантність у взаєминах з іншими; уміння працювати в команді.	21,9	25,8	48,9	49,7	26,2	24,5

Продовження табл. 2.10

1	2	3	4	5	6	7
Виявляють уміння розпізнавати емоції інших людей, висловлювати свої почуття й реагувати на почуття інших.	22,7	22,9	49,1	47,8	28,2	29,3
Виявляють комунікативну культуру, творчий характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії, варіативність поведінки (уміння ефективно розв'язувати конфліктні ситуації, запобігати їм, усувати напруження у взаєминах), емпатію	24,1	25,6	48,6	49,3	27,3	25,1
Середній показник (% (абс.))	22,9	24,8	48,8	48,9	28,3	26,3

Таким чином, у результаті діагностичного вивчення встановлено, що високий рівень сформованості практичного компонента культури професійної діяльності спостерігається у 22,9 % респондентів ЕГ, 24,8 % КГ; достатній – 48,8% ЕГ, 48,9 % КГ; базовий – 28,3 % ЕГ, 26,3 % КГ.

На рис. 2.10. наведено рівні сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

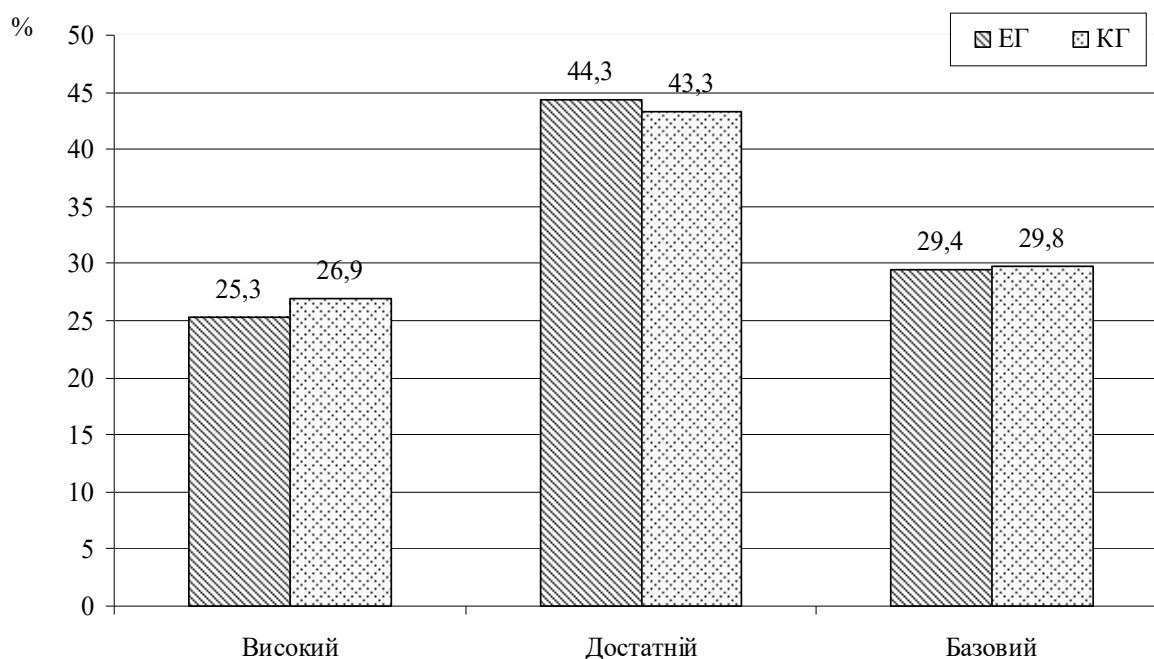


Рис. 2.10. Рівні сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів (у %)

Так, згідно отриманих даних, до першої групи майбутніх менеджерів, які характеризуються високим (професійним) рівнем сформованості культури професійної діяльності ми віднесли тих студентів, які мають глибокі, міцні знання щодо корпоративних норм, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, структуру й стилі спілкування, особливості командної роботи та усвідомлюють доцільність їх дотримання, проявляючи стійку активність у розширенні й поглибленні знань. Їм властиве емоційно-позитивне ставлення до себе, одногрупників, викладачів, оточуючої дійсності, гуманістична установка на спілкування, взаємодію з колегами, партнерами, розвинуті навички роботи в команді.

Майбутній менеджер завжди доброзичливий, принциповий у взаєминах, будує їх на основі розуміння, поваги, порядності, партнерства, відкритий для діалогу та праці. У колективі такі студенти мають досить високий статус, демонструють лідерські якості. Такі студенти самокритичні, вимогливі до себе та інших, здатні творчо вирішувати проблемні професійні ситуації, їм властива розвинута емпатія, рефлексія. У них сформований повний обсяг комунікативних, експресивних, перцептивно-рефлексивних умінь і навичок, розвинутий емоційний інтелект (уміння розпізнавати і контролювати власні емоції, розуміти емоції інших), здатність до самовдосконалення, самореалізації. Цю групу склали 25,3 % ЕГ і 26,9 % КГ.

До другої групи увійшли майбутні менеджери, які володіють достатнім (поглибленим) рівнем сформованості культури професійної діяльності (44,3 % ЕГ, 43,3 % КГ). Для цих студентів характерні прояви соціально цінної мотивації у взаємодії з колегами, одногрупниками, хоча іноді їх поведінка мотивується бажанням засвоювати гарне ставлення оточуючих, прагненням уникати неприємної ситуації, а також відсутності активності у цьому напрямку. Характерною особливістю таких студентів є їх непослідовність у словах і діях. Доброзичливі, відповідальні, але не завжди принципові у взаєминах, не завжди їх будують на основі партнерства. Студенти мають адекватну самооцінку, демонструють розуміння емоцій

інших людей, але не завжди використовують ці знання у процесі регулювання взаємовідносин з партнерами. Виявляють емпатію, вибірково, залежно від особистих уподобань. У них розвинуті комунікативні уміння і навички, ініціативні у спілкуванні, взаємодії, але під час спілкування, взаємодії вони дуже вразливі, не завжди контролюють свої почуття. Властива здатність до самопізнання, самовдосконалення, достатнє усвідомлення цінності культури професійної діяльності, виявляють вимогливість до себе, але не завжди поступаються своїми інтересами.

Третю групу складають майбутні менеджери, у яких ми констатуємо базовим (початковим) рівень сформованості культури професійної діяльності (29,4 % ЕГ, 29,8 % КГ). Ці студенти неглибоко усвідомлюються та не мають адекватного особистісного сенсу, тобто не мотивуються внутрішньою потребою, студент навчається тому що цього вимагають батьки, викладачі, так чинять однокласники. Поведінка часто зумовлюється ситуативно – залежно від вимог, інтересів, під впливом значущих для нього людей. Майбутній менеджер не завжди контролює свої емоції, почуття, дії, вчинки. Усвідомлює необхідність дотримання корпоративних норм, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, структуру й стилі спілкування, особливості командної роботи, але часто не може оцінити й проаналізувати відповідно до них власну поведінку. Не вирізняється доброзичливістю, принциповістю, відповідальністю у взаєминах, рідко будує їх на основі поваги й розуміння. Їм властива егоцентричність, орієнтація тільки на свої власні інтереси, потреби, недостатня гнучкість у способах впливу, відсутність орієнтації на партнерство, командну роботу. Студенти відчують труднощі комунікативного характеру, пов'язані із недостатнім оволодінням ними комунікативними уміннями. Недостатньо розвинуті навички саморегуляції.

Отже, як показали результати констатувального етапу експерименту, майбутні менеджери мають недостатньо глибокі ґрунтовні знання щодо основних складових культури професійної діяльності. Для більшості студентів культура професійної діяльності виступає механізмом

регулювання їх поведінки. Багатьом юнакам і дівчатам властива спрямованість на себе, тяжіння до егоцентризму, низький рівень емпатії, що блокує розвиток у них соціально-комунікативних умінь. У них не сформовані навички саморегуляції поведінки, що виражається у неконтрольованих діях, вчинках, ненормативній лексиці, вони також не володіють навичками ефективного розв'язання конфліктних ситуацій. Узагальнення даних констатувального експерименту, виявлення рівнів сформованості культури професійної діяльності у майбутніх менеджерів допомагає визначити цілі, конкретизувати завдання, підібрати форми і методи роботи для оптимізації формування культури професійної діяльності у юнаків і дівчат.

РОЗДІЛ 3.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗРОБЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

3.1. Методологічні підходи розроблення педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету

Мета нашої роботи, її науково-теоретичні засади, складні інтегративні особливості процесу формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету зумовили розроблення концептуальних основ дослідження, які потребують обґрунтування на методологічному, теоретичному й практичному рівнях.

Концепція визначається як (лат. „conceptio” – розуміння, система поглядів, трактування будь-яких явищ, основна ідея, точка зору, конструктивний принцип різних видів діяльності; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, основна ідея будь-якої теорії) – ідейний й змістовно-цілісний аргументований, послідовний і зовнішній виклад оригінальної наукової теорії або версії у розгорнутому вигляді [330, с. 361].

Методологічний рівень відображає взаємодію і взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми, які були застосовані під час дослідження. Концепцію дослідження формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету слід розглядати з позиції системного, культурологічного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, професіографічного, середовищного підходів.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що поняття „підхід” використовується як сукупність ідей, принципів, методів, які формують

основу вирішення проблем; це ідеологія і методологія вирішення проблеми, яка розкриває основну ідею, соціально-економічні, філософські, психолого-педагогічні передумови, головні цілі, принципи, етапи, механізми досягнення мети [315, с. 19].

Як особливу форму пізнавальної й практичної діяльності людини, яка може розумітися як аналіз педагогічних явищ під певним кутом зору, стратегію дослідження освітнього процесу як базову ціннісну орієнтацію, що визначає позицію педагога та визначає підхід В. Маткин [230].

Зазначимо, що методологічним інструментом співставлення існуючих підходів у системі освіти є схема рівнів методології, запропонована І. Блаубергом, Е. Юдіним. Дослідники виділяють чотири рівні методологічного аналізу. „Перший рівень – філософська методологія. Її зміст складають загальні принципи пізнання і категорійна побудова науки в цілому. Другий рівень методології визначається як рівень загальнонаукових принципів і норм дослідження. Автори підкреслюють, що специфіка проблем, що розробляються на цьому рівні, „визначається байдужістю до конкретних типів предметного стану і разом з тим апеляцією до деяких загальних рис процесу наукового пізнання”. Третій рівень методологічного аналізу – „конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які використовуються в тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні” та галузі знання. Четвертий рівень – „методично-процедурний – співвідноситься авторами з методикою і технікою дослідження, з розробкою технології, загальних заходів реалізації різноманітних процесів, зокрема освітнього” [36, с. 70-71].

Розглянемо значення кожного методологічного рівня в контексті формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Процес формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету здійснюється нами на основі *системного підходу*, оскільки він „... як методологічна основа

пізнання навколишньої дійсності передбачає розгляд об'єкта, явища, процесу як складної цілісної динамічної системи [271, с. 9]. Виходячи з цього, культуру професійної діяльності майбутнього менеджера ми розглядаємо як певну систему, що акумулюється у знаннях, уміннях, професійно значущих якостях майбутнього фахівця-управлінця. Під системним підходом у філософській літературі (В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін та ін.) розуміється напрям наукового пізнання і практики, в основі якого лежить дослідження об'єкта як системи, яка вивчається переважно під кутом зору внутрішніх і зовнішніх її властивостей і зв'язків, які обумовлюють цілісність об'єкту, його внутрішню організацію й функціонування.

Системний підхід є одним з важливих механізмів, що забезпечує інтеграцію наукових знань. Отже, поняття „система” має низку значень:

- сукупність елементів, між якими є відносини об'єктів і їх властивостей (А. Хол);
- сукупність елементів, які вступають у взаємодію (Л. Берталанфі);
- сукупність матеріальних або ідеальних об'єктів, взаємозв'язок і взаємодія яких призводить до виникнення нових інтегрованих властивостей системи, що відсутні у складових її об'єктів (В. Афанасьєв).

Метою системного підходу є вивчення об'єкта як цілого, але складеного із різних взаємопов'язаних елементів, упорядкованих та спеціально організованих. Системний підхід виявляє рівневу будову, взаємодію рівнів, що забезпечують функціонування цілого. Системний підхід як методологічна основа використовується в дослідженнях професійної освіти (Р. Акофф, В. Афанасьєв, В. Безпалько, Л. Берталанфі, Т. Ільїна, О. Ковальов, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, А. Холл, Р. Фейджен) [267, с. 283].

Необхідність застосування системного підходу у дослідженні проблеми формування культури професійної діяльності спричинена: 1) ускладненням внутрішньої структури об'єктів управління; 2) розширенням і розгалуженням зв'язків; 3) швидким і безперервним зростанням обсягу інформації;

4) нестабільністю навколишнього середовища; 5) посиленням конкурентної боротьби [328].

Специфічні особливості системного підходу полягають в тому, що метою дослідження є вивчення закономірностей і механізмів утворення складного об'єкта з певних складових. При цьому особлива увага звертається на різноманіття внутрішніх і зовнішніх зав'язків системи, на процес (процедуру) об'єднання основних понять у єдину теоретичну картину, що дає змогу виявляти сутність цілісності системи [209].

На думку вчених [394, с. 426], „система характеризується цілісністю, структурністю, взаємозалежністю системи і середовища, ієрархічністю, упорядкованістю, організаційністю, надійністю, стійкістю, стабільністю, життєздатністю та перспективністю. Системний підхід дозволяє визначити стратегію наукового пошуку”.

Системний підхід передбачає дотримання основних законів системи, а саме [170, с. 50]:

1. Композиції (узгодження спільної і особистісної мети).
2. Пропорційності (висока якість товару на всіх стадіях виробничого процесу. Характеризується відповідним рівнем розвитку елементів зовнішнього середовища, коли внутрішня пропорційність повинна поєднуватись із зовнішньою).
3. Увага приділяється найбільш слабкому елементу системи.
4. Онтогенезу – послідовність та взаємозалежність стадій життєвого циклу підприємства (товару, послуги).
5. Інтеграції (досягнення системою високого рівня організації та отримання синергетичного ефекту).
6. Інформованості (головною умовою стійкості та конкурентоспроможності є інформаційне забезпечення).
7. Стійкості, що висуває вимоги до побудови системи (статичний стан) і до її функціонування (динамічний стан).

Слід зазначити, що методики, які реалізують принципи системного підходу, спрямовані на формалізацію процесу дослідження системи, процесу постановки і розв'язання проблеми. Загальним для всіх методик є формування варіантів подання системи, розв'язання завдання та вибір кращого варіанта. На кожному етапі використовується різноманітні методи і прийоми, зміст яких залежить від сутності завдання [377].

Реалізація системного підходу включає такі етапи [376]:

- формулювання проблеми;
- ідентифікацію призначення системи;
- ідентифікацію змінних і взаємозв'язків між ними;
- ідентифікацію функцій і структури системи;
- ідентифікацію оточення (зовнішнього середовища) системи;
- генерацію та визначення альтернативних потоків;
- оцінювання ресурсів, необхідних для реалізації можливих варіантів;
- визначення наявності ресурсів;
- оцінку ефективності варіантів і вибір прийнятої альтернативи;
- реалізацію (впровадження) обраної альтернативи та коригування дій.

Відтак, можемо стверджувати, що основні положення системного підходу як складової концепції дослідження формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету можуть бути використані для створення системи, яка складається із взаємопов'язаних структурних підсистем з урахуванням етапів дослідження.

Системний підхід дає можливість розглядати формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів з позиції цілісності, взаємозбагачення, взаємозумовленості його компонентів, обґрунтувати змістову структуру культури професійної діяльності, особливості її формування у майбутніх менеджерів (спрямованість на якісні та кількісні характеристики, основні механізми керування нею).

Зазначимо, що процес формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера як система включає різноманітні типи взаємозв'язків: побудови, перетворення, функціонування, управління, взаємодії. Основними характеристиками культури професійної діяльності майбутніх менеджерів з позиції системного підходу є: цілісність (культура професійної діяльності є цілісним утворенням майбутнього менеджера всі складові елементи якого взаємопов'язані між собою); системність (культура професійної діяльності є складною системою, що є підсистемою більш складної біологічної системи – людина), що виявляється в її готовності до професійної діяльності; цілеспрямованість (системоутворюючими факторами формування культури професійної діяльності є цілі і завдання професійної самореалізації, організаційно-методичні й технологічні вміння, які необхідні для виконання посадово-функціональних обов'язків менеджера).

Формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера на основі *аксіологічного (ціннісного) підходу* ґрунтується на понятті цінності й дає можливість з'ясувати якості й властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольняти потреби окремої особистості, суспільства, а також ідеї та спонукання у вигляді норми та ідеалу.

Предметом педагогічної аксіології виступає процес формування системи цінностей, ціннісних ставлень особистості. На думку І. Беха, цінності стають виховним фактором завдяки тому, що перетворюються у внутрішні спонуки (мотиви) поведінки особистості [33, с. 6].

Відтак, основою ціннісного підходу виступає теорія цінностей, розуміння людиною об'єктивного існування цінностей навколишнього світу. У філософії є спеціальний розділ – „аксіологія” – сфера, що розглядає об'єктивну дійсність і ставлення до неї людини. Особистість, у процесі становлення своєї ціннісної сфери постійно руйнує протиріччя між сформованим світом цінностей та антицінностями, використовує цінності як інструмент своєї життєвотворчості. Ціннісний підхід до світу є результатом самоствердження особистості.

Ціннісний підхід зумовлює виховання особистості на основі максимальної індивідуалізації, створення умов для її саморозвитку та самовдосконалення, оскільки цінності визначають життєві орієнтації особистості та є найважливішим регулятором її поведінки [358].

Означений підхід презентується у ставленні майбутнього менеджера до обраної професії як особистісної цінності.

Формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера на основі *культурологічного підходу* ґрунтується на визнанні особистості як вищої цінності, здатної реалізувати культурно-етичні цінності в освітньому процесі. За Т. Івановою, культурологічний характер освіти висвітлюється через соціокультурний саморозвиток особистості – спосіб розвитку людини в культурі [153]. Культурологічний підхід є важливим щодо формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету, оскільки передбачає цілеспрямований процес їх прилучення до культурних надбань, цінностей людства, забезпечує можливості щодо особистісного й професійного зростання, розвиток їх духовного й творчого потенціалу.

Культурологічний підхід в освіті представлений у дослідженнях В. Андрєєва, С. Вітвіцької, Г. Ващенко, В. Гриньова, І. Зязюна, Н. Крилова, О. Сухомлинського, О. Олійника, В. Тернопільської, Б. Єрасової та ін.

У працях вчених акцентується увага на домінування культуро-творчої моделі освіти, яка характеризується індивідуалізацією освітньої траєкторії та визнанням постійного культурно-освітнього шляху індивіда. Сутність культурологічного підходу в освіті полягає у вихованні в особистості культури, моральних якостей, спрямованих на збереження й відтворення світових та вітчизняних культурних цінностей [53, с. 306].

У цьому контексті С. Гессен зазначав, що „про освіту в справжньому сенсі можна говорити там, де є культура, оскільки освіта виявляється, перш за все, в культурі індивіда. І якщо стосовно народу культура є сукупністю

невичерпних цілей, завдань його буття, то стосовно індивіда освіта є невичерпним завданням оволодіння культурним способом життя” [75].

Таким чином, культурологічний підхід змінює уявлення про цінності виховання та освіти, сприяє культурологізації педагогічної взаємодії суб’єктів та педагогічного процесу загалом, значно розширює наукову спрямованість його змісту і принципів побудови. Культурологічний підхід є основоположним у формуванні культури професійної діяльності майбутнього менеджера в освітньому середовищі університету, становлення його як висококультурного, освіченого фахівця. Одне слово культурологічний підхід у процесі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів передбачає прилучення особистості до культурних цінностей суспільства, здатності реалізувати культурно-етичні ідеї у професійній діяльності. Він допомагає майбутнім менеджерам актуалізувати основні аспекти професійного становлення з позиції цінностей, культурного способу життя суспільства та вироблення індивідуального підходу до оволодіння професійною культурою.

Культура професійної діяльності розглядається нами як особистісна якість, тому методологічно важливим є розгляд цієї категорії в аспекті *особистісно-орієнтованого підходу*.

У наукових дослідженнях особистісно-орієнтований підхід розглядається з декількох позицій: вивчення засобів особистісно-орієнтованого навчання і виховання студентів (І. Бех, О. Бондаревська, В. Євдокімова, О. Падалка та ін.); розкриття сучасного гуманістичного підходу (І. Зязюн, С. Подмазін, А. Маслоу); формування креативної особистості майбутнього фахівця (В. Андрєєва, Д. Богоявленська, Н. Гузій, В. Моляко та ін.).

Особистісно-орієнтований підхід в науковій літературі визначається як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, самосвідомого відповідального суб’єкта власного розвитку і як до суб’єкта

виховної взаємодії. Це базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною особою та колективом [104, с. 143].

А. Мудрик особистісно-орієнтований підхід аналізує через ставлення педагога до дитини як унікальної особистості та цінності [247]. Серед основних ознак підходу виокремлено впевненість у тому, що кожний вихованець гідний поваги, визнання, права на індивідуальність у захопленнях, прагненнях, переконаннях, інтересах.

Головними ознаками особистісно-орієнтованого підходу визначаємо побудову освітнього середовища університету на основі автономності, самостійності, відповідальності, рефлексії, розвитку мотивів, що спонукають до саморозвитку і самореалізації усіх суб'єктів щодо формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Розуміння особистісно-орієнтованого підходу як найважливішого принципу психолого-педагогічної науки, що передбачає створення освітнього середовища та врахування індивідуальних особливостей особистості у її розвитку й саморозвитку, розкривають у своїх працях І. Бех, А. Алексєєв, В. Серіков, А. Мудрик та ін. Означений підхід окреслюється ученими одним із стрижневих у підготовці майбутнього фахівця й пов'язаний з формуванням його особистісних і професійних якостей. Досить часто у наукових дослідженнях зустрічається поняття „особистісно-діяльнісний підхід до пізнання та формування особистості” (Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Лозова та ін.). Такий підхід до процесу професійної підготовки фахівця сприяє розвитку його спрямованості, професійного досвіду, індивідуально-психологічних особливостей. С. Рубінштейн та Л. Виготський наголошували на взаємозалежності й взаємозумовленості понять „особистість,” та „діяльність” – в освітньому процесі особистість студента виступає як суб'єкт діяльності та суб'єкт розвитку.

Концепція особистісно-орієнтованого професійного навчання, яка є складовою особистісно орієнтованого виховання і навчання (І. Бех, С. Подмазін, І. Якиманська, С. Яценко та ін.) [31; 284; 424; 430] передбачає

проектування таких ситуацій особистісного розвитку, в яких стали б можливі вільні прояви життя індивідуальних сил, захоплень, знань, умінь, навичок студента в змістотворчій діяльності, що сприяє формуванню у нього культури професійної діяльності.

На думку О. Пехоти, особистісно орієнтована освіта „передбачає співробітництво, саморозвиток суб’єктів освітнього процесу, виявлення їх особистісних функцій” [280, с. 281].

М. Левшин виокремлює такі ознаки особистісно-орієнтованого навчання, як співпраця, співтворчість, стимулювання розвитку і саморозвитку, зосередження на потребах суб’єктів навчання, створення ситуацій вибору і відповідальності, переважання навчального діалогу тощо [214, с. 39-40].

Особистісно-орієнтований підхід дає можливість вивчати культуру професійної діяльності через систему рис, властивостей, особистісних якостей майбутніх менеджерів. Формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера розглядається як розвиток мотивів, цінностей, професійно важливих якостей, професійних умінь і навичок.

Формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів на основі особистісно-орієнтованого підходу включає врахування їх індивідуальних особливостей, орієнтацію на творчий розвиток, розкриття та реалізацію потенційних можливостей, набуття професійної й функціональної грамотності, задоволення пізнавальних інтересів, збагачення суб’єктного досвіду, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення.

Як методологічну основу формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів ми розглядаємо *діяльнісний підхід*. Він передбачає активну позицію студента, прагнення до професійного й особистісного розвитку, результативного саморозвитку, самоосвіти, самовиховання. Діяльнісний підхід базується на діяльності як основі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Такий підхід обумовлює застосування в освітньому середовищі університету основних принципів

діяльнісного підходу: суб'єктивності; врахуванні провідних видів діяльності та законів їх зміни; співробітництва у процесі організації та управління різними видами діяльності; розвитку мотивації до діяльності; обов'язкової рефлексивності діяльності та ін.

За В. Краєвським, В. Сластьоніним [189; 273], діяльнісний підхід вимагає культивування дієвої позиції особистості з метою власного становлення позитивної мотивації, морального і духовного самовдосконалення.

Слід зазначити, що діяльність охоплює як зовнішні матеріально-практичні операції (форми активного ставлення людини до навколишньої дійсності), так і внутрішні порухи людської свідомості (сприймання, мислення тощо) [119, с. 95].

У процесі реалізації діяльнісного підходу загальноприйнятим стало виділення таких складових діяльності [1] – „мотив” – „діяльність”: без мотиву діяльності не буває; немотивована діяльність – це діяльність із суб'єктивно й об'єктивно прихованим мотивом; „ціль – дія”: людська діяльність не існує інакше, як у формі дій. Якщо з діяльності умовно вилучити дії, то від діяльності взагалі нічого не залишиться; „завдання – операція”: завдання – це локальна ціль; способи, якими воно здійснюється, називається операціями; „операція” – функціонально-фізіологічна система: в процесі оволодіння людиною діями, знаряддями (засобами), операціями формуються специфічні функціональні системи – мозкові структурні новоутворення, в яких закладені зовнішні (рухові) й внутрішні (розумові, наприклад, логічні) операції.

На думку О. Леонтьєва, між названими складовими діяльності існують внутрішні системні зв'язки, тому що діяльність може втратити мотив, який викликав її до життя, і тоді вона перетвориться на дію, яка може реалізувати зовсім інше ставлення до світу, іншу діяльність; навпаки, дія може набути самостійної спонуки й стати особливою діяльністю; нарешті, дія може

трансформуватися у спосіб досягнення „цілі – в операцію, здатну реалізувати різні дії” [216].

Можна зазначити, що з позицій діяльнісного підходу у структурі та змісті загальної культури виділяють такі складники: „культура взаємин і культура саморегуляції; базова культура особистості; культура інтелектуальної діяльності й культура предметної діяльності; культура діяльності; культура поведінки й культура спілкування; культура соціальної взаємодії. Кожен із цих складників виокремлюється в якості самостійного в загальній системі їхнього взаємозв'язку, взаємозумовленості й взаємодії досить умовно. Так, культура стосунків, культура інтелектуальної діяльності й культура саморегуляції утворюють внутрішній, ціннісно-смісловий шар загальної культури людини. Культура предметної діяльності, культура поведінки й культура спілкування утворюють зовнішній контур, у реалізації якого виявляються особливості внутрішнього” [147, с. 182].

О. Новіков пропонує розглядати „три аспекти діяльнісної спрямованості в освіті:

1. Рівні здійснення діяльності, що виділяються „залежно від особистісних якостей людини, а також умов, у яких вона перебуває”: а) операційний рівень („людина-виконавець”); б) тактичний рівень („людина-діяч”, яка володіє загальним алгоритмом раціональної побудови дій та їх послідовності); в) стратегічний рівень („людина-творець”, яка орієнтується у навколишньому середовищі, в економічних, технологічних і суспільних відносинах, самостійно визначає місце і цілі власної діяльності й творчості).

2. Процесуальний аспект діяльності.

3. Інтегративність діяльності „(наявність усіх компонентів діяльності – потреб, аналізу ситуації, постановки мети дій, визначення конкретних способів і засобів дій, їх удосконалення, досягнення результату)” [252, с. 2].

Відтак, відмінність навчальної діяльності порівняно з іншими видами діяльності полягає в тому, що активність суб'єкта спрямована лише на пізнання об'єкта, а не на його перетворення, та є двосуб'єктною [252, с. 6].

Суб'єктами є викладач та студент, який виступає також і об'єктом навчання за традиційного підходу.

Досить часто в межах педагогіки особистісний і діяльнісний підходи об'єднуються в особистісно-діяльнісний. „Обидва...компоненти (особистісний і діяльнісний)”, – зазначає І. Зимня, – „нерозривно пов'язані один з одним у силу того, що особистість виступає суб'єктом діяльності, яка поряд з дією інших факторів, наприклад, спілкуванням, визначає його особистісний розвиток” [148, с. 77]. Взаємозумовленість і взаємозалежність підходів визначається діяльністю особистості та системою її цінностей та дає можливість розглядати культуру професійної діяльності як інтегральне особистісне утворення в сукупності цінностей, способів поведінки, що забезпечують можливість здійснення успішної професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Професійна підготовка майбутніх менеджерів на основі *компетентнісного підходу* дає змогу забезпечити формування у них професійно-значущих якостей, культури професійної діяльності, що дозволить їм повністю реалізувати себе в управлінській діяльності. При цьому культура професійної діяльності реалізується через знання, уміння, навички, ставлення, що дають змогу фахівцю ефективно виконувати функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній діяльності.

Серед чинників, які актуалізують застосування компетентнісного підходу в сучасній педагогіці виокремлено: 1) необхідність формування якостей особистості для успішної соціалізації й самореалізації, мобільність, конструктивність, особистісна та професійну компетентність, культура професійної діяльності; 2) постійне оновлення змісту, цілей організації професійної підготовки майбутніх фахівців у зв'язку з необхідністю відповідати потребам особистості й суспільства та мотивувати її до самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації; 3) побудова освітнього процесу на основі компетентнісного підходу гарантує високий рівень і

результативність у формуванні професійної діяльності майбутнього менеджера.

Вченими класифіковано компетентності за трьома категоріями [304]:

1. Інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні, лінгвістичні здібності).
2. Міжособистісні (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця).
3. Системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування умінь для удосконалення систем, розроблення нових систем).

У тлумачних словниках компетентність визначається, як обізнаність, інформованість, а компетентною є та людина, яка має достатні знання у певній галузі. У словнику з педагогіки поняття компетентність означає „особистісні можливості посадовця і його кваліфікація (знання, досвід), що дозволяє брати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати питання самому, завдяки наявності певних знань, навичок” [272, с. 152].

Як стверджують В. Краєвський, А. Хуторський, „компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. На цій основі науковці вважають за потрібне ввести в обіг поняття „освітні компетенції”, узагальнені як складні узагальнені „способи діяльності, що їх опановує учень під час навчання, і компетентність є результатом набуття компетенцій” [191].

З. Зеєр компетентність характеризує через „здатність застосовувати свої знання і вміння. Вона виражається в готовності до здійснення діяльності в конкретній професії. Автор визначає компетентність як інтегровану характеристику якостей особистості та результат підготовки випускника закладу вищої освіти для діяльності в певних галузях” [145].

Формування і розвиток компетентностей, за Г. Халажом, є відповіддю на виклики, з якими стикнулася Європа [315]:

- збереження демократії та відкритість суспільства, що потребує постійних зусиль;

- мультилінгвізм, що зумовлює оволодіння більше, ніж однією мовою;

- економічні виклики, тобто загроза стати безробітним та необхідність проходити перекваліфікацію, що вимагатиме роботи з інформацією та підвищення рівня комп'ютерної грамотності;

- ринок праці вимагає від людей здатності працювати автономно, виявляти та вирішувати проблеми, організовувати власний час та брати на себе відповідальність;

- розвиток великих підприємств, де щоденне ухвалення тисячі рішень залежить від компетентності окремих людей або цілих груп, особливо від здатності аналізувати складні проблеми, аргументувати та взаємодіяти;

- економічні зміни, які змінюють світогляд та впливають на бажання продовжувати навчання протягом життя.

І. Зимня [149] розглядає компетентність у навчанні як „сукупність знань, які набуває молода людина не лише під час вивчення предмета (групи предметів), а також за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища”.

Формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету з урахуванням компетентнісного підходу передбачає, також, розробку варіативного компонента змісту освіти відповідно запитів особистості та ринку праці, а також залучення роботодавців.

Відтак, культуру професійної діяльності можемо окреслити як системно-структурне багаторівневе інтегральне особистісно-діяльнісне утворення, що дозволяє фахівцю ставити й ефективно вирішувати професійні завдання різного рівня складності в типових та нестандартних ситуаціях та виступає як важлива й необхідна умова його професіоналізму, визначає

ефективність професійної діяльності майбутнього менеджера та опосередковує його особистісно-професійний розвиток.

Реалізація педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету здійснюється на основі компетентнісного підходу. Зокрема, в основі студентоцентрованого навчання покладено компетентнісний підхід до побудови та реалізації освітніх програм, повна інтеграція Національних рамок кваліфікацій, нової структури вищої школи, стандартів нового покоління, навчальних програм та окремих навчальних дисциплін [304, с. 5].

З огляду на це, характеризуючи праці вчених щодо використання компетентнісного підходу для підготовки фахівців різного профілю, окреслимо способи його реалізації [179]: „1) широке впровадження у зміст вузівських навчальних дисциплін передових вітчизняних і зарубіжних наукових розробок; 2) розширення цільової підготовки майбутніх фахівців на замовлення конкретних суб'єктів (підприємств, організацій) з можливістю вибору дисциплін, які вивчаються; 3) впровадження інноваційних форм диференціації освітнього процесу та методик викладання; 4) раціональне використання активних та інтерактивних методів навчання у вищій школі залежно від профілю підготовки тих, хто навчається; 5) тісний зв'язок науки, практики підготовки майбутніх фахівців з практичними потребами та суспільними запитами; 6) залучення досвідчених зарубіжних фахівців до викладання та організації міжнародного обміну студентами під час їхнього навчання; 7) застосування в практиці викладання сучасного мультимедійного забезпечення; 8) удосконалення засобів організації та розширення обсягів самостійної роботи студентів.

Отже, у процесі розробки педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів необхідно формулювати освітні цілі й завдання для підготовки майбутніх фахівців з організацією на кінцевий результат – підвищення рівня їх культури професійної діяльності, наповнювати зміст усіх навчальних модулів інформацією про перспективи

тренду розвитку освітнього середовища університету, що є адекватним особливостям професійної діяльності управлінця – реалізація в сьогоденні з орієнтацією на майбутнє.

Дослідження проблеми формування культури професійної діяльності на основі *професіографічного підходу* розмежовує наші уявлення щодо можливості інтеграції професійної й загально педагогічної підготовки. Вивчення особистісного профілю майбутнього фахівця, виробленнями стратегій його індивідуального розвитку займається професіографія, яка має три основні напрями: професіографічний, професіознавчий, професіопедагогічний [63, с. 155].

Професіографічний напрям, який стосується професії менеджера, має містити не тільки аналіз індивідуально-психологічних особливостей, а й аналіз ціннісних орієнтацій, професійних ставлень для характеристики професії. Важливим тут є інформація про можливості прояву майбутніми менеджерами творчості, ініціативності, самостійності, здатності до саморозвитку, саморегуляції, готовності до лідерської поведінки.

На нашу думку, формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів неможливе без врахування професіографічного підходу, який надає повний перелік знань, умінь, якостей, здібностей, якими має володіти майбутній спеціаліст. Спираючись на результати професіографічного підходу, слід враховувати весь перелік цих якостей у процесі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Застосування професіографічного підходу в процесі нашого дослідження пояснюється його міждисциплінарністю та необхідністю використання теоретичних здобутків професійної педагогіки. У контексті цього підходу вирізняються наукові дослідження Г. Васяновича, О. Дубасенюк, О. Дуднікової, Н. Кузьміної, А. Маркової, С. Сисоєвої, В. Шадрікова, В. Шумова та ін.

Професіографічний підхід до вивчення проблеми формування культури професійної діяльності побудований на врахуванні вимог, що висуваються до психофізіологічних, особистісних характеристик майбутнього менеджера. Професіознавчий напрям побудований на принципі комплексного вивчення предмета праці, умов праці, операцій і знарядь з економічної, соціальної, психологічної та фізіологічної сторін професії [165; 166; 167].

Дослідження трудової діяльності та особливостей психофізіологічного аналізу професій присвячені праці Б. Ананьєва, Н. Бернштейна, А. Гастєва, К. Гуревича, Н. Левітова, А. Лазурського, С. Геллерштейна, К. Платонова, І. Шпільнера та ін.

Зазначимо, що професіографія виступає як описово-технічна та психофізіологічна характеристика видів професійної діяльності, методика та техніка отримання і обробки значущих з позицій психології характеристик праці [226]. На основі професіографії розробляються професіограми – перелік знань (соціально-економічних, технологічних, психофізіологічних) про конкретну професію та організацію праці, а також психограми – психологічний „портрет” професії, який представлено конкретною групою психологічних функцій, притаманних конкретній професії [226].

Відповідно професіографічний підхід щодо професії менеджера включає не тільки аналіз його індивідуально-психологічних особливостей, а й аналіз ціннісних орієнтацій, професійних ставлень для характеристики професії. Він дає можливість системно описати діяльність менеджера.

Е. Іванова [152] у своїй роботі представляє системне професіографування до психологічного вивчення трудової діяльності, основними принципами якого є принцип поетапності пізнання трудової діяльності, принцип багаторівневості пізнання об’єкту, принцип диференційованого вивчення і опису характеристик трудової діяльності.

Отже, формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера необхідно будувати на основі професіографічного підходу. Означений підхід реалізується через врахування повного переліку знань,

умінь, якостей, якими має володіти майбутній менеджер. Спираючись на результати професіографічного підходу, слід враховувати весь перелік цих якостей у процесі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Зазначимо, що системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, професіографічний, культурологічний підходи інтегруються, доповнюються й конкретизуються середовищним підходом, оскільки вони тією чи іншою мірою апелюють до освітнього середовища як важливої детермінанти формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Формування культури професійної діяльності на основі *середовищного підходу* передбачає функціональне та просторове об'єднання суб'єктів освітнього процесу, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, взаємодію, які забезпечують професійну підготовку майбутніх менеджерів, їх розвиток і виховання.

На думку Є. Бачинської, усі компоненти освітнього середовища актуалізуються в найголовнішій сфері – саморозвитку й самореалізації особистості, опорі на моделях навчання, що стимулюють пошук, рефлексію, готовність до вибору з альтернативних можливостей [22, с. 81].

Середовищний підхід орієнтований на реалізацію науково-дослідницької, творчої діяльності майбутніх менеджерів, їх включення у різні форми студентського самоврядування, створення ними норм і правил життя освітнього закладу, вираження своєї індивідуальної самоцінності.

Вчені наголошують на важливості психологічного комфорту та самопочуття студентів у ЗВО (комфортність освітнього середовища, задоволеність студентів своїм членством у студентських колективах, ступінь залучення їх у життєдіяльність університету).

Функціонування освітнього середовища в університеті презентується використанням інформаційних технологій, створення предметно-орієнтованих навчально-інформаційних середовищ, які дозволяють

використовувати мультимедіа, системи гіпермедіа, електронні підручники; розвиток дистанційної освіти та підключення до системи освітніх бібліотечно-інформаційних центрів – медіатек.

Відтак, освітнє середовище, на нашу думку, визначає стратегію і тактику діяльності університету, має об'єктивні можливості цілеспрямовано впливати на формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності, успішного виконання ним соціальних ролей та особистісної й професійної самореалізації.

Теоретичний рівень дослідження дозволяє визначити систему вихідних теорій, ідей, понять, які покладені в основу розуміння сутності явища, що вивчається наукового опису досліджуваних фактів, їх аналізу, узагальнення і синтезу, а також обґрунтування педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Практичний рівень передбачає розроблення та експериментальну апробацію педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Реалізація концепції спрямована на якісне перетворення існуючої практики формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, а також на подальший розвиток теоретико-методологічних і методичних засад аудиторної та позааудиторної роботи в освітньому середовищі університету загалом.

Загалом, у процесі дослідження ми *визначили основні положення системного підходу як складової концепції дослідження формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів та провідні підходи, що складають методологічну основу, а саме: системний (забезпечує розгляд процесу формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету з позицій цілісності, взаємозбагачення й взаємозумовленості його компонентів; обґрунтування*

змістової структури культури професійної діяльності майбутніх менеджерів (спрямованість на якісні та кількісні характеристики, основні механізми керування її формування)); діяльнісний (базується на діяльності як основі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів та обумовлює застосування в освітньому середовищі університету основних принципів діяльнісного підходу: суб'єктивності, врахуванні провідних видів діяльності та законів їх зміни, співробітництва, партнерства у процесі організації та управління різними видами діяльності, розвитку мотивації до діяльності, обов'язкової рефлексивності діяльності); особистісно-орієнтований (культуру професійної діяльності досліджують на основі врахування індивідуальних особливостей майбутніх менеджерів, орієнтації на творчий розвиток, розкриття та реалізацію їх потенційних можливостей, збагачення суб'єктивного досвіду); компетентнісний (забезпечує своєрідний зв'язок освіти й ринку праці та виявляється в унормуванні освітнього процесу в університеті та врахуванні вимог зовнішнього середовища як чинника формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів); культурологічний (формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету ґрунтується на визнанні особистості майбутнього менеджера як вищої цінності, здатної реалізувати культурно-етичні цінності в освітньому процесі та професійному житті, прилучення його до культурних цінностей суспільства); професіографічний (культуру професійної діяльності вивчають на тлі вимог, що висувуються до особистісного профілю, психофізіологічних, особистісних характеристик майбутнього менеджера); середовищний (забезпечує стратегію і тактику формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, готовність до професійної діяльності, особистісної й професійної самореалізації, детермінує їх поведінку).

3.2. Теоретичне обґрунтування педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету

Специфіка формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів вимагає від викладачів ретельної розробки та підходів щодо створення педагогічної системи.

Зазначасмо, що феномен „педагогічна система” [137, с. 649-650] трактується як полісистемне утворення (цілісність), що складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюючих частин. У широкому розумінні „педагогічна система” – це об’єднання учасників педагогічного процесу, в якому висувається педагогічна мета і розв’язуються педагогічні задачі, а також де їх діяльність (пізнавальна, навчальна, трудова, моральна, суспільно-політична, художньоестетична, ігрова тощо) є джерелом педагогічної мети і засобом її досягнення одночасно. У вузькому розумінні „педагогічна система” – це впорядкована кількість взаємопов’язаних компонентів, котрі утворюють єдине ціле і підпорядковані цілі навчання і виховання, а також соціальнообумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їх матеріальними й духовними цінностями, які взаємодіють на основі співробітництва між собою та з навколишнім середовищем, котра спрямована на формування і розвиток особистості. Структура кожної педагогічної системи складається з такої взаємопов’язаної сукупності інваріантних елементів: студентів (кого необхідно вчити); мети навчання (для чого, з якою метою навчати); змісту навчання (чого навчати); дидактичних процесів; викладачів (чи технічних засобів навчання); організаційних форм навчання.

Н. Кузьміна розглядає педагогічну систему як цілісне утворення, множину взаємопов’язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання й навчання молодого покоління та дорослих людей. Науковець виокремлює такі структурні компоненти педагогічних

систем: цілі системи, учні, педагоги, зміст навчальної інформації, засоби педагогічного спілкування. Функціональні компоненти характеризують систему в дії; вони виникають під час діяльності керівників, педагогів та учнів. До них автор відносить гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний складники [201].

Загалом, усі „педагогічні системи” мають своє призначення і до них відносять: мету і доцільність – до чого прагнути – всі системи створюються з певною метою, оскільки безцільної діяльності взагалі не буває; вирішення завдань – долає відсутність інформованості в окремій галузі науки і ліквідовує відсутність безпосередніх знань, умінь і навичок у цій галузі; функції – для чого призначена [327, с. 7].

Досліджуючи педагогічну систему вищої освіти як замкнуту структуру, що володіє цілком визначеною функцією, заданою соціальним замовленням, В. Безпалько досліджує функціонування системи, її адаптивні можливості в організації і управлінні процесом становлення фахівця. Він пропонує такі елементи системи: цілі підготовки фахівця, студентів, зміст навчання і виховання, дидактичні процеси як способи реалізації завдань педагогічного процесу, викладачі або опосередковуючі їх педагогічну діяльність ТЗН, організаційні форми педагогічної діяльності [28].

У дослідженні С. Архангельського [14, с. 159] система освіти вищої школи трактується як сукупність змісту навчання, навчальної і наукової діяльності викладачів і студентів, засобів навчання, форм і методів навчання.

У змістовному аспекті педагогічна система, за В. Шадриковим, є цілісним об'єктом, що має такі характеристики: компоненти системи; структура внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків; функціональність, інтеграційність, узагальненість [402, с. 55].

Отже, поняття „педагогічна система” є безліччю взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підлеглих цілям освіти (Н. Кузьміна, В. Вакуленко, Н. Гузій, О. Мороз, С. Сисоєва та ін.). До цих компонентів, на думку вчених, слід віднести: цілі навчання й виховання;

суб'єктів навчання та їхні особистісні властивості; викладачів, технічні засоби навчання, що автоматизують педагогічну діяльність; зміст навчання і виховання; організаційні форми педагогічної діяльності; дидактичні способи реалізації цілей педагогічного процесу [199; 293].

Ми розглядаємо педагогічну систему формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету як об'єднання всіх важливих елементів (форм, методів, засобів навчання, функцій, принципів, педагогічних умов) та прослідковуємо їхній взаємозв'язок та системне виконання.

Динамічність та ефективність процесу формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету зумовлена доцільністю використання методів моделювання. Моделювання в педагогіці застосовується для вирішення таких завдань як поліпшення проектування освітнього процесу, оптимізації структури навчального матеріалу, управління пізнавальною діяльністю, управління освітнім процесом та ін.

Відтак, поняття „модель” (від лат. *modulus* – міра, зразок) – це об'єкт-замінник, який у визначених умовах може заміняти об'єкт-оригінал, відтворюючи властивості, що цікавлять, і характеристики оригіналу [251, с. 435], тобто вона може слугувати гносеологічним замінником оригінала на чотирьох рівнях: на рівні елементів, на рівні структур, на рівні поведінки чи функцій, на рівні результатів.

Як уявну чи матеріально реалізовану систему, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінити його так, що вивчення моделі сприяє отриманню нової інформації про цей предмет, характеризує модель В. Штоф [414, с. 19].

У найбільш загальному розумінні модель визначають як аналог певного фрагмента природної чи соціальної реальності [211]. Моделювання може слугувати: а) засобом відображення й перетворення об'єкта, який ще не існує в реальності; б) дослідницькою метою при визначенні стратегії

інноваційних перетворень; в) засобом імітації реальних процесів тощо. Іншими словами, моделлю вважається система педагогічних об'єктів, яка відображає сутнісні характеристики процесу / явища / феномена, створена з метою його формування, розвитку, виховання, покращення.

Зокрема, розглядаючи аспекти моделювання у соціально-педагогічному процесі, Ю. Тарський тлумачить модель як концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, який слугує для зберігання і розширення знань про властивості і структури процесів, що моделюються, орієнтований на управління ними [352, с. 22]. Ми вважаємо, що процес моделювання дає можливість отримати нову інформацію про об'єкт дослідження та спрогнозувати його розвиток. Вищезазначений процес акумулюється у єдності теоретичної й практичної готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності відповідно до конкретної мети і завдань.

Головною перевагою моделювання, за М. Якубовські [425, с. 108], є цілісність представлення інформації. За допомогою методу моделювання відокремлюються цілісні системи і досліджується їх функціонування.

Аналізуючи безпосередньо моделі управління В. Пикельна зазначає, що вони допомагають вивчити властивості, особливості реального об'єкта, виявити характерні риси поведінки керівника [281]. Вона класифікує події на графічні та текстові (або вербальні), які ніби описують об'єкт дослідження кількісних показників та певні фізичні величини та характеризує як: метод наукового дослідження; основу розробки нової теорії; механізм визначення перспективи розвитку.

В роботах С. Архангельського, основними принципами моделювання визначено: наочність – виразність моделі (конструктивна, образотворча, знакова, символічна), визначеність – чітке виділення певних сторін визначення, об'єктивність – незалежність проведення досліджень від особистих переконань дослідника [14].

У науковому доробку Ю. Бабанського, моделювання розглядається як засіб, що допомагає систематизувати знання про явище або процес, який вивчається, підказує шляхи їх більш цілісного опису, дозволяє більш повно встановити зв'язки між компонентами, відкриває можливості для створення цілісної класифікації [16].

Оскільки педагогічне моделювання передбачає визначення як актуальних так і перспективних завдань освітнього процесу, то моделювання педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів можемо розглядати як: 1) основу для складання програми дослідження готовності викладачів, кураторів до формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів; 2) зразок, на досягнення якого спрямований освітній процес університету; 3) міру моніторингу, сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Моделювання професійної підготовки, за Е. Смирновою, передбачає встановлення: функціональної сутності спеціаліста, широти його професійного профілю, професіографічних характеристик, експертних оцінок і прогнозів розвитку цієї діяльності на найближчу або віддалену експертизу [332, с. 6].

Зважаючи на те, що у педагогічному моделюванні об'єктом завжди виступає й зміст освіти, то відповідно вченій, модельне проектування характеризуються реалізацією через зміст та його концептуальну організацію цілей навчання відповідно до тих настанов, які визначаються суспільством на нормативному рівні [171].

Нами виявлено, що поширення поняття „моделювання” в педагогічних дослідженнях пояснюється різноманіттям його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка допомагає розкрити взаємовідношення між властивостями і елементами освітнього процесу [240, с. 5-8]. Відтак воно має декілька аспектів застосування, а саме: 1) гносеологічний – моделювання виступає як

проміжний об'єкт у процесі пізнання якогось явища; 2) загальнометодологічний – дає можливість оцінити взаємозв'язки між елементами освітнього процесу на різних рівнях; 3) психологічний – описує різні сторони навчальної та педагогічної діяльності.

З огляду на це, моделювання є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями, їх перевіркою у реальному освітньому процесі та уможливорює моніторинг взаємозв'язків, взаємозалежностей між елементами цього процесу.

Як стверджує Н. Казьмерчук, існують різні варіанти застосування моделювання, яка дає можливість чітко визначати компоненти, які утворюють систему; схематично розглядати зв'язки між ними, порівнювати зв'язки в середині модельованого об'єкта із зв'язками всередині моделі; генерувати ідеї, ставити питання щодо об'єкта дослідження. Це метод створення і дослідження моделей [155].

Як ми зазначали у пункті 3.1, педагогічну систему формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера слід будувати на основі таких наукових підходів: системний, аксіологічний, культурологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, професіографічний, середовищний.

У нашому дослідженні педагогічна система відтворює цільову, змістову, технологічну та результативну складові формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера в освітньому середовищі університету. Проаналізувавши різні типи систем ми прийшли до висновку, що меті нашого дослідження найбільш відповідає педагогічна система структурного типу, яка відображає єдність структурних компонентів (мета, зміст, процес, результат), що забезпечують цілісність освітнього процесу.

Ми вважаємо, що педагогічна система відображає: системний склад елементів процесу; відтворюючі елементи системи; характер зв'язків між елементами системи; технологічний процес формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Обґрунтування та розробка педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету здійснювалася нами у два етапи. На першому етапі відбувалося моделювання якісної педагогічної системи та побудова її структурних компонентів (визначення об'єкта дослідження, накопичення достатньо знань про нього, обґрунтування необхідності використання методу моделювання, вибір найбільш суттєвих змін). результатом моделювання педагогічної системи є формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера в освітньому середовищі університету.

Другий етап передбачав математичний аналіз ефективності розробленої педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Запропонована педагогічна система є цілісним, відкритим, динамічним утворенням, яке дає можливість не тільки спрямувати процес формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, а й визначити відповідність поставленої цілі кінцевому результату.

У нашому дослідженні педагогічну систему розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних елементів: соціального замовлення, мети, змісту, принципів, методів, форм, засобів, результату, а також педагогічних умов реалізації моделі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Відтак, метою моделювання педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету є розробка такої педагогічної системи, яка врахувала б специфіку професійної діяльності майбутніх менеджерів, специфіку освітнього середовища університету та дозволила б підвищити ефективність цього процесу, співвідносити його з вимогами суспільства.

В якості об'єкта моделювання педагогічної системи у нашому дослідженні, виступає процес формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера в освітньому середовищі університету.

Під педагогічною системою формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів ми розуміємо опис та теоретичне обґрунтування структурних складових цього процесу.

У процесі створення педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету ми керувалися:

- кваліфікаційними вимогами до менеджера, обумовленими соціальним замовленням;
- галузевими стандартами вищої освіти за напрямом підготовки „Менеджмент”, спеціальністю „Менеджмент організацій і адміністрування”;
- навчальними планами та програмами професійної підготовки майбутніх менеджерів.

У процесі обґрунтування педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера в освітньому середовищі університету ми враховували, що фундаментальними засадами будь-якої системи є принципи, які дають можливість відстежити стійкі тенденції розвитку будь-якої теорії чи діяльності, основу яких складають. За В. Масловим, принципи систематизують навколо себе закономірності, теоретичні положення, практичний досвід [277, с. 58].

Принципами формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів визначаємо: науковості, системності, систематичності й послідовності, суб’єктивності навчання й виховання, діагностичної цілеспрямованості, професійної мобільності. Означені принципи відображають специфіку, основні характеристики й тенденції педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Педагогічна система розроблена на основі визначених теоретико-методологічних засад та репрезентована у цільовому, теоретико-методологічному, змістовому, технологічному, результативному блоках.

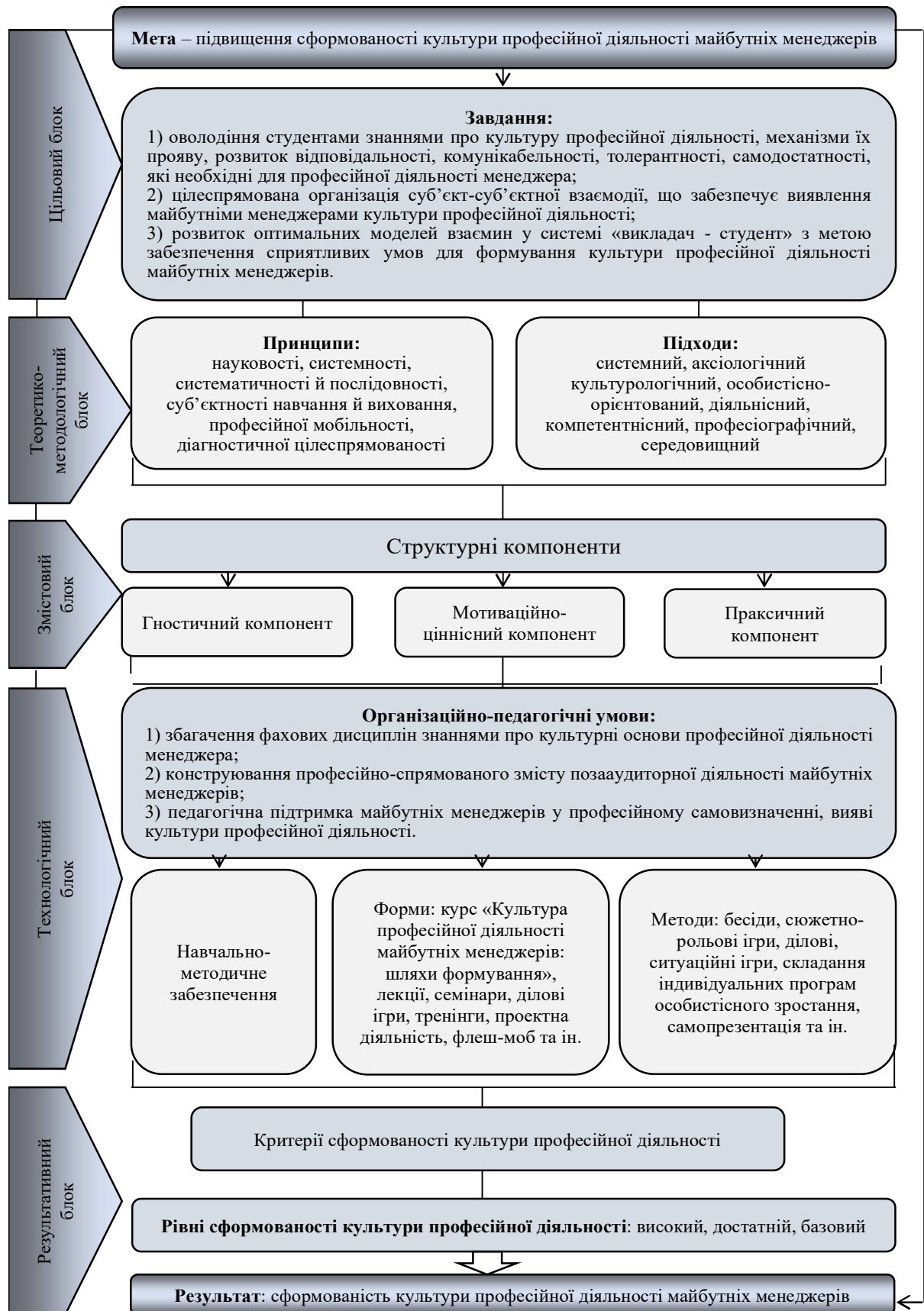


Рис 3.1. Педагогічна система формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера в освітньому середовищі університету

Визначення структурних і функціональних компонентів педагогічної системи зумовлено віковими особливостями майбутніх менеджерів, специфікою освітнього процесу ЗВО, теоретичними і методичними здобутками сучасної педагогічної науки. Педагогічна система відображає сукупність необхідних елементів (блоків) та цілісних взаємозв'язків цілеспрямованої системної роботи викладачів, кураторів щодо формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. Педагогічна система забезпечує формалізований опис досліджуваного об'єкта й процесу формування означеного феномена, дає можливість відслідковувати будову об'єкта, перебіг цього процесу, умови, за яких відбувається цей процес, допомагає виявити чинники, які визначають поведінку й перебіг процесу (рис. 3.1).

Цільовий блок педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів включає в себе соціальне замовлення, яке актуалізується у потребі в менеджерах із сформованою культурою професійної діяльності. Цільовий блок містить мету й завдання. Мета визначає характер освітнього процесу, головні підходи до організації педагогічної діяльності. Мета, відповідно, декомпонується на низку конкретних завдань: оволодіння студентами знаннями про культуру професійної діяльності, механізми їх прояву, розвиток відповідальності, комунікабельності, толерантності, самодостатності, які необхідні для професійної діяльності менеджера; цілеспрямована організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що забезпечує виявлення майбутніми менеджерами культури професійної діяльності; розвиток оптимальних моделей взаємин у системі „викладач - студент” з метою забезпечення сприятливих умов для формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Теоретико-методологічний блок педагогічної системи інтегрує:

1) теоретико-методологічні основи побудови процесу формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету;

2) основні методологічні підходи (системний, діяльнісний, середовищний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний, професіографічний);

3) принципи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету (науковості, системності, систематичності й послідовності, суб'єктності навчання й виховання, професійної мобільності, діагностичної цілеспрямованості).

Змістовий блок педагогічної системи представлено взаємопов'язаними та взаємозумовленими компонентами культури професійної діяльності майбутніх менеджерів: гностичним, мотиваційно-ціннісним, діяльнісним, що мають бути відображені у змісті освітнього процесу та передбачають знання майбутніми менеджерами сутності й змісту культури професійної діяльності студентів, моделей соціальної поведінки, усвідомлення доцільності їх дотримання; розвиток почуттів, що відображають ставлення майбутніх менеджерів до культури професійної діяльності як особистісного надбання; здатність особистості до практичної діяльності на основі культури професійної діяльності.

Складниками технологічного компонента педагогічної системи є організаційно-педагогічні умови формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Педагогічні умови визначаються як сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [42]. Організаційно-педагогічні умови акумулюються у цілісності гностичного, мотиваційно-ціннісного та праксичного компонентів культури професійної діяльності майбутніх

менеджерів, що характеризують його пізнавальну, мотиваційну, поведінкову сфери.

У науковому доробку вчених педагогічні умови розглядаються як:

- 1) сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених обставин процесу діяльності;
- 2) сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань [34];
- 3) чинники, що забезпечують найбільш ефективний перебіг процесу діяльності;
- 4) поєднання суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності та явища;
- 5) відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких він не може існувати [177; 124].

Ми вважаємо, що серед педагогічних умов варто виділити ті, які цілеспрямовано організовуються в освітньому середовищі закладу вищої освіти та забезпечують його ефективне функціонування. Водночас важливим у цьому процесі є сукупність певних обставин, послідовність дій, що створюються в освітньому середовищі університету та позитивно впливають на формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Аналіз педагогічної літератури та практичний досвід дозволив визначити організаційно-педагогічні умови формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів:

- 1) збагачення фахових дисциплін знаннями про культурні основи професійної діяльності менеджера;

- 2) конструювання професійно-спрямованого змісту позааудиторної діяльності майбутніх менеджерів;

- 3) педагогічна підтримка майбутніх менеджерів у професійному самовизначенні, вияві культури професійної діяльності.

Процес формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів закономірно пов'язаний із засвоєнням спеціальних знань про цінності культури професійної діяльності як основного способу організації діяльності майбутнього менеджера з усвідомленням їх значущості для

професійного становлення. Засвоєння знань про цінності культури професійної діяльності можливо за умови актуалізації цих знань у процесі збагачення ними фахових дисциплін. Фахові дисципліни мають великий потенціал для формування у майбутніх менеджерів цінності культури професійної діяльності, так як дозволяють отримати їм уявлення про закономірності поведінки людей, мотиваційні основи управлінської діяльності, особливості особистості керівника, управлінця, розкрити потенціал корпоративних цінностей, норм організації.

Нами виявлено, що суттєвими елементами процесу формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів є цілеспрямована організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії майбутніх менеджерів у різних формах аудиторної та позааудиторної діяльності університету з метою усвідомлення ними сутності й змісту культури професійної діяльності, інтеріоризації їх як особистісної цінності, накопичення досвіду виявлення відповідальності, толерантності, самодостатності, комунікабельності, лідерських якостей; організація методичної роботи з викладачами, кураторами для підвищення їх компетентності щодо формування культури їх професійної діяльності.

Результативний блок педагогічної системи синтезує показники її ефективності, що відображають ступінь досягнення передбачених завдань, а саме – підвищення рівня сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Це детермінує актуалізацію діагностики, формування й оцінювання поведінкових характеристик культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Ми вважаємо, що стрижневим елементом педагогічної системи, на який спрямовано дію всіх визначених взаємопов'язаних блоків, виступає особистість майбутніх менеджерів, якому властива культура професійної діяльності (відповідальність, толерантність, самодостатність, комунікабельність, лідерські якості).

Слід наголосити на важливості та відмінності розробленої педагогічної системи – її структурні й функціональні компоненти є рухливими і динамічними унаслідок безперервних змін у змісті та характері освітньої діяльності, стрімких трансформацій наукових, технічних і технологічних параметрів сфери професійної діяльності.

Загалом ефективне функціонування запропонованої педагогічної системи можливе за умови адаптаційного управління процесом (визначаємо як цілеспрямованість і гнучкість підпорядкування проектної мети й завдань соціокультурним і освітнім потребам університету), свободи вибору, що гарантує кожному суб'єктові освітнього процесу вільний вибір форм аудиторної й позааудиторної діяльності, відповідно власних інтересів та потреб. Розроблена педагогічна система формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету виступає як інструментарій організації підготовки кваліфікованого менеджера. Вона презентується як структурна динамічна система, яка змінюється під впливом інтеграційних процесів у суспільстві. Педагогічна система передбачає постійний моніторинг за критеріями й показниками.

3.3. Потенціал фахових дисциплін у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету

Формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів можливе в умовах закладів вищої освіти, оснащених сучасною матеріально-технічною базою та забезпечених висококваліфікованими педагогічними кадрами.

Основною метою професійної освіти [140, с. 16] „... є загальний і професійний розвиток особистості, становлення її професійної культури. Тому незалежно від того, кого готують професійні навчальні заклади, яку

освіту (середню, вищу) вони надають, головним є рівень загальної та професійної освіти і професійного розвитку, який ці заклади забезпечують. Професійна освіта передбачає рух людини від елементарної (загальної та функціональної) грамотності до освіченості; від професійного значущих якостей особистості, які пов'язані з професійною компетентністю і дозволяють реалізуватися в певній професійній діяльності, до широкого розуміння, усвідомлення матеріальних і культурних надбань та цінностей минулого і власного внеску до культури своєї країни, світу в цілому; від загальної й професійної культури до формування індивідуального менталітету особистості – глибинних і усталених основ світобачення, які забезпечують спрямованість на неперервне самовдосконалення, самореалізацію. Унаслідок цього здобуття вищої освіти стає обов'язковим для розвитку особистості, формування у неї культури професійної діяльності.

З огляду на це, логічним і науково обґрунтованим повинно стати розуміння професійної підготовки менеджерів як організованого, безперервного і цілеспрямованого процесу, спрямованого на оволодіння ними знаннями, спеціальними вміннями та навичками, які формують культуру професійної діяльності.

Освітній процес у закладах вищої освіти повинен мати випереджувальний характер, оскільки ринкові відносини вимагають від майбутніх менеджерів швидкої особистісної адаптації за умов конкуренції, прояву вмінь та навичок ділового спілкування, здатності самостійно управляти економічними процесами, виявляти прагматичний інтелект, економічний спосіб мислення.

Іноземні експерти наголошують на „новому професіоналі” менеджера - здатності до адаптації, нововведень та постійних змін у професійній діяльності. Менеджер є не просто керівником, що приймає рішення стосовно організації економічного розвитку компанії, – він повинен вільно орієнтуватися у багатьох аспектах міжнародних відносин, знаходити шляхи

виходу компанії на зовнішній ринок та підтримувати довгострокові ділові відносини з іноземними партнерами [192].

На даний час активно розробляються загальні характеристики та якості успішного менеджера, відводиться важлива роль професійному навчанню в його формуванні.

В умовах ринкових відносин, які постійно змінюються, менеджер повинен постійно „зазирати у майбутнє” [351, с. 4]. Одне слово, вивчаючи діючий ринок, менеджер повинен не тільки розуміти його поточну динаміку (за допомогою обліку, статистики), а й прогнозувати його перспективний розвиток (а тут не обійтися без інформатики, математики та ряду інших дисциплін). Більш того, кваліфікований менеджер покликаний сприяти створенню нового ринку. Для цього потрібно володіти маркетингом і проектуванням інновацій, культурою професійної діяльності, а це потребує цілого комплексу різноманітних знань, умінь.

Культура професійної діяльності менеджера виявляється у його взаєминах з персоналом. Недосконалі взаємини з персоналом акумулюються у зниженні ефективності роботи останнього. І, нарешті, найголовніше. Висока ефективність роботи будь-якого підприємства багато в чому залежить від збалансованої роботи всіх його підрозділів і від організації діяльності фахово підібраного персоналу.

Фундаментальна теоретична підготовка, безумовно, є показником культури професійної діяльності майбутнього менеджера, але також не слід забувати, що для успішної кар’єри керівника не досить мати лише належний рівень підготовки з менеджменту, маркетингу, бізнесу тощо. Важливо вміти використовувати ці знання, розвивати менеджерські навички, володіти мистецтвом керування підлеглими [139, с. 293].

Відтак, у процесі формування культури професійної діяльності менеджера важлива роль належить вивченню фахових дисциплін.

Так, категорія „дисципліна” – (вчення, розпорядок, виховання) – розглядається, як окрема галузь наукового знання [330, с. 217], тому

навчальна дисципліна трактується як окрема галузь наукового знання, адаптована для вивчення студентами.

Слід зазначити, що категорія „фахова дисципліна” у професійній педагогіці неоднозначне й суперечливе. У професійній школі в навчальних планах у межах теоретичної підготовки визначено цикл спеціальних дисциплін чи технологій, які спрямовані суто на засвоєння вузькопрофесійних знань.

В умовах вищої школи, освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання завдань та обов’язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [286], поняття „фахова дисципліна” зустріти важко, зокрема, у навчальних планах.

У документах Міністерства освіти і науки України „фахова дисципліна” [223] визначається як необхідність надання таблиці відповідності показників забезпеченості закладу вищої освіти ліцензійним умовам надання освітніх послуг з підготовки на відповідному рівні освіти. Фахові дисципліни згадуються у поясненнях щодо частки науково-педагогічних працівників з науковими ступенями та вченими званнями, які забезпечують викладання лекційних годин фахових дисциплін навчального плану спеціальності (% від кількості годин).

У сучасному „Українському педагогічному словнику” С. Гончаренка, зазначається, що „професійно орієнтовані дисципліни дають також відомості про конкретні технологічні процеси та операції, методи технічного обслуговування й експлуатацію обладнання, особливості планування та організації виробництва, робочого місця, праці з окремих професій і спеціальностей тощо. Спеціальні предмети вивчаються в професійних навчальних закладах” [104, с. 316].

Як свідчить аналіз, поняття „фахова дисципліна” тлумачиться

неоднозначно. Її розглядають як спеціальну дисципліну, що доповнюють та розвивають фундаментальні курси, як дисципліну спеціалізації в університетському розумінні, і, нарешті, як професійно орієнтовану дисципліну або дисципліни циклу фахової (професійно-практичної підготовки).

На нашу думку, фахові дисципліни – це система дисциплін, які є предметом вивчення, виховання майбутніх менеджерів та забезпечують формування у них професійної компетентності, культури професійної діяльності, всебічний розвиток особистості.

Так, організація процесу навчання фахових дисциплін об'єктивно залежать від рівня розвитку науки, техніки, технологій їх використання, організаційної структури. Випускник закладу вищої освіти повинен бути всебічно підготовлений до виконання своїх функціональних обов'язків в будь-яких умовах та нестандартних ситуаціях.

Тому виникає проблема визначення ролі фахових дисциплін у процесі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Це посилює вимоги до закладів вищої освіти щодо якісного здійснення процесів формування культури професійної діяльності майбутніх фахівців-менеджерів, вимагає змін педагогічних орієнтацій змісту фахових дисциплін.

Державний галузевий стандарт за напрямом підготовки 07 „Управління та адміністрування” передбачає такі цикли підготовки: цикл загальної підготовки, цикл фахової (професійно-практичної) підготовки, що забезпечують певний освітньо-кваліфікаційний рівень.

Управління та адміністрування – це організаційно-управлінська діяльність, пов'язана з проектуванням, створенням організації, її функціональною інтеграцією та забезпеченням її сталого розвитку.

Фахові дисципліни покликані надати студентам знання й уміння, які необхідні для розуміння об'єктів, суб'єктів, процесів та інструментів управління та адміністрування. В свою чергу фахові дисципліни поділяються на варіативну й нормативну частину. Так, зміст нормативної частини

навчального матеріалу визначається освітніми стандартами. Зміст і структура варіативної частини визначається окремим закладом вищої освіти. Фахові дисципліни нормативного блоку мають відповідну базу для формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Такі дисципліни як „Менеджмент”, „Фінансовий аналіз”, „Право (адміністративне право)”, „Облік і аудит”, „Публічне адміністрування”, „Фінансовий менеджмент”, „Ділове адміністрування”, „Інформаційні системи і технології в управлінні організацією” дозволять сформувати культуру професійної діяльності завдяки поєднанню матеріалу професійної спрямованості з проблематикою про культурні цінності, що наприкінці формує світоглядну концепцію фахівця, закладає базис для фахового, економічного та логіко-інформаційного мислення, акумулює необхідні знання, виробляє професійні навички та вміння.

Під час навчання в закладі вищої освіти майбутній менеджер має оволодіти основами професійної компетентності, яка включає фахові знання, уміння, навички та ставлення (гуманістичні ціннісні орієнтації та відповідні морально-комунікативні, організаційні якості), володіти культурою професійної діяльності.

З огляду на це, результати аналізу відповідних джерел дали можливість обґрунтувати знання та вміння професійної підготовки майбутніх менеджерів за напрямом підготовки 07 „Управління та адміністрування” (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Основні знання та вміння професійної підготовки майбутніх менеджерів

Знати	Уміти
1	2
Свої права і обов'язки як члена суспільства, цінності громадянського суспільства, верховенства права, прав і свобод людини й громадянина України.	Формулювати поточні та стратегічні цілі системи управління з урахуванням стану, проблем та перспектив подальшого розвитку організації.

Продовження табл. 3.1

1	2
Теорії, функції та методи менеджменту, сучасні концепції лідерства, командоутворення.	Виявляти уміння пошуку, збирання та аналізу інформації, розрахунку показників для обґрунтування управлінських рішень.
Сучасні положення фундаментальних наук стосовно походження, розвитку та будови організації, механізми їх застосування для формування світоглядної позиції.	Здійснювати організацію взаємодії та функціональний розподіл робіт між підрозділами, службами, працівниками.
Зміст функціональних сфер діяльності організацій.	Ефективно розподіляти і делегувати повноваження, розподіляти права, відповідальність та обов'язки між виконавцями.
Правові, соціальні та економічні наслідки функціонування організацій.	Складати засновницькі документи, створювати та реєструвати підприємства з урахуванням особливостей різних організаційних форм та форм власності згідно з чинним законодавством.
Принципи та методи організації управлінської діяльності.	Виявляти навички організаційного проектування.
Функції управління: аналіз внутрішнього і зовнішнього середовища організації, планування, організацію, координацію, контроль діяльності та мотивацію працівників щодо виконання цілей й завдань організації, у тому числі в умовах міжнародного середовища.	Здійснювати стабілізаційний вплив, усувати відхилення у діяльності організації (підрозділу), проводити оперативні наради; збори та засідання органів корпоративного управління.
Основні теорії, принципи і методи аналізу та оцінювання процесів діяльності організації.	Розробляти та впроваджувати запобіжні заходи подолання потенційних кризових ситуацій у діяльності організації.
Основні методи та інструменти мотивації персоналу.	Ефективно та результативно виконувати функції управління:
Запобіжні заходи подолання потенційних кризових ситуацій у діяльності організації.	Застосовувати дієві інструменти мотивування персоналу організації.
Корпоративні цінності (звичаї, традиції, етичні норми) у процесі управління організацією.	Застосовувати методи менеджменту для забезпечення ефективності діяльності організації.
Основи документознавства.	Складати корпоративний кодекс, визначати систему цінностей організації у відповідності до її місії та політики.

Продовження табл. 3.1

1	2
Основи конфліктології та механізми подолання конфліктних ситуацій в організації.	Демонструвати навички взаємодії, лідерства, командної роботи.
	Виявляти причини стресу, уміння адаптувати себе та членів команди до стресових ситуацій, знаходити способи їх нейтралізації.

Випускники, що успішно протягом підготовки за освітньо-професійною програмою другого (магістерського) рівня зі спеціальності 073 „Менеджмент” здобули кваліфікацію менеджера, можуть обіймати такі посади згідно Класифікатора професій ДК 003: 2010 (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Перелік професійних робіт та первинних засад
майбутніх фахівців-менеджерів**

Шифр	Назва професійної групи	Професійна назва роботи
1	2	3
1475.4	Менеджери (управителі) з питань комерційної діяльності та управління	Менеджер (управитель) з адміністративної діяльності Менеджер (управитель) з постачання Менеджер (управитель) із збуту
1477.1	Менеджери (управителі) з підбору, забезпечення та використання персоналу	Менеджер (управитель) з персоналу
3423	Агенти із зайнятості та трудових контрактів	Адміністративний помічник Інспектор з кадрів Інспектор з кадрів закордонного плавання Фахівець з найму робочої сили
3431	Секретарі адміністративних органів	Інспектор з контролю за виконанням доручень Секретар адміністративний
3435.2	Організатори діловодства (види економічної діяльності)	Організатор діловодства (види економічної діяльності)
3436.1	Помічники керівників підприємств, установ та організацій	Помічник керівника підприємства (установи, організації)
3436.2	Помічники керівників виробничих та інших основних підрозділів Докладніше	Помічник керівника виробничого підрозділу Помічник керівника іншого основного підрозділу

Продовження табл. 3.2

1	2	3
3436.3	Помічники керівників малих підприємств без апарату управління	Помічник керівника малого підприємства без апарату управління
4222	Службовці з інформування	Адміністратор Адміністратор (господар) залу Черговий відповідальний по міністерству (відомству)

Такий широкий діапазон вимог до менеджера та його професійних можливостей зумовлюють необхідність постійного вдосконалення знань, умінь та навичок з фахових дисциплін, що формують його культуру професійної діяльності.

Фахівцям з управління та адміністрування після закінчення ЗВО присвоюється кваліфікація менеджера. У сучасному розумінні „менеджер” – це фахівець з економічною освітою, який професійно займається управлінською діяльністю, наділений повноваженнями приймати управлінські рішення в певній сфері діяльності підприємства, організації, здійснює функції планування, організації, контролю і мотивації результатів діяльності, використовує наукові знання для вирішення управлінських проблем, проектування, організації діяльності підприємства, впровадження інновацій.

Підготовка менеджера здійснюється відповідно до професіограми, яка включає сукупність характеристик спеціальності, соціальних, соціально-психологічних і санітарно-гігієнічних характеристик; це система вимог до представників кожної професії.

Професіограма менеджера сприяє створенню науково-обґрунтованої системи його підготовки; визначає оптимальні умови формування менеджера як професіонала й особистості. При розробці професіограми аналізується діяльність менеджера, зокрема особлива увага приділяється змістові основних функцій, знань, умінь і навичок. Професійна спрямованість процесу навчання спеціаліста є системою психолого-педагогічних методів,

націлених на формування у студента професійного інтересу. Вона повинна проводитися диференційовано, з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, зокрема: наявності пізнавального інтересу до дисципліни; схильності до теоретичних досліджень і практичної діяльності; мотивації до необхідності вивчення цієї дисципліни.

Професійна спрямованість такого процесу навчання сприяє більш повному засвоєнню студентами навчального матеріалу, створює сприятливі умови для перетворення навчально-пізнавального інтересу до фахових дисциплін, що забезпечує формування наукових уявлень про фундаментальну основу сучасного менеджменту, функціонування підприємств, установ, організацій. Вимоги, які пред'являються до професійної діяльності менеджера, знаходять своє відображення в нормативних документах вищої освіти.

Одним із стрижневих документів вищої освіти є навчальний план, який у вітчизняній педагогіці розглядається як нормативний перелік обов'язкових предметів, їхній розподіл за роками навчання, тижневий і річний бюджети часу (кількість годин), що відводиться на вивчення кожного з них.

Останнім часом у закладах вищої освіти відчутна тенденція до скорочення годин аудиторних занять з фахових дисциплін. Загальна кількість годин, як правило, залишається однаковою за рахунок тих, що відводяться навчальними планами на самостійне опрацювання матеріалу, який вивчається.

Ми вважаємо, що організація освітнього процесу має бути спрямована на набуття не тільки якісних знань, вмінь і навичок з дисципліни, а й на формування культури професійної діяльності, розвитку вмінь самостійної роботи, професійного творчого мислення у студентів.

Навчальні плани, як правило, розробляються за циклами дисциплін. Потім з цих блоків складають варіанти цілісного навчального плану для різних спеціальностей, ураховуючи різноманітні умови: професія і ступінь її складності, тривалість навчання, потрібна кваліфікація тощо.

Загальний навчальний час за планом підготовки галузі знань 07 „Управління та адміністрування” першого (бакалаврського) рівня включає 7200/240 годин/кредитів, з них 4815 (66,9 %) нормативна частина, 2385 (33,1,5 %) варіативна частина програми підготовки; другого (магістерського) рівня (1 рік та 4 місяці навчання) включає 2700/90 годин/кредитів, з них 1080 годин (40 %) – нормативна частина, 1620 годин (60 %) – варіативна частина програми підготовки. Аналіз циклів дисциплін показав, що можливе їх різне групування.

Оскільки в науковому дослідженні ми розглядаємо культуру професійної діяльності майбутнього менеджера в процесі навчання фахових дисциплін, то більш детальніше проаналізуємо цикл професійно-практичної підготовки першого (бакалаврського) рівня (разом обсяг дисциплін циклу складає 3210 год 107 кредитів), другого (магістерського) рівня (разом обсяг дисциплін циклу складає 690 год 23 кредити). При цьому, цикл професійно-практичної підготовки включає обов’язкові дисципліни фахового циклу та вибіркові дисципліни фахового циклу (за вибором навчального закладу та студента) (табл. 3.3, 3.4.).

Таблиця 3.3

**Компоненти освітньо-професійної програми „Менеджмент”
першого (бакалаврського) рівня
з циклу фахової (професійно-практичної) підготовки**

№	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Обсяг часу, кр./год.	Форма семестр. контролю
1	2	3	4
Обов’язкові компоненти			
ОК 15.	Основи безпеки життєдіяльності та охорони праці	4/120	екзамен
ОК 16.	Державне та регіональне управління	4/120	екзамен
ОК 17.	Менеджмент і адміністрування (теорія організації)	5/150	екзамен
ОК 18.	Менеджмент і адміністрування (менеджмент)	5/150	екзамен
ОК 19.	Менеджмент і адміністрування (операційний менеджмент)	3/90	екзамен
ОК 20.	Менеджмент і адміністрування (управління персоналом)	3/90	екзамен

Продовження табл. 3.3

1	2	3	4
ОК 21.	Менеджмент і адміністрування (менеджмент)	4/120	залік
К 22.	Менеджмент і адміністрування (управління інноваціями)	4/120	екзамен
ОК 23.	Менеджмент і адміністрування (стратегічне управління)	3/90	екзамен
ОК 24.	Менеджмент і адміністрування (адміністративний менеджмент)	6/180	екзамен
ОК 25.	Право (правознавство)	5/150	екзамен
ОК 26.	Право (адміністративне право)	4/120	екзамен
ОК 27.	Право (трудове право)	4/120	екзамен
ОК 28.	Право (господарське право)	3/90	залік
ОК 29.	Фінанси, гроші та кредит	5/150	екзамен
ОК 30.	Економіка і фінанси підприємства	6/180	екзамен
ОК 31.	Облік і аудит	5/150	екзамен
ОК 32.	Маркетинг	5/150	екзамен
ОК 33.	Логістика	4/120	екзамен
ОК 34.	Зовнішньоекономічна діяльність підприємства	5/150	екзамен
ОК 35.	Міжнародні економічні відносини	5/150	екзамен
ОК 36.	Виробнича практика	6/180	
ОК 37.	Економічна теорія	6/180	екзамен
Вибіркові (за вибором навчального закладу)			
ВК 38.	Податкова система	4/120	залік
	Податкова політика підприємства		
ВК 39.	Менеджмент підприємств (у галузі виробництва споживчих товарів і послуг)	3/90	залік
	Менеджер на ринку товарів і послуг		
ВК 40.	Аналіз господарської діяльності підприємства (у галузі виробництва споживчих товарів та послуг)	4/120	екзамен
	Потенціал та розвиток підприємства		
ВК 41.	Теорія економічного аналізу	3/90	залік
	Системи планування і контролю на підприємстві		
ВК 42.	Управління природоохоронною діяльністю	3/90	залік
	Економіка природокористування і охорони довкілля		
ВК 43.	Економетрія	3/90	залік
	Економіко-математичні моделі статистичних досліджень		
ВК 44.	Історія економіки та економічних вчень	3/90	залік
	Історія менеджменту		
ВК 45.	Регіональна економіка	4/120	залік
	Національна економіка		
ВК 46.	Навчальна практика „Вступ до фаху”	3/90	
ВК 47.	Страховання (у галузі виробництва споживчих товарів та послуг)	3/90	залік
	Захист прав споживачів		

Продовження табл. 3.3

1	2	3	4
Вибіркові (за вибором студента)			
ВК 48.	Стандартизація і сертифікація	3/90	екзамен
	Патентування та ліцензування підприємницької діяльності		
ВК 49.	Управлінські рішення	3/90	екзамен
	Методика прийняття управлінських рішень		
ВК 50.	Організаційна поведінка	3/90	екзамен
	Організація праці менеджера		
ВК 51.	Організація підприємницької діяльності (у галузі виробництва споживчих товарів та послуг)	3/90	екзамен
	Основи підприємництва		
ВК 52.	Маркетингова діяльність підприємства (у галузі виробництва споживчих товарів та послуг)	3/90	екзамен
	Управління комерційною діяльністю		
ВК 53.	Комунікативний менеджмент	3/90	екзамен
	Паблік рилейшнз		
ВК 54.	Економіка праці й соціально-трудова відносини	3/90	екзамен
	Нормування праці		
ВК 55.	Антикризове управління	4/120	залік
	Управління ризиками		
ВК 56.	Ситуаційний менеджмент	3/90	залік
	Консалтинг		
ВК 57.	Вступ до фаху та університетська освіта	4/120	залік
	Основи менеджменту		
ВК 58.	Фінансовий аналіз	3/90	екзамен
	Аналіз фінансової діяльності підприємства		
ВК 59.	Основи наукових досліджень	4/120	залік
	Культура наукової мови		
ВК 60.	Управлінський облік	3/90	залік
	Облік господарської діяльності		

Таблиця 3.4

**Компоненти освітньо-професійної програми „Менеджмент”
другого (магістерського) рівня
з циклу фахової (професійно-практичної) підготовки**

№	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Кількість кредитів	Форма підсумкового контролю
1	2	3	4
Обов’язкові компоненти			
ОКФЦ 5.	Публічне адміністрування	4	Екзамен
ОКФЦ 6.	Ділове адміністрування	5	Курсова робота Екзамен
ОКФЦ 7.	Фінансовий менеджмент	4	Екзамен
ОКФЦ 8.	Інформаційні системи і технології в управлінні організацією	4	Екзамен
ОКФЦ 9.	Виробнича практика	6	
Вибіркові (за вибором навчального закладу)			
ВКВЗО 10.	Технології управління персоналом	5	Екзамен
	Управління трудовим потенціалом		
ВКВЗО 11	Маркетинг-менеджмент	3	Залік
	Бренд-менеджмент		
ВКВЗО 12.	Технологія прийняття управлінських рішень	5	Екзамен
	Моделювання та прогнозування економічних процесів		
ВЗО 13.	Консалтинг	3	Залік
	Time - менеджмент		
ВКВЗО 14.	Аудит та оцінювання управлінської діяльності	5	Екзамен
	Управлінський облік		
Вибіркові (за вибором студента)			
ВКВС 15.	Маркетингова та іміджева діяльність закладу освіти	3	Залік
	Управління інноваційним розвитком підприємства		
	Правові засади адміністративної діяльності		
ВКВС 16.	Управління персоналом у закладі освіти	4	Екзамен
	Інвестиційний менеджмент		
	Державне та регіональне управління		

Продовження табл. 3.4

1	2	3	4
ВКВС 17	Керівник закладу освіти	3	Залік
	Управління конкурентоспроможністю		
	Техніка адміністративної діяльності		
ВКВС 18	Стратегічне планування діяльності закладу освіти	4	Екзамен
	Стратегічне управління та стратегічні партнерства в бізнесі		
	Проектний менеджмент		
ВКВС 19	Освітні технології	4	Екзамен
	Бізнес-планування		
	Керівник адміністративної служби		
ВКВС 20	Управління навчально-виховною та науково-методичною діяльністю у закладі освіти	4	Екзамен
	Маркетинг інновацій		
	Соціальні технології в адміністративному менеджменті		
ВКВС 21	Управління якістю освітньої діяльності закладу освіти	4	Екзамен
	Антикризовий менеджмент		
	Організаційна поведінка		
ВКВС 22	Техніка адміністративної діяльності	4	Екзамен
	Логістичний менеджмент		
	Управління комунікаціями в організаціях		
ВКВС 23	Курсова робота за вибором	3	

Отже, спеціалізація менеджера припускає вивчення значної кількості фахових дисциплін, які формують знання, уміння і навички. Наприклад, метою дисципліни „Менеджмент і адміністрування (адміністративний менеджмент)” є формування у майбутніх менеджерів управлінського мислення та системи спеціальних знань у галузі менеджменту та адміністрування; розуміння концептуальних основ системного управління організаціями; набуття компетенцій необхідних для виконання функцій та реалізації повноважень керівника (фахівця).

Результатом вивчення дисципліни „Теорія організації” є: засвоєння студентами методів, прийомів, процедур, умінь, що забезпечують ефективну

інформаційну та емоційну взаємодію індивідів в організації (налагодження та підтримка оптимально сприятливих для організації комунікаційних процесів, позитивного іміджу, атмосфери співробітництва).

Формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, здатності ефективно управляти компаніями на конкурентних ринках слугує дисципліна „Ділове адміністрування”.

У результаті вивчення дисципліни „Ділове адміністрування” студент повинен знати: методологію та теорію адміністративного менеджменту, методи управління бізнесом в умовах конкуренції, ризику; основні поняття, визначення та терміни, які використовуються в процесі управління організаціями різних галузей та форм власності; призначення функціональних підсистем та склад елементів внутрішнього середовища організації; закони, принципи та методи ефективного управління організацією на всіх стадіях її життєвого циклу; форми та методи організації робіт із забезпечення а управління якістю продукції; особливості функціонування організацій в умовах безперервних змін; закономірностей стратегії бізнесу та становлення організаційної концепції підприємства, методів та процедур управління організацією; науково-методичне підґрунтя опанування основних інструментів управління проектами в організації; технології та методи управління змінами в організаціях; сутність змін та природу їх виникнення.

Вміння та навички, які повинен здобути студент у процесі вивчення дисципліни, полягають у наступному: вміти систематизувати і використовувати знання з прогнозування діяльності, розробки стратегічних планів та програм, управління складними бізнес-процесами; мати навички налагоджування комунікацій та партнерства для розвитку бізнесу; вміти використовувати основні елементи та принципи корпоративного контролю, механізм його здійснення в діяльності підприємств; вміти застосовувати теоретичні аспекти корпоративного управління в практичній діяльності; мати навички застосування методів оцінювання економічної ефективності

корпоративного управління.

Вивчення дисципліни „Публічне адміністрування” сприяє засвоєнню студентами технологій та процедури проектування цілей публічного адміністрування, методів і стилів публічного адміністрування, основних засад публічного адміністрування в соціальній та економічній сферах, особливостей відповідальності суб’єктів публічного адміністрування за правопорушення у цій сфері, формування у них культури професійної діяльності.

Майбутні менеджери повинні уміти: підготувати нормативну документацію (накази, розпорядження тощо), пропозиції, рекомендації (проекти) для суб’єкта публічного адміністрування, застосовуючи методики визначення певних показників; визначати технологію управління суб’єктом публічної сфери, що є раціональною за ознаками досягнення мети діяльності та ресурсами, що використовуються, з урахуванням особливостей цього суб’єкта; виробити процедури та основний зміст кожного етапу вироблення та впровадження управлінського рішення з визначенням термінів, виконавців і вартості; уживати заходи із упровадження сучасних форм і методів діяльності суб’єкта публічної сфери, його структурного підрозділу, оптимізації його функціональної та організаційної структури; застосовувати критерії оцінювання результативності та ефективності публічного адміністрування в умовах соціально-економічних змін.

Метою курсу „Фінансовий менеджмент” є формування у майбутніх менеджерів умінь проведення фінансового аналізу, розрахунку фінансових показників, управління оборотними коштами та інвестиційним портфелем підприємства, управління структурою капіталу та фінансовими ризиками, підготовки звітів про результати фінансової діяльності. Завдання курсу акумулюються в: оволодінні теоретичними знаннями щодо основних засад теорії фінансового менеджменту; отриманні практичних навичок щодо аналізу фінансових результатів, прибутків, інвестицій, грошових потоків підприємств та засвоєнні знань з теоретичних та практичних аспектів

управління фінансами за допомогою фінансових інструментів та використання фінансового механізму.

Розвиток мотивів культури професійної діяльності майбутніх менеджерів відбувається у процесі вивчення навчальної дисципліни „Фінансовий аналіз”. Зокрема формування у студентів теоретичних знань і практичних навичок з організації та проведення фінансового аналізу підприємств, спрямованого на прийняття обґрунтованих ефективних управлінських рішень, направлених на покращення їхнього фінансового стану для досягнення цілей та завдань розвитку суб’єктів господарювання.

За результатами вивчення дисципліни студенти оволодівають такими компетентностями: здатністю проводити аналіз виробництва та реалізації продукції (робіт, послуг), ресурсозабезпеченості та використання виробничих ресурсів підприємства, витрат виробництва продукції; оцінювати ділову активність, інвестиційну привабливість і кредитоспроможність підприємства; здійснювати аналіз фінансового стану та фінансових результатів суб’єктів господарювання; умінь визначати напрями поліпшення платоспроможності, запобігання банкрутству підприємств, зниження фінансового ризику їхньої діяльності; здатністю прогнозувати фінансовий стан підприємства; здатністю за результатами аналізу формулювати аналітичні висновки та пропозиції.

Серед фахових дисциплін можна виокремити дисципліну „Інформаційні системи і технології в управлінні організацією”. Вона органічно й логічно синтезує здобутки багатьох наук, але, окрім цього, має ясно виражену системність, послідовність, прикладну спрямованість, яка відіграє важливу роль у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Метою вивчення дисципліни є надання знань, умінь для здійснення ефективної професійної діяльності шляхом формування у майбутніх менеджерів знань і навичок щодо сучасних інформаційних систем і технологій, їх раціонального використання, а також практичних навичок

ефективного використання сучасних інформаційних технологій у процесі здійснення управлінської діяльності в організації.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми здобувачі вищої освіти повинні оволодіти наступними компетентностями: здатністю до використання інформаційно-комунікативних технологій для пошуку, оброблення, аналізу інформації з різних джерел та прийняття рішень; вміннями обирати та використовувати методи та інструментарій менеджменту, у тому числі у відповідності до міжнародних стандартів; вміннями створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління.

У результаті вивчення навчальної дисципліни майбутні менеджери повинні вміти: працювати зі спеціалізованим програмним забезпеченням та спеціалізованими інформаційно-пошуковими системами; проводити дослідження в менеджменті на предмет виявлення передумов упровадження обчислювальної техніки та вибору інформаційних технологій; розробляти постановки та алгоритми автоматизованого розв'язання задач менеджменту; аналізувати різні інформаційні системи, програмні продукти, інформаційні засоби та технології на відповідність специфіці конкретного економічного об'єкта; впроваджувати нові чи модернізувати існуючі інформаційні системи, програмні продукти, інформаційні засоби та технології; розробляти компоненти інформаційних систем, програмних продуктів, інформаційних засобів і технологій, використовувати існуючі інформаційні системи для створення інформаційної бази та виконання конкретних функцій управлінської діяльності.

Як свідчить аналіз програм фахових дисциплін, їх зміст відкриває великі можливості для формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів

Але, при цьому, відсутня єдність змісту навчального матеріалу з різних фахових дисциплін, що суттєво знижує мотивацію навчання та інтерес до вивчення зазначених дисциплін. Розробляючи підходи до узагальнення

змісту в процесі вивчення фахових дисциплін ми прийшли до висновку, що важливим методологічним інструментом у рамках такого підходу є інтеграція окремих питань, тем, розділів фахових дисциплін. Такий підхід дає змогу навчити студентів бачити аналогію у віддалених явищах і процесах, переносити набуті знання в іншу ситуацію. І першим кроком в реалізації таких завдань є урахування вимог наступності в проектуванні навчальних планів і програм, забезпечення їх раціональної структури, узгодженості програм взаємопов'язаних дисциплін, реалізацію міждисциплінарних зв'язків, професійної спрямованості дисциплін загальної підготовки.

Завдання вивчення дисципліни полягає у набутті студентами знань, умінь і здатностей ефективно вирішувати завдання професійної діяльності з обов'язковим урахуванням вимог охорони праці та гарантуванням збереження життя, здоров'я та працездатності працівників у різних сферах професійної діяльності.

Таким чином, передумовою досягнення підвищення результативності формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в процесі навчання фахових дисциплін є забезпечення систематичності, послідовності, використання міждисциплінарних зв'язків, що дозволяє забезпечити засвоєння змісту цих курсів в єдиній логіці з іншими циклами дисциплінам (зокрема – за часом, змістом, формами і методами).

Проте, найбільш важливим є безпосереднє залучення студентів в активне оперування міждисциплінарним змістом. Спеціально сформульовані запитання та завдання, творчі роботи та дослідження студентів, проекти міждисциплінарного змісту активізують розумову діяльність студентів, виводячи її на вищий творчий рівень, дозволяють моделювати професійно обізнану особистість, розширюють діапазон наукових знань студентів, розвивають їх пізнавальну самостійність та ініціативу, сприяють подальшому професійному самовдосконаленню та формування у них культури професійної діяльності.

Дуже важливо при проектуванні змісту фахових дисциплін потурбуватися про те, щоб кожна з цих дисциплін, що вивчається студентами, була фундаментальним внеском в їх загальну професійну освіту, щоб дотримувався принцип: вчити не предмету, а спеціальності. Суть цього положення зводиться до цілеспрямованої орієнтації всіх дисциплін для цілісного вивчення явищ і процесів, які формують особистісні й професійні якості фахівця [393, с. 44].

Специфіка фахових дисциплін у сенсі реалізації дидактичних принципів систематичності, послідовності й наступності навчання вимагає врахування зв'язків навчального матеріалу: з попереднім і наступним етапами його вивчення в межах однієї дисципліни; з іншими навчальними предметами, де можуть реалізуватися, вдосконалюватися, поглиблюватися знання, уміння і навички з цього матеріалу паралельно з основним навчальним матеріалом; з тими навчальними предметами, при вивченні яких формуються знання, уміння і навички, що використовуються для засвоєння даного матеріалу [198, с. 37].

Таким чином, співвідношення між дисциплінами повинні бути такими, щоб кожен компонент навчання зберігав самостійність, когнітивну систему, пов'язану з внутрішньою логікою предмета.

Для освіти менеджерів, яка є чутливою до науково-технічних досягнень, актуальною проблемою є підвищення ефективності навчання майбутніх фахівців, зокрема завдяки зближенню його навчальної та виробничої складових. З цією метою навчальний процес має бути побудований так, щоб студент ще в стінах закладу вищої освіти засвоїв той мінімальний обсяг необхідних знань та сформував уміння, які дозволять одержати найбільшу кількість інформації та набути вміння для подальшої професійної діяльності.

Таким чином, проведені дослідження дали змогу не тільки прослідкувати вплив окремих дисциплін на професійну підготовку,

формування культури професійної діяльності студентів, а й поглибити розв'язання проблеми взаємозв'язку з іншими видами освітньої діяльності.

Важливу роль у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів належить практичній підготовці, в період якої інтенсифікується процес професійного становлення фахівця, апробуються накопичені за час навчання й поглиблюються в реальній практичній ситуації теоретичні знання, активізується формування практичних умінь, навичок і досвіду.

Практична підготовка майбутнього фахівця протягом усього періоду навчання у загальному вигляді вирішує такі завдання: закріплення знань, що отримані під час теоретичного навчання; формування на початковому етапі підготовки вмінь практично застосовувати раніше отримані знання за заданим алгоритмом; формування на наступних етапах здатності до певного рівня рефлексивних дій та вмінь творчо застосовувати для вирішення конкретної практичної задачі теоретичні знання з різних предметних областей; виробити необхідний мінімум навичок в області спеціалізації і профілізації майбутнього випускника, що обумовлює його професійну самостійність; доповнює на етапі виробничих практик раніше отримані студентами фахові теоретичні знання тощо [209, с. 196].

Уміння вирішувати практичні завдання для майбутніх менеджерів – головний аспект їхньої професійної підготовки до майбутньої діяльності. Продуктивність роботи менеджера оцінюється за його вмінням раціонально вирішувати практичні завдання.

Таким чином, на підставі теоретичного аналізу щодо *ролі фахових дисциплін у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів можна відзначити, що процес професійного навчання ще не став органічно єдиним та відповідним до вимог часу. Не вирішеними на наш погляд є питання: неузгодженості програм з загальнонаукових, професійно-орієнтованих і фахових навчальних дисциплін; неефективного використання міждисциплінарних зв'язків на різних етапах підготовки; не розроблено*

теоретичних основ формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів і, відповідно, їм технології навчання; організаційно-педагогічні умови відповідної підготовки.

3.4. Формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів у позааудиторній діяльності університету

Формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів необхідно здійснювати відповідно до актуальних вимог щодо їх професійної підготовки, напрямів модернізації вищої освіти в Україні, специфіки розвитку управлінської сфери. Відтак, формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів у закладі вищої освіти здійснюється шляхом включення їх в аудиторну та позааудиторну діяльності (навчальну, виховну, науково-дослідну).

На думку вчених (Л. Белікова, І. Беха, Л. Валіахметова, С. Вітвицької, Е. Гармаша, Л. Кондрашова, А. Мудрика, С. Савченко, Н. Сребної, В. Тернопільської) [24, 31; 62; 73; 183; 246; 314; 340; 354], поряд із розв'язанням завдань освітнього процесу, заклади вищої освіти мають створювати умови для задоволення потреб в організованому дозвіллі, насиченого інтелектуальною діяльністю, творчістю, спілкуванням, заняттями спортом тощо. Це свідчить про актуальність проблеми організації позааудиторної діяльності студентів у формуванні культури професійної діяльності.

Культура професійної діяльності майбутніх менеджерів передбачає формування у них не тільки управлінських знань, умінь і навичок, але й всебічний розвиток, культурну освіченість, здатність працювати в команді, налагоджувати партнерські взаємини, продукувати новаторські ідеї.

Як стверджує В. Тернопільська, основною метою виховання у закладі вищої освіти є формування гармонійно та всебічно розвиненої особистості,

підготовленої до ініціативної соціальної та професійної діяльності в сучасному суспільстві, особистості, здатної сприймати й примножувати його цінності. Мета виховання визначає його зміст, методи й засоби, оптимальна дія яких має забезпечити очікуваний результат. Досягнення мети виховання передбачає вирішення таких завдань:

- забезпечення умов для самореалізації особистості студента відповідно до його здібностей, власних і суспільних потреб та інтересів;
- формування у студентів основ загальнолюдської й народної моралі, культури поведінки, готовності будувати своє життя за принципами гуманізму;
- виховання любові до рідної землі, родини, свого народу, Батьківщини, формування національної свідомості, готовності до творчої праці на благо людей, подвигу в ім'я процвітання держави;
- виховання поваги до Конституції, законів України, державних символів, формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю;
- розвиток естетичних потреб, почуттів, художніх здібностей студентів, їх готовності будувати власне життя за законами краси; – розвиток у студентів потреби в здоровому способі життя, формування відповідального ставлення до власного здоров'я як найбільшої життєвої цінності;
- виховання у студентів свідомого ставлення до своїх професійних обов'язків як вищої цінності людини й суспільства, формування готовності до праці в умовах ринкової економіки, розвиток діловитості, підприємливості [359, с. 9-10].

Як бачимо, у процесі включення студентів у різні види позааудиторної діяльності відбувається засвоєння ними певного досвіду, необхідних фахівцеві якостей, які виявляються у взаємодії з іншими людьми та навколишнім світом.

Водночас врахування у процесі позааудиторної діяльності фундаментальних принципів виховання сприяють гармонійному і всебічному

розвитку майбутнього фахівця. До таких вчені відносять: науковості (побудова освіти і виховання на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки); природовідповідності (врахування в роботі психологічних, фізіологічних, індивідуальних особливостей сучасного студента, багатогранної цілісної природи людини); культуровідповідності (органічний зв'язок виховної роботи з історією народу, його ментальністю, мовою, культурними традиціями, звичаями, обрядами, народним мистецтвом, ремеслами і промислами; забезпечення духовної єдності, наступності та спадкоємності поколінь); принцип пріоритету діяльнісного підходу (використання таких технологій виховання, цільових програм, що активізують духовний пошук особистості та творчу діяльність); гуманізації (стверджує людину як вищу цінність, дає можливість поставити в центр уваги виховної роботи особистість, забезпечити умови для її творчого розвитку, формування людяності, милосердя, чуйності); демократизму (співробітництво, співтворчість педагогів і студентів, повага до суверенітету особистості студента); єдності освіти і виховання (забезпечується в процесі організації освітнього процесу й за його межами впродовж усього терміну навчання і полягає в тому, що навчальна та виховна діяльність повинна знаходитись у тісному взаємозв'язку, доповнюючи й збагачуючи одна одну); диференціації та індивідуалізації виховного процесу (врахування індивідуальних особливостей студентів, стимулювання активності та розкриття творчої індивідуальності кожної особистості); послідовності, систематичності (забезпечення плановості, постійності, забезпечення новацій і спадкоємності, ускладнення завдань, урізноманітнення напрямів, форм, методів виховної роботи у закладі вищої освіти) [331, с. 79-80].

У „Педагогічному енциклопедичному словнику” однією з форм організації вільного часу молоді людини визначено позааудиторну роботу як складову частину освітнього процесу вищої школи, завдання якої полягає в тому, щоб створити сприятливі умови для прояву її творчих здібностей

через організацію реальних справ, що доступні для студентів та мають конкретний результат [272, с. 151-152].

У працях вчених поняття „позааудиторна робота” розглядається як сукупність виховних дій, що забезпечують цілеспрямованість, послідовність, систематичність, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою й самодіяльністю студентів [2; 112; 126; 233]. Відтак відмінність позааудиторної роботи від аудиторної виявляється у тому, що вона спрямована на вирішення завдань освітнього процесу поза межами аудиторії та у вільний час, в інших формах. Ці два види роботи не збігаються за змістом, а об'єднує їх лише те, що вони реалізуються у вільний від навчальних занять час.

Можна стверджувати, що важливим завданням позааудиторної роботи є вплив, спрямований на засвоєння майбутніми менеджерами певного досвіду та необхідних фахівцеві рис і якостей культури професійної діяльності.

Наголошуємо, що організація позааудиторної роботи в закладі вищої освіти – особливе і складне завдання, розв'язання якого вимагає, з одного боку, пошуку і приведення в дію нових форм впливу на студентів, відпрацювання нових методик, а з іншого – активізації традиційних видів діяльності, збереження досягнень минулого. Позааудиторна робота, організована в тій чи іншій формі дозволяє розгорнутися певному виду діяльності студентів, забезпечити необхідні умови для їх морально-духовного розвитку, формування культури професійної діяльності.

Характеризуючи позааудиторну діяльність у закладах вищої освіти, Є. Нікітіна та В. Чупрасова підкреслюють, що специфіка позааудиторної діяльності полягає в тому, що вона здійснюється у вільний від навчання час і визначається власним вибором студентів того чи іншого виду занять [399]. Ця діяльність створює простір для самоствердження, самовизначення, самореалізації майбутніх менеджерів. Значущість позааудиторної роботи щодо особистісного та професійного розвитку майбутніх менеджерів

зумовлене тим, що вона ґрунтується не на примусі, а на принципах добровільності, врахуванні їхніх потреб, бажань.

Відтак, О. Язвінська зазначає, що позааудиторна робота активізує соціально-суспільну діяльність студентів, сприяє прямому впливу наставника (викладача) на майбутнього молодого фахівця своєю культурою поведінки та спілкування, інтелектом [423].

У цьому контексті, позааудиторна робота поділяється на професійно та соціально спрямовану. До першої категорії відносять участь у наукових гуртках, студентському науковому товаристві, дослідницьких проектах, олімпіадах, конференціях. Така діяльність носить фаховий характер, об'єднує студентів подібних спеціальностей, проходить під керівництвом або наглядом викладача, куратора та вимагає від студентів чималих зусиль, послідовності, цілеспрямованості та вмотивованості та сприяє формуванню у них культури професійної діяльності. Позааудиторна робота другої категорії носить більш загальний, виховний характер і може поєднувати студентів різних спеціальностей. До неї відносять, наприклад, спортивні секції, театральні й танцювальні гуртки, екскурсії, відвідування виставок та музеїв тощо. Позааудиторну діяльність необхідно також скеровувати на ефективну організацію самостійної навчальної роботи студентів, цілеспрямовану організацію їх дозвілля, максимальне задоволення пізнавальних і культурних потреб майбутніх менеджерів у формуванні професійних якостей, культури професійної діяльності.

На думку Л. Онучак, позааудиторна діяльність залежить від рівня її організації, в основі якої покладено принцип активності й самостійності студентів [261, с. 19].

Вчені розглядають систему позааудиторної роботи як сукупність виховних впливів, що забезпечують цілеспрямованість, послідовність, систематичність, сполучення педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентів [181]. Відмінність позааудиторної роботи від позанавчальної в тому, що перша спрямована на розв'язання завдань

освітнього процесу за межами аудиторії у вільний час і в інших формах. Вони за змістом не співпадають, а спільним є реалізація їх у вільний від навчальних занять час.

Позааудиторна робота, за Т. Козиревою, виявляється у постійно розширюваному життєвому просторі студентської молоді, у якому з педагогічною підтримкою вона переходить від соціальної ролі учнів до ролі фахівців та пізнає обставини й самого себе в порівнянні з іншими, визначає орієнтири власних дій у теперішньому й майбутньому [177, с. 100-101]. Таке розуміння позааудиторної роботи дає можливість створювати умови для розвитку ефективних міжособистісних взаємин у соціумі, оскільки, як показує практика, процес взаємодії в студентському середовищі відбувається найбільш активно саме за межами навчальної аудиторії: спілкуючись, студенти виявляють низку спільних поглядів, уподобань, творчого потенціалу, організуються в різноманітні за спрямованістю об'єднання, де розвивають морально-духовні якості, формують культуру професійної діяльності.

С. Вітвицька розмежовує поняття „позааудиторна робота” і „позааудиторна діяльність”. Вона стверджує, що позааудиторна робота характерна лише для адміністративно-прикладної педагогіки. А в умовах особистісно орієнтованого виховання мова повинна йти про організацію позааудиторної діяльності студентів [62, с. 94]. Такий підхід дозволяє визначити позааудиторну діяльність як педагогічно доцільну організацію вільного часу, що забезпечує не лише набуття студентами спеціальних професійних знань, а й умінь культури професійної діяльності.

Як ми попередньо зазначали, позааудиторна робота не регламентується навчальними планами та програмами, здійснюється у позанавчальний час та включає форми, методи, засоби, що відповідають творчим здібностям, бажанням майбутніх менеджерів та виконується як самостійно, так і під керівництвом викладача.

М. Соловей, В. Демчук визначають позааудиторну діяльність як складову частину освітнього процесу ЗВО, завдання якої полягає у створенні такого соціокультурного середовища, у якому індивід розвивається і набуває соціального досвіду, отримує допомогу в соціальній самоідентифікації та самореалізації природних задатків. Автори вважають, що виховання функціонує як система життєдіяльності студентської молоді та проявляється в аудиторній (навчальний процес – виховуюче навчання) і позааудиторній роботі (виховний процес – створення умов для раціональної самоорганізації студентської діяльності, культури праці й дозвілля) [335, с. 35-36]. Виховання у вищій школі А. Алексюк розглядає як створення соціальних і соціально-педагогічних стосунків між студентами та викладачами [8, с. 126]. Як бачимо позааудиторну роботу й виховний процес ототожнюють.

Слід також зазначити, що серед істотних характеристик позааудиторної діяльності студентів вчені виділяють такі:

1) вона здійснюється у позааудиторний час, належить до сфери вільного часу;

2) позааудиторна діяльність відрізняється від навчальної за змістом і принципами організації. Навчальна діяльність характеризується нормативністю, тому регламентована навчальними планами, програмами, ігнорує індивідуальні особливості студентів на противагу позааудиторній діяльності;

3) позааудиторну діяльність створило конкретне соціокультурне середовище, у якому забезпечено умови для саморозвитку, соціальної самоідентифікації особистості й реалізації її природних задатків і здібностей [256, с. 36].

У межах наукового пошуку нами уточнено поняття „позааудиторна робота” як діяльність суб’єктів освітнього процесу, який спрямований на підвищення культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, розвиток їх морально-духовних якостей, що здійснюється у різних формах позааудиторної виховної діяльності. Така організація вільного часу

студентів забезпечує набуття ними професійних знань, умінь і навичок та сприяє реалізації їх творчих здібностей, самоствердженню, самореалізації.

Активна участь майбутніх менеджерів у позааудиторній діяльності сприяє формуванню у них таких професійно значущих якостей, як-от: наполегливість, оперативність, працездатність, організованість, витримка, відповідальність, товариськість та уміння контактувати з людьми, доброзичливість, справедливість, толерантність.

М. Донченко, Л. Петриченко С. Рашидов стверджують, що позааудиторна діяльність поєднує в собі діяльність як навчального, так і виховного характеру. Отже, позааудиторна діяльність охоплює як навчальну, так і позанавчальну діяльність, тобто позанавчальна діяльність є частиною позааудиторної [126; 278; 303].

Теоретичний аналіз означеного феномена дозволив виявити, що позааудиторна діяльність є цілісним, педагогічним процесом та охоплює весь освітній процес. У позааудиторній діяльності [105; 173; 258; 285; 385] поєднуються різноманітні види праці та спілкування, реалізуються як виховні, так і навчальні завдання, спрямовані на професійну підготовку майбутнього фахівця.

Вчені також наголошують на позааудиторній діяльності як безперервному процесі, у якому відбувається освіта, виховання й розвиток студентів. Л. Ніколенко зазначає [250], що позааудиторна діяльність у закладі вищої освіти як система навчально-виховних впливів синтезує в собі заходи виховного характеру та навчальну роботу із самоосвіти студента та має бути спрямована на розвиток професійних, лідерських якостей та вміння спілкуватися, яке виступає необхідною умовою будь-якої спільної діяльності людей.

До основних функцій позааудиторної діяльності В. Коваль [173, с. 20-21] відносить:

- інформативно-освітню (сприяє процесу засвоєння, розширення й поглиблення знань, умінь і навичок студентів, їх інтелекту);

- аксіологічну (формує в студентів особистісно значимі цілі, ціннісні орієнтації, способи поведінки);
- мобілізаційно-регулятивну (процес мобілізації й розвитку емоційних та вольових якостей особистості);
- корекційну (коригування впливу зовнішнього оточення на особистість студентів);
- розважальну (звільняє від напруженої пізнавальної діяльності під час навчання);
- компенсаторну (допомагає студентам повірити в себе, задовольнити потребу в досягненні успіху у сфері майбутньої професійної діяльності).

За допомогою функцій відбувається реалізація можливостей позааудиторної діяльності майбутніх менеджерів. Під функціями позааудиторної діяльності закладу вищої освіти ми розуміємо основні положення, що сприятимуть реалізації освітніх можливостей педагогічної діяльності, перетворення їх у результат, спрямований на розвиток майбутніх фахівців.

На нашу думку, до основних функцій позааудиторної діяльності студентів закладу вищої освіти належать:

- інтелектуальна, що сприяє процесу засвоєння, розширення та поглиблення професійних знань студентів, їхнього інтелекту;
- виховна, як процес формування в студентів ціннісних орієнтацій, професійно значущих якостей, способів поведінки;
- регулятивна, як процес мобілізації та розвитку емоційно-вольових якостей майбутніх фахівців;
- творчо-розвивальна, що сприяє реалізації творчого потенціалу та подальшому розвитку творчих здібностей студентів;
- компенсаторна функція, спрямована на задоволення потреби студентів у досягненні успіху, самоствердженні, самореалізації.

Місце позааудиторної діяльності у формуванні культури професійної діяльності майбутнього менеджера, визначено такими нормативними

документами: Законами України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”; Статутом закладу вищої освіти; Положеннями про: студентське наукове товариство, студентське самоврядування студентський науковий гурток, проблемну групу; планами навчальної, виховної роботи закладу вищої освіти та ін.

Позааудиторна діяльність є тим специфічним видом діяльності, який сприяє розвитку культури професійної діяльності майбутнього менеджера й забезпечує високий рівень її сформованості.

У структурі позааудиторної діяльності виділяють: самостійну навчальну роботу студентів; діяльність із самоврядування студентського колективу; культурно-дозвілєву діяльність за інтересами; підвищення професійної майстерності [173, с. 22]. Під самостійною роботою автор розуміє підготовку до аудиторних занять, виконання самостійної роботи до навчальних дисциплін, написання реферативних повідомлень, курсових, випускних робіт. Діяльність самоврядування студентського колективу передбачає самостійне вирішення проблем життєдіяльності студентської групи, колективу гуртожитку тощо. Культурно-дозвілєва діяльність стає структурною частиною системи позааудиторної роботи за умови реалізації культурно-дозвілєвих потреб студентів, шляхом залучення їх до відповідної організованої діяльності, а саме: участі в об'єднаннях за інтересами, конкурсах, змаганнях тощо. Під підвищенням професійної майстерності як складової системи позааудиторної роботи студентів автор розуміє цілеспрямоване вдосконалення вмінь професійної спрямованості (спортивні тренування, участь у студентських наукових конференціях, стажуваннях, тренінгах тощо).

О. Стоян [345, с. 21] виокремлює такі структурні елементи позааудиторної діяльності студентів: 1) самостійна робота з підвищення професійного рівня (конспектування першоджерел, підготовка до лекцій і семінарів, виконання курсових робіт, читання спеціальної літератури); 2) участь у створенні культурних цінностей (суспільна робота, науково-

дослідна робота, участь у художній самодіяльності, любительські та творчі заняття); 3) засвоєння культурних цінностей (читання художньої, документальної та науково-технічної літератури, журналів і газет, прослуховування музичних записів, відвідування кіно, театрів, концертів, музеїв, виставок, лекцій, зустрічей з письменниками, артистами, художниками); 4) відпочинок і розваги (заняття спортом, зустрічі з друзями, знайомими, родичами та ін.).

Проведений аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, *що освітній процес закладу вищої освіти є єдиним цілим, а позааудиторна діяльність студентів його конкретним проявом. Відповідно до цього ми будемо розглядати позааудиторну діяльність як систему, що поєднує в собі мету, завдання, зміст, форми та методи виховної діяльності, спрямовані на формування у майбутніх менеджерів культури професійної діяльності.*

Так, особливу увагу у вихованні та професійному становленні майбутніх менеджерів слід приділяти участі їх у позааудиторній діяльності, оскільки вона збагачує їх досвід, сприяє формуванню необхідних якостей, що відповідають вимогам професії управлінця.

У педагогічній літературі існують різні підходи до класифікації форм позааудиторної роботи у закладах вищої освіти, зокрема, виділяють індивідуальні, парні, групові, колективні (масові) та епізодичні форми позааудиторної діяльності [229, с. 64-65; 317, с. 183-184]. Аналізу означених форм позааудиторної діяльності присвячені роботи науковців (О. Залюбовська [141], В. Петрович [279], Т. Сущенко [349], В. Тернопільська [359] та ін.). Форми організації позааудиторної роботи мають бути оригінальними, творчими, науково обґрунтованими і майстерно сконструйованими.

Зокрема, індивідуальна робота [349] включає самостійну діяльність окремих студентів, яка спрямована на самовиховання, виконання завдань викладача та доручень студентського колективу. Включення студентів у таку роботу вимагає врахування їх індивідуальних особливостей з метою

створення довірливих стосунків між викладачем та студентом. Викладач, здійснюючи виховну роботу за допомогою спеціальних педагогічних ситуацій, спонукає студентів до раціонального використання вільного часу та їх всебічного розвитку, формуванню у них культури професійної діяльності.

Слід також наголосити на систематичності та послідовності проведення індивідуальної роботи. Вона повинна включати не тільки бесіди зі студентами з приводу допущених негативних вчинків, а й профілактичні розмови та інші заходи. Необхідним є врахування індивідуальних особливостей кожного студента, його стилю взаємин з одногрупниками, ставлення до громадської думки колективу та ставлення колективу до нього. Такий підхід дає змогу застосовувати виховні можливості колективу в індивідуальній роботі з конкретним студентом, сприяти формуванню у нього культури професійної діяльності.

В індивідуальній виховній роботі практикують колекціонування, спортивні, мистецькі заняття, різні види технічного аматорства тощо.

Групова позааудиторна робота має цільовий характер, тобто припускає наявність загальної певної мети та спільних інтересів. Серед найпоширеніших групових форм роботи є: „круглі столи”, екскурсії, походи, гуртки за інтересами, пошукова діяльність та ін. [349]. Така форма передбачає врахування викладачем, куратором інтересів студентів, сприяє виявленню лідерів, розвитку їх можливостей, формуванню навичок працювати в команді. Прикладом є студентські наукові конференції, круглі столи, олімпіади, диспути, конкурси, тематичні вечори, волонтерство, КВК, виставки студентських творчих робіт та ін.

Серед форм позааудиторної роботи у закладах вищої освіти найбільш поширеними виступають масові форми роботи. Вони різноманітні й мають перевагу в тому, що розраховані на одночасне охоплення великої кількості студентської молоді. Їх реалізація відбувається через постановку єдиної для всіх мети та зосередження уваги студентів на її реалізації. Колективна форма

застосовується до цілого курсу (поток), кількох відділень, факультету, інституту, університету.

До масових форм організації виховної роботи належать: читацька конференція, тематичний вечір, вечір запитань і відповідей, тиждень певного навчального предмета, тиждень кафедри, зустрічі з видатними людьми, огляди, конкурси, туристичний похід, фестиваль, виставка тощо. Водночас до масових форм позааудиторної діяльності долучають клубну форму, яка об'єднує всі види гурткової, масової та індивідуальної форми та виступає її організуючим і координуючим центром. Клубну діяльність організують на добровільних засадах з урахуванням інтересів і потреб студентів [276, с. 106].

Відтак, та чи інша форма організації позааудиторної виховної роботи дозволяє розгорнутися певному виду діяльності студентів, створити відповідну систему відносин між ними, розподілити ролі, забезпечити необхідні умови для їх професійного зростання.

Систематична позааудиторна діяльність щодо формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, активізація участі кожного студента допоможе успішно вирішувати такі завдання професійного становлення як: поглиблення інтересу до обраної професії менеджера, розширення управлінського кругозору, формування професійно-управлінських поглядів і переконань, удосконалення комунікативних, організаторських умінь та навичок, навичок самостійної роботи, що забезпечить кожному випускникові закладу вищої освіти у майбутньому активну професійну позицію.

Формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в позааудиторній діяльності закладу вищої освіти відбувається у процесі включення їх у педагогічно доцільні форми організації вільного часу, що забезпечують набуття ними спеціальних знань, умінь, які відповідають особливостям професії менеджера. Позааудиторна робота має бути тим і є основним соціокультурним середовищем, що створює умови для розвитку

особистісних якостей, професійних умінь, зумовлених специфікою праці менеджера.

Результативність формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера залежить багато в чому від того, наскільки студенти усвідомлюють різні функції здійснюваної діяльності щодо їхнього професійного становлення та як інтегруються ці функції на теоретичному рівні й у практичній діяльності майбутніх менеджерів. Ми переконані, що формування культури професійної діяльності більш інтенсивно відбувається в спеціально організованій позааудиторній діяльності для реалізації якої необхідний високий рівень теоретичних знань і практичний досвід. Успіх позааудиторної діяльності щодо формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів залежить від поєднання різних її форм, що мають професійну й особистісну спрямованість та позитивно впливають на розвиток основних складових культури професійної діяльності. У такий спосіб освітній процес змінюється з суто педагогічного впливу на динамічну взаємодію, співробітництво й співтворчість його учасників.

Водночас саме позааудиторна діяльність має значні можливості для самореалізації студента. Зрештою, в цій діяльності відбувається найбільш тісне міжособистісне неформальне спілкування, взаємодія студентів, культурне збагачення, духовне, професійне та соціальне становлення особистості. На наш погляд, позааудиторна діяльність у закладі вищої освіти як система навчально-виховних впливів синтезує в собі заходи виховного характеру та навчальну роботу із самоосвіти й самовиховання студента та має бути спрямована на розвиток уміння взаємодіяти в соціальному середовищі, що виступає необхідною умовою формування культури професійної діяльності та самореалізації майбутнього менеджера.

У цілому можна зробити висновок, що *у процесі вивчення досвіду позааудиторної діяльності університету, її організація не завжди орієнтована на створення умов для професійного розвитку, саморозвитку, самоідентифікації особистості майбутнього менеджера, реалізації його*

природних задатків і здібностей, формування в нього культури професійної діяльності. Обґрунтовано, що потенціал позааудиторної діяльності щодо формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів може бути реалізований за цілеспрямованого комплексного застосування різноманітних форм і методів, що передбачають вирішення й моделювання професійних завдань і ситуацій, озброєння майбутніх менеджерів методами й прийомами, які ефективно сприяють формуванню культури професійної діяльності. Під час планування та організації позааудиторної діяльності в студентських групах важливо враховувати їх професійно-особистісну спрямованість, що дозволяє підвищити виховні можливості цієї діяльності для підготовки майбутніх фахівців до управлінської взаємодії, співробітництва й співтворчості в процесі підготовки, результативної комунікації з клієнтами.

РОЗДІЛ 4.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

4.1. Реалізація педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету

Формувальний етап експерименту полягав в організації аудиторної та позааудиторної роботи, спрямованої на формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Формувальний етап проходив у природних умовах освітнього процесу відповідно до розробленої педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів виявляється у змістовому наповненні аудиторної та позааудиторної діяльності (методи, форми, засоби), застосуванні інноваційних технологій, передачі досвіду кращих менеджерів.

У процесі професійної підготовки майбутнього менеджера методи навчання застосовувались в таких організаційних формах навчання як лекція, семінар, факультативний курс, самостійна робота.

Нами визначено комплекс організаційних форм активних і традиційних методів навчання, що сприяють формуванню інтегральних особистісних характеристик, як знань майбутніх менеджерів про цінності культури професійної діяльності, так і усвідомленню ними їх значущості для професійного становлення. Зокрема, проблемно-моделююча лекція, побудована на формуванні у майбутніх менеджерів проблемного бачення матеріалу, який вивчається, активізувала їх особистісні пізнавальні

можливості, сприяла розвитку практичних умінь. На початку лекції формулювалася загальна проблема, лекція супроводжувалася постановкою міні-проблем теми; студенти мали змогу висувати пропозиції щодо їх розгляду та брати активну участь в обговоренні. Лекція складалася з трьох етапів: постановка проблеми; її розгляд; подальше моделювання проблеми на основі власного бачення майбутнього менеджера. Під час складання опорного конспекту лекції, студенти ділили сторінку на дві частини (2/3 та 1/3) (основна – відводилася для запису тексту лекції, менша – слугувала для записування головної проблеми, оголошеної на початку лекції та міні-проблеми (запитання), що сформульовані студентами самостійно).

Використовуючи певний тип лекції, ми виходили із принципу доцільності, що забезпечувало цілісність у побудові лекції. Так, одним із основних методів при викладенні проблемної лекції виступає метод логічного введення матеріалу, що дозволяє майбутнім менеджерам чітко уявляти основні положення дисципліни. Такий підхід сприяє глибокому і системному засвоєнню матеріалу студентами, стимулює їх пізнавальну активність.

Лекція-практикум базується на особистому досвіді майбутніх менеджерів. На її початку лектор орієнтував майбутніх менеджерів на те, що усі теоретичні положення, які вивчаються в ході лекції, мають бути закріплені конкретними прикладами реальних ситуацій, що виникають у професійній діяльності або є прикладом конфліктів із особистого життя. При цьому наведений приклад має бути конкретним, невеликим, містити особисту оцінку подій та явищ професійної діяльності. У ході лекції викладач систематично звертався до студентів з проханням самостійно проілюструвати ту чи іншу тезу, що містила конкретний приклад професійної взаємодії. З огляду на це, звертання до особистого досвіду майбутніх менеджерів сприяло формуванню у них мотивів культури професійної діяльності.

Методика викладання лекції з коментарями схожа за структурою з проблемно-моделюючою лекцією, включала організаційні елементи. Конспект лекції студенти ділили на дві частини: більшу – для запису конспекту, а меншу – для тих коментарів, які у них виникають. Головне завдання такої лекції полягало в ініціюванні майбутніх менеджерів до висловлення власної думки з питань, які винесені на обговорення.

Використання лекції-візуалізації відбувалось у процесі вивчення нового розділу або теми. Створені проблемні ситуації, необхідність їх вирішення сприяли розвитку у майбутніх менеджерів культури мислення, аналізу, синтезу, узагальнення.

Лекції із раніше запланованими помилками проводили для контролю раніше вивченого матеріалу. Студенти активно включалися в роботу на лекції і знаходили помилки, які запланував викладач, а також вказували на помилки „незаплановані”, які допустив викладач, що сприяло їх пізнавальній активності, створенню довірливої атмосфери, інтересу до дисципліни.

Лекція-конференція базувалася на традиційних елементах проведення конференції. Таке лекційне заняття передбачало доповідь викладача (тривалістю до 15 хв.) та короткі виступи (до 5 хв.) студентів. Мета лекції-конференції – створити належні умови для самореалізації усіх учасників освітнього процесу та активізувати увагу майбутніх менеджерів до теми, яка розглядається. Лекція-конференція проводилась з метою визначення уявлень і знань студентів про культуру професійної діяльності. Зокрема, лекція за темою „Особистість менеджера: професійно важливі якості” спрямовувала мисленнєву діяльність майбутніх менеджерів на оцінку своїх професійних якостей. Така лекція дозволяла ефективно та системно обговорити проблему усіма студентами. Наприкінці лекції-конференції студенти готували рекомендації, поради.

Наприклад, у процесі вивчення теми „Цінності менеджменту” ефективним визначаємо проведення лекції-дискусії „Цінності декларовані та реально діючі”. На першому етапі відбувалось обговорення проблеми в

командах (5-7 чол.). Майбутні менеджери відповідали на питання „Які цінності менеджменту декларуються, а які, на Вашу думку, реально діють у нашому суспільстві?“, „Як можна пояснити визнання певних цінностей і невизнання інших?“, „Чи відповідають реальні цінності менеджменту етичним основам професійної діяльності менеджера?“. В кожній команді вибирали організатора, під керівництвом якого напрацьований матеріал був оформлений у схеми, малюнки, моделі. На другому етапі пропонувався матеріал обговорювався у груповій дискусії. Від кожної команди виступав представник із захистом роботи. У процесі дискусії виявлялися ціннісні позиції студентів, критичне мислення. Майбутні менеджери набували досвіду роботи в команді. З огляду на це, діалог виступав як форма активізації їх культурних орієнтацій у майбутній професійній діяльності.

Лекція-бесіда є найпростішою формою безпосередньої взаємодії викладача зі студентами. У ході такого заняття основним прийомом активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх менеджерів є формулювання одного або декількох питань до всієї студентської аудиторії. Зокрема, викладач ставив запитання для з'ясування думок та рівня проінформованості студентів щодо теми, яка вивчається на занятті. Такі лекції дозволяють обговорити значущість для майбутніх менеджерів запропонованої тематики.

Лекції-орієнтири передбачали організацію роботи з електронними системами, базами даних електронних бібліотек, роботу в Інтернеті з можливістю доступу до підручників, довідників, періодичних і професійних видань. Означені лекції дозволили сформувати у майбутніх менеджерів уявлення про управлінську діяльність, взаємодію керівника з підлеглими, з клієнтами, партнерами, отримати знання про структуру зовнішнього і внутрішнього середовища організації, основи корпоративної культури, культури спілкування з клієнтом. По завершенню лекції-орієнтиру майбутні менеджери самостійно складали анотацію заняття, а потім відбувалося

спільне обговорення складених анотацій, різних аспектів діяльності керівника.

Лекція-мозковий штурм передбачала залучення майбутніх менеджерів до активного колективного дослідження. Основне завдання такого заняття полягало в тому, щоб разом зі студентами знайти варіанти рішення певної проблеми, для цього, скажімо, на початку заняття надавалася для аналізу конкретна управлінська ситуація. При цьому викладач організовував колективну роботу всіх учасників, коментуючи всі точки зору, аналізуючи, уточнюючи й доповнюючи їх. Такий тип лекційного заняття сприяв формуванню у майбутніх менеджерів показників мотиваційно-ціннісного, гностичного, праксичного компонентів культури професійної діяльності.

На заняттях акцент робився на розвитку самостійності й пізнавальної активності майбутніх менеджерів як важливих аспектах, що сприяють формуванню у них фахових знань та уявлень про культуру професійної діяльності. Студенти самостійно знаходили необхідну інформацію, аналізували її, робили висновки, знаходили факти, що підтверджують їх точку зору. Наприклад, схарактеризуємо лекційне заняття про цінності менеджменту. Командою студентів-експертів були підготовлені текстові карточки, що описують зарубіжні концепції менеджменту. Експерти консультували команду студентів щодо змісту матеріалу. Майбутнім менеджерам необхідно було визначити особливості вітчизняних концепцій менеджменту, шляхом „накладання” зарубіжних концепцій на реальну ситуацію розвитку вітчизняної системи менеджменту. Робота студентів відбувалась за таким алгоритмом: 1) ознайомлення з інформацією; 2) аналіз інформації; 3) накладення інформації на вітчизняну систему менеджменту; 4) складання висновків про можливість застосування зарубіжних підходів до вирішення проблем; 5) обґрунтування висновку; 6) складання нового положення, що враховує конкретну ситуацію. Запропонований алгоритм роботи відповідає етапам пізнавальних дій: сприйняття, осмислення, запам'ятовування, оволодіння уміннями застосовувати засвоєне на практиці.

Ефективним визначаємо лекційне заняття з розглядом мікроситуації, у ході якої викладач виступав координатором дискусії. Для обговорення пропонувалася проблемна ситуація, вирішення якої має неоднозначний характер. У процесі розкриття теми „Професійний такт та етика професійного спілкування менеджера”, наводилися ситуації морально-етичного характеру та пропонувалося студентам провести коротку дискусію.

Успішним методом роботи щодо формування культури професійної діяльності визначаємо „круглий стіл”. Цей метод передбачав розгляд проблеми у процесі вільного групового обговорення. До обговорення долучались провідні спеціалісти й на відміну від групової дискусії „круглий стіл” орієнтував майбутніх менеджерів на багатоаспектність вивчення проблеми, оскільки теми, що виносились на обговорення носили міждисциплінарний характер, питання для обговорення зі запрошеними фахівцями повідомлялись попередньо. Зокрема, у процесі вивчення теми „Культура професійної діяльності спеціалістів різного профілю” на дискусію було запропоновано питання загальної культури спеціалістів та культури професійної діяльності менеджера. До дискусії були запрошені педагог, інженер, юрист, менеджер. Підготовка студентів до дискусії передбачала оформлення „портфолію” щодо культури професійної діяльності фахівців різних сфер, а також культури професійної діяльності менеджера, складання таблиць, діаграм, що відображають загальні характеристики культури професійної діяльності й особливості культури професійної діяльності менеджера, запитань до провідних фахівців. У процесі проведення круглого столу використовувався принцип вільного мікрофону. Алгоритм заняття включав: вступне слово ведучого з уточненням питань, що виносились на обговорення; виступи фахівців і студентів; дискусія; спільне вироблення установок на майбутнє; заключне слово ведучого; підведення підсумків круглого столу. Слід зазначити, що успішність публічних виступів залежала, перш за все, від системи подання й прийняття зворотного зв’язку. Формою подання інформації на заняттях слугували питання майбутніх менеджерів до

провідних фахівців та їх активність. Висловлення власної думки, своєї точки зору на заняттях сприяли розвитку мотиваційно-ціннісного, практичного компонентів культури професійної діяльності, оскільки майбутні менеджери навчались прислуховуватись до думки інших учасників діалогу, приймати або заперечувати думки інших, захищати свої особистісно значущі смисли й виробляти установку на майбутнє.

Формуванню культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, засвоєнню ними знань з фахових дисциплін та умінь застосовувати їх у практичних ситуаціях сприяло використання у навчальній діяльності різного типу творчих завдань: 1) виконання презентації-доповіді та презентації-реклами [127]; 2) проведення переговорів [26]; 3) ділове листування, розмови по телефону, ділові зустрічі, наради [444]; 4) віртуальні тренажери або бізнес-симуляції [311]; 5) ведення професійно спрямованого діалогічного монологу [199]; 6) залучення студентів до наукових досліджень [259]; 7) проведення відеоконференцій, консультаційних заходів з використанням інформаційно-технологічних структур [11; 224]; 8) складання резюме [373]; 9) написання анотацій, тез, рефератів [417]; 10) написання відгуків-рефератів [320]; 11) опрацювання матеріалів та розвиток навичок професійної взаємодії та комунікації у процесі використання Інтернету [417]; 12) робота з аудіо- та відеотекстами творчого спрямування [223].

Наголошуємо на необхідності у процесі проведення лекційних занять вирішувати віртуальне спілкування через Zoom, яке має також багато позитивних аспектів у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, оскільки передбачає здійснення професійної комунікації з представниками фірм, організацій, корпорацій, обмін досвідом.

Ефективним щодо формування культури професійної діяльності, розвитку фахових умінь майбутніх менеджерів є семінарські заняття, оскільки у процесі їх проведення студенти закріплюють знання, отримані на лекціях, вчиться розв'язувати типові професійні ситуації, вправи, тести. Семінарські заняття дали змогу майбутнім менеджерам оцінювати

зовнішньоекономічне середовище, ринкову ситуацію, мікроклімат у колективі, приймати управлінські рішення, користуватися документами, розв'язувати професійні завдання, налагоджувати комфортні стосунки з підлеглими тощо. Зокрема, проведення проблемно-дискусійного семінару передбачає активний обмін думками та організацію дискусії за участю всіх студентів групи з приводу конкретних конфліктних ситуацій, що виникають у процесі професійної діяльності менеджера.

Прикладом семінару-прес-конференції є заняття за темою „Етика менеджменту”, яке проходило як зустріч менеджерів однієї із успішних корпорацій з представниками преси, радіо, телебачення. Майбутні менеджери на початку заняття визначались із складом делегації, керівником прес-конференції, обслуговуючим персоналом. Делегати обирали собі певні ролі, створювали біографію. Журналісти також обирали собі ролі, ставали представниками реальної або вигаданої газети, журналу, телеканалу, радіокомпанії, знайомилися з літературою за темою, готували запитання. Обслуговуючий персонал відповідав за технічне забезпечення конференції. У ході проведення прес-конференції ми акцентували увагу майбутніх менеджерів на уміннях не виходити із прийнятих на себе ролей. Після прес-конференції „журналісти” і „представники делегацій” ділились своїми враженнями у міні-творах.

Семінар-усний журнал сприяв розвитку у майбутніх менеджерів умінь: пізнавальних (поповнення знань, аналізу, синтез інформації, узагальнення), рефлексивних (уміння підвести підсумок заняття, проаналізувати виступ), комунікативних (зацікавити аудиторію, привернути увагу, виявити увагу і терпимість до думки іншого) формуванню культури професійної діяльності.

Семінар-усний журнал презентується як серія коротких виступів за темою заняття. Майбутні менеджери підбирають матеріал до заняття самостійно, висловлюють власну точку зору на проблему. По завершенню заняття студенти обговорювали виступи, давали поради один одному, обирали кращий виступ, аргументуючи свій вибір.

Ефективними щодо формування у майбутніх менеджерів культури професійної діяльності визначаємо проведення семінарів-прес-боїв. На початку семінару визначався командний склад, експерти, ведучий. Команди готували питання за темою заняття і по черзі ставили запитання. За кожну правильну відповідь присуджувався один бал. Якщо команда, якій ставили запитання відповідала не вірно, інші команди мали право дати відповідь. В кінці прес-бою експерти оголошували результати. Семінар за темою „Історія розвитку менеджменту”, організований у формі прес-бою сприяв більш глибокому аналізу історії розвитку менеджменту, актуалізував знання майбутніх менеджерів про сучасні концепції й підходи в менеджменті.

Так, майбутні менеджери, вивчаючи тему „Конфлікти в організації”, мали змогу у процесі проведення семінарського заняття не лише перевірити рівень опанування теоретичними питаннями (у вигляді диктанту), а й розв’язати творчі та практичні завдання й ситуації, прийняти участь у навчальній грі „Рольовий спектр організації” та визначити на основі тесту „Ваш стиль управління” стиль, який використовує староста для керівництва студентською групою. Практичне заняття на тему „Конфлікти в організаціях” було організоване з елементами моделювання фрагментів конфлікту в управлінській сфері. Відтак, майбутні менеджери здійснювали аналіз конфліктних ситуацій в організаціях, брали участь у діловій грі „Реформування організації”. Майбутні менеджери мали змогу розвивати свої медіаторські здібності під час ділової гри „Конфлікти на підприємстві”.

Завдяки ігровій формі проведення семінарських занять з’являлася можливість змоделювати професійну діяльність менеджера для вирішення реальної проблеми на виробництві. У такий спосіб у майбутніх менеджерів формувалися професійні вміння і навички, особистісні та ділові якості, культура професійної діяльності.

Вивчення фахових дисциплін передбачало оформлення майбутніми менеджерами „Портфолію”, як певного кейсу інформації, що може бути засвоєна у закладі вищої освіти й використана в подальшій професійній

діяльності. У структурі „портфоліо” виділяємо чотири складові: „портрет” – інформація про автора „портфоліо”, „колектор” – матеріали, автором яких не є студент (статті, матеріали, отримані від викладача, з навчальних посібників, зразки, інструкції виконання робіт; критерії оцінювання та ін.); „робочі матеріали” – всі матеріали, що створені й систематизовані студентом; „досягнення” – демонстрація успіхів, кращих результатів, на думку студента. Матеріали „портфоліо” обговорювались на семінарських заняттях. Важливим аспектом був короткий рефлексивний коментар майбутнього менеджера. Відтак результати роботи майбутніх менеджерів над портфоліо вказували про рівень розвитку у них гностичного компонента культури професійної діяльності.

Оцінка створеного майбутніми менеджерами „портфоліо” здійснювалась за такими критеріями: розвиток професійних умінь (організаційних, проектувальних, соціально-комунікативних, управлінських); сформованість досліджених навичок (уміння визначати проблему, формулювати дослідницькі завдання, визначати шляхи їх вирішення та ін.); розвиток комунікативних умінь (виступати перед аудиторією, чітко й аргументовано висловлювати свою думку, працювати в команді); розвиток навичок самооцінки і самоконтролю (самокритичність, уміння працювати над помилками та ін.) [213]. Як бачимо, складання майбутніми менеджерами „портфоліо” спонукало їх до активності, самостійності, самооцінки й самоконтролю поведінки. Цей вид забезпечував розширення можливостей формування у них культури професійної діяльності, мотивації до навчання і саморозвитку, розвиток умінь ставити цілі, планувати й організовувати власну діяльність.

Вагомих результатів в освітньому процесі було досягнуто в результаті застосування багатьох методів інтерактивного навчання: 1) спільний проект, який сприяв розвитку у студентів якостей лідера, здатного доводити свою точку зору, співпрацювати, почуватися членом команди, брати на себе відповідальність, аналізувати результати діяльності; 2) „карусель”, за

допомогою якого формувались у майбутніх менеджерів уміння аргументувати свої відповіді та відстоювати свою власну думку. Даний метод довів свою ефективність, якщо викладачеві необхідно зробити перевірку обсягу і глибини знань, одночасно активізувати роботу студентів у дискусійному обговоренні проблеми чи питання; 3) робота в парах дозволила обмірковувати, обмінюватися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед аудиторією. Метою даного методу стало набуття студентами навичок співробітництва, оволодіння уміннями висловлюватись та активно слухати; 4) ротаційні трійки. Цей варіант кооперативного навчання сприяв активному, ґрунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння майбутніми менеджерами; 5) „мозковий штурм” ефективно використовувався за потреби актуалізувати наявні у студентів теоретичні знання і, найголовніше, спонукати учасників до виявлення своєї уяви та творчості, шляхом вільного вираження думок; 6) кейс-метод довів свою дієвість у процесі вивчення фахових дисциплін. Зміст деяких понять студенти засвоювали, аналізуючи певні ситуації, випадки з життя: правові, історичні, моральні тощо, у яких стикаються інтереси людей, життєві погляди й позиції; 7) обговорення проблеми в колі застосовувався при вирішенні гострих суперечливих питань та довів свою ефективність для створення списку загальних ідей; 8) рольова гра обумовлювала природність спілкування. Постановка проблеми та необхідність її розв’язання сприяло розвитку критичного мислення, ретельного продумування ситуації, пошуку рішення, розвивало у студентів логічне мислення, уміння аргументувати й переконувати співрозмовника; 9) ігри-імітації та симуляції розвивали уяву та навички критичного мислення у майбутніх менеджерів, сприяли застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми. Симуляційні ігри використовувалися з метою ілюстрування певних явищ і механізмів, зокрема, механізму зростання прибутків підприємства, функціонування вільного ринку тощо. Симуляція надала можливість студентам глибоко вжитися в проблему, зрозуміти її

зсередини; 10) дискусія, виступаючи засобом пізнавальної діяльності, стимулювала соціально-комунікативну активність майбутніх менеджерів, тим самим, сприяючи удосконаленню культури їх професійної діяльності; 11) дебати – шлях до формування студента як промовця і водночас шлях до активної позиції в житті, що є пріоритетним у професійній діяльності менеджера. Даний метод застосовувався для формування і розвитку умінь публічно досягнути свою думку, обирати власний спосіб розв'язання певної проблеми та переконувати інших у його доцільності; 12) метод ПРЕС використовувався у випадках, коли виникали суперечливі думки з певної проблеми і потрібно було зайняти та аргументувати чітко визначену позицію із суспільної проблеми, що обговорюється. Окреслений метод спонукав майбутніх менеджерів формулювати та висловлювати власну думку з дискусійного питання в чіткій та стислій формі.

Основними формами позааудиторної діяльності університету визначаємо: колективні, групові, індивідуальні. Колективна діяльність за своїм соціальним й моральним потенціалом здатна впливати на розвиток особистості кожного студента, на його світоглядні й ідеологічні позиції. Педагогічна сутність цих впливів визначається динамікою їх взаємозв'язку з активністю самої особистості та якісних змін, що відбуваються на цих засадах.

Колективні форми позааудиторної роботи містять у собі необхідні можливості для розвитку соціально-комунікативного потенціалу та набуття управлінського досвіду, умінь колективного співробітництва. Серед колективних форм позааудиторної діяльності визначаємо: факультативний курс „Культура професійної діяльності майбутнього менеджера: шляхи формування”, участь у наукових конференціях різних рівнів, круглих столах з провідними фахівцями-менеджерами.

Групові форми позааудиторної діяльності SWOT-аналіз, гра станціями (квест), флеш-моб, ділові ігри, брейн-ринги, кейси, тренінг); індивідуальні (консультації, виконання контрольних робіт, ситуаційні методи (вирішення

ситуаційних завдань щодо раціональної організації праці менеджера), участь у позааудиторних заходах університету (кураторські години, майстер-класи та ін.).

Гра станціями (квест), характеризується як інтерактивний жанр, пригодницького характеру. Учасникам пропонується рухатися від “станції” до “станції” на кожній з яких необхідно вирішити розумові завдання продемонструвати свої знання, набуті чи розкрити навички.

SWOT-аналіз – це метод дослідження зв'язків між можливостями, загрозами, сильними сторонами (перевагами), слабкими сторонами (недоліками) підприємства (організації, установи, фірми). Цей метод проводиться з метою формулювання та визначення стратегії організації в тому ринковому середовищі в якому вона знаходиться. SWOT-аналіз дає змогу прийняти управлінське рішення та формувати загальний перелік стратегій підприємства.

Мета факультативного курсу “Культура професійної діяльності майбутнього менеджера: шляхи формування” – оволодіння майбутніми менеджерами знаннями основ управлінської діяльності та уміннями застосування культури професійної діяльності у взаємодії з клієнтами та практичних ситуаціях професійного спрямування.

Цей курс розрахований на 45 годин (14 годин лекцій, 14 годин практичних, 10 годин – тренінгова робота, 7 годин – самостійна робота).

Для досягнення мети факультативного курсу „Культура професійної діяльності майбутнього менеджера: шляхи формування” необхідно було реалізувати такі завдання:

- формування у майбутніх менеджерів, ставлення до культури професійної діяльності як особистісної цінності;
- ознайомлення майбутніх менеджерів з поняттям „культура професійної діяльності”;
- оволодіння майбутніми менеджерами знаннями про роль культури професійної діяльності в управлінській діяльності менеджера;

- розвиток організаційних, комунікативних, лідерських умінь майбутніх менеджерів;

- розвиток умінь культури професійної діяльності, необхідних майбутньому менеджеру у процесі взаємодії з клієнтами, колегами.

У межах факультативного курсу „Культура професійної діяльності майбутнього менеджера: шляхи формування” передбачено наступні форми занять: лекційні, практичні, самостійна робота.

На лекційних заняттях здійснюється теоретичний аналіз таких понять як: „культура”, „професійна культура”, „професійна культура менеджера”, визначення їх ролі у формуванні кваліфікованого працівника управлінської сфери. На цих заняттях здійснюється аналіз мотиваційної, ціннісної сфер майбутнього менеджера.

Зміст курсу наповнений темами, що розкривають цінності, культурні основи, культури професійної діяльності менеджера, особливості його діяльності та міжособистісної взаємодії, спілкування. Для прикладу, розділ „Теоретичні основи культури професійної діяльності менеджера” був збагачений проблематикою, що розкриває культурні аспекти взаємодії людей та управління поведінкою й діяльністю фахівців різного профілю. Розділ „Особливості професійної діяльності менеджера” збагачений аксіологічною проблематикою, що дозволяє майбутнім менеджерам у процесі вивчення тем „Цінності менеджменту”, „Етика менеджера”, „Корпоративна культура, її цінності”, „Сутність і зміст професійної діяльності менеджера, її ціннісні основи”, „Менеджер як носій цінностей культури професійної діяльності” оволодіти знаннями про цінності менеджменту, цінності професійної діяльності менеджера, ціннісні основи стимулів управління менеджера як носія цінностей культури професійної діяльності. У зміст розділу „Особливості спілкування менеджера з клієнтами” уведено теми про культуру саморегуляції у професійній взаємодії, спілкуванні, емоційну сферу менеджера, комунікативні бар’єри і шляхи їх подолання відповідно культури норм, культури управління конфліктними ситуаціями. Вивчення теми

„Історія” передбачала питання про історію розвитку культури професійної діяльності фахівця. У процесі вивчення теми „Саморозвиток, самовиховання менеджера” розкривались питання, що стосуються характеристики менеджера як носія культурних еталонів поведінки і діяльності.

У процесі вивчення курсу „Культура професійної діяльності менеджера: шляхи формування” проводились проблемні лекції за темами „Особливості управлінської діяльності менеджера”, „Психологічні особливості управління колективом”, обзорна лекція „Загальні поняття і категорії управління”; лекція прес-конференція „Психологічна характеристики особистості керівника”; лекція-візуалізація за темою „Коротка історія управління”; лекція із попередньо запланованими помилками „Управління конфліктною ситуацією”; лекція-орієнтир „Індивідуальна управлінська концепція керівника і стиль управління”.

На семінарських заняттях вдосконалюються уміння майбутніх менеджерів: застосовувати отримані знання на практиці; аналізувати діяльність провідних менеджерів управлінської сфери; спілкуватися, взаємодіяти з клієнтами, колегами; створювати навчальні презентації для захисту розробленого проекту діяльності фірми, підприємства та ін.

Під час проходження практичних занять з тем: „Вакансія: менеджер”, „Актуальні проблеми, сучасний стан та перспективи розвитку організації, підприємства”, застосовувався метод бесіди, оскільки майбутні менеджери коментували свої дії, пояснювали кожний етап, проектував подальшу діяльність організації.

На семінарських заняттях нами застосовувалися такі методи навчання: групові методи („експертні групи”, „робота в парах”, „коло ідей”, „спільний проект” та ін.); колективні („броунівський рух”, „асоціативний куш”, „незакінчені речення” (використовувалися у процесі вивчення тем „Роль культури професійної діяльності у формуванні висококваліфікованого спеціаліста-менеджера”, „Менеджер: професійні мотиви, цінності, здібності”)

та методи ситуативного моделювання („реклама”, „презентація”, „прес-конференція”).

Формування у майбутніх менеджерів ціннісного ставлення до професійної діяльності відбувається у процесі проведення занять у формі рольових й імітаційних ігор, що суттєво впливає на формування умінь здійснювати аналіз діяльності одногрупників, рефлексувати, вести ділову бесіду, брати участь у співбесіді при прийомі на роботу, здійснювати рольову поведінку у спілкуванні з керівниками підприємств і організацій та ін. Елементи тренінгу у процесі проведення практичних занять також сприяли покращенню емоційного стану майбутніх менеджерів, спілкування в умовах тренінгу є більш відкритим, інтенсивним, емоційним.

У своїй роботі ми використовували чотири парадигми тренінга (І. Вачков, С. Дерябо): „дресура” – ведучий займає позицію носія знань і за допомогою інструкцій формує в учасників відповідну модель поведінки; „репетиторство” – ведучий презентує знання про правильну поведінку в певних ситуаціях, навчає учасників застосовувати отримані знання із врахуванням конкретної ситуації, обирати найбільш ефективні моделі поведінки залежно від умов ситуації; „наставництво” – учасники самостійно виконують завдання, вирішують ситуації, аналізують помилки, роблять висновки; „розвиток суб’єктивності” – розвиток здатності учасника бути суб’єктом, орієнтація не на результат на процес саморозвитку учасника [54].

Так, у процесі вивчення теми „Культура професійного спілкування менеджера” на першому занятті використовувались елементи тренінгу як дресури, щоб орієнтувати майбутніх менеджерів на дотримання культурних норм у спілкуванні. Зокрема, студенти освоювали оптимальний характер поведінки щодо початку і закінчення виступу, підтримки розмови, створення позитивного враження про себе. Вивчення теми „Внутрішня і зовнішня культура менеджера” передбачало підготовку майбутніми менеджерами, самопрезентації. У зв’язку з цим нам було важливо прослідкувати у них динаміку прилучення до культурних цінностей майбутньої професійної

діяльності, зрозуміти, чи готові майбутні менеджери застосовувати отримані знання на практиці. Відповідно на занятті ми застосовували елементи тренінгу на розвиток суб'єктивності, що передбачало відсутність будь-яких орієнтирів у поведінці, суб'єктивне уявлення майбутніми менеджерами власної внутрішньої й зовнішньої культури, демонстрацію особистісної й професійної сутності. Заняття сприяли формуванню у майбутніх менеджерів позитивного сприйняття інших людей.

Вивчення курсу передбачало проведення рольових ігор „Привітання”, „Знайомство”, „Початок”, „Як сподобатись”, „Слухачі”. Ці ігри дозволяли майбутнім менеджерам визначити способи й стилі спілкування, сформувати культуру виявлення як позитивних, так і негативних емоцій, розвинути здатність завойовувати прихильність людей.

Наприклад, проведення рольової гри „Як сподобатись?” акцентувало увагу майбутніх менеджерів на такому аспекті. Сюжет гри передбачав зав'язання ділового контакту з людиною від якої в значній мірі залежить подальший успіх бізнесу. Інструктаж передбачав такі поради учасникам: перш ніж підійти до людини з метою сподобатись, необхідно налаштуватись, виявити щирий інтерес до співрозмовника, розпочати розмову про нього, посміхатись, пам'ятати ім'я співрозмовника, виявляти увагу, поважати його, розпочати розмову із повідомлення останніх новин та ін. У процесі гри майбутні менеджери ділились на пари та по черзі грали ролі „менеджера”, „партнерів”, мінялися парами. По закінченню гри, на основі взаємної оцінки визначалась ефективність розмови, „партнерів”, „менеджерів”, з якими їм приємно було спілкуватись, обґрунтовували свій вибір, створювали путівник для ефективного спілкування менеджера.

Вивчення теми „Культура виявлення емоцій менеджера” передбачала розкриття змісту емоцій і почуттів, їх вияву, формування умінь розпізнавати власні емоції та емоції інших людей, контролювати свої почуття, виявляти емпатію. Серед методів активного навчання визначаємо гру „Плутанина”, гру-змагання „Заморожені” [108, с. 125]. Зокрема, гра-змагання „Заморожені”

розвивала у майбутніх менеджерів навички саморегуляції, сприяла формуванню емоційної стійкості. Учасники гри зображали „заморожених” - людей без емоцій. У процесі гри обирався студент, який прагнув викликати які-небудь емоції у заморожених. Студенти, які „розморозувались”, приєднувались до студента, який їх розморозив і прагнули активізувати інших „заморожених”. Перемогу отримував учасник, який більше всіх протримався в ролі „замороженого”. Після закінчення гри майбутні менеджери спільно аналізували її хід: що допомагало не реагувати на провокації; які дії інших викликали відповідну реакцію; у яких життєвих ситуаціях знадобляться вміння не реагувати на те, що відбувається навколо. В результаті студенти прийшли до висновку, що володіння культурою вияву емоцій особливо необхідне у конфліктних ситуаціях.

Формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, розвиток у них активної позиції здійснювалось за допомогою вправ [222; 392; 426]. Виконання вправ „Перше враження”, „Впевненість у собі”, „Хто я такий”, „Подолання страхів і побоювань” „Компліменти” і „Відверта розмова”, „Розвиток впевненості у собі та позитивної точки зору” дозволили вирішити низку завдань. Зокрема, відпрацювати етап „знайомства і встановлення контакту”; забезпечити кожному учаснику отримання зворотного зв'язку від групи; допомогти майбутнім менеджерам краще пізнати один одного, налаштуватися на довірливий стиль спілкування; розвинути навички самоаналізу; встановити в колективі довірливу й відкриту атмосферу; розвинути комунікативні здібності; сформувати адекватну самооцінку, ставлення до себе та оточуючих.

Складання „портфолію” за темою „Культура управління конфліктними ситуаціями” орієнтувало майбутніх менеджерів на культурні способи вирішення конфліктів, сприяло формуванню культури професійної діяльності, позиції майбутніх фахівців у сфері менеджменту. На практичних заняттях у студентів формувались вміння аналізу конфліктних ситуацій та виходу із них з гідністю.

Гра „Стилі діяльності менеджера” [270, с. 185-216] включає в себе сукупність ігрових сюжетів, що імітують професійні ситуації та відображають різні моделі взаємодії менеджера з колегами. Наприклад, у вашій організації заплановано проведення атестації. Ваші дії:

- а) зберете співробітників, поінформуєте їх про процедуру атестації та її критерії, щоб вони поміркували про власні шанси на її успішне проведення;
- б) викличите по одному всіх співробітників, які на вашу думку, не зможуть пройти атестацію та попередите їх про свою позицію;
- в) запросите актив підрозділу й обговорите можливі проблеми та результати атестації;
- г) інші варіанти.

Ситуація. Ви доручили своєму підлеглому вирішення приватного завдання, а він неочікувано досягнув результатів, які позитивно оцінені вищим керівництвом. Ваші дії:

- а) оголосите йому подяку на засіданні відділу;
- б) доручите готувати доповідь керівництву за вашим і його підписом;
- в) довірите йому нове, більш складне завдання, підкресливши, що він довів своє право на „вільне плавання”;
- г) інші варіанти.

Аналізуючи ситуації, майбутні менеджери пояснювали, чому вони надали перевагу тій чи іншій відповіді; визначали якому стилю керівництва відповідають варіанти рішень; оцінювали рівень сформованості культури професійної діяльності керівника за умови прийняття його рішення; визначали переваги дій керівника. Після аналізу ситуацій проводилось тестування учасників гри на виявлення індивідуального стилю керівництва [270, с. 185-216].

Підведення підсумків гри передбачало проведення рефлексії та корекції. У процесі рефлексії майбутні менеджери здійснювали аналіз власного емоційного стану, що дозволяло не просто виявити рівень

задоволення грою, прийнятими рішеннями, а й почути інформацію про труднощі, які у них виникали й особистісні досягнення.

Наведемо приклади рольових ігор:

1. Розігрування ситуації „Доручення завдання підлеглому” методом виконання ролей.

Мета завдання – провести ділову бесіду з підлеглим з приводу доручення виробничого завдання.

Підготовка до гри:

У грі беруть участь керівник і підлеглий. Група виступає в якості спостерігачів. Керівник має обрати посадову особу (наприклад, маркетолога, економіста тощо), якій доручається завдання. Потім слід підготуватися до змісту ділової бесіди:

- 1) пояснити завдання, дати інструкцію підлеглому;
- 2) довести завдання до стадії розуміння підлеглим її суті;
- 3) мотивувати підлеглому до якісного сумлінного виконання завдання.

Зупинимося конкретніше на рольових іграх. Потрібно зазначити, що рольова гра є ефективним засобом формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів; розвитку у них комунікативно-організаторських здібностей. Вона мотивує, стимулює спілкування студентів та їх взаємодію, виявлення творчих здібностей, оскільки містить проблемний характер створеної ситуації. Рольова гра актуалізує потребу майбутніх менеджерів ставити запитання, переконувати, доказувати власну точку зору, сприяє формуванню співпраці та партнерської взаємодії. Враховуючи особливу форму моделювання ситуацій професійної взаємодії майбутньої діяльності, з'ясовано, що за її допомогою учасники гри розвивають і вдосконалюють важливі професійні уміння.

Ефективними визначаємо також такі ігри: „інтерв'ю”; „реклама”; „презентація”; „прес-конференція”; „брейн-ринг”; „круглий акваріум”; „дзеркало”; „директор-керівник”; „без маски”.

Зокрема, гра „Інтерв'ю” виступала показником сформованості культури професійної діяльності, умінь ділової взаємодії майбутніх менеджерів у поєднанні із знаннями фахових дисциплін. Вибір важливої та необхідної професійної інформації у компактному вигляді з використанням наочних засобів забезпечувала гра „Реклама”. Ефективною визначаємо гру „Презентація”, оскільки вона сприяє розвитку навичок аналізу та переконання, міміки і жестів, ораторського мистецтва, лідерських якостей майбутніх менеджерів. Розвитку професійно-комунікативних умінь майбутніх менеджерів сприяє гра „круглий акваріум”, під час якої студенти-учасники поступово „вступали” в дискусію один з одним на основі толерантності й поваги. Застосування гри „Дзеркало” було ефективним у розвитку рефлексії та емпатії майбутніх фахівців. Вона передбачає взаємний обмін думок і вражень щодо дій партнерів. Гра „Директор-керівник” передбачає створення проблемних ситуацій, які виникають у процесі діяльності менеджера, акцентуючи увагу на свободі поведінки учасників гри. Вона сприяє формуванню культури професійної діяльності майбутнього фахівця, його лідерських якостей та вказує на те, що роль керівника є посиленою для кожного студента.

Як свідчать результати експерименту, ігрова діяльність сприяла формуванню у студентів наступних умінь: співпрацювати з колективом, поєднуючи його та свої власні інтереси і прагнення; самостійно приймати управлінські рішення, враховуючи прогресивний досвід; здатність аналізувати ситуацію, виявляти її позитивні та негативні сторони; контролювати ситуацію та власні емоції; планувати, реалізовувати та реально оцінювати власні вчинки. Означені уміння є ефективними у професійній взаємодії керівника з партнерами, колегами.

Студентами було визначено характеристики ідеального менеджера:

1) активність, комунікабельність, оптимізм, ініціативність, прагнення до управління;

2) стійкість, відповідальність, самостійність, постійність у прийнятті рішень;

3) адаптація/приспосовування, яка виявляється в самокритичності, динамічності, гнучкості, лояльності;

4) професійна кмітливість: креативність, рефлексія, впевненість, хитрість.

Загалом, у процесі дослідження встановлено, що значний потенціал у процесі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів має розроблений курс „Культура професійної діяльності особистості: шляхи формування”, оскільки він сприяв формуванню у майбутніх менеджерів ціннісного ставлення до цінностей культури професійної діяльності, готовності до її виявлення у поведінці, діяльності. Студенти набували досвіду емоційно-ціннісного ставлення до себе, інших суб'єктів взаємодії, навчались вирішувати проблеми в ситуаціях, наближених до професійних, виявляючи тим самим, професійну стриманість і відповідальність як важливі якості майбутнього менеджера – носія культури професійної діяльності. Змістове наповнення занять з курсу було спрямоване на активне навчання майбутніх менеджерів вольової саморегуляції, прийомів саморозвитку, самовиховання, ознайомлення з техніками ефективного самопрограмування щодо виявлення культури професійної діяльності у майбутній професійній діяльності. Програмою курсу передбачено самостійну роботу майбутніх менеджерів над особистісним розвитком: індивідуальний тренінг професійного саморозвитку; застосування комплексу методів і засобів самоорганізації; опанування вміннями і навичками інтелектуального, творчого самозбагачення. До ефективних форм формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів обрано такі: лекційні заняття (проблемно-моделююча лекція, інформаційна лекція, лекція з коментарем, лекція-практикум, лекція-прес-конференція, лекція-візуалізація, лекція із раніше запланованими помилками, лекції-орієнтири, бінарна лекція, співлекція, взаємолекція); семінарські заняття

(міждисциплінарний семінар, семінар-конференція (круглий стіл), семінар-дискусія, пошуковий семінар, аналітичний семінар, семінар-прес-бій, семінар-усний журнал, семінар-дискусія); ділові ігри; гру станціями „Квест”; тренінги; проектну діяльність; флеш-моб та ін. Семінари, дискусії, ситуації співробітництва, диспути, бесіди, сюжетно-рольові ігри, ділові, ситуаційні ігри, складання індивідуальних програм особистісного зростання, самопрезентація, розроблення та захист творчих проектів сприяли формуванню у майбутніх менеджерів умінь працювати в команді, бути відповідальним за свої вчинки, а також розвитку організаторських, лідерських якостей, культури професійної діяльності.

4.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Перевірка ефективності впровадження розробленої нами педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету здійснювалася на основі порівняння й аналізу даних констатувального та контрольного етапів експериментального дослідження. Контрольний зріз проводився згідно визначених у § 2.2 критеріїв сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів на основі методик, які використовувалися на констатувальному етапі експерименту.

З метою проведення експериментально-дослідної перевірки ефективності розробленої педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів застосовувалися такі методи дослідження: структурно-компонентний метод відносних частот (за О. Смірновим); метод експертного оцінювання; метод анкетування; метод рангової кореляції Спірмена; методи статистичної обробки результатів експерименту з використанням t-критерію Стюдента.

Отримані результати засвідчили позитивні зміни у характерних ознаках культури професійної діяльності майбутніх менеджерів експериментальних груп, а саме: у гностичній, мотиваційно-ціннісній і пракси́чній сферах, а отже, підтвердили ефективність запропонованої нами педагогічної системи. Проведення з майбутніми менеджерами експериментальних груп занять факультативного курсу „Культура професійної діяльності майбутніх менеджерів: шляхи формування”.

Контрольний етап експерименту передбачав виявлення динаміки рівнів сформованості знань майбутніх менеджерів про культуру професійної діяльності, основних її поведінкових характеристик. Слід зазначити, що експериментальна робота (заняття факультативного курсу, проведення лекцій, бесід, дискусій, вправ тощо) сприяли зростанню у них обсягу і міцності знань, які відображають ступінь розуміння ними поняття „культура професійної діяльності”, її поведінкових характеристик. Зміст суджень майбутніх менеджерів ЕГ щодо культури професійної діяльності є більш змістовним і повним порівняно із судженнями майбутніх менеджерів КГ: „культура професійної діяльності” – це властивість, що виявляється у володінні діловим професійним етикетом, уміння ефективно проводити ділові переговори”, „культура професійної діяльності” – це дотримання корпоративної культури в організації, наявність управлінських, організаційних, комунікативних умінь, культура професійної діяльності, на думку респондентів ЕГ, „виявляється також в умінні укладати контракти, налагоджувати позитивну взаємодію між членами організації, виявляти емпатійність, ввічливість, розуміння, взаємоповагу, чуйність до партнера зі спілкування, колег, підлеглих” тощо. Майбутні менеджери також акцентують увагу на необхідності виявляти відповідальність за себе, організацію, мати розвинуті морально-духовні й лідерські якості та вміти працювати в команді.

За даними контрольного зрізу істотних змін у КГ щодо розуміння майбутніми менеджерами поняття „культура професійної діяльності” не відбулося. Динаміка розуміння респондентами змісту поняття „культура

професійної діяльності” у результаті експериментальної роботи представлена у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

**Динаміка розуміння майбутніми менеджерами
змісту поняття „культура професійної діяльності” (у %)**

Етапи експерименту	Групи	Рівень розуміння поняття							
		Правильне повне визначення		Правильне неповне визначення		Указано окремі характеристики		Неправильне визначення	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Констатувальний зріз	ЕГ	69	14,3	131	27,2	211	43,9	70	14,6
	КГ	88	17,7	156	31,3	179	36,1	74	14,9
Контрольний зріз	ЕГ	168	35,2	218	45,3	66	13,7	29	5,8
	КГ	72	14,5	139	28,0	229	46,1	57	11,4

У результаті узагальнення відповідей майбутніх менеджерів ЕГ і КГ з’ясовано, що близько 35,2 % респондентів ЕГ і 14,5 % КГ дають чітке і повне визначення поняттю „культура професійної діяльності”. Так, у кількісному співвідношенні в експериментальних групах таких студентів збільшилося на 20,9 %, що вказує на позитивну тенденцію у розвитку гностичного компонента культури професійної діяльності. 45,3 % майбутніх менеджерів ЕГ і 28,0 % КГ недостатньо повно означають дане поняття. 13,7 % ЕГ і 46,1 % КГ називають по одній, дві складові, які відображають культуру професійної діяльності. Як бачимо спостерігається тенденція до зменшення кількості майбутніх менеджерів експериментальних груп, які вказують тільки окремі характеристики даного поняття. Така ж тенденція прослідковується щодо майбутніх менеджерів, які неправильно пояснюють або не дають визначення цьому поняттю (на 8,8 % майбутніх менеджерів в ЕГ).

Отже, уявлення майбутніх менеджерів про культуру професійної діяльності обґрунтовані, системні, майже всі респонденти усвідомлюють важливість засвоєння знань з навчальних дисциплін циклу загальної підготовки, фахового (професійно-практичного) циклу, володіння культурою професійного спілкування, діловим професійним етикетом, професійними якостями (відповідальність, толерантність, повага, комунікабельність та ін.) високим рівнем сформованості культури професійної діяльності. Зокрема, майбутній менеджер повинен усвідомлювати необхідність прояву толерантності у взаємодії з партнерами, підлеглими.

Після проведення формувального етапу експерименту можна спостерігати тенденцію до збільшення обсягу знань майбутніх менеджерів щодо складових культури професійної діяльності (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Обсяг знань майбутніх менеджерів щодо складових культури професійної діяльності особистості

Кількість названих понять	Бали	Констатувальний зріз				Контрольний зріз			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Три і більше	3	90	18,8	94	19,0	209	43,4	111	22,4
Два	2	302	63,2	332	66,8	238	49,5	312	62,8
Одне або відсутність відповіді	1	89	18,6	71	14,2	34	7,1	74	14,8
Усього		481	100	497	100	481	100	497	100

Якісна і кількісна обробка відповідей майбутніх менеджерів експериментальних груп свідчить про збільшення їх знань щодо умінь, які включає культуру професійної діяльності. Майбутні менеджери називають уміння „управлінські”, „організаторські”, „комунікативні”; „знаходити спільну мову із співрозмовником та налагоджувати позитивну взаємодію між членами організації”; „запобігати конфліктних ситуацій у взаємодії”; „дотримання корпоративної культури в організації” тощо.

Зокрема, порівняно із констатувальним етапом експерименту, у ЕГ на 24,6 % збільшилася кількість респондентів, які називають більше трьох понять, що характеризують культуру професійної діяльності (43,4 % – по завершенню експерименту і 18,8 % – на початку експерименту), на 11,5 % зменшилася кількість майбутніх менеджерів, які називали одне поняття. Щодо контрольних груп, то обсяг окреслених ними понять культури професійної діяльності істотно не змінився.

До позитивних результатів дослідження ми можемо віднести факт збільшення кількості майбутніх менеджерів, які виявляють культуру професійної діяльності у взаєминах завжди. Зокрема, на кінець експерименту їх кількість збільшилася на 33,2 % від 16,2 % на його початку. Схожа тенденція зафіксована нами і в контрольних групах, однак динаміка цих процесів тут була менш помітною, оскільки після завершення експерименту кількість майбутніх менеджерів склала 51,2 % (38,3 % на початку експерименту). А це майже наполовину більше, ніж в експериментальних групах після звершення експерименту. Позитивна динаміка у кількісному збільшенні зафіксована нами у майбутніх менеджерів, які не дають відповіді на це запитання в експериментальних групах з 46,4 % до 11,8 %. У контрольних групах динаміка менш помітна, з 23,6% до 9,4% (після завершення експерименту).

Викладачі вказують на підвищення рівня сформованості культури професійної діяльності у майбутніх менеджерів, що виявляється у наявності у них взаєморозуміння, творчості, поміркованості, ерудованості, відповідальності, щирості, вмінні поступатися. Майбутні менеджери також високо оцінюють рівень сформованості культури професійної діяльності своїх одногрупників, підкреслюючи, що у взаєминах з іншими вони виявляють доброзичливість, порядність, культуру спілкування, чуйність, тактовність, професіоналізм, соціально-професійну мобільність, організаторські вміння, ораторське мистецтво. Це, в свою чергу, пов'язано з підвищенням рівня розвитку у них загальної й комунікативної культури;

орієнтації на спільні інтереси, цінності; бажання прийняти позицію іншого; вміння контролювати власні емоції й поведінку.

Слід зазначити, що у результаті формувального експерименту зазнав позитивних змін характер ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, зокрема, більшість із них наголошують на ціннісному ставленні до професії менеджера. Зокрема, повторне застосування методики незакінчених речень засвідчило збільшення кількості респондентів ЕГ для яких формування культури професійної діяльності є домінуючим (з 18,2 % до 57,4 %). Для майбутніх менеджерів характерним є дотримання соціальних норм і правил поведінки у взаєминах, вміння поводитися в конфліктних ситуаціях, у них достатньо розвинуті якості лідера, проявляються уміння та навички слухати та чути свого співрозмовника, у контрольних групах цей показник навпаки зменшився на 4,2 %.

Проведене повторне опитування майбутніх менеджерів щодо їх ставлення до основних цінностей професійної діяльності свідчить про їх прагматичну орієнтацію у виборі майбутньої професії (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Цінності професійного життя майбутніх менеджерів, у %

Цінності професійної діяльності	Констатувальний зріз (%)		Контрольний зріз (%)	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	2	3	4	5
Професійне життя є сферою, де можна успішно і довго просуватися у діяльності.	14,4	14,7	24,3	16,4
Ця сфера дозволяє отримати прибуток, забезпечує комфортне, благополучне життя.	20,8	21,5	13,2	22,3
Ця сфера дозволяє отримувати цінну інформацію, зав'язувати корисні знайомства, взаємини.	6,9	5,4	13,3	8,2

Продовження табл. 4.3

1	2	3	4	5
У ній є можливість придбати надійних друзів, встановлювати емоційно насичені взаємини, задовольнити потребу у спілкуванні.	6,0	6,7	6,8	6,9
В середовищі колег можна знайти найближчу людину.	-	1,4	-	1,1
Це сфера, де цілком можлива досить швидка і надійна кар'єра.	8,8	4,4	6,3	5,8
Тут можливі високі індивідуальні досягнення: винаходи, патенти, технології тощо.	1,9	2,0	2,3	2,4
Ця сфера дозволяє стати відомим, зажити слави.	18,4	17,4	14,2	13,9
Професійна діяльність дає можливість зайняти керівну посаду, бути впливовим та авторитетним в організації.	12,5	14,7	14,0	10,3
Тут можливі поїздки, відрядження, подорожі.	10,3	11,8	4,6	12,7

Проведення контрольного зрізу фіксує позитивну динаміку у кількісному збільшенні майбутніх менеджерів ЕГ, у яких управлінська сфера характеризується можливістю задовольнити потребу у спілкуванні та високі індивідуальні досягнення, отримувати достатні прибутки, забезпечити комфортне, благополучне життя та просування по кар'єрних сходинках. На формування професійної діяльності, на думку майбутніх менеджерів найбільший вплив мають: знання – 24,3 % ЕГ, 16,4 % КГ; зв'язки – 13,3 % ЕГ, 8,2 % КГ; вміння працювати – 12,6 % ЕГ, 12,8% КГ; наполегливість – 8,2 % ЕГ, 9,3 % КГ; наявність розвинутих професійних умінь і навичок – 14,3 % ЕГ, 15,9% КГ.

Рівень сформованості професійних знань після впровадження експериментальної моделі ми встановили за результатами їх академічної успішності протягом 1-го, 2-го, 3-го та 4-го навчальних курсів за навчальним матеріалом з фахових дисциплін. Тобто протягом 4 років при викладанні фахових дисциплін та факультативного курсу „Культура професійної діяльності майбутніх менеджерів: шляхи формування” відбувався безперервний вплив на формування у майбутніх менеджерів культури

професійної діяльності, що підвищувало достовірність результатів експерименту. Зокрема, використання результатів академічної успішності студентів контрольної групи в ході експерименту допомогло нам об'єктивно оцінити рівень сформованості у них культури професійної діяльності у процесі навчання фахових дисциплін; обґрунтовано перевірити педагогічну систему формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

У результаті проведення детального аналізу академічної успішності з фахових дисциплін майбутніх менеджерів експериментальної групи ми з'ясували, що середній бал становить 4,2 а якісна оцінка знань 72,45 %. Таким чином зростання якісної оцінки навчальної інформації фахових дисциплін студентами спеціальності „Менеджмент” зріс на 24,2 %, що свідчить про ефективність запропонованого підходу у навчанні.

У табл. 4.4 подано узагальнені результати щодо рівня сформованості знань необхідних для формування культури професійної діяльності у майбутніх менеджерів.

Таблиця 4.4

Динаміка самооцінки рівня значущості знань необхідних для формування культури професійної діяльності у майбутніх менеджерів

Знання		Констатувальний зріз		Контрольний зріз	
		Оцінка	Самооцінка	Оцінка	Самооцінка
1		2	3	4	5
Знання про сутність культури професійної діяльності менеджера, механізми їх прояву та усвідомлення необхідності їх виявлення у професійній діяльності	ЕГ	0,53	0,72	0,76	0,78
	КГ	0,49	0,77	0,54	0,75
Знання корпоративних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих в організації та усвідомлення доцільності їх дотримання	ЕГ	0,44	0,60	0,52	0,62
	КГ	0,43	0,65	0,74	0,79
Знання про систему якостей, необхідних для виконання професійної діяльності менеджера, структуру й стилі спілкування, особливості роботи в команді	ЕГ	0,53	0,71	0,76	0,78
	КГ	0,51	0,78	0,54	0,75

Продовження табл. 4.4

1		2	3	4	5
Фахові знання (знання теорій, функцій, методів менеджменту, змісту функціональних сфер діяльності організацій, функцій, принципів та методів організації управлінської діяльності; конфліктології та механізмів подолання конфліктних ситуацій в організації; концепцій лідерства, командування)	ЕГ	0,47	0,63	0,61	0,69
	КГ	0,51	0,68	0,53	0,64
Підсумковий показник	ЕГ	0,49	0,68	0,61	0,71
	КГ	0,49	0,70	0,64	0,74

Після експерименту у контрольних групах рівень фахових (0,51 проти 0,53) та спеціальних (0,56 проти 0,54) знань збільшився за рахунок збільшення вивчення навчального матеріалу зі спеціальних дисциплін, проходження практики, факультативного курсу та інших методів позааудиторної діяльності (0,59 проти 0,55); знання про сутність і роль культури професійної діяльності менеджера (0,49 проти 0,54) збільшилися, оскільки студенти особливу увагу стали приділяти дисциплінам професійного спрямування, брати активну участь у позааудиторній діяльності університету. У майбутніх менеджерів експериментальних груп (як і в контрольній групі) спостерігається тенденція до збільшення фахових (0,47 проти 0,61) та знань про зміст культури професійної діяльності, механізмів її прояву, корпоративну культуру. Рівень знань про систему якостей, необхідних для виконання професійної діяльності у контрольних групах збільшилася від 0,51 до 0,54, а в експериментальних групах збільшився (0,53 проти 0,76). Таке збільшення пояснюється зростанням рівня значущості тих чи інших знань та розвитком мотивів культури професійної діяльності майбутніх менеджерів та включенням їх у різні форми позааудиторної діяльності в університеті.

Зазначаємо на високому рівні оцінки майбутніми менеджерами експериментальних груп знаходяться знання основ культури і культури професійної діяльності (0,76 проти 0,53), знання форм, методів, засобів,

прийомів підготовки менеджерів до формування культури професійної діяльності; форм та методів позааудиторної діяльності, які використовуються з метою формування культури професійної діяльності у професійному зростанні менеджера (0,79 проти 0,55), знання про роль професійної культури у діяльності менеджера. Серед фахових знань на високому рівні сформованості є знання про теорії і функції, методи менеджменту, зміст функціональних сфер діяльності організацій, система знань про методи організації управлінської діяльності. Значною мірою допомагає майбутнім менеджерам в оволодінні вище перерахованими знаннями, знання про дотримання правил, норм, моделей поведінки, прийнятих в організації, особливості роботи в команді. Це пояснюється застосуванням у роботі технології й соціально-комунікативних вправ та зворотного зв'язку після кожного заняття.

Таким чином, відповідно до отриманих результатів спостерігаємо певне зростання загального рівня знань необхідних для формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, про що свідчать загальний підсумковий показник.

Результати рівня сформованості гностичного компонента культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в ЕГ та КГ на контрольному етапі експерименту зіставлено із рівнем сформованості гностичного компонента на констатувальному етапі (табл. 4.5, рис. 4.1).

Таблиця 4.5

Динаміка показників сформованості гностичного компонента культури професійної діяльності майбутніх менеджерів на початку та по завершенню експерименту

Рівні сформованості	Констатувальний зріз				Контрольний зріз			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	130	27,1	148	29,8	193	40,2	172	34,7
Достатній	217	45,2	216	43,5	231	48,0	227	45,6
Базовий	134	27,7	133	26,7	57	11,8	98	19,7

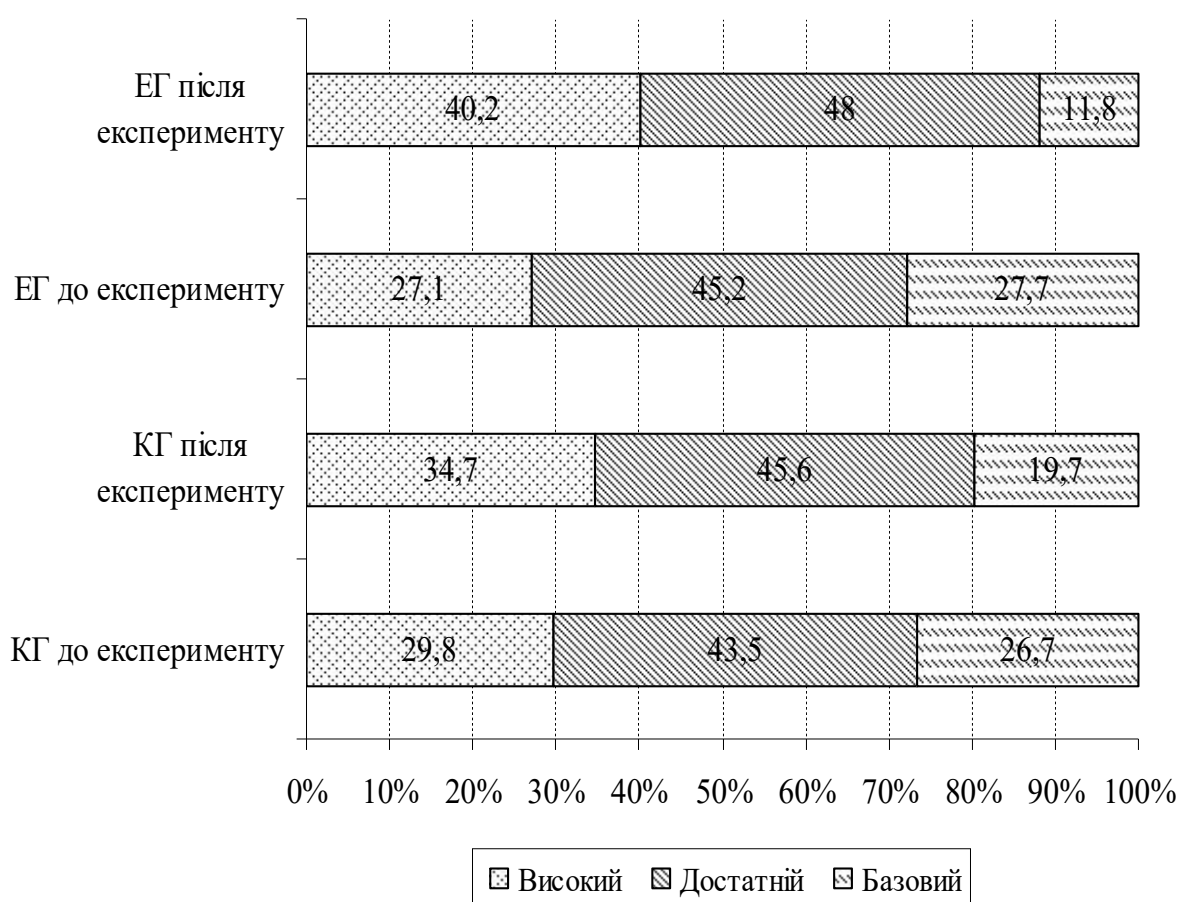


Рис. 4.1. Динаміка рівнів сформованості гностичного компонента культури професійної діяльності майбутніх менеджерів

Відтак до позитивних результатів дослідження, ми можемо віднести факт суттєвого скорочення кількості майбутніх менеджерів з базовим рівнем сформованості гностичного компонента культури професійної діяльності в експериментальних групах. Де на кінець експерименту їх залишилось всього 11,8 % від 27,7 % на його початку. Це підтверджує педагогічну ефективність запроваджених в освітній процес університету активних форм і методів формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Динаміка цих процесів в контрольних групах була менш помітною, оскільки після завершення експерименту кількість майбутніх менеджерів з базовим рівнем гностичного компонента складає 19,7 % з 26,7 %. У 48,0 % майбутніх менеджерів ЕГ і 45,6 % КГ констатуємо достатній рівень сформованості культури професійної діяльності, проти 45,2 % респондентів ЕГ і 43,5 % КГ. Як бачимо в експериментальних групах спостерігається суттєва динаміка, а в контрольних групах змін не відбулося.

Підтвердженням правильності зроблених висновків, є результати кількісного аналізу процесу сформованості високого рівнів гностичного компонента культури професійної діяльності в експериментальних групах, за рахунок зменшення базового рівня. Так, кількість таких студентів в експериментальних групах зросла з 27,1 % на початку експерименту до 40,2 % після його завершення, тоді як у контрольних групах таке зростання кількості майбутніх менеджерів з високим рівнем сформованості досліджуваних показників було менш значним і сягло від 29,8 % до 34,7 % після завершення експерименту.

З метою перевірки достовірності даних по завершенню експерименту використаємо λ -критерій Колмогорова-Смирнова (для відшукування точки, в якій сума накопичених розбіжностей між розподілами у експериментальних та контрольних групах є найбільшою та оцінки достовірності цих розбіжностей) та ϕ^* -кутове перетворення Фішера (для оцінки достовірності розбіжностей між відсотковими долями виборок у експериментальних та контрольних групах).

Якщо розбіжності між двома розподілами суттєві, то в деякий момент різниця накопичених частот досягне критичного значення, і тоді можна визнати розбіжності достовірними. У формулу критерію λ включається ця різниця. Чим більше емпіричне значення λ , тим більш істотні розбіжності. Статистичні гіпотези при цьому будуються наступним чином:

- основна (H_0) – розбіжності між двома розподілами недостовірні (судячи з точки максимального накопиченого розходження між ними);
- конкуруюча (H_1) – розбіжності між двома розподілами достовірні (судячи з точки максимального накопиченого розходження між ними).

Усі обрахунки проводились у таблиці, яку запрограмували у програмному середовищі Excel. Результати проведеного розрахунку наведено у таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

**Розрахунок λ -критерію для співставлення емпіричних розподілів
сформованості гностичного компонента культури професійної
діяльності майбутніх менеджерів у експериментальних та контрольних
групах**

Рівні сформованості	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Різниця $d = \sum f^*_e - \sum f^*_k$
	f_e	f_k	f^*_e	f^*_k	$\sum f^*_e$	$\sum f^*_k$	
Високий	193	172	0,401	0,346	0,401	0,346	0,055
Достатній	231	227	0,480	0,457	0,881	0,803	0,089
Базовий	57	98	0,119	0,197	1,000	1,000	0,000
Всього	481	497	1	1			

$$d_{max} = 0,089$$

Підрахуємо значення λ -критерію за формулою:

$$\lambda = d_{max} \sqrt{\frac{n_e \times n_k}{n_e + n_k}} \quad (4.1)$$

$$\lambda = 0,089 \sqrt{\frac{481 \times 497}{481 + 497}} = 1,39$$

За таблицею визначаємо, що отримане значення $\lambda = 1,39$ відповідає рівню статистичної значимості $\rho = 0,03$.

Критичні значення λ , які відповідають прийнятим рівням значимості:

$$\lambda_{0,05} = 1,36, \quad \lambda_{0,01} = 1,63.$$

$1,39 > 1,36$, отже розбіжності між розподілами достовірні.

З метою оцінки достовірності розбіжностей між відсотковими долями вибірок у експериментальних та контрольних групах застосуємо ϕ^* -кутове перетворення Фішера. Максимальна виявлена різниця між двома накопиченими емпіричними частотами становить 0,089. Вона накопичена на достатньому рівні сформованості гностичного компонента культури професійної діяльності.

Використаємо верхню межу даної категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де „є ефект” (високий та достатній рівні) та „ефекту немає” (низький рівень). Складемо чотириклітинну таблицю для розрахунку ϕ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між ЕГ та КГ.

Таблиця 4.7

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	424	88,15	57	11,85	481
КГ	399	80,28	98	19,72	497
Усього	823		155		978

За результатами даних таблиці визначаємо величини ϕ_1 та ϕ_2 , які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\phi_1(88,15) = 2,044 \quad \phi_2(11,85) = 1,708$$

Визначаємо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}} \quad (4.2),$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

n_1 – кількість досліджуваних у вибірці ЕГ;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці КГ.

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (2,044 - 1,708) \times \sqrt{\frac{481 \times 497}{481 + 497}} = 5,25.$$

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівнями статистичної значимості:

$$\varphi_{\text{кр}}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}.$$

Таким чином, $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$. Отже, розбіжності між відсотковими долями достовірні.

Мотиваційно-ціннісний компонент займає ключову позицію у змістовній структурі культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, визначаючи розвиток всіх інших компонентів. Слід відмітити, що рівень мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх менеджерів у результаті формувального експерименту зазнав позитивних змін. Зокрема, повторне застосування „Орієнтаційна анкета” Б. Басса, адаптованої І. Пейсаховим засвідчило збільшення кількості майбутніх менеджерів ЕГ для яких характерна спрямованість на справу (з 20,5 % до 48,5 %), у контрольних групах цей показник збільшився на 19,9 % (рис. 4.2).

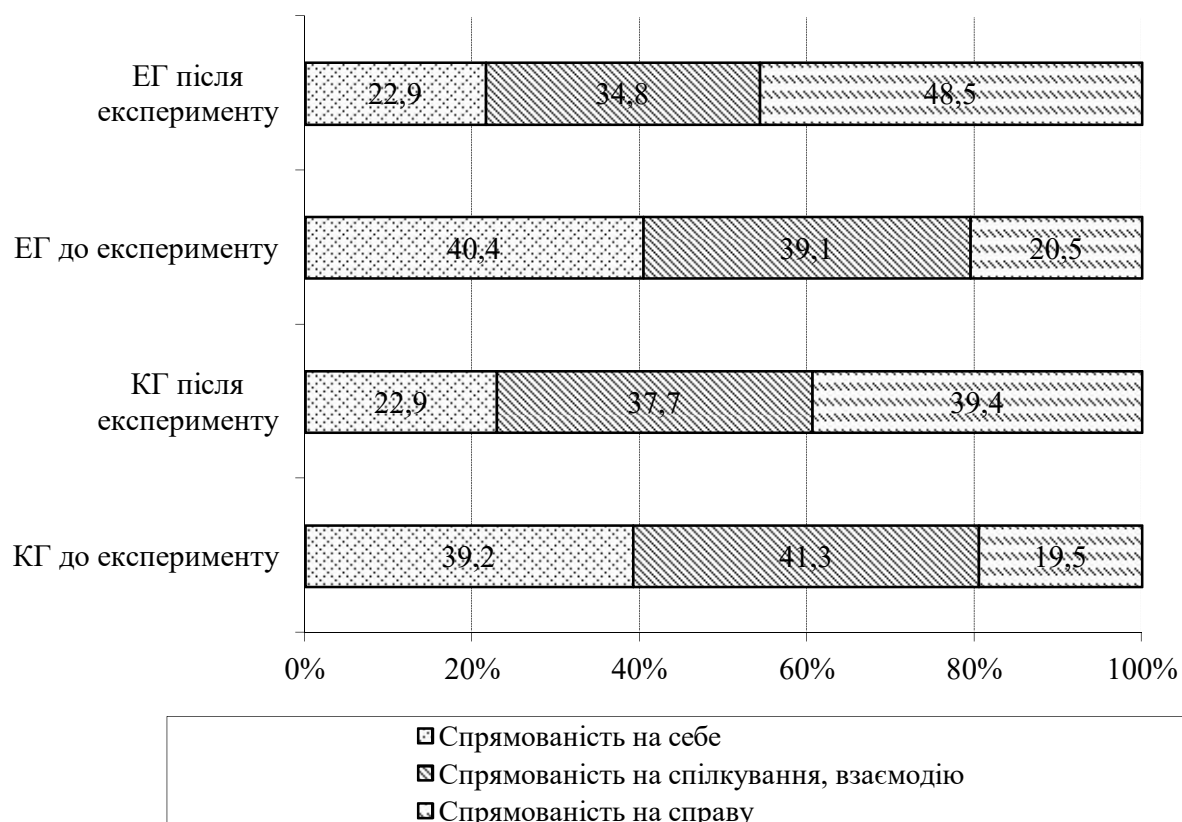


Рис. 4.2. Спрямованість особистості студента (у %)

Згідно отриманих даних також спостерігається тенденція до збільшення кількості майбутніх менеджерів ЕГ із спрямованістю на спілкування, взаємодію, підтримання гарних взаємин (37,7 % – по завершенню експерименту, 34,8 % – на початку експерименту). Спрямованість на себе ми діагностували у 16,7 % майбутніх менеджерів ЕГ – по завершенню експерименту та 40,4 % – на початку експерименту. Як свідчать дані контрольного зрізу, в КГ суттєвих змін не спостерігається.

Повторне застосування методики на визначення рівнів професійної спрямованості майбутніх менеджерів засвідчило також підвищення кількості студентів, які мають високий рівень (з 24,5 % ЕГ, 27,3% КГ – на початку експерименту до 40,7 % ЕГ, 38,4% КГ – по завершенню експерименту). У процесі впровадження факультативного курсу майбутні менеджери почали проявляти інтерес до майбутньої професійної діяльності, бажання активно здобувати знання та навички, досягати успіхів в обраній професійній

діяльності. Поряд з цим, спостерігається тенденція до зменшення кількості майбутніх менеджерів ЕГ віднесених до базового рівня професійної спрямованості (з 29,4 % до 15,2 %), у контрольних групах цей показник зменшився на 11,2 %.

Завдяки проведенню із майбутніми менеджерами експериментальних груп факультативного курсу, організації різноманітної позааудиторної діяльності більшість студентів стали адекватно оцінювати себе, свої якості, можливості, що істотно вплинуло на формування у них культури професійної діяльності. Результати дослідження самооцінки майбутніх менеджерів представлено на рис. 4.3.

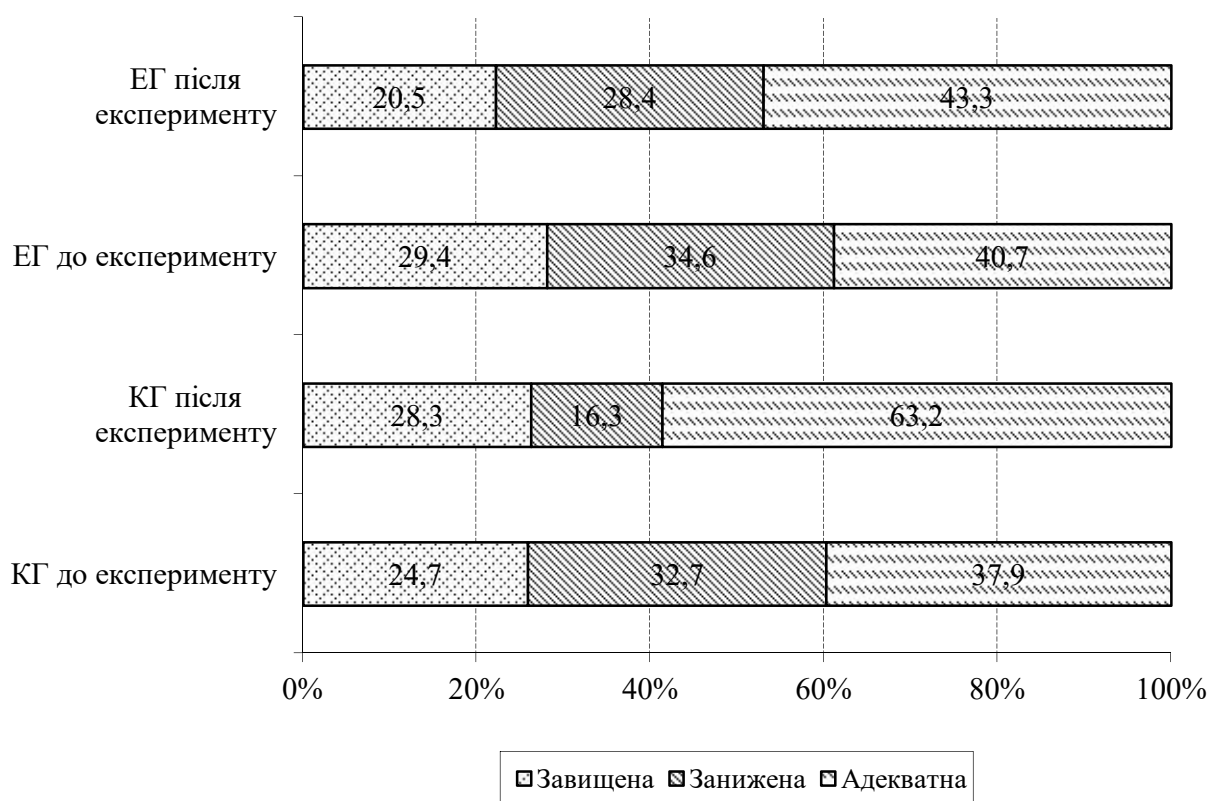


Рис. 4.3. Рівні самооцінки майбутніх менеджерів (у %)

Завдяки проведенню навчальною фаховим дисциплінам за спеціальною програмою, впровадженню факультативного курсу збільшилася кількість респондентів експериментальних груп, яким притаманні такі особистісні характеристики як: впевненість у власних можливостях, висока вимогливість

до себе, товариськість, дружелюбність у взаєминах з оточуючими, повага до інших людей.

Разом з тим, вони недооцінюють свої здібності, можливості. Продовжуючи аналіз здобутих експериментальних даних, зауважимо на зменшенні кількості майбутніх менеджерів із заниженою самооцінкою (із 32,7 % – на початку експерименту до 16,3 % – по завершенню експерименту) і також спостерігається зменшення студентів із завищеною самооцінкою (із 29,4 % – на початку експерименту до 20,5 % – по завершенню експерименту). Адекватна (нормальна) самооцінка властива 63,2 % майбутнім менеджерам. Щодо контрольних груп, то істотних змін не спостерігається.

Повторне застосування методики „Мотивація навчання у ВНЗ” щодо визначення таких мотивів навчання у студентів старших курсів експериментальної та контрольної груп, як „отримання знань”, „оволодіння професією”, „отримання диплому” у респондентів, які невдовзі мають отримати дипломи і, особливо, – в якій мірі вони прагнуть протягом навчання оволодіти фаховими дисциплінами, сформувати у себе культуру професійної діяльності. У процесі аналізу результатів опитування були отримані наступні дані: мотив „оволодіння професією” у КГ за базовим рівнем мотиву 35,6 %, достатнім – 45,7 %, високим 18,7 %; в ЕГ базовий рівень сформованості мають 12,5 %, достатній – 36,5 %, високий – 50,8 %. Мотив „отримання диплому” мав в основному середні значення – 35,4 % майбутніх менеджерів в КГ та 37,3 % в ЕГ. Мотив „отримання знань” мав базову вираженість – у 31,4 %, достатнє значення – у 51,2 %, високі значення мотиву здобуття знань – у 17,4 % у контрольній групі. У експериментальній групі рівень сформованості мотиву отримання знань у майбутніх менеджерів розподілились наступним чином: базовий рівень – у 15,8 %, достатній – у 35,4 %, високий – у 48,8 %. Щодо контрольних груп то істотних змін не спостерігається.

Результати констатувального і контрольного зрізів щодо визначення рівнів розвитку емпатії у майбутніх менеджерів засвідчили збільшення

високого рівня, який характерний для 35,1 % респондентів ЕГ і 29,7 % КГ (на початку експерименту – 11,7 % ЕГ, 9,4 % КГ) (рис. 4.4).

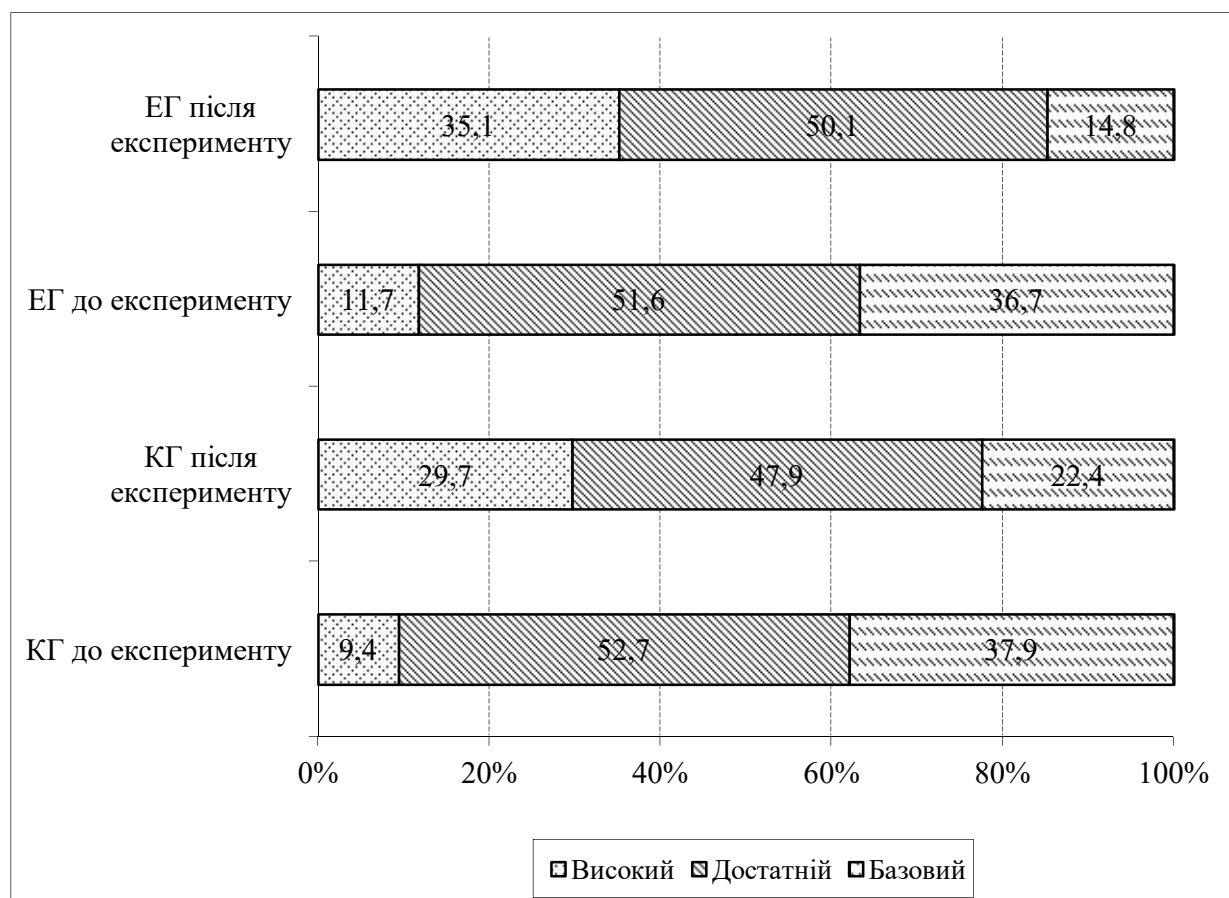


Рис. 4.4. Рівні розвитку емпатії майбутніх менеджерів (у %)

Достатній рівень розвитку емпатії діагностується у 50,1 % майбутніх менеджерів ЕГ та 47,9 % КГ. Спостерігається зменшення кількості майбутніх менеджерів в ЕГ із базовим рівнем розвитку емпатії на 21,9 %. Щодо контрольних груп, то цей показник зменшився на 15,5 %. Отримані дані засвідчують про ефективність проведеної експериментальної роботи з майбутніми менеджерами.

У результаті проведеної експериментальної роботи спостерігаються позитивні зрушення у мотивації майбутніх менеджерів, зокрема мотивах їх поведінки, системі особистісних цінностей, установок, переконань, які визначають зміст їх діяльності, формуванні мотивів культури професійної діяльності, ставленні до партнерів зі спілкування, оцінці інших людей й

самооцінці себе. Результати вивчення й узагальнення мотивації майбутніх менеджерів представлено нам у таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

Відповідність мотивації майбутніх менеджерів рівням сформованості культури професійної діяльності (у %)

Рівні	Групи мотивів	Групи			
		ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Високий	1) орієнтація на спілкування, взаємодію, підтримання гарних взаємин із однокласниками, викладачами; 2) ціннісне ставлення до інших; 3) орієнтація на майбутнє (отримання професії, формування культури професійної діяльності); 4) прояви вольових та мобілізаційних зусиль.	191	39,7	192	38,6
Достатній	1) уникнення неприємних ситуацій, осуду і покарання; 2) бажання завоювати позитивне ставлення, авторитет серед інших (однокласники, значимі люди); 3) бажання досягнути кращих результатів у порівнянні з іншими; 4) прагнення до набуття нових знань.	235	48,9	158	31,7
Базовий	1) орієнтація на вимоги викладачів, залежність від інших; 2) залежно від ситуації; 3) неов'язковість формування культури професійної діяльності; 4) негативне ставлення до окремих людей.	55	11,4	148	29,7

Як засвідчують дані таблиці 4.8 завдяки впровадження в освітню діяльність факультативного курсу в експериментальних групах більше стали проявлятися мотиви ціннісного ставлення до інших, орієнтація на спілкування, взаємодію, майбутнє, підтримання позитивних взаємин з оточуючими (39,7 % ЕГ; 38,6 % КГ). 48,9 % майбутніх менеджерів ЕГ,

31,7 % КГ орієнтовані на уникнення неприємних ситуацій, бажання завоювати позитивне ставлення, авторитет серед інших, досягнути кращих результатів у порівнянні з іншими. Слід відмітити тенденцію до зменшення кількості майбутніх менеджерів ЕГ, які наголошують на необов'язковості професійного розвитку, формуванні культури професійної діяльності на 27,0 % (11,4 % – по завершенню експерименту, 38,4 % – на початку експерименту).

Отже, за результатами констатувального і контрольного зрізів, проведена експериментальна робота сприяла становленню внутрішньої мотивації юнаків і дівчат, розвитку емоційно-ціннісного компонента, що забезпечує саморегульованість, стабільність і повноцінне функціонування культури професійної діяльності як системи. Динаміку рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента представлено у табл. 4.9 та рис. 4.5.

Таблиця 4.9

**Показники сформованості мотиваційно-ціннісного компонента
культури професійної діяльності майбутніх менеджерів
на початку та по завершенню експерименту**

Рівні сформованості	Констатувальний зріз				Контрольний зріз			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	119	24,9	111	22,3	191	39,7	192	38,6
Достатній	224	46,5	247	49,8	235	48,9	158	31,7
Базовий	138	28,6	139	27,9	55	11,4	148	29,7

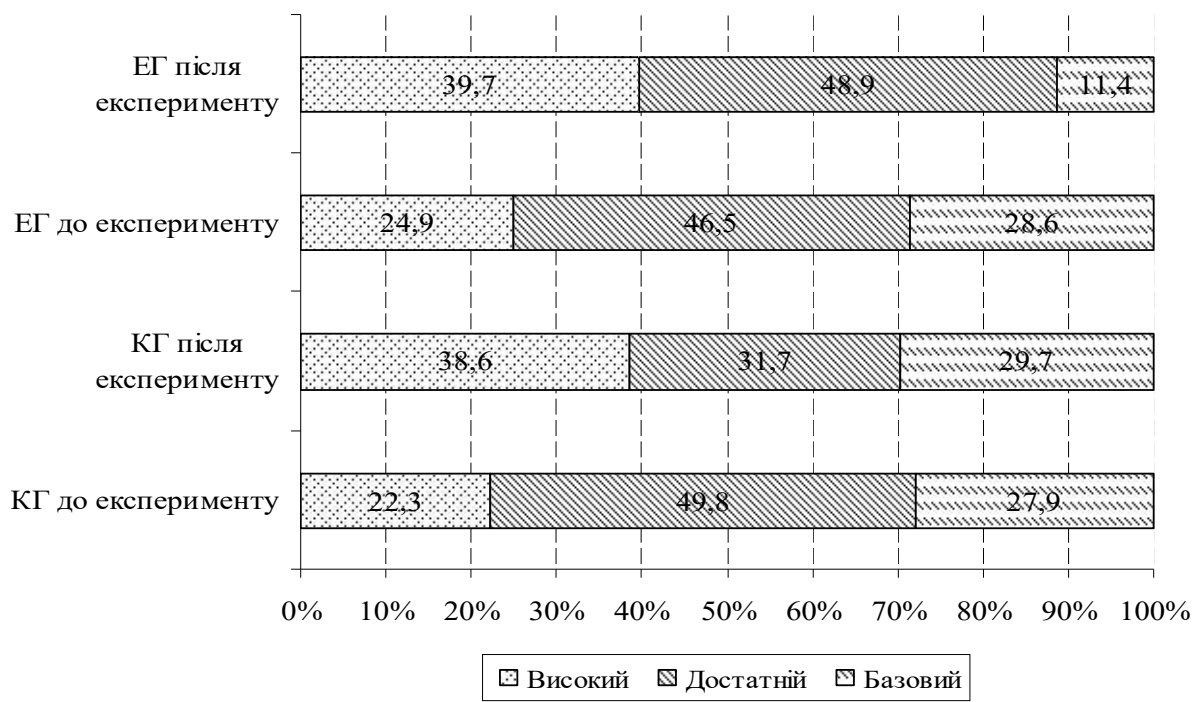


Рис. 4.5. Динаміка рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента культури професійної діяльності майбутніх менеджерів

З метою перевірки достовірності даних по завершенню експерименту використаємо λ -критерій Колмогорова-Смирнова та ϕ^* -кутове перетворення Фішера. Результати проведеного розрахунку наведено у табл. 4.10.

Таблиця 4.10

Розрахунок λ -критерію для співставлення емпіричних розподілів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента культури професійної діяльності майбутнього менеджера у експериментальних та контрольних групах

Рівні сформованості	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Різниця $d = \sum f^*e - \sum f^*k$
	f_e	f_k	f^*e	f^*k	$\sum f^*e$	$\sum f^*k$	
Високий	191	192	0,397	0,385	0,397	0,385	0,012
Достатній	235	157	0,489	0,318	0,886	0,703	0,183
Базовий	55	148	0,114	0,297	1,000	1,000	0,000
Усього	481	497	1	1			

$$d_{max} = 0,183$$

Підрахуємо значення λ -критерію за формулою:

$$\lambda = d_{max} \sqrt{\frac{n_e \times n_k}{n_e + n_k}} = 0,183 \sqrt{\frac{481 \times 497}{481 + 497}} = 1,86$$

За таблицею визначаємо, що отримане значення $\lambda = 1,86$ відповідає рівню статистичної значимості $\rho = 0,03$.

Критичні значення λ , які відповідають прийнятим рівням значимості:

$$\lambda_{0,05} = 1,36, \lambda_{0,01} = 1,63.$$

$1,86 > 1,63$, отже розбіжності між розподілами достовірні.

Для оцінки достовірності розбіжностей між відсотковими долями вибірок у експериментальних та контрольних групах застосуємо ϕ^* -кутове перетворення Фішера. Максимальна виявлена різниця між двома накопиченими емпіричними частотами становить 0,183. Вона накопичена на достатньому рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Використаємо верхню межу даної категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де „є ефект” (високий та достатній рівні) та „ефекту немає” (базовий рівень). Складемо чотириклітинну таблицю для розрахунку ϕ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між ЕГ та КГ.

Таблиця 4.11

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	426	88,6	55	11,4	481
КГ	349	70,2	148	29,8	497
Усього	776		203		978

За результатами даних таблиці визначаємо величини ϕ_1 та ϕ_2 , які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi_1(88,6) = 2,041 \quad \varphi_2(11,4) = 1,698$$

Визначаємо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi_{\text{емп}}^*(\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}} = (2,041 - 1,698) \times \sqrt{\frac{481 \times 497}{481 + 497}} = 5,36.$$

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівнями статистичної значимості:

$$\varphi_{\text{кр}}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}.$$

Таким чином, $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$. Отже, розбіжності між відсотковими долями достовірні.

На наступному етапі контрольного зрізу ми аналізували рівень сформованості практичного компонента культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Результати вивчення засвідчують зростання показників сформованості даного компонента, що вказує на ефективність запровадженої в освітнє середовище університету педагогічної системи формування культури професійної діяльності. З метою визначення ступеня сформованості у майбутніх менеджерів комунікативних і організаторських здібностей нами повторно було проведено методику КОЗ (рис. 4.6).

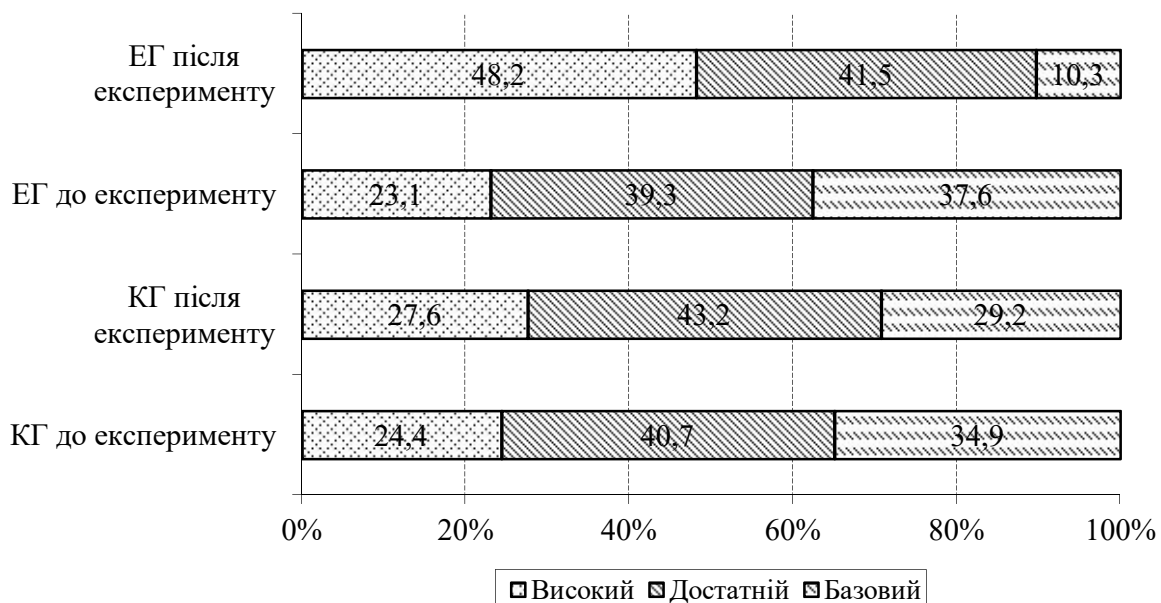


Рис. 4.6. Виявлення комунікативних і організаторських здібностей майбутніх менеджерів (у %)

Зазначимо, що готовність до співробітництва і партнерства, здатність залучити інших до справи відчувати ситуацію, вести переговори із партнерами виявляється у комунікативних і організаторських уміннях майбутніх менеджерів.

За нашими даними у 48,2 % майбутніх менеджерів ЕГ, 27,6 % КГ спостерігається високий рівень вияву комунікативних і організаторських здібностей (на констатувальному етапі експерименту в ЕГ – 23,1 %, КГ – 24,4 %). Ці студенти контактні, прагнуть до розширення кола своїх знайомих, невимушено поводять себе в новому колективі, не розгублюються в новій обстановці, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, виявляють ініціативу у спілкуванні, бажання розвивати емоційні контакти з оточуючими, комунікабельні, здатні відстоювати свою думку та домагаються, щоб вона було прийнята товаришами, відчують потребу в комунікативній та організаторській діяльності й активно прагнуть до неї, приймають активну участь в організації різноманітних заходів, займаються громадською діяльністю, здатні приймати самостійні рішення у важкій ситуації. Достатній рівень сформованості комунікативних і організаторських здібностей констатується у 41,5 % респондентів ЕГ та 43,2 % КГ. Майбутні менеджери із базовим рівнем сформованості комунікативних і організаторських здібностей виявлено у 10,3 % ЕГ – по завершенню експерименту, 37,6 % – на початку експерименту. У контрольних групах спостерігається 29,2 % майбутніх менеджерів із базовим рівнем розвитку комунікативних і організаторських здібностей – по завершенню експерименту та 34,9 % – на початку експерименту. Таке досить помітне кількісне скорочення майбутніх менеджерів експериментальних груп з базовим рівнем сформованості комунікативних і організаторських умінь і водночас стабільне зростання їх кількості з високим та достатнім рівнями дає підстави для висновку про ефективність запровадженої в освітній процес моделі формування культури професійної діяльності. У майбутніх менеджерів з якими працювали за традиційним змістом, динаміка збільшення їх кількості з високим та

достатнім рівнями та зменшення їх кількості з базовим рівнем сформованості окреслених умінь була менш помітна.

У результаті експериментальної роботи збільшилася кількість майбутніх менеджерів із інтернальним локусом контролю на 27,3 % ЕГ (63,2 % майбутніх менеджерів ЕГ – по завершенню експерименту та 38,3 % – на початку експерименту). Ці студенти характеризуються прийняттям і дотриманням соціальних норм, цінностей, правил поведінки, гнучкістю у контактах, емоційною стабільністю, відповідальністю, виявленням соціально-комунікативних умінь. Вони здатні приймають умовності, правила і принципи нормальної поведінки із оточуючими, викликають до себе повагу та симпатію, мають почуття відповідальності, виявляють культуру професійної діяльності у взаєминах. У контрольних групах цей показник зріс лише на 2,6 %.

Для обґрунтування висновків формувального етапу експерименту було проведено обробку результатів дослідження щодо визначення узагальнених оцінок контрольної й експериментальної груп щодо рівнів сформованості комплексу умінь та навичок, якими майбутні менеджери повинні володіти. Результати обчислень були зведені в узагальнюючу таблицю (табл. 4.12), у якій показано рівень значущості, оцінка та самооцінка рівня умінь та навичок майбутніх менеджерів.

Аналіз результатів експериментальних груп свідчить про зростання у майбутніх менеджерів сформованості умінь культури професійної діяльності. Якщо у респондентів експериментальних груп до експерименту (за результатами самооцінки) спостерігалось зростання організаторських умінь, то після експерименту – комунікативних. Зокрема, організаторські уміння виявляються у здатності респондентів мобілізувати внутрішні ресурси з метою досягнення згоди, їх дії презентувались у свідомо регульованій діяльності, поведінці на основі професійно-значущих норм, правил. У майбутніх менеджерів розвинулися уміння організовувати власну діяльність,

ефективно використовувати рольову поведінку відповідно до ситуації з метою розв'язання професійних завдань.

Таблиця 4.12

Порівняльна таблиця сформованості умінь та навичок у майбутніх менеджерів контрольної та експериментальної груп до та після впровадження експерименту

Уміння, навички		Констатувальний зріз		Контрольний зріз	
		Оцінка	Самооцінка	Оцінка	Самооцінка
Свідомо регульована діяльність, поведінка, спілкування на основі професійно-значущих норм, правил	ЕГ	0,53	0,63	0,75	0,76
	КГ	0,48	0,70	0,62	0,67
Творчий характер вирішення професійних ситуацій, партнерської взаємодії, спілкування, варіативність поведінки	ЕГ	0,44	0,66	0,73	0,77
	КГ	0,47	0,58	0,59	0,57
Розвиток морально-комунікативних якостей, організаторських умінь	ЕГ	0,43	0,75	0,56	0,67
	КГ	0,33	0,51	0,71	0,48
Оволодіння системою професійних умінь і навичок (організаційні, проектувальні, соціально-комунікативні, управлінські)	ЕГ	0,47	0,72	0,76	0,78
	КГ	0,42	0,67	0,54	0,58
Підсумковий показник	ЕГ	0,47	0,69	0,70	0,74
	КГ	0,43	0,62	0,61	0,58

Спостерігаємо значне виявлення майбутніми менеджерами у взаєминах самостійності, відповідальності, активності, уміння організовувати власну діяльність, приймати та реалізувати рішення, доводити справу до логічного завершення, ефективно планувати свій час, ефективно взаємодіяти з оточуючими, раціонально розподіляти доручення в процесі організації спільної діяльності.

Наголошуємо на зростанні умінь культури професійної діяльності у процесі вирішення практичних ситуацій професійного спрямування та під час вивчення факультативного курсу, розробляти концепцію розвитку організації, працювати з фаховою літературою та вміння використовувати

набуті знання у практичних професійних ситуаціях. У майбутніх менеджерів спостерігається підвищення вміння використовувати та впроваджувати інноваційні форми, методи в процес професійного саморозвитку. Як видно з таблиці у респондентів покращились вміння інтеграції знань з різних сфер та застосовувати їх відповідно до ситуації. Крім того, у респондентів значно розширився арсенал форм, методів, прийомів необхідних для ефективної діяльності менеджера та уміння реалізувати механізми досягнення цілей щодо формування культури професійної діяльності.

Як бачимо, зростає рівень умінь респондентів грамотно висловлювати свою думку, здійснювати корекцію своєї поведінки в процесі взаємодії, спілкування; використовувати ефективні прийоми комунікації у процесі здійснення професійної діяльності; чітко, коректно та зрозуміло висловлювати думку, формулювати цілі, завдання та уміння застосовувати невербальні засоби комунікації у процесі професійної діяльності.

Спостерігаємо суттєве зростання рівня сформованості умінь визначати загальну мету організації професійної діяльності, моделювати методи формування культури професійної діяльності менеджера, розробляти концепцію діяльності менеджера та вміння проектувати та реалізувати механізми досягнення успіху в професійній діяльності.

Згідно отриманих даних збільшився рівень умінь майбутніх менеджерів аналізувати причини власних успіхів і невдач у процесі професійної діяльності, уміння визначати рівень власної готовності щодо формування культури професійної діяльності, уміння творчо підходити до вирішення професійних ситуацій, партнерської взаємодії, професійної діяльності та уміння добирати і опрацьовувати інформацію з фахових дисциплін. Разом з тим, спостерігаємо незначне зростання вміння об'єктивно оцінювати поведінку оточуючих і власну, уміння оцінювати власну соціально-комунікативну діяльність.

Таким чином, в експериментальних групах визначені уміння та навички сформовані на високому, достатньому рівнях не менш як у 67 %

майбутніх менеджерів. Отримані результати свідчать, що запропонована педагогічна система формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету є ефективною.

Спостереження за майбутніми менеджерами щодо виявлення ними культури професійної діяльності, засвідчують зростання показників сформованості практичного компонента культури професійної діяльності. Аналіз показує, що в експериментальних групах знизилася кількість респондентів, які виявляють культуру професійної діяльності у більшості випадків (достатній рівень сформованості) – 48,8 % – на початку експерименту і 46,5 % – по завершенню експерименту. У 38,8 % майбутніх менеджерів ЕГ, 27,6 % КГ фіксується прояв культури професійної діяльності завжди (високий рівень сформованості), що на 15,9 % більше чим на констатувальному етапі експерименту. У КГ відбулося зростання лише на 2,8 %. Можна також спостерігати в експериментальних групах зниження базового рівня сформованості практичного компонента культури професійної діяльності на 13,6 %, у контрольних групах тільки на 2,6 %.

Отримані дані дозволяють стверджувати, що у результаті проведеної експериментальної роботи спостерігається збільшення кількості майбутніх менеджерів ЕГ із високим і достатнім рівнем сформованості практичного компонента культури професійної діяльності (табл. 4.13, рис. 4.7), що дає підстави зробити висновок про педагогічну доцільність та ефективність запропонованої в освітній процес університету педагогічної системи формування культури професійної діяльності.

Таблиця 4.13

Показники сформованості практичного компонента культури професійної діяльності майбутніх менеджерів на початку та по завершенню експерименту

Рівні сформованості	Констатувальний зріз				Контрольний зріз			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	110	22,9	123	24,8	187	38,8	137	27,6
Достатній	235	48,8	243	48,9	224	46,5	242	48,7
Базовий	136	28,3	131	26,3	70	14,7	118	23,7

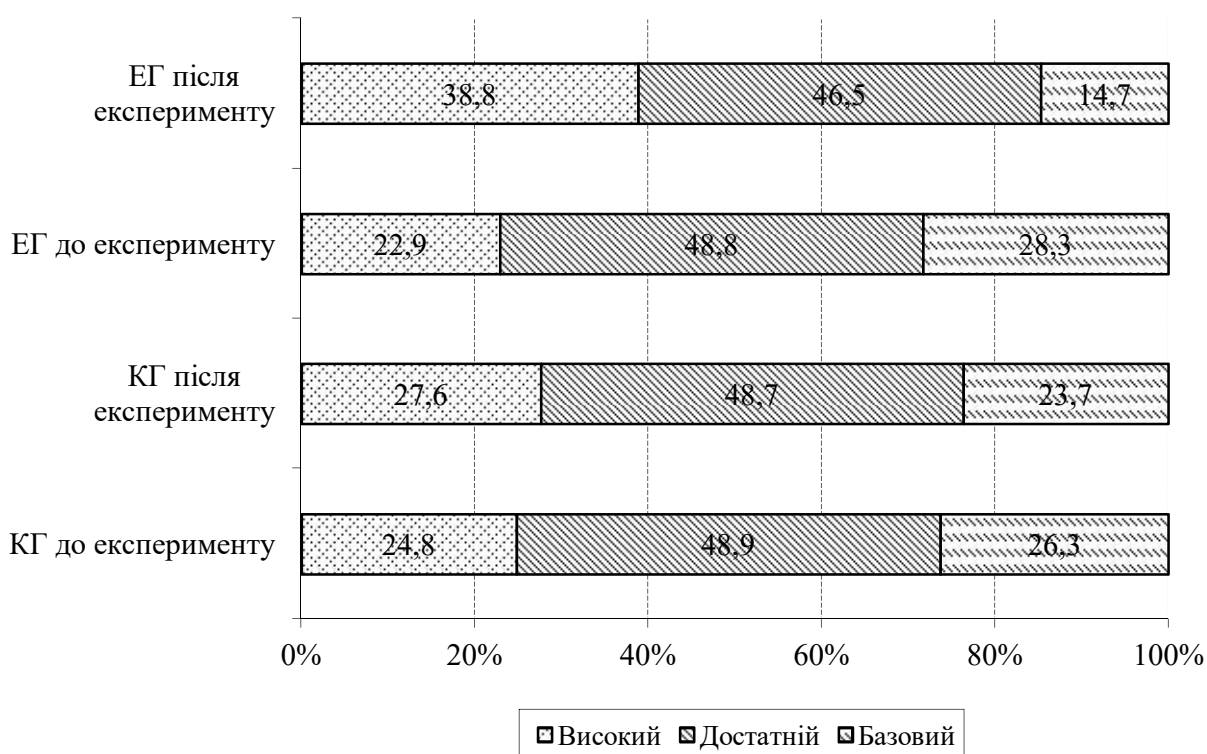


Рис. 4.7. Динаміка рівнів сформованості практичного компонента культури професійної діяльності майбутніх менеджерів

З метою перевірки достовірності даних по завершенню експерименту використаємо λ -критерій Колмогорова-Смирнова та ϕ^* -кутове перетворення Фішера. Результати проведеного розрахунку наведено у табл. 4.14.

Таблиця 4.14

Розрахунок λ -критерію для співставлення емпіричних розподілів сформованості праксичного компонента культури професійної діяльності майбутнього менеджера у експериментальних та контрольних групах

Рівні сформованості	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Різниця $d = \sum f^*e - \sum f^*k$
	f_e	f_k	f^*e	f^*k	$\sum f^*e$	$\sum f^*k$	
Високий	187	137	0,389	0,276	0,389	0,276	0,113
Достатній	224	242	0,466	0,487	0,855	0,763	0,092
Базовий	70	118	0,145	0,237	1,000	1,000	0,000
Усього	481	497	1	1			

$$d_{max} = 0,113$$

Підрахуємо значення λ -критерію за формулою:

$$\lambda = d_{max} \sqrt{\frac{n_e \times n_k}{n_e + n_k}} = 0,113 \sqrt{\frac{481 \times 497}{481 + 497}} = 1,77$$

За таблицею визначаємо, що отримане значення $\lambda = 1,77$ відповідає рівню статистичної значимості $\rho = 0,03$.

Критичні значення λ , які відповідають прийнятим рівням значимості:

$$\lambda_{0,05} = 1,36, \lambda_{0,01} = 1,63.$$

$1,77 > 1,63$, отже розбіжності між розподілами достовірні.

Для оцінки достовірності розбіжностей між відсотковими долями вибірок у експериментальних та контрольних групах застосуємо ϕ^* -кутове перетворення Фішера. Максимальна виявлена різниця між двома накопиченими емпіричними частотами становить 0,113. Вона накопичена на

достатньому рівні сформованості практичного компонента культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Використаємо верхню межу даної категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де „є ефект” (високий та достатній рівні) та „ефекту немає” (базовий рівень). Складемо чотириклітинну таблицю для розрахунку φ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між ЕГ та КГ.

Таблиця 4.15

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	426	88,6	55	11,4	481
КГ	349	70,2	148	29,8	497
Усього	776		203		978

За результатами даних таблиці визначаємо величини φ_1 та φ_2 , які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi_1(88,6) = 2,041 \quad \varphi_2(11,4) = 1,698$$

Визначаємо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi_{\text{емп}}^*(\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}} = (2,041 - 1,698) \times \sqrt{\frac{481 \times 497}{481 + 497}} = 5,36.$$

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівнями статистичної значимості:

$$\varphi_{\text{кр}}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}.$$

Таким чином, $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$. Отже, розбіжності між відсотковими долями достовірні.

Результати підсумкового зрізу з використанням методів статистичного та порівняльного аналізу підтвердили позитивну динаміку рівнів

сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів (рис. 4.8).

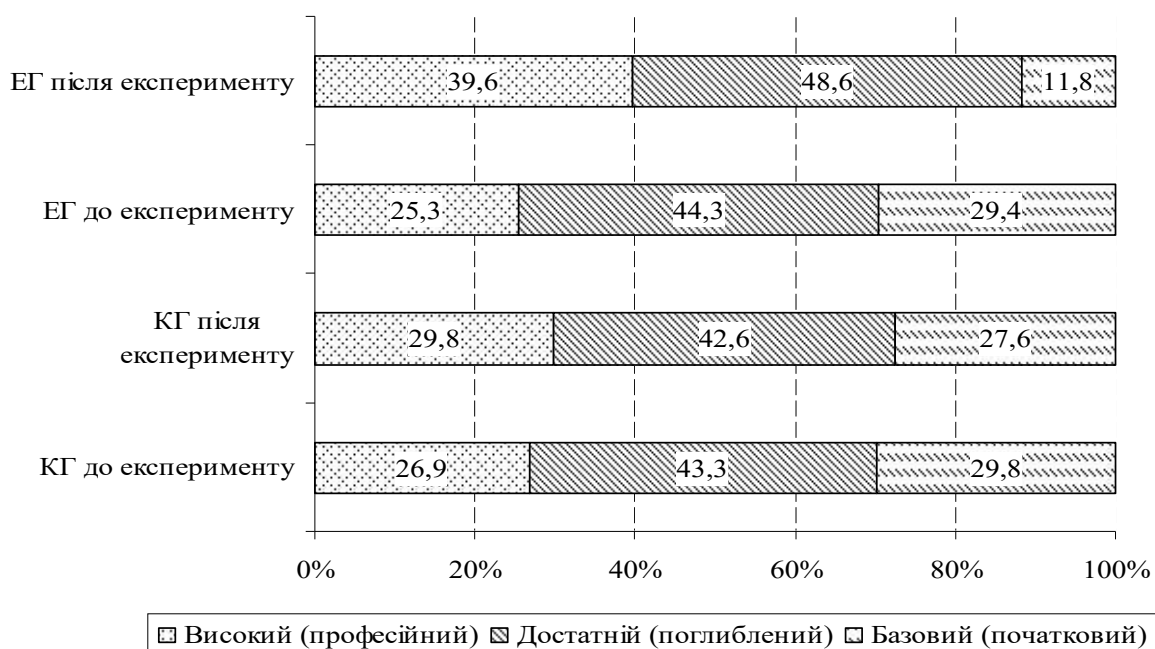


Рис.4.8. Динаміка рівнів сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в контрольних та експериментальних групах на початку та наприкінці експерименту

Одержані результати засвідчили, що за період проведення формувального етапу експерименту за кожним компонентом культури професійної діяльності в експериментальних групах, на відміну від контрольних, відбулися позитивні зміни. Порівняння результатів дослідження засвідчило значне зменшення кількості майбутніх менеджерів експериментальної групи порівняно з контрольною, в яких сформованість культури професійної діяльності на базовому рівні (11,8 % – експериментальна проти 29,4 % – контрольна) та збільшення кількості майбутніх менеджерів, у яких досліджувана культура професійної діяльності сформована на професійному рівні (39,6 % проти 25,3 %). Аналіз результатів формувального етапу дослідження довів ефективність визначених теоретико-методичних засад формування культури професійної

діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету, підтвердив педагогічну доцільність і дієвість розробленої педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. Проведена експериментальна робота сприяла здобуттю майбутніми менеджерами відповідних знань, становленню внутрішньої мотивації, розвитку мотиваційно-ціннісного та практичного компонентів феномена, що забезпечило інтеріоризацію ними культури професійної діяльності.

ПІСЛЯМОВА

У монографії здійснено теоретичне узагальнення та наукове вирішення проблеми формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

На основі аналізу наукових джерел у філософії, психології, педагогіки обґрунтовано теоретико-методологічні засади формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Поняття „культура професійної діяльності” використовується для відображення ставлення особистості до різних сторін професійної діяльності. Вона є цілісною інтегрованою якістю особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову мобілізаційність у процесі професійної самореалізації.

Аналіз особливостей професійної підготовки менеджерів в контексті сучасних цивілізаційних викликів засвідчив потребу у формуванні конкурентоспроможних фахівців на ринку праці, які здатні постійно адаптуватись до радикальних змін у професії. Вирішення означеного завдання пов'язане із переглядом, корегуванням навчальних програм і планів підготовки майбутніх менеджерів на предмет їх гнучкості й відповідності потребам суспільства й вимогам ринку праці, підвищенням практичної спрямованості освітнього процесу в університеті, організацією співпраці з роботодавцями, формуванням у майбутніх фахівців культури професійної діяльності.

У монографії уточнено сутність поняття „культура професійної діяльності майбутнього менеджера” як інтегрального особистісного утворення майбутнього менеджера, що виявляється в єдності професійно та особистісно значущих якостей, професійних умінь і навичок, здатності мобілізувати свої професійні можливості, які становлять сформованість його

культури професійної діяльності, затребуваність на ринку праці, адаптацію та самореалізацію у суспільстві.

Визначено провідні методологічні підходи: системний (забезпечує розгляд процесу формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету з позицій цілісності, взаємозбагачення й взаємозумовленості його компонентів; обґрунтування змістової структури культури професійної діяльності майбутніх менеджерів (спрямованість на якісні та кількісні характеристики, основні механізми керування її формуванням)); аксіологічний (ґрунтується на понятті цінності й дає можливість з'ясувати якості й властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольняти потреби формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету); культурологічний (формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету ґрунтується на визнанні особистості майбутнього менеджера як вищої цінності, здатної реалізувати культурно-етичні цінності в освітньому процесі та професійному житті, прилучення його до культурних цінностей суспільства); особистісно-орієнтований (культуру професійної діяльності досліджують на основі врахування індивідуальних особливостей майбутніх менеджерів, орієнтації на творчий розвиток, розкриття та реалізацію їх потенційних можливостей, збагачення суб'єктивного досвіду); діяльнісний (базується на діяльності як основі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів та обумовлює застосування в освітньому середовищі університету основних принципів діяльнісного підходу: суб'єктивності, врахуванні провідних видів діяльності та законів їх зміни, співробітництва, партнерства у процесі організації та управління різними видами діяльності, розвитку мотивації до діяльності, обов'язкової рефлексивності діяльності); компетентнісний (забезпечує своєрідний зв'язок освіти й ринку праці та виявляється в унормуванні освітнього процесу в університеті та врахуванні вимог зовнішнього середовища як чинника формування культури професійної

діяльності майбутніх менеджерів); професіографічний (культуру професійної діяльності вивчають на тлі вимог, що висувуються до особистісного профілю, психофізіологічних, особистісних характеристик майбутнього менеджера); середовищний (забезпечує стратегію і тактику формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, готовність до професійної діяльності, особистісної й професійної самореалізації, детермінує їх поведінку).

Визначено змістову структуру феномена культура професійної діяльності майбутніх менеджерів, яка представлена взаємопов'язаними і взаємозумовленими компонентами: 1) гностичним, який характеризує співвідношення знань про свої можливості, самого себе, професійні якості з вимогами професійної діяльності, віддзеркалює рівень і дієвість знань про сутність і особливості взаємодії з партнерами, колегами, структуру й стилі спілкування, а також їх актуалізацію у реалізації професійної діяльності, виборі способів, засобів і механізмів роботи в команді; 2) мотиваційно-ціннісним, котрий інтегрує цінності, установки, переконання особистості й слугує основою формування мотивів культури професійної діяльності майбутніх менеджерів та інтегрується через рівні усвідомлення ними необхідності оволодіння й вияву культури професійної діяльності у взаємодії з іншими; 3) праксичним, що репрезентує свідомо регульовану поведінку на основі професійно-значущих норм, правил, соціальну активність, здатність до адаптації та дії в професійній діяльності.

З'ясовано, що студентський вік є оптимальним для розвитку ціннісно-сміслових структур свідомості особистості й характеризується як завершальний етап підготовки до самостійної професійної діяльності. Культура професійної діяльності майбутніх менеджерів зумовлюється їх ціннісними орієнтирами, моральними переконаннями, взаєминами з оточуючими, здатністю діяти відповідно до соціально прийнятих норм поведінки.

Згідно зі структурою феномена визначено та обґрунтовано критерії й показники сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, виділено три рівні їх сформованості: високий, достатній, базовий.

Критерієм гностичного компоненту виступає повнота, глибина осмислення, міцність знань про культуру професійної діяльності та усвідомлення доцільності оволодіння ними (показники: розуміння сутності культури професійної діяльності майбутнього менеджера, механізмів їх прояву та усвідомлення необхідності їх виявлення у професійній діяльності; знання корпоративних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих в організації та усвідомлення доцільності їх дотримання; володіння знаннями про систему якостей, необхідних для виконання професійної діяльності менеджера, структуру й стилі спілкування, особливості роботи в команді; фахові знання (знання теорій, функцій, методів менеджменту, змісту функціональних сфер діяльності організацій, функцій, принципів та методів організації управлінської діяльності; конфліктології та механізмів подолання конфліктних ситуацій в організації; концепцій лідерства, командування)). Критерієм мотиваційно-ціннісного компоненту визначено спрямованість, стійкість, дієвість мотивів. Він характеризує розвиток ціннісно-орієнтаційної свідомості й визначення на цій основі кола професійно-значущих цінностей (показники: орієнтація на формування культури професійної діяльності, ціннісне ставлення до корпоративних норм, правил прийнятих у соціумі; наявність емоційно-позитивного ставлення до себе, однокласників, викладачів, оточуючої дійсності; гуманістична установка на спілкування, взаємодію з партнерами, колегами; розвинута емпатія; емоційна саморегуляція). Критерієм праксичного компоненту виступає здатність особистості діяти на основі культури професійної діяльності (показники: свідомо регульована діяльність, поведінка, спілкування на основі професійно-значущих норм, правил; творчий характер вирішення професійних ситуацій, партнерської взаємодії, спілкування, варіативність

поведінки; розвиток морально-комунікативних якостей; оволодіння системою професійних умінь і навичок.).

Розкрито потенціал освітнього середовища університету у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

На основі аналізу змісту фахових дисциплін визначено, що потенціал фахових навчальних дисциплін зумовлений особливостями змісту, що становить собою сукупність теорій, положень, норм, знань із галузей, що безпосередньо пов'язані з духовним, професійним життям людини і створюють умови для всебічного, гармонійного розкриття професійного та творчого потенціалу особистості. Водночас, встановлено факт недостатнього висвітлення в проаналізованих програмах питань культури професійної діяльності майбутнього менеджера.

За результатами вивчення досвіду позааудиторної діяльності університету зроблено висновок, що її організація не завжди орієнтована на створення умов для професійного розвитку, саморозвитку, самоідентифікації особистості майбутнього менеджера, реалізації його природних задатків і здібностей, формування в нього культури професійної діяльності. Обґрунтовано, що потенціал позааудиторної діяльності щодо формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів може бути реалізований за цілеспрямованого комплексного застосування різноманітних форм і методів, що передбачають вирішення й моделювання професійних завдань і ситуацій, озброєння майбутніх менеджерів методами та прийомами, які ефективно сприяють формуванню культури професійної діяльності.

Розроблено педагогічну систему формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету, основні компоненти якої відображено у цільовому (мета і завдання), теоретико-методологічному (методологічні підходи, принципи), змістовому (компоненти феномена „культура професійної діяльності майбутнього менеджера”), технологічному (педагогічні умови; форми, методи, засоби формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів),

результативному (підвищення рівня сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів) блоках.

Визначено та обґрунтовано педагогічні умови ефективності формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету (збагачення фахових дисциплін знаннями про культурні основи професійної діяльності менеджера; конструювання професійно-спрямованого змісту позааудиторної діяльності майбутніх менеджерів; педагогічної підтримки майбутніх менеджерів у професійному самовизначенні, вияві культури професійної діяльності).

Розроблено та апробовано змістово-методичне забезпечення формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

З'ясовано, що значний потенціал у процесі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів має розроблений курс „Культура професійної діяльності майбутніх менеджерів: шляхи формування”, оскільки він створює оптимальні умови для здобуття майбутніми менеджерами знань про культуру професійної діяльності, інтеріоризації їх як особистісної цінності, накопичення досвіду виявлення культури професійної діяльності. Змістове наповнення занять з курсу було спрямоване на активне навчання майбутніх менеджерів вольової саморегуляції, прийомів саморозвитку, самовиховання, ознайомлення з техніками ефективного самопрограмування щодо виявлення культури професійної діяльності у майбутній професійній діяльності. Програмою курсу передбачено самостійну роботу майбутніх менеджерів над особистісним розвитком: індивідуальний тренінг професійного саморозвитку; застосування комплексу методів і засобів самоорганізації; опанування вміннями і навичками інтелектуального, творчого самозбагачення.

Провідними формами формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів обрано такі: лекційні заняття (проблемно-моделююча

лекція, інформаційна лекція, лекція з коментарем, лекція-практикум, лекція-прес-конференція, лекція-візуалізація, лекція із раніше запланованими помилками, лекції-орієнтири, бінарна лекція, співлекція, взаємолекція); семінарські заняття (міждисциплінарний семінар, семінар-конференція (круглий стіл), семінар-дискусія, пошуковий семінар, аналітичний семінар, семінар-прес-бій, семінар-усний журнал, семінар-дискусія); ділові ігри; гру станціями „Квест”; тренінги; проектну діяльність; флеш-моб та ін.

Для досягнення ефективності процесу формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, використано низку методів, зокрема: бесіди, сюжетно-рольові ігри, ділові, ситуаційні ігри, складання індивідуальних програм особистісного зростання, самопрезентація, розроблення та захист творчих проектів та ін.

Дослідно-експериментальним шляхом перевірено ефективність педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. Згідно з результатами діагностування рівнів сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів контрольної та експериментальної груп, доведено ефективність зазначеної педагогічної системи: узагальнення показників сформованості культури професійної діяльності респондентів ЕГ та КГ після завершення формувального етапу експерименту демонструє позитивну динаміку: високий рівень сформованості культури професійної діяльності властивий 39,6 % респондентів ЕГ (динаміка: +14,3 %); достатній рівень зафіксовано у 48,6% учасників ЕГ (динаміка: +4,3 %); базовий рівень – 11,8 % майбутніх менеджерів ЕГ (динаміка: -17,6 %).

Аналіз результатів формувального етапу дослідження довів ефективність визначених теоретико-методичних засад формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету, підтвердив педагогічну доцільність і дієвість розробленої педагогічної системи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. Проведена

експериментальна робота сприяла здобуттю майбутніми менеджерами відповідних знань, становленню внутрішньої мотивації, розвитку мотиваційно-ціннісного та практичного компонентів феномена, що забезпечило інтеріоризацію ними культури професійної діяльності.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. У подальших наукових розвідках потребує розв'язання проблема доповнення навчальних програм із фахових дисциплін методами формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдалина Л. В. Психолого-педагогическая модель развития профессионализма педагога: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / Томбовский гос. ун-т им. И. Державина. Томбов, 2008. 54 с.
2. Абдулов Р. М. Организация внеаудиторной воспитательной работы со студентами (негосударственные высшие учебные заведения) : учебно-методическое пособие. Павлоград : ЗПИЭУ, 2003. 137 с.
3. Абдулов Р. М. Організація позаудиторної виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів недержавної форми власності : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2004. 261 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
5. Агієнко І. В. Соціально-філософський аналіз моделей формування особистості як суб'єкта культури : автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Дніпропетровськ, 1998. 21 с.
6. Адлер А. Понять природу человека. СПб.: Академический проект, 1997. 256 с.
7. Адольф В. А. Профессиональная компетентность как условие формирования готовности будущего учителя к педагогической деятельности. *Оценивание качества педагогического образования: материалы Всерос. Интернет совещания-семинара (Красноярск, 22–24 октября 2004 г.)*. Красноярск: КГПУ, 2004. С. 53-59.
8. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник. К. : Либідь, 1998. 560 с.
9. Андреева К. В., Быкасова Л. В. Средоориентированное обучение в современном вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11421> (дата звернення: 12.08.2017).

10. Андрущенко В. П., Зазюн І. А., Кремень В. Г., Сисоєва С. О. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / за ред. В. Г. Кременя. К.: Наукова думка, 2003. 853 с.
11. Андрущенко Т. Особливості епохи ренесансу: ідеологія, освіта і культура. *Вища освіта України*. 2007. № 1. С. 19–26.
12. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: монография. Волгоград: Изд-во Вол. ГМУ, 2006. 237 с.
13. Артюхина А. И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза: учеб. пособ. Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет, 2006. С. 33–34.
14. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие. М. : Высшая школа, 1980. 368 с.
15. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М.: МГУ, 1979. 142 с.
16. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М. : Педагогика, 1982. 192 с.
17. Бакулина О. С. Формирование организационно-экономического механизма управления мотивацией персонала предприятий. *Ivane Javakhishvili Tbilisi State University Paata Gugushvili Institute of Economics „Ekonomisti”*. 2013. № 4. С. 23–30.
18. Бакуліна О. С. Методи оцінки мотивації персоналу сільськогосподарських підприємств / О. С. Бакуліна // Економіка. Управління. Інновації. 2009. № 2. URL : http://nbuv.gov.ua/jpdf/eui_2_3pdf (дата звернення: 12.05.2018).
19. Бакуліна О. С. Методика оцінки мотивації персоналу сільськогосподарських підприємств. Інтеграційна система освіти, науки і виробництва в сучасному інформаційному просторі : матер. міжнар. наук.практ. конф., (29–30 квіт. 2014 р.) Тернопіль : Крок, 2014. С. 133–135.

20. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). 2-е вид., допов. і перероб. Житомир: ПП „Рута”, Видавництво „Волинь”, 2008. 232 с.
21. Баталова Т. Личносные детерминанты процесса професионального становления менеджеров в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 10.00.05 / Москва, 2004. 20 с.
22. Бачинська Є. М. Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні. *Педагогіка і психологія*, 2007. № 1 (54). С. 79–88.
23. Безпальча Р. Шляхи мирного розв’язання конфліктів у школі. Тернопіль, 2001. 96 с.
24. Беликова Л. Ф. Отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе. *Социологические исследования*. 2000. № 5. С. 5157.
25. Белкин П. Г., Емельянова Е. Н., Иванов М. А. Социальная психология научного коллектива. М. : Наука, 1987. 214 с.
26. Белоус М. Переговоры : искусство профессионалов. *Менеджер по персоналу*. 2006. № 10. С. 72–77.
27. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Москва, 2000. 157 с.
28. Беспалько В. П. Психологические парадоксы образования. *Педагогика*. 2000. № 5. С. 13–20.
29. Бех І. Виховання сучасної вузівської молоді. *Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи*. Київ: Знання, 2000. 520 с.
30. Бех І. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: Букрек, 2018. 296 с.
31. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. *Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади*. К.: Либідь, 2003. Кн. 2. 344 с.
32. Бех І. Д. Від волі до особистості. К.: Україна-Віта. 1995. 220 с.

33. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
34. Білецька І. О., Коберник О. М. Методи і засоби особистісно-орієнтованого виховання: навчально-методичний посібник. Умань, 2009. 148 с.
35. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : монографія. К. : ІЗМН, 1997. 192 с.
36. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 270 с.
37. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика: научно-теоретический журнал Российской академии образования*. Москва: Педагогика, 2003. № 10. С. 8–14.
38. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2000. 352 с.
39. Бондарчук О. І. Особливості особистісного розвитку менеджерів освіти та його взаємозв'язок з організаційним розвитком освітніх організацій. *Психологічні засади організаційного розвитку*: монографія / за наук. ред. Л.М. Карамушки. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. С. 118–139.
40. Бориско Н. Ф. Тенденции развития учебно-методических комплексов с учётом новых информационных и коммуникационных технологий (Интернет). *Иноземні мови*. 2001. № 3. С. 19–21.
41. Борисова Е. М., Логинова Г. П. Диагностика управленческих способностей. *Вопросы психологии*. 1997. № 2. С. 112–121.
42. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Кривий Ріг, 2001. 238 с.
43. Братко М. В. Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті. *Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри*:

монографія / редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Н. М. Чернуха, Н. О. Терентьєва. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 243–261.

44. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Збірник наукових праць „Педагогічний процес: теорія і практика”*. Київ: Видавництво ВП „Едельвейс”, 2015. Вип. 1–2. С. 11–17.

45. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 135. С. 67–72.

46. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке. *Психологический журнал*, 1991. т. 12. № 6. С. 3–11.

47. Будагов Р. А. История слов в истории общества. М., 1971. 217 с.

48. Будник О. Етновиховне середовище педагогічного навчального закладу : теоретико-методологічний аспект. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 5. С. 175–184.

49. Буева Л. П. Личность и среда. М., 1972. 145 с.

50. Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. 267 с.

51. Буряк В. К. Теория и практика самостоятельной работы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / ТГПУ. Тбилиси, 1986. 40 с.

52. Валиахметова Л. З. Особенности формирования центров для внеучебной деятельности студенчества. URL: http://archvuz.ru/magazine/Numbers/2004_02/template_article?ar=K01-20/k06 (дата звернення: 12.07.2018).

53. Васянович Г. П. Вибрані твори: в 7-и т. Львів: Норма , 2015. т. 7. 460 с.

54. Вачков И. В., Дерябо С. Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе: учебное пособие. СПб.: Речь, 2004. 272 с.

55. Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта*, 2012. № 1. С. 37–40.
56. Ващенко Л. Рівні розвитку інноваційного середовища. URL: <http://osvita.ua/school/method/1934/> (дата звернення: 12.02.2018).
57. Великий тлумачний словник сучасної української мови / кер. вид. проекту П. М. Мовчан, В. В. Німчук, В. Й. Клічак. К.: „Просвіта”, 2005. 1332 с.
58. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. 3-тє вид., доповн. та перероб. К.: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2009. 1736 с.
59. Виноградов Ю. Н., Наумова Е. А. Модель деловой карьеры специалиста. *Кадровое обеспечение предприятий и организаций в новых условиях хозяйствования*. Ленинград: ЛДНТП, 1989. С. 70–72.
60. Вітвицька С. С. Інновації у педагогічній підготовці магістрів як засіб підвищення їх конкурентоспроможності. *Збірник наукових праць військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. К.: ВІКНУ, 2013 Вип. 42. С. 108-114.
61. Вітвицька С. С. Культурологічний підхід до підготовки магістрів освіти. *Нові технології навчання*. Київ- Вінниця, 2014. Вип. 81. С. 35–40.
62. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модул. рейтинг. системою навчання. К. : Центр навч. літ., 2011. 384 с.
63. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методол. аспект : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 440 с.
64. Вітвицька С. С. Підготовка майбутніх магістрів освіти до самореалізації в інноваційній діяльності засобами інформаційно-комунікативних технологій. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. Кременець: ВЦ КОГП імені Тараса Шевченка. 2015. Вип. 4. С. 53–64.

65. Власова О. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. Київ: Київ. ун-т, 2005. 308 с.
66. Влодарска-Зола Л. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ, 2003. 47 с.
67. Воловик П. М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці : навч. посіб. К. : Рад. школа, 1969. 222 с.
68. Волянчук Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера: монографія. Луцьк: Волин. обл. друкарня, 2006. 444 с.
69. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер: для руководителя / пер. с англ. Москва: МП „Дело”, 1991. 365 с.
70. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
71. Гаврилюк В. Ю. Створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу: методичний посібник. Біла Церква: КВНЗ КОР „Академія неперервної освіти”, 2016. 48 с.
72. Гаврилюк В. Ю. Теоретичні аспекти створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу. *Народна освіта*. 2016. Вип. 3. С. 49–57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_3_10 (дата звернення: 12.08.2017).
73. Гармаш Е. Б. Формирование педагогической культуры будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київ, 1990. 21 с.
74. Гейзерська Р. А. Формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Донецьк, 2008. 254 с.
75. Гессен С. И. Основы педагогики (введение в прикладную философию). М. : Школа „Пресс”, 1995. 448 с.

76. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / пер. с англ. под общ. ред. А. Д. Логвиненко. М.: Прогресс, 1988. 464 с.

77. Гладкова В. М. Професійне самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів: акмеологічні основи: монографія. Київ: Освіта України, 2013. 350 с.

78. Глотова Г. Актуальность и ведущие подходы к исследованию внеучебной работы в вузе URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk/84.htm> (дата звернення: 09.07.2018).

79. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактора розвитку особистості школяра : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання НАПН України. К., 2012. 40 с.

80. Гончар Л.В. Риков Р.А. Управлінський контроль та його місце у системі менеджменту підприємств. *Перспективні напрямки сучасної науки і освіти* : збірка наукових праць (статей) присвяченої 160-річчю від дня народження І. Франка (Слов'янськ, 19-20 травня 2016 року). ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”. Слов'янськ: ФОП Громова Н.А., 2016. С. 138–144.

81. Гончар Л.В. Рождественський Д.О. Роль та значення фінансового аналізу в управлінні підприємством. *Актуальні питання психології, економіки та управління*: збірка тез доповідей на Всеукраїнській науково-практичній конференції „Актуальні питання сучасної науки та освіти” (Слов'янськ, 23-24 травня 2018 року). ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”. Слов'янськ: [електронний ресурс], 2018. С. 52–54.

82. Гончар Л.В. Рождественський Д.О. Фінансовий аналіз та його місце у системі менеджменту підприємств. *Актуальні питання психології, економіки та управління*: збірка наукових праць (статей) „Актуальні питання сучасної науки та освіти” (Слов'янськ, 23-24 травня 2018 року). ДВНЗ

„Донбаський державний педагогічний університет”. Слов’янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2018. С. 65–70.

83. Гончар Л.В. Формування професійної культури майбутніх менеджерів у освітньому середовищі університету. *Інноваційні технології як фактор розвитку суспільства* : науковий збірник за матеріалами науково-практичної конференції (Київ, 12 жовтня 2018 року). Київ, МАІТ, 2018. С. 78–82.

84. Гончар Л.В. Орієнтири сучасного естетичного виховання. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти* : збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 26-27 липня 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація „Центр педагогічних досліджень”, 2019. С. 14–16.

85. Гончар Л. В. Інновації у формуванні професійної культури майбутніх менеджерів. *Науково-педагогічний журнал „Молодь і ринок”*. №10(177), м. Дрогобич. 2019. С. 130–134.

86. Гончар Л. В. Роль позааудиторної діяльності у формуванні професійної культури майбутніх менеджерів. *Науковий журнал „Інноваційна педагогіка”*. Вип. 19. Т. 3. м. Одеса, 2019. С. 75–78.

87. Гончар Л. В. Методологічні підходи до формування професійної культури майбутніх менеджерів. *Збірник наукових праць „Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах”*. № 67. Т. 1. м. Запоріжжя, 2019. С. 163–165.

88. Гончар Л. В. Сутнісні характеристики процесу формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. *Науково-педагогічний журнал „Молодь і ринок”*, №12(79), м. Дрогобич. 2019. С. 64–69.

89. Гончар Л. В. Інноваційні підходи у фаховій підготовці майбутніх менеджерів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи*. № 71. 2019. С. 70–74.

90. Гончар Л. В. Компоненти культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. *Науковий журнал „Інноваційна педагогіка”*. Вип. 22. Т. 1. м. Одеса, 2019. С. 109–112.

91. Гончар Л. В. Підвищення ефективності формування професійної культури майбутніх менеджерів засобами позааудиторної діяльності університету. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. / заг. ред. С.А. Саяпіна. - Харків : НТМТ. № 5 (97) 2019. С. 32–44.

92. Гончар Л.В. Особливості фахової підготовки у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 24-25 січня 2020 року). – Львів: ГО „Львівська педагогічна спільнота”, 2020. Ч.1. С. 82–85.

93. Гончар Л.В. Професійна культура сучасного фахівця: пріоритети розвитку. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 31 січня – 1 лютого 2020 року). Київ : ГО „Київська наукова організація педагогіки та психології”, 2020. Ч 2. С. 23 – 25.

94. Гончар Л.В. Освітнє середовище вишу у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 31 січня– 1 лютого 2020 року). Київ : ГО „Київська наукова організація педагогіки та психології”, 2020. Ч 2. С. 26–29.

95. Гончар Л.В. Структура освітнього середовища закладу вищої освіти у професійній підготовці майбутніх менеджерів. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук*: Збірник наукових робіт учасників науково-практичної конференції (14-15 лютого 2020 р., м. Одеса). Одеса: ГО „Південна фундація педагогіки”. 2020. Ч II. С. 7–10.

96. Гончар Л.В. Формування культури професійної діяльності фахівців у освітньому середовищі університету. *Психологія та педагогіка: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (21-22 лютого 2020 р., м. Львів)*. Львів: ГО „Львівська педагогічна спільнота”. 2020. Ч 2.С. 21–24.

97. Гончар Л.В., Дергачова А.М. Функціональне поле освітнього середовища закладу вищої освіти у формуванні культури професійної діяльності майбутніх фахівців. *Актуальні питання психології, педагогіки, економіки та управління: збірка наукових праць (статей) „Актуальні питання сучасної науки та освіти” (Слов’янськ, 19-20 травня 2020 року)*. ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”. Слов’янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2020. С. 118–124.

98. Гончар Л.В. Освітнє середовище закладу вищої освіти у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів : функціональний аспект. *Актуальні питання психології, педагогіки, економіки та управління: збірка тез доповідей на Всеукраїнській науково-практичній конференції „Актуальні питання сучасної науки та освіти” (Слов’янськ, 19-20 травня 2020 року)*. ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”. Слов’янськ: [електронний ресурс], 2020. С. 62–65.

99. Гончар Л. В. Актуальні питання формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. *Збірник наукових праць „Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах”*. № 68. Т. 1. м. Запоріжжя, 2020. С. 226–230.

100. Гончар Л. В. Соціальні проекти як вид допомоги у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. *Збірник наукових праць „Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах”*. № 69. Т. 2. м. Запоріжжя, 2020. С. 93–96.

101. Гончар Л. В. Формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів: психолого-педагогічні аспекти. *Наукове періодичне*

видання „Український педагогічний журнал”, № 1. м. Київ, НАПН України. 2020. С. 95–99.

102. Гончар Л. В. Діагностика рівнів сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. *Науковий журнал „Інноваційна педагогіка”*. Вип. 23. Т. 1. м. Одеса, 2020. С. 96–100.

103. Гончар Л.В. Мартиненко О.В. Управлінський облік і контроль: посібник для студентів бакалаврського та магістерського рівня вищої освіти спеціальностей 071 Облік і оподаткування та 073 Менеджмент / Уклад. Л. В. Гончар. Слов’янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2020. 208 с.

104. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.

105. Горіна О. Т. Формування духовної культури студентської молоді у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Київ, 2014. 201 с.

106. Горовая В. И., Петрова Н. Ф. Образовательная среда вуза как педагогический феномен. *Вестник ГУУ*. 2014. №13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-pedagogicheskiy-fenomen> (дата звернення: 12.08.2017).

107. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Москва: АСТ, 2011. 480 с.

108. Грецов А. Тренинг общения для подростков. СПб.: Питер, 2006. 160 с.

109. Григорчук Л. І. Формування готовності слухачів факультету довузівської підготовки до навчання у вищому технічному закладі освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопіль, 2000. 159 с.

110. Грищенко І. М. Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євроінтеграційних процесів. *Актуальні проблеми економіки*. Київ, 2010. № 7 (109). С. 56–61.

111. Гулак І. М. Культура сучасного керівника. *Завуч*. 2005. № 26. С. 2–5.

112. Гуменникова Т. Р. Потенційні можливості позааудиторної роботи щодо підготовки студентів до особистісно орієнтованого виховання. *Науковий вісник Південноукраїнського держ. пед. ун-ту* . 2004. Вип. 12. С. 58–61.
113. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: навчальний посібник. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 310 с.
114. Гуревич П. С. Философия культуры : пособие для студ. гуманит. вузов. 2-е изд., доп. и перераб. М. : Готика, 1995. 201 с.
115. Гусаковский М. А. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменения форм коммуникации в учебном процессе. Мн.: БГУ, 2004. 279 с.
116. Гущина Т. Н. Педагогическая сущность феномена „образовательная среда”: по материалам исследования. *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana)*. 2011. № 4. С. 187–190.
117. Д'юї Д. Демократія і освіта. Львів: Літопис, 2003. 294 с.
118. Дахно І. І. Навчальна програма дисципліни „Вступ до спеціальності „Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності” (для бакалаврів, спеціалістів). МАУП, 2005. 15 с.
119. Дерека Т. Г. Неперервна професійна підготовка фахівців фізичного виховання: акмеологічні засади: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ: Видавництво ВП „Едельвейс”, 2016. 528 с.
120. Деркач А. А. Акмеология в вопросах и ответах: Учебное пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2007. 248 с.
121. Дианова В. И. Профессионально значимые качества личности и их формирование у педагогов центров психолого-медико-социального сопровождения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Иркутск, 2005. 193 с.
122. Диба Т. Г. Сучасні аспекти формування змісту неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2015. № 5-6. С. 16–21.

123. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / общ. ред. Е.Н. Медынского. М. : Учпедгиз, 1956. 74 с.

124. Діуліна В.В. Соціально-педагогічні умови формування морально-етичної культури майбутнього керівника у сфері управлінської діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Х., 2003. 24 с.

125. Доброскок А. С. Психологічні чинники формування професіоналізму майбутніх менеджерів: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Київ, 2013. 217 с.

126. Донченко М. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. Х., 2004. 22 с.

127. Драб Н. Л. Комплекс вправ для навчання іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення студентів-економістів. *Іноземні мови*. 2002. № 1. С. 22–25.

128. Дубасенюк О. А. Методика формування професійної умілості майбутніх вчителів. *Шлях освіти*. 1998. № 3. С. 37–41.

129. Дубич К. В. Методичні рекомендації для наставників академічних груп та відповідальних за виховну роботу на кафедрах та факультетах з організації та проведення навчально-виховної роботи з особистісно орієнтованого виховання у вищих навчальних закладах. Рівне : РІ ВМУРоЛ „Україна”, 2007. 68 с.

130. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / МГПИ. Москва, 1983. 32с.

131. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологическая готовность. Москва: Наука, 1986. С. 49-52.

132. Дьяченко М. И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 126 с.

133. Дьяченко М. И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Мн. : Изд-во БГУ, 1981. 78 с.

134. Емельянова Л. А. Динамика социально-психологической готовности студентов-менеджеров к будущей профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 10.00.05 / Казань, 2000. 22 с.

135. Енциклопедія бізнесу / під ред. В. Помикало. Варшава: Фонд „Інновація”, 1995. т. 1. 513 с.

136. Енциклопедія організації і управління. Варшава: Держ. економ. видавництво, 1981. 253 с.

137. Енциклопедія освіти / АПН України ; головний ред. В.Г. Кремін. К. : Хрінком Інтер, 2008. 1040 с.

138. Ермоленко В. Д. Психологические особенности развития ценностных ориентаций у детей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М., 1984. 23 с.

139. Завадський Й. Менеджмент. 2-е вид. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1998. 378 с.

140. Зайченко І.В. Теорія і методика професійного навчання: навчальний посібник. 2-ге вид., доповн. і переробл. К.: Видавництво Ліра-К, 2016. 580 с.

141. Залюбовская О. Г. Внеаудиторная воспитательная работа в вузе как средство формирования профессиональной компетентности специалиста. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2009. Вып. 94. С. 91–99.

142. Зарецкая, И. И. Коммуникативная культура педагога и руководителя. М.: Сентябрь, 2002. 160 с.

143. Захарова Л. Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 /

Нижегородский гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского. Нижний Новгород, 1997. 463 с.

144. Зверева І. Д., Коваль Л. Г., Фролов П. Д. Діагностика моральної вихованості школярів. К. : ІСДО, 1995. 156 с.

145. Зеер З. Ф. Психология профессий : учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 336 с.

146. Зимняя И. А. Воспитательный потенциал образовательной среды. *Проблемы качества образования, его нормирования и управления. Сборник научных статей* / Под общ. ред. Н. А. Селезневой, В. Г. Казановича. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. С. 83–87.

147. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель). *Проблемы качества образования* : в 2 кн. М. ; Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. Кн. 2. С. 182–183.

148. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. изд. 2-е, доп., испр., перераб. М.: Логос, 2007. 384 с.

149. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. №5. С. 34–42.

150. Зорин А. И. Дидактико-квалификационный комплекс профессионального туристского образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Росс. междунар. академия туризма. Химки, 2012. 35 с.

151. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! *Естетика і етика педагогічної дії*, 2012. Вип. 3. С. 20–37.

152. Иванова Е. М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности : учеб.-метод. пособие для студентов фак. психол. ун-тов. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. 94 с.

153. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: монография. К. : ЦВП, 2005. 282 с.

154. Кадченко Л. П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харьков, 1992. 173 с.

155. Казьмерчук А. В. Основні структурні компоненти моделі формування професійної культури менеджера туризму. *Педагогіка і психологія: наука, освіта, інновації* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (м. Одеса, Україна, 23-24 грудня 2011 року). Одеса : Південна фундація педагогіки, 2011. С. 35–37.

156. Камінська О. Формування професійно ціннісних орієнтацій студентів технічного університету. *Молодь і ринок*. 2011. № 5(76). С. 111–114.

157. Карпіловська С. Я., Міттельман Р. Й., Синявський О. П. Основи професіографії: навч. посіб. Київ: МАУП, 1997. 148 с.

158. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография. Москва: Ин-т психологии РАН, 2004. 127 с.

159. Касаткін Д. Ю., Тверезовська Н. Т. Інформаційно освітнє середовище навчання: історія виникнення, класифікація та функції. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2011. Вип. 3. С. 190–196.

160. Каташов А. І. Ліцей у ліцеї (Об'єднання гуманітарної та природничо-математичної освіти в Луганському ліцеї іноземних мов). *Директор школи, ліцею, гімназії*, 2000. № 1. С. 55–62.

161. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Луганськ, 2001. 20 с.

162. Кириченко О. Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності: навчальний посібник. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Знання-Прес, 2002. 384 с.

163. Класифікатор професій: затв. наказом Державного комітета України з питань технічного регулювання та споживчої політики від 28.07.2010 р. № 327; ДК 003:2010. (зі змінами та доповненнями від 16.08.2012 р. № 923). URL: <http://www.dk003.com/> (дата звернення: 03.06.2017).
164. Климов Е. А. Введение в психологию труда: учебник для вузов. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
165. Климов Е. А. Как выбрать профессию? М. : Просвещение, 1990. 158 с.
166. Климов Е. А. Психология профессионала : избр. психол. труды. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 456 с.
167. Климов Е. А. Пути в профессионализм : (психологический взгляд). М. : МПСИ : Флинта, 2003. 318 с.
168. Клочкова Т. Н. Роль внутренней среды вуза в формировании профессиональной культуры специалиста: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. / Н. Новгород, 2003. 184 с.
169. Книш О.К. Використання інтерактивних методів та форм навчання як умова розвитку мотивації професійного зростання майбутніх вчителів. *Теорія та методика управління освітою: електронне фахове видання*. URL: http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/knish.pdf (дата звернення: 27.10.2018).
170. Кнорринг В. И. Теория, практика и искусство управления : учебник для вузов по специальности „Менеджмент”. М., 2001. 251 с.
171. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. СПб. : Алтейя, 2002. 414 с.
172. Кобзар Б. С. Внеурочная воспитательная работа в школах продленного дня. К. : Рад. школа, 1991. 223 с.
173. Коваль В. Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Наукові праці Донецького національного*

технічного університету. Серія: педагогіка, психологія, соціологія. 2009. № 6. С. 19–23.

174. Ковальчук О. А. Позааудиторна діяльність студентів як засіб підвищення якості освіти у період інтеграційних процесів. *Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій* : матеріали 2-ї міжнар. наук. конф., 27-30 квітня 2009 р. Суми, 2009. т. 3. ч. 1. С. 98–102.

175. Коган Л. Н. Проблемы исследования целостной культуры. М. : Мысль, 1992. 246 с.

176. Козырев В. А. Построение модели гуманитарной образовательной среды. *Pedagog.* 1999. № 7. URL: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a06.html (дата звернення: 18.05.2018).

177. Козырева Татьяна Владимировна. Педагогические условия организации социального творчества студентов вуза во внеаудиторной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кострома, 2006. 241 с.

178. Кокун, О.М., Пішко, І.О., Лозінська, Н.С., Копаниця, О.В. & Малхазов, О.Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ. 2011. 281 с.

179. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики*: колективна монографія / під заг.ред. О.В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.

180. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.

181. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. Киев ; Одесса : Высшая школа, 1988. 160 с.

182. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. К. : Вища шк., 1987. 54 с.

183. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического

института к профессиональной деятельности: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Кривой Рог, 1989. 363 с.

184. Корват Л. В. Особливості розвитку професійно-психологічних компетенцій майбутніх економістів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Київ, 2012. 255 с.

185. Коротяева И. Б. Деловая игра как средство развития познавательных и профессиональных интересов студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киевский гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. Киев, 2008. 186 с.

186. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании / пер. с польск. К.Э. Сенкевич. Калининград: Калинингр. кн. изд-во, 2002. 366 с.

187. Косогорова Л. В. Образовательная среда как ресурс качества подготовки специалиста декоративно-прикладного творчества в вузе культуры и искусств. *Фундаментальные исследования*. 2011. № 8–3. С. 528–531.

188. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. шк., 1989. 608 с.

189. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия ЦЦ, 2006. 394 с.

190. Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград : Перемена, 2001. 324 с.

191. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. №3. С. 3–10.

192. Крегер О., Тьюсон Дж. Типы людей и бизнес: как 16 типов личности определяют Ваши успехи на работе. Москва: Вече АСТ, 1995. 223 с.

193. Кремень В.Г. Філософсько-освітня діяльність: інноваційні аспекти. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. Житомир: ЖДУ імені І. Франка, 2012. 692 с.

194. Критерії та показники вихованості. Педагогічна психологія / за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. К. : Вища школа, 1991. 236 с.
195. Кричевский Р. Л. Психология лидерства: учеб. пособие. Москва: Статус, 2007. 544 с.
196. Кричевский Р. Л. Если вы руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. М. : Дело. 193 с.
197. Круглов Б. С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности. *Психологические особенности формирования личности*. М., 1983. С. 81–85.
198. Крылова Н. Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 271 с.
199. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности : учеб.-метод. пособие. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. 115 с.
200. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. 152 с.
201. Кузьмина Н. В. Понятие „педагогической системы” и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования*. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. С. 34–41.
202. Кузьмина Н. В. Понятие „педагогической системы” и критерии её оценки. Методы системного педагогического исследования. изд. 2-е. / под ред. Н. В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 7–52.
203. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. К. : Знання, 2005. 486 с.
204. Кулакова М. В. Загальна характеристика блочно-модульної технології формування й розвитку готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2006. № 1-2. С. 125 – 127.
205. Культурологія. Словник термінів і понять / упоряд. О. І. Погорілий, М. А. Собацький. К. : Вид. дім КМ „Академія”, 2003. 316 с.

206. Кульчик Ю. В. Профессионально-практическая подготовка в процессе формирования специалистов. *Инженерно-педагогическое образование: проблемы и пути развития*. Мн.: МГВРК. 2004. Ч.1. С. 195–200.
207. Куницына В., Н. Казаринова, В. Погорьша Межличностное общение : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2003. 544 с.
208. Курлыгина О. Е. Компетентность как характеристика готовности будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности. *Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал*. Москва, 2014. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13430> (дата звернення: 12.08.2017).
209. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с.
210. Кух А. М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики. *Предметні дидактики в контексті формування компетентнісно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця*, 2008. Ч. 2. С. 73–76. URL: www.mvf.kampod.org/zbirnuku/Zbirnyk14/e-book/2-07-Kuhh.pdf (дата звернення: 27.03.2018).
211. Лаппо В. В. Формування духовних цінностей студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: теоретико-методичні засади: монографія. Ін-т проблем виховання НАПН України. - Івано-Франківськ : НАІР, 2017. 354 с.
212. Лаппо В.В. Психолого-педагогические основы развития эмпатии в контексте духовно-ценностного самоопределения студентов вуза. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2017. Вип. 21. С. 22–29.
213. Лебедева Л. Особенности организации самостоятельной работы магистрантов. *Alma Mater*. 2005. № 10. С. 52–54.

214. Левшин М. Интегративно-синергетична модель проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання. *Вища освіта України*, 2004. № 1. С. 36–40.
215. Леонгард К. Акцентированные личности / пер. с нем. В.М. Лещинского. Ростов Н/Д: Феникс, 2000. 544 с.
216. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности студента. *Психология в вузе*. 2003. №1-2. С. 232–241.
217. Лещинский В. М., Кульневич С. В. Учимся управлять собой и детьми : пед. практикум. М. : Просвещение, Владос, 1995. 384 с.
218. Литвин А. В. Теоретико-методологічні засади принципу наступності та перспективності в професійній освіті. *Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика*: Монографія / За ред. І. М. Козловської, Я. М. Кміта. Львів: Сполом, 2004. С. 27–38.
219. Личко Л. Я. Формування у студентів-менеджерів англомовної професійно спрямованої компетенції в говорінні. *Іноземні мови*. 2005. № 1. С. 30–35.
220. Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 847 від 24.12.2003 URL: <http://www.mon.gov.ua/license/nkz847/vo.doc>. (дата звернення: 21.10.2018).
221. Лобур М. С. Формування професійно значущих якостей майбутніх спеціалістів сфери харчування: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.04 / Київ, 2006. 253 с.
222. Льюис Д. Тренинг эффективного общения. Москва: Изд-во ЭКСМОПресс. 2002. 224 с.
223. Мазунова Л. К. Текст как культурно-языковое пространство и единица обучения иностранному языку и культуре URL: www.uic.bachedu.ru/str_n_col/vestnic/magar1_4/mazun.htm (дата звернення: 21.04.2019).
224. Макаревич И. Г. Использование Интернета на уроке немецкого языка. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 3. С. 40– 43.

225. Малиношевський Р. В. Взаємозв'язок понять „виховний простір” та „виховне середовище”. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*, 2009. № 2. С. 4-11.
226. Малхазов О. Р. Психологія праці : навч. посібник. К. : Центр учб. літ., 2010. 208 с.
227. Мануйлов Ю. С. Средовой поход в воспитании: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Москва, 1997. 193 с.
228. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Междунар. гуманитар. фонд „Знание”, 1996. 308 с.
229. Марушкевич А. А. Педагогіка вищої школи. Теорія виховання (цикл лекцій): навчальний посібник. Київ: ВПЦ „Київський університет”. 2006. 60 с.
230. Маткин В. В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: ценностносинергетический поход : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Екатеринбург, 2002. 255 с.
231. Мацумото Д. Психология и культура. СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. 416 с.
232. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів педагогічного профілю: монографія. Львів: Львів-Дувс, 2013. 416 с.
233. Медведєва, О. Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2008. 272
234. Межуев В. М. Культура и история. М., 1981. 497 с.
235. Мелешко В. Особливості формування навчально-виховного середовища у сільській школі. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/15/visnu_k_10.pdf (дата звернення: 12.02.2018).

236. Мельник Н. А. Нові форми впровадження та поширення педагогічного досвіду як важлива умова створення інноваційного освітнього середовища. *Управління школою*, 2009. № 36 (408). С. 45–56.

237. Менг Т. В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели : монографія. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 98 с.

238. Менг Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды ВУЗа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / СПб., 1999. 170 с.

239. Микитюк С. О. Освітнє середовище як ресурс якості підготовки педагогів у ВНЗ. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2012_6/308.pdf (дата звернення: 20.01.2018).

240. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. 3-е изд., стереотип. М. : КомКнига, 2006. 200 с.

241. Могильний А. П. Культура і особистість: монографія. К. : Вища школа, 2002. 303 с.

242. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания : Теория и методика : (опыт экспериментального исследования). М. : Педагогика, 1981. 144 с.

243. Морозова Н. А. Воспитательная среда дополнительного образования. *Стратегия воспитания в образовательной системе России* / под ред. проф. И. А. Зимней. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Агентство „Издательский сервис”, 2005. С. 295–301.

244. Морозова Н. А., Жуковская М. Э. Моделирование и экспертиза образовательной среды вуза при проектировании компетентностно-ориентированной основной общеобразовательной программы высшего профессионального образования. *Образовательный модуль для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО*. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 46 с.

245. Москальова А. С. Формування психологічної культури дівчат-підлітків в умовах позашкільного навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / К., 2004. 223 с.

246. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику : учеб. пособие для студентов. М., 1997. 365 с.

247. Мудрик А. В. Социализация в смутное время. М. : Знание, 1991. 80 с.

248. Мэн С. Структура готовности менеджера по туризму к инновационной деятельности. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. серия: образование. педагогические науки*. 2013. С. 91–97.

249. Нижегородцева Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению: монография. Ярославль: Аверс Пресс, 2004. 362 с.

250. Ніколенко, Л. М. До проблеми організації позааудиторної діяльності з розвитку лідерського потенціалу особистості. 2015. URL:<http://82.207.74.6/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/Nikolenko.htm> (дата звернення: 07.02.2019).

251. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Мн. : Эгвес, 2006. 488 с.

252. Новиков А. М. Методология образования. 2-е изд. М. : „Эгвес”, 2006. 488 с.

253. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2012. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2776.phtml>. (дата звернення: 28.01.2018).

254. Новикова Л. И. Воспитательное пространство как открытая система (педагогика и синергетика). *Общественные науки и современность*. 1998. № 1. С. 132–143.

255. Овчаренко Г. Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецькопедагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності :

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 22 с.

256. Овчаренко Г. Е. Позанавчальна діяльність студентів у вищих навчальних закладах: сутнісні характеристики, структура та особливості. *Освіта Донбасу*. 2008. № 5-6 (130–131). С. 35–38.

257. Оксфордский толковый словарь по психологии : в 2 т. / под ред. А. Ребера ; пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. М. : Вече АСТ, 2003. т. 1. 592 с.

258. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: дис... д-ра. пед. наук: 13.00.04; 13.00.01 / Київський держ. ін-т культури. К., 1997. 333 с.

259. Олійник А. Болонські домовленості як правове й організаційне підґрунтя інноваційного розвитку освіти. *Вища освіта України*. 2006. № 4. С. 14–20.

260. Омаров А. М. Руководитель: размышления о стиле управления. Москва: Политиздат, 1984. 255 с.

261. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ, 2002. 200 с.

262. Орбан Л. Э., Гриджук Д. Н. Социально-психологические аспекты предпринимательства и управления. Ивано-Франковс: Знание, 1995. 164 с.

263. Орбан-Лембрик Л. Е. Структура комунікативного потенціалу особистості. *Психологічні перспективи*. 2002. Вип. 2. С. 53-61.

264. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку ЗНЗ: монографія / Г. Д. Щекатунова та ін.; за ред. Г. Д. Щекатунової. Київ: Педагогічна думка, 2013. 264 с.

265. Ортега-і-Гассет Х. Місія Університету. Ідея університету: Антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів: Літопис, 2002. С. 67–107.

266. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. К. : А. С. К., 2002. 255 с.

267. Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія / за ред. В.О. Огневюка. К.: ТОВ ВП Едельвейс, 2012. 336 с.

268. Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти: посібник / П. В. Лушин, Н. Ю. Воляннюк, О.В. Брюховецька та ін.; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. К., 2014. 222 с.

269. Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Одеса, 2005. 246 с.

270. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Пнтерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учебное пособие. СПб. : ПВЭСЭП, „Знание”, 2003. 536 с.

271. Папковская П. А. Методология научных исследований. Минск: Информпресс, 2002. 171 с.

272. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.

273. Педагогическое профессиональное образование: учебное пособие / под ред. В. А. Сластенина. Изд. 2-е. М.: Академия, 2008. 154 с.

274. Педагогіка вищої школи / за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2005. 225 с.

275. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид. перероб. і доп. К. : Знание, 2007. 495 с.

276. Педагогічні технології в неперервній освіті: монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. В. Воловик, О. І. Кульчинська та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої К. : Віпол, 2000. 560 с.

277. Петрик В.М., Присяжнюк М.М., Компанцева Л.І. Сугестивні технології маніпулятивного впливу: навчальний посібник / за заг. ред. Є.Д. Скулиша. Київ: ЗАТ „ВІПОЛ”, 2011. 248 с.

278. Петриченко Л. І. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності. *Вища школа*. 2010. № 11. С. 33–40.

279. Петрович В. С. Організація позаурочної виховної діяльності учнів вищих професійних училищ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ, 1997. 220 с.

280. Пехота О. М. Особистісно-орієнтована освіта і технології. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вид-во „Віпол”, 2000. С. 274–297.

281. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Криворож. пед. ин-т. К., 1993. 374 с.

282. Пишулин В. Н. Формирование профессиональной компетентности специалиста экономического профиля в системе университетского образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Московск. психолого-соц. институт. Москва, 2006. 172 с.

283. Платонов К. К. Занимательная психология. 4-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: Питер-Пресс, 1997. 284 с.

284. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье: Просвита, 2000. 250 с.

285. Пономарьова Г. Ф. Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукр. нац. ін-т імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2016. 540 с.

286. Про вищу освіту: Закон України від 25.07.2018 № 1556-VII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 21.10.2018).

287. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Каб. Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. Дата оновлення: 25.06.2019.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 22.01.2019).

288. Про затвердження Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу: Указ Президента України № 615/98. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/615/98> (дата звернення: 21.10.2018).

289. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні: Указ Президента України від 30.09.2010 № 926/2010. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/926/2010> (дата звернення: 21.10.2018).

290. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/202. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 21.10.2018).

291. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013 URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 21.10.2018).

292. Про освіту: Закон Верховної Ради від 23.05.1991 № 1060-XII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 21.10.2018).

293. Професійна освіта : словник : навч. посіб. для учнів і пед. працівників проф. техн. навч. закл. / за ред. Н. Г. Ничкало. К. : Вища школа, 2000. 380 с.

294. Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / сост. и общ. ред. Л. Винокурова. СПб.: Питер, 2001. 512 с.

295. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. К. : Вища школа, 1982. 216 с.

296. Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури: Монографія / Л.М. Карамушка, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко та ін.; за ред. Л.М. Карамушки. К.: Педагогічна думка, 2015. 288 с.

297. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: наук-метод. посібник / Г. Балл, М. Бастун, А. Вихрущ та ін.; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ: Освіта, 2002. 388 с.

298. Пушкар Р. М., Тарнавська Н. П. Менеджмент : теорія та практика: підручник. Тернопіль : Карт-бланш, 2003. 490 с.
299. Рабочая книга практического психолога: технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов работающих с персоналом) / под ред. А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев. Москва: Изд. дом „Красная площадь”, 1996. 400 с.
300. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя : монографія. К.: Вища школа, 1997. 269 с.
301. Разіна Н. О. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи. *Вісник наукової школи педагогів „АКМЕ”*. 2009. Вип. 3. URL: http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/school_akme_vestnik_akme_akme_3_2009_razina_akmeolog_podhod_k_razvit/ (дата звернення: 18.11.2017).
302. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара: ИД Бахрах-М. 2001. 672 с.
303. Рашидов С. Ф. Университет как социокультурный институт формирования у студентов ценностей гражданского общества. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. № 3. С. 155–163.
304. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівська політехніка, 2014. 168 с.
305. Редько С. Д. Професійно важливі якості менеджера в сучасних умовах. *Вісник Національної Академії оборони України*, 2008. № 1(5)/2. С. 88– 92.
306. Рогов, М. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов. Высшее образование в России. 1998. № 4. С. 90–96.
307. Рубахин В. Ф., Филиппов А. В. Психологические аспекты управления. Москва: Знание, 1976. 64 с.
308. Рубцов В. В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М. : Изд-во МГППУ, 2002. 272 с.
309. Руда Н. Соціальний інтелект у структурі інтелекту. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 21. С.621–629.

310. Руденский Е. В. Основы психотехнологии общения менеджера: учебное пособие. М. :ИНФРА-М; Новосибирск : НГАЭиУ, 1998. 180 с.

311. Рутицкая В., Лазарева Н. Виртуальные тренажеры для менеджеров. *Менеджер по персоналу*. 2007. № 1. С. 46–47.

312. Савенков А. Образовательная среда. *Школьный психолог*. 2008. № 19. С. 4–5.

313. Савченко О. Я. Навчальне середовище як чинник стимулювання дослідницької діяльності молодших школярів. *Наукові записки Малої академії наук України*, 2012. №. 1. С. 41–49.

314. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. Луганск : Альма Матер, 2003. 406 с.

315. Сазоненко Г.С., Приступа В.В. Компетентність у системі неперервної освіти: аксеологічна модель: наук.-метод. посібник. Макарів: Софія. 2013. 416 с.

316. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Новосибирск. гос. пед. ун-т. Новосибирск, 1997. 354 с.

317. Санфирова О. В. Знаниевая компонента в системе подготовки специалистов социально-культурной сферы и туризма в обществе устойчивого развития. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012. № 12(127). С. 182–189.

318. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Народ. образование, 1998. 225 с.

319. Селиванова Н. Л., Степанов П. В., Шакурова М. В. Научная школа И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2014. № 1 (16).

320. Семенчук Ю. Іноземна мова – для реального життя. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2004. № 2. С. 143–152.

321. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки,

перспективи / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; ред. І.А. Зязюн. К., 2000. С. 176–203.

322. Семиченко В. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модульный курс психологии. Модуль „направленность”. Київ: Миллениум, 2004. 521 с.

323. Сергеев С. Ф. Образовательные среды в постнеклассических представлениях когнитивной педагогики. *Открытое образование*. 2012. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-sredy-v-postneklassicheskikh-predstavleniyah-kognitivnoy-pedagogiki> (дата звернення: 12.08.2017).

324. Сергієнко О. О. Соціалізаційний простір сучасного ліцею як чинник формування пізнавальної культури старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Держ. закл. „Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка”. Луганськ, 2014. 20 с.

325. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография. М.: Педагогика, 1998. 182 с.

326. Сериков В. В. Личностно-развивающая образовательная среда как ресурс подготовки педагога. *Обсуждение проблемных вопросов теории средового подхода как методологии опосредованного управления в образовании, социальных процессах, обмен практическим опытом и обучение педагогическим приемам в логике средового подхода* URL: http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1276 (дата звернення: 12.02.2018).

327. Симонов В. П. Оценка качества обучения и воспитания в образовательных системах : учебное пособие. Серия „Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании”. М., 2006. 113 с.

328. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. К.: Міленіум, 2006. 344 с.

329. Слободчиков В. И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ. *Психология обучения*. 2010. № 1. С. 4–24.

330. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. К.: Вища школа, 1977. 775 с.

331. Смалько О. Позааудиторна виховна робота як чинник професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2014. № 8. С. 77–81.

332. Смирнова Е. А. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1977. 136 с.

333. Смолінська О. Є. Теоретико-методологічні засади організації культурноосвітнього простору педагогічних університетів України : дис... доктора пед. наук ; 13.00.01 / Дрогобич, 2015. 598 с.

334. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. 4-е изд. М. : „Советская энциклопедия”, 1988. 1100 с.

335. Соловей М., Демчук В. Система виховної роботи у вищому навчальному закладі як фактор цілісного виховання особистості. *Рідна школа*. 2004. № 8. С. 33-37.

336. Сологуб Л. О. Виховання доброзичливих взаємин молодших підлітків у позакласній роботі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / К., 1995. 210 с.

337. Сохань Л. В. Жизненный путь личности. К. : Наук. думка, 1987. 227 с.

338. Социальная психология личности в вопросах и ответах: учеб. пособие / под ред. проф. В. А. Лабунской. Москва: Гардарики, 1999. 397 с.

339. Соціологія : словник термінів і понять / упоряд.: Є. А. Біленький, М. А. Козловець, В. О. Федоренко. Житомир: Волинь, 2003. 480 с.

340. Сребная Н. М. Организационно-педагогические условия создания личностно-ориентированной системы внеучебной деятельности в вузе : автореф дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / МГПУ. М., 2000. 21 с.

341. Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня галузі знань 07 „Управління та адміністрування” спеціальності 073 „Менеджмент”. Київ, 2017. 11 с.

342. Станкин, М. И. Психология управления. Практическое пособие изд. 3-е доп. и перераб. М. : Бизнес-школа „Пнтел-Синтез”, 2002. 368 с.

343. Стасюк В. Д. Професійна підготовка економістів у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, 2002. Вип.13. С 76–78.

344. Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления: учебник. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 416 с.

345. Стоян А. Н. Организация досуга студенческой молодежи. Киев : Вища школа, 1984. 41 с.

346. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором. К.: Радянська школа, 1988. С. 190–191.

347. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. К.: „Рад. школа”, 1977. т. 3 : Народження громадянина. 1977. 670 с.

348. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. К. : „Рад. школа”, 1976. т. 1 : Спілкування в колективі. 1976. 654 с.

349. Сущенко Т. І. Управління позашкільним педагогічним процесом. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Запоріжжя : [б. в.], 1993 96 с.

350. Тарасова С. М. Формування у майбутніх менеджерів готовності до управлінської діяльності. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2004. Вип. 58. С. 258–263.

351. Тарасова С. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2006. 20 с.

352. Тарський Ю. И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем : материалы регион. науч.-практ. конф., (16-17 сентября 2004 г.). Пермь, 2004. С. 22–29.

353. Теймурзян А. Л. Формирование профессионально значимых личностных качеств будущих юристов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08.Тольятти, 2004. 190 с.

354. Тернопільська В. І. Моделювання процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. № 25. С. 16-22.

355. Тернопільська В. І. Моральна свідомість особистості: теоретико-технологічний аспект. *Вища освіта: досвід і перспективи*. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2015. С. 193–214.

356. Тернопільська В. І. Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження: монографія. Житомир: Рута, 2008. 300 с.

357. Тернопільська В. І. Сучасні тенденції мотивації навчально-професійної діяльності студентів. *Вісник національного університету оборони України*. Київ. 2012. Вип. 5. С. 141–144.

358. Тернопільська В. І. Теоретичні засади реалізації ціннісного підходу у вихованні особистості. *Нові технології навчання*. К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2016. Вип. 88. ч. 2. С. 118–121.

359. Тернопільська В. І., Коломієць Т. В., Піонтківська І. О. Довідник з виховної роботи зі студентами: навч. посібник. Тернопіль: Вид-во „Богдан”, 2014. 184 с.

360. Тернопільська В. І., Литвиненко О. Г., Пономарьова О. Ю. Толерантність як детермінанта формування соціальної активності особистості. *Topical issues of social pedagogy: Collective monograph*. CARICOM, Barbados. 2017. С. 135–153.

361. Тернопільська В. І. Соціально-комунікативні уміння як провідний механізм формування партнерських взаємин студентської молоді. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Соціальна робота*. 2018. Вип.1(3). С. 42–45.

362. Тернопільська В. І. Відповідальність особистості: підходи до розуміння. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2015. Вип. 83. ч. 2. С. 166–169.

363. Тернопільська В. І. Зміст та особливості формування національного самоствердження особистості. *Вісник Луганського*

національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки, 2016. № 6 (303). ч. 1. С. 293–300.

364. Тернопільська В. І. Культура особистісного самовизначення як предмет наукового дослідження. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* / Інститут інноваційних технологій змісту освіти МОН України. К., 2015. Вип. 86. ч. 1. С. 160–163.

365. Тернопільська В. І., Андрущенко І. С., Якимець Д. В. Технологія навчання як засіб формування технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород, 2015. Вип. 37. С. 176–179.

366. Тернопольская В. И., Бакулина О. С. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по налогообложению и таможенному делу. *International scientific journal „Progress”.* № 1-2. Tbilisi: International Publishing House „Progress”, 2018. р. 94–97.

367. Титаренко Л. Г. Профессиональная этика и профессиональная культура: опыт социологического исследования. *Методические разработки: профессиональная этика и вуз.* Владимир, 1984. С. 44–47.

368. Ткачук Н. Інноваційне освітнє середовище як умова розвитку професійної компетентності педагогів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки,* 2015. № 1 (32). С. 124–129.

369. Толочек В. Современная психология труда: учеб. пособие. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 432 с.

370. Тринитатская О. Г. Управление развивающей средой инновационного образовательного учреждения: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ин-т развития профес. образования. Москва, 2009. 512 с.

371. Тришина С. В., Хуторской А. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального

образования. *Эйдос*. 2004. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> (дата звернення: 03.06.2017).

372. Тупчий А. Професійна компетентність сучасного фахівця з бухгалтерського обліку. *Імідж сучасного педагога*. 2005. № 1–2. С. 42–44.

373. Тыщенко Д. Молодой специалист: как быть? *Управление персоналом*. 2004. № 13(99). С. 40–41.

374. Утлик Е. В. Психология личности. М. : Академия. 2008. 204 с.

375. Файоль А. Общее и промышленное управление / пер. Б. В. Бабина-Кореня с предислов. А. К. Гастева. Москва: Центральный ин-т труда, 1923. 122 с.

376. Фаренік С. А. Логіка і метоологія наукового дослідження: монографія / за ред. С. А. Фаренік; Укр. Акад. держ. упр. при Президентові України. К., 2000. 338 с.

377. Фаренік С. А. Управління соціальними процесами: побудова та реалізація соціальних моделей / за ред. С.А. Фаренік; Укр. Акад. держ. упр. при Президентові України. К., 2003. 368 с.

378. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації школярів. Підготовка до професійного навчання та праці. (Психолого-педагогічні основи): навч.-метод. посіб. Київ: Наук. думка, 2000. 188 с.

379. Философский энциклопедический словарь / редкол. С.С. Аверинцев и др. 2-е изд. М. : Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.

380. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник. вид. 2-ге, випр., доп. К. : Академвидав, 2007. 560 с.

381. Хазова С. А. Понятие и характеристики конкурентоформирующей образовательной среды вуза. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. 2008. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-harakteristiki-konkurentoformiruyuschey-obrazovatelnoy-sredy-vuza> (дата звернення: 03.09.2017).

382. Хайкин В. А. Активность и деятельность. *Мир психологии*. 2000. № 4. С. 248–252.

383. Хенді, Чарльз По той бік впевненості. Про новий світ всередині і навколо організацій. М. : Питер, 2012. 684 с.

384. Холод Н. И. Организация языкового клуба в рамках изучения иностранных языков. *Чтения К. Д. Ушинского*: сборник материалов междунар. науч. конф., (12 февраля 2012 г.). Ярославль: Издательство ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. 2012. С. 103–108.

385. Холод Н. И., Егорова О. С. Формы и методические принципы организации внеаудиторной деятельности студентов по иностранному языку. *Ярославский педагогический вестник*. 2014. т. 2. Вип. 4. С. 108–113.

386. Хорват Д. А. Образовательная среда вуза как фактор формирования общекультурных компетенций студентов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Москва, 2015. 126 с.

387. Хуторской А. В. Средовой подход в образовании – альтернатива авторитарному. *Хроника бытия*. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2014/0224/index.htm> (дата звернення: 27.03.2018).

388. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения*: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. Москва: ГНУ ИСМО РАО, 2006. С. 65–79.

389. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції. *Вища освіта України*. 2006. № 2. С. 84–87.

390. Червова А. А., Лагунова М. В. Графическая культура как компонент профессиональной культуры инженера. *Образованиеинаука*. 2001. №4. С. 109–117.

391. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.

392. Черненко О. Ділові ігри, бізнес-тренінги та майстер-класи в професійній підготовці майбутніх менеджерів. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2013. № 1. С. 155–161.

393. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.

394. Чернишевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. М.: ЮНИТА-ДАНА, 2002. 437 с.

395. Чернишов О.І., Софянц Е.М. Моделювання післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності професійного розвитку. *Рідна школа*. 2011. № 4-5. С. 14-18.

396. Черноушек М. Психология жизненной среды. М.: Мысль, 1989. 176 с.

397. Чудновский Э. В. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование. Москва: Педагогика, 1981. 208 с.

398. Чупрасова В., Никитина Е. Опережающая роль воспитания в профессиональном становлении студентов. URL: <http://nakhodka.wl.dvgu.ru/forum/section3/3-34htm> (дата звернення: 09.07.2018).

399. Чупрасова В., Никитина Е. Опережающая роль воспитания в профессиональном становлении студентов. URL: <http://nakhodka.wl.dvgu.ru/forum/section3/3-34htm>. (дата звернення: 07.02.2019).

400. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. Москва: Изд. Корпорация „Логос”, 1994. 320 с.

401. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2005. № 9. С. 56–59.

402. Шадриков В. Д. Подготовка учителя математики: инновационные подходы / под ред. В. Д. Шадрикова. М. : Гардарики, 2000. 383 с.

403. Шалаев И. К. Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства. *Педагогическая наука, технология. практика*. 1998. № 4.

404. Шанц Е. А. Профессиональная подготовка студентов вузов как целостная педагогическая система. *Теория и практика образования в*

современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). Санкт-Петербург: Реноме, 2012. С. 383–386.

405. Шапран О. І., Шапран Ю. П. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2010. № 9. С. 108–110.

406. Шапран Ю. Концептуальні підходи до створення інноваційного середовища. URL: [http:// <archive.nbuv.gov.ua/portal/ soc_gum/](http://<archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/>) (дата звернення: 07.11.2017).

407. Швалб Ю. М. Психологічні моделі соціалізації особистості. *Актуальні проблеми психології*, 2015. т. 7. Вип. 38. С. 503–517.

408. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: підручник для вчителів / перекл. з англ. С. Дьома; за заг. ред. В.Ф. Іванова, О.В. Волошенюк. Київ: Центр Вільної Преси, Академія Української Преси, 2017. 319 с.

409. Шепель В. Настольная книга бизнесмена и менеджера (Управленческая гуманитарология). Москва: Финансы и статистика, 1992. 240 с.

410. Шестакова Т. В. Педагогічні умови та організаційно-методична система формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. К. ; Вінниця, 2006. Вип. 12. С. 444-453.

411. Шкерина Л. В. Креативная компетентностно-ориентированная образовательная среда подготовки бакалавра – будущего учителя. *Психология обучения*, 2010. № 10. С. 65–80.

412. Штейнбах Х., Еленский В. Психология жизненного пространства. Санкт-Петербург, 2004. 240 с.

413. Штокман И. Г. Вузовская лекция : Практические советы по методике преподавания учебного материала. Киев : Вища школа, 1981. 150 с.

414. Штоф В. А. Моделирование и философия. М. ; Л.: Наука, 1966. 301 с.

415. Шушерина О. А. Ответственность профессионально значимое качество будущего специалиста (педагогический аспект): монография Красноярск:СибГТУ, 2002. 186 с.

416. Щекатунова Г. Інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу – вимога сьогодення. *Післядипломна освіта*. 2012. № 1. С. 40–46.

417. Щетинина А. В. Развитие и совершенствование языковой и коммуникативной компетенции как непрерывный образовательный процесс URL : <http://www.ostu.ru/conf/rusland2005/trend1/sch.htm> (дата звернення: 21.04.2019).

418. Щолок О. Б. Компетентність самоосвіти як невід’ємна складова підготовки фахівця. *Нові технології навчання*. Київ: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. С. 76–78.

419. Щуркова Н. Е. Этика школьной жизни. М. : Педагогическое общество России, 2000. 192 с.

420. Юркевич Г. Й. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.05 / Івано-Франківськ, 1999. 19 с.

421. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 2007. т. 71. С. 3–8.

422. Ягупов В. В. Принцип оптимізації навчання. Педагогіка: підручник 2001. URL :http://eduknigi.com/ped_view.php?id=168 (дата звернення: 07.02.2019).

423. Язвінська О. М. Вища освіта і Болонський процес : опорний конспект лекцій для студентів, магістрів і аспірантів усіх спеціальностей денної та заочної форм навчання. К. : НТУ, 2007. 96 с.

424. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

425. Якубовські М. А. Теоретико-методологічні основи математичного моделювання професійної діяльності вчителя : дис. ... д-ра

пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2004. 405 с.

426. Яндола К. Застосування тренінгу при підготовці менеджерів у вищих навчальних закладах. Економіка розвитку. 2012. № 1 (61). С. 118–120.

427. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008): монографія / за ред. В. М. Чайки. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 320 с.

428. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис... доктора пед. наук; 13.00.04 / Житомир, 2015. 544 с.

429. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

430. Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир: ЖДУ імені І. Франко, 2005. 259 с.

431. Attewell J. Mobile technologies and learning: A Technology Update and m-Learning Project Summary. London : Learning and Skills Development Agency, 2005. 25 p.

432. Baker R. The Effects of Structured Transfer Pathways in Community Colleges Educational. *Evaluation and Policy Analysis*. 2016. Vol. 38, 4. P. 626–646. Access mode : <http://www.seattlecentral.edu/http://www.saintpaul.edu/> (Last accessed: 21.03.2018).

433. Becker J., Kugeler M., Rosemann M. Prozessmanagement. Berlin: Springer, 2000. 665 p.

434. Belker, Loren B. The first-time manager. 4. ed. New York etc. : AMACOM. Amer. management assoc. Cop. 1997. XII, 211 p.

435. Bratko M. V. Methodology of the environmental approach in higher education. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*. 2015 Volume 5. Issue 4.

436. Bronfenbrenner U. Ecological models of human development. *In international Encyclopedia of education*. Oxford: Elsevier. Vol. 3, 2nd, Ed.

Reprinted in: Gauvain M. Reading on the development of children / M. Gauvain, M. Cole (Eds.). N.Y.: Freeman, 1993–94. 2nd, Ed. P. 37–43.

437. Dovmantovych N. The Structure of Self-Educational Competence for Students of Medical College. *Intellectual Archive*. 2016. № 2. P. 128–133.

438. Honchar L., Zagorodnya A., Dichek N., Chobitko N., Voznyk M., Petrova M. Professional Training of the Economic Sector Specialists at Higher Education Institutions of the Republic of Poland and Ukraine: Criteria of Comparison. *International Journal of Higher Education*. Vol. 9, No. 3; 2020. P. 139–144.

439. Honchar L., Kostenko D., Karam A., Ternopilska V., Chernukha N. Cross-cultural competence of personality and adaptation to polycultural environment: approaches and techniques. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2019. Vol. 8 (October/December). No. 4. P. 338–357.

440. International Organization for Standardization, ISO. URL: <https://www.iso.org/home.html> (дата звернення: 12.11.2018).

441. Judge T. A., Chad A. H., Carl J. T., Murray R. B. The Big Five Personality Traits, General Mental Ability, and Career Success Across. *The Life Span. Personal Psychology*, 1999. 52, 3; ABI/INFORM Global, 621 p.

442. Klimecki, Rüdiger: Personalmanagement: Strategien – Erfolgsbeiträge – Entwicklungsperspektiven. M. Gmür. 2. neubearb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Lucius und Lucius, 2001. 482 p.

443. Mayer J.D. Personal intelligence. Imagination. *Cognition and Personality*. 2008. № 27(3), P. 209–232.

444. Reuter E. Internationale Wirtschaftskommunikation auf Deutsch. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003. 416 p.

445. Stogdill R. Handbook of Leadership. *A survey of theory and research*. N.Y., 1974. 576 p.

446. Super D. E. Career development: self concept theory. N.Y.: Harper & Row publ., 1963. 362 p.

447. Ternopil'ska V., Guk O., Zavorodnia Y., Ryzhykov V. & Chernukha N. Variants of the educational paradigm in training of managers. *Revista ESPACIOS*. 2019. Vol. 40 (29). P. 9.

448. Ternopil'ska V.I. The role of self-government in development of leadership qualities among students. *Problems of development modern science: theory and practice: Collection of scientific articles*. EDEX, Madrid, Espana, 2016. P. 341–344.

449. Ternopil'ska V.I., Kovalyn'ska I.V. A survey of multicultural education in Ukraine: state approach. *Science and practice: Collection of scientific articles*. Thorpe-Bowker, Melbourne, Australia 2016. P. 256–259.

450. Ternopil'ska V.I., Lappo V. Psychological mechanisms and pedagogical factors for the development of empathy in the college students. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*. 2018. Vol. 5. №. 2. P. 102–111.

451. The shape of things to come: higher education global trends and emerging opportunities to 2020 / British Council, 2012. P. 4. URL: www.britishcouncil.org/higher-education. (Last accessed: 16.02.2018).

Любов Вікторівна Гончар

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ**

Монографія

Підписано до друку 30.06.2020 р.
Формат 60х84 1/16. Ум. др. арк. 19,5.
Наклад 100 прим. Зам. № 1675.

Видавництво Б. І. Маторіна
84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел.: +38 050 518 88 99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення
та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
