

Українська інженерно-педагогічна академія
Міністерство освіти і науки України

Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ШАПОВАЛОВА НАТАЛІЯ ПЕТРІВНА

УДК 378.147:33

ДИСЕРТАЦІЯ
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ
ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

015 – професійна освіта (за спеціалізаціями),
спеціалізація 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

01 – освіта / педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:

Гриньова Валентина Миколаївна
доктор педагогічних наук, професор

Харків – 2017

АНОТАЦІЯ

Шаповалова Н. П. «Педагогічні умови професійного зростання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів у процесі фахової підготовки». – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (015 професійна освіта). – Українська інженерно-педагогічна академія, МОН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, МОН України, Харків, 2018.

У дисертації досліджено проблему професійного зростання студентів економічних спеціальностей під час навчання в закладах вищої освіти.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

уперше: теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови, які враховують і розвивають сильні сторони особистісного потенціалу особистості студентів економічних спеціальностей ЗВО і забезпечують їхнє професійне зростання в процесі фахової підготовки (спрямованість студентів на розкриття особистісного потенціалу на основі соціонічного підходу; набуття студентами фахової компетентності, формування готовності до професійної діяльності на основі розвитку особистісного потенціалу з використанням особистісного та компетентісного підходів); розроблено методику визначення спрямованості особистості щодо певного виду діяльності за допомогою методів соціоніки; виявлено: природну диференціацію студентів на етапі вибору спеціальності за сильними функціями своїх психотипів, стійке домінування низки типів на економічних спеціальностях, відповідність сильних сторін особистісного потенціалу таких типів вимогам до майбутньої професійної діяльності, стали внутрішню мотивацію щодо вибору професії; взаємозв'язок між певними формами й методами навчання, установками студентів щодо виду діяльності й ефективністю професійного зростання; *уточнено:* суть понять «професійне становлення», «професійне зростання» та «особистісний потенціал»;

зміст компонентів готовності студентів економічних спеціальностей до здійснення професійної діяльності (мотиваційний, теоретичний (змістовий), практичний (процесуальний), оцінний, професійно-дієвий); критерії (мотиваційний, змістово-процесуальний, оцінно-рефлексивний, професійно-дієвий) та показники (мотивація щодо вибору професійної діяльності, мотивація до професійного навчання, навченість, співвідношення отриманих знань із практикою, сформованість фахових компетентностей, самооцінка сформованості особистісних професійно важливих якостей, сформованість особистісних професійно важливих якостей, рівень сформованості професійної спрямованості студентів), що дозволяють виявити рівень готовності студентів до професійної діяльності; *подальшого розвитку набули* особистісний та компетентісний підходи до організації навчання студентів економічних спеціальностей за умов розкриття їхнього особистісного потенціалу.

Практичне значення полягає в тому, що: розроблено, експериментально перевірено та *упроваджено* у професійну підготовку студентів економічних спеціальностей вишів методику розкриття особистісного потенціалу тих, хто навчається, на основі соціонічного підходу, яка реалізована в авторських курсах для студентів «Соціоніка і її методи у розкритті особистісного потенціалу студентів» й для викладачів «Професійне зростання студентів економічних спеціальностей під час навчання у ВНЗ», що дало можливість викладачам упроваджувати в навчальний процес педагогічні умови професійного зростання студентів у процесі викладання низки дисциплін циклу професійної та практичної підготовки: «Економіка підприємства», «Менеджмент», «Маркетинг», «Страховання», «Податкова система», «Бюджетна система» та інші (спеціальність фінанси, банківська справа та страхування); «Економіка праці», «Організація праці», «Управління персоналом», «Мотивування персоналу», «Аудит персоналу», «Фізіологія і психологія праці», «Демографія» (спеціальність управління персоналом та економіка праці).

У подальшому матеріали дослідження *можуть бути використані*: для оптимізації освітнього процесу у виші; у підготовці майбутніх викладачів у

педагогічних навчальних закладах; у підвищенні кваліфікації викладачів закладів професійної освіти; у профорієнтаційній діяльності; у самовизначенні особистості стосовно професійного шляху.

У першому розділі роботи «Професійне зростання майбутніх фахівців економічного профілю як педагогічна проблема» визначено: суть основних понять дослідження «професійне становлення», «професійне зростання», «особистісний потенціал»; особливості професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю; обґрунтовано педагогічні умови професійного зростання студентів; уточнені компоненти, критерії, показники та рівні сформованості готовності студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів до професійної діяльності.

«Професійне зростання» розглядається в симбіозі з поняттям «професійне становлення», як характеристику цілого й ціле. Професійне зростання студента – процес, що характеризує позитивну динаміку його професійного становлення на етапі навчання у виші та передбачає розкриття, розвиток, збагачення й актуалізацію особистісного потенціалу під час реалізації педагогічних умов, результатом чого є набуття професійної компетентності та сформованість готовності до професійної діяльності. Особистісний потенціал – складне, інтегроване поняття, що містить природжені (генетичні) особливості людини (темперамент, гендерні особливості, тип особистості, особливості психіки, задатки, здібності, потреби нижчого рівня, мотиви, особистісні якості) і набутий досвід (знання, навички, уміння, звички, професійно важливі якості, потреби вищого рівня, мотиви, світогляд). Особистісний потенціал має прояв у дії. Його інтенсивність буває декількох рівнів залежно від рівня потенційного запасу нервово-психологічної енергії індивіда. Якщо умови навколишнього середовища сприятливі, то відбувається розкриття, розвиток і поповнення особистісного потенціалу, потенційне стає актуальним, при несприятливих умовах спостерігається його згортання.

Визначено особливості фахової підготовки майбутніх економістів: вона відбувається одночасно за двома типами професій: «Людина – Людина» та

«Людина – Знакова система», що потребує визначення та розвитку особистісного потенціалу студентів відповідно до вимог таких професій; схарактеризовано вплив на підготовку економістів швидкозмінних зовнішніх і внутрішніх чинників.

Обґрунтовано, що педагогічними умовами, які забезпечують ефективне професійне зростання студентів, є: спрямованість студентів на розкриття особистісного потенціалу на основі соціонічного підходу; набуття студентами фахової компетентності, формування готовності до професійної діяльності на основі розвитку особистісного потенціалу з використанням особистісного та компетентісного підходів.

Уточнено складники готовності до професійної діяльності: мотиваційний, теоретичний (змістовий), практичний (процесуальний), оцінний, професійно-дієвий. Розроблено критерії й показники готовності студентів до професійної діяльності: мотиваційний (мотивація до вибору професійної діяльності, мотивація до професійного навчання), змістово-процесуальний (навченість, співвідношення отриманих знань із практикою, сформованість фахових компетентностей, сформованість особистісних професійно значущих якостей), оцінно-рефлексивний (самооцінка сформованості особистісних професійно важливих якостей), професійно-дієвий (сформованість професійної спрямованості студентів), рівні сформованості готовності до професійної діяльності.

У *другому розділі* «Експериментальна перевірка педагогічних умов професійного зростання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів» відображено експериментальну роботу й аналіз її результатів щодо впливу педагогічних умов на динаміку професійного зростання студентів економічних спеціальностей.

Розроблена і впроваджена методика розкриття особистісного потенціалу студентів, виявлення їхньої спрямованості щодо певного виду діяльності за допомогою методів соціоніки, дозволили визначити, що у вишах, у яких існує конкурсний відбір, відбувається природна диференціація студентів, тобто спостерігається вибір абітурієнтами спеціальностей за сильним функціями своїх психотипів, що приводить до більш-менш гомогенного формування груп. Сильні

сторони особистісного потенціалу таких студентів відповідають вимогам до майбутньої професії, а їхні природні особистісні якості сприяють засвоєнню професійних знань, умінь, навичок, набуттю високого рівня фахової компетентності, формуванню професійно важливих якостей та готовності до фахової діяльності.

Зазначені вимоги до майбутніх економістів, виокремлені професійно важливі якості, актуальні для тих або тих спеціальностей, визначені сильні особистісні якості (соціонічні функції) студентів, установлена відповідність соціонічних функцій професійно важливим якостям та наявність типологічних компонентів у дидактичних способах навчання дало змогу вибору й застосування найбільш дієвих й ефективних форм і методів навчання як для переважальних і затребуваних у майбутній професійній діяльності психотипів (переважання практики над теорією, методи навчання: ділові ігри, рольові ігри, ситуаційні вправи (метод кейсів, метод випадків), творчі проекти), так і для тих, які виявилися в меншості, але мають знаходити своє місце в обраній професії (передумання теорії, методи навчання: теорія вирішення винахідницьких завдань, «мозковий штурм», дослідницький метод, творчі завдання, самостійні роботи, створення економічних казок, кейсів). Такі методи, врешті-решт, сприяли набуттю компетентності, формуванню готовності студентів до майбутньої професійної діяльності та розвитку виокремлених професійно важливих якостей.

Застосування диференціації студентів експериментальних груп (шляхом визначення психотипів), а потім їхнє групування за установками щодо виду діяльності (клубах) й соціонічними темпераментами дозволило створювати групи комфорту, й оптимально розподіляти ролі в групах, що сприяло найбільш ефективному впровадженню обраних активних методів навчання: чим повніше вдавалося представити ролі в малій групі відповідно до психотипів студентів, тим ефективнішою була її робота. Кожний учасник групи, виконуючи притаманну собі роль, здійснював вплив на інших й водночас відчував їхній вплив на собі, відбувався обмін набутим професійним досвідом, формувалися професійно важливі якості.

Проведений аналіз результатів педагогічного експерименту підтвердив гіпотезу дослідження і дозволив зробити висновок про позитивну динаміку рівня готовності студентів до професійної діяльності, що є виміром набутої ними компетентності та результатом професійного зростання студентів економічних спеціальностей під час їх навчання у виші.

Ключові слова: професійне становлення, професійне зростання, особистісний потенціал, педагогічні умови, соціонічний підхід, професійна підготовка, економісти, професійно важливі якості економістів, вища школа.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації

1. Шаповалова Н. П. Значение соционики в определении будущей профессиональной деятельности. *Ринкова трансформація економіки* : зб. наук. пр. Харків : ХІБМ, 2010. Вип.12. С. 271–281.
2. Шаповалова Н. П. Кар'єрна орієнтація й стійкі утворення в структурі особистості людини. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2011. Вип. 40. Ч. 3. С. 87–94.
3. Шаповалова Н. П. Експеримент Е. Шейна з визначення якорів кар'єри як найпоширенішої теорії кар'єрних орієнтацій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2012. Вип. 26. С. 433–441.
4. Шаповалова Н. П. Огляд історії розвитку теорій відповідності кар'єри типу особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2012. Вип. 27. С. 83–86.
5. Шаповалова Н. П. Трактовки поняття «кар'єра» з точки зору різних філософій світу. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2013. Вип. 43. С. 103–109.
6. Шаповалова Н. П. Поняття «професійне зростання», «професійна кар'єра», «кар'єрні орієнтації» у контексті фахової підготовки студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету*

ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр., 2013. Вип. 11-12. С. 130–136.

7. Шаповалова Н. П. Визначення професійної спрямованості як педагогічна умова фахового зростання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2014. Вип. 35. С. 367–374.

8. Шаповалова Н. П. Соціоніка як інструмент визначення професійної спрямованості особистості. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2015. Вип. 47. С. 161–171.

9. Шаповалова Н. П. Розкриття особистісного потенціалу студентів економічного профілю як передумова їх професійного зростання. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології* : зб. наук. пр. Херсон, 2015. Вип. 1 (12). С. 66–71.

10. Шаповалова Н. П. Інструментальна база визначення професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Ринкова трансформація економіки* : зб. наук. пр. Харків : ХІБМ, 2015. Вип. 16. С. 260–273.

11. Шаповалова Н. П. Компетентнісний підхід – умова підвищення якості фахової підготовки майбутніх спеціалістів економічного профілю в сучасних умовах. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2016. Вип. 53. С. 251–263.

12. Шаповалова Н. П. Експериментальне дослідження особистісного потенціалу студентів економічних спеціальностей на основі соціонічного підходу. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2016. Вип. 54. С. 223–235.

13. Shapovalova N. Application of socionic methods and type theory in the analysis of personal potential and motivation for profession selection of economists in training. *Modern Science – Modernn vmda*, Prague, 2018. P. 86–93.

Опубліковані праці апробаційного характеру

14. Шаповалова Н. П. Карьерные ориентации и личностные особенности человека. *Інноваційні моделі розвитку фінансової, економіко-виробничої,*

освітньої і соціально-гуманітарної сфер державності : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 14 груд. 2011 р. Харків : ХІБМ, 2011. С. 193–196.

15. Шаповалова Н.П. Функционально-типологический подход в определении профессиональной направленности личности. *Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития* : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. г. Екатеринбург, 11-14 ноября 2013 г. Екатеринбург : Изд-во Росгоспроф.-пед. ун-та, 2013. Т. 1. С. 250–252.

16. Шаповалова Н. П., Свідерський В. П. Інноваційні процеси як поштовх для змін у підготовці майбутніх фахівців економічного профілю. *Фізичні та комп'ютерні технології* : матеріали XXII Міжнар. наук.-практ. конф. 7-9 груд. 2016 р. Харків : ЛІРА, 2016. С. 404–407.

17. Шаповалова Н. П. Експериментальна робота з удосконалення підготовки майбутніх фахівців економічного профілю. *Інституційні трансформації сучасної економіки: виклики, проблеми, перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (20 квітня 2017 р.) : зб. наук. пр. Харків : ХІБМ, 2017. С. 64–65.

18. Шаповалова Н. П. Практичний досвід застосування соціонічного підходу під час підготовки студентів економічних спеціальностей у ВНЗ. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : матеріали XXVII Міжнар. наук. інтернет-конф. 30 серп. 2017 р. Переяслав-Хмельницький : ДПУ імені Григорія Сковороди, 2017. С. 96–101.

19. Шаповалова Н.П. Применение методов соционики в работе со студентами экономических специальностей. *Психоинформационные технологии, кадровый менеджмент и психология личности* : материалы XXXIII Междун. конф. по соционике, г. Киев, 16-21 сентября 2017 г. К. : МИС, 2017. С. 37– 46.

20. Шаповалова Н. П. Особливості підготовки майбутніх фахівців економічного профілю в сучасних умовах. Забезпечення якості вищої економічної освіти: сучасний стан та перспективи : матеріали V наук.-метод. конф. 9 лют. 2018 р. Харків : ХІФ КНТЕУ, 2018. С. 205 – 210.

SUMMARY

Shapovalova N. P. Pedagogical conditions of professional growth of students of economic specialties of higher educational institutions in the process of professional training. – Qualifying scientific work as a manuscript.

Candidate of pedagogical sciences' (PhD) thesis, speciality 13.00.04 – Theory and methodology of professional education (015 professional education). – Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Ministry of Education and Science of Ukraine, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kharkiv, 2018.

The problem of professional growth of students of economic specialties in the process of studying in the institutions of higher education is researched in the dissertation.

The scientific novelty of the results obtained is that:

for the first time: pedagogical conditions that take into account and develop the strengths of the personality potential of students of economic specialties of higher educational institutions and ensure their professional growth in the process of professional training (the orientation of students to the disclosure of personal potential on the basis of socionic approach, the acquisition of professional competence by students, the formation of the students' readiness for professional activity on the basis of the development of personal potential with the use of personality and competence approach) are theoretically substantiated and experimentally verified; the method of determining the orientation of the individual in relation to a certain type of activity is developed with the help of methods of socionics; revealed: the natural differentiation of students at the stage of choosing a specialty in terms of the strong functions of their psychotypes, the steady domination of a number of types in economic specialties, the correspondence of the strengths of the personal potential of such types to the requirements for future professional activity, constant internal motivation for choosing a profession; the relationship between certain forms and methods of learning, the attitudes of students regarding the type of activity and the efficiency of professional growth;

clarified: the essence of the concepts of "professional development", "professional growth" and "personal potential"; content of components of readiness of students of economic specialties for professional activity (motivational, theoretical (content), practical (procedural), appraisal, professionally effective); criteria (motivational, substantive-procedural, evaluative-reflexive, professionally-effective) and indicators (motivation for choosing professional activity, motivation for professional training, level of training, correlation of knowledge gained and practice, level of formation of professional competencies, self-assessment of the formation of personal professional qualities, formation personal professional qualities, level of formation of professional orientation of students), which allows to reveal the level of readiness of students for professional activity; personality and competency approaches to the organization of training of students of economic specialties providing the revealing of their personal potential *have been further developed*.

The practical significance is that: education methodology for the revealing of the personal potential of those who study on the basis of the socionic approach was developed, experimentally tested and *implemented* in the professional training of students of the economic specialties of universities, and implemented in the author's courses for students "Socionics and its methods in revealing the personal potential of students" and for teachers "Professional growth of students of economic specialties during their training at universities", which made it possible for teachers to introduce in teaching the process of pedagogical conditions for the professional growth of students in the course of teaching a number of disciplines in the cycle of professional and practical training: "Enterprise Economy", "Management", "Marketing", "Insurance", "Tax System", "Budget System" and others (specialty: finance, banking and insurance); «Labor Economics», «Organization of Labor», «Personnel Management», «Personnel Motivation», «Personnel Audit», «Physiology and Labor Psychology», «Demography» (specialty: personnel management and labor economics).

Subsequently, the study materials *can be used*: to optimize the educational process in a university; in the training of future teachers in pedagogical educational institutions; in improving the qualifications of teachers of professional education

institutions; in professional orientation activity; in self-determination of a person in relation to a professional way.

In the first section of the work "Professional growth of future specialists in the economic profile as a pedagogical problem" it has been defined: the essence of the basic concepts of the study "professional formation", "professional growth", "personal potential"; features of the professional training of future specialists in the economic profile; the pedagogical conditions of professional growth of students have been substantiated; the components, criteria, indicators and levels of formation of the students' readiness of economic specialties of higher educational institutions for professional activity have been specified.

"Professional growth" is considered in symbiosis with the notion of "professional formation" as a characteristic of the whole and the whole itself. Professional growth of a student is a process that characterizes the positive dynamics of his or her professional formation at the stage of higher education and involves the disclosure, development, enrichment and actualization of personal potential in the course of implementing pedagogical conditions, which results in the acquisition of professional competence and the formation of readiness for professional activity. The personal potential is a complex integrated concept that includes the innate (genetic) features of a person (temperament, gender characteristics, personality type, peculiarities of the psyche, predispositions, abilities, needs of the lower level, motives, personal qualities) and acquired experience (knowledge, skills, abilities, habits, professionally important qualities, needs of the higher level, motives, outlook). Personality potential has a manifestation in action. Its intensity is several levels depending on the level of the potential stock of the nervous and psychological energy of the individual. If the environment conditions are favorable, then there is the revealing, development and replenishment of the personal potential, the potential becomes relevant, under unfavorable conditions, there is its curtailment.

The features of professional training of future economists have been defined: it takes place simultaneously in two types of professions "Man - Man" and "Man - Sign system", which requires definition and development of personal potential of students in

accordance with the requirements of such professions; the influence on the preparation of economists of rapidly changing external and internal factors is described.

It is substantiated that the pedagogical conditions that ensure the effective professional growth of students are: the orientation of students to the disclosure of personal potential on the basis of socionic approach; acquisition of professional competence by students, formation of readiness for professional activity on the basis of personal potential development using personal and competent approaches.

The components of readiness for professional activity are specified: motivational, theoretical (substantive), practical (procedural), appraisal, professionally effective. Criteria and indicators of readiness of students for professional activity have been developed: motivational (motivation for the choice of professional activity, motivation for professional training), content-procedural (learning, the ratio of knowledge gained and practice, the formation of professional competencies, the formation of personal professional qualities), evaluative-reflexive (self-assessment of the formation of personal professional qualities), professionally-efficient (the formation of the professional orientation of students), the level of formation of readiness to professional activity.

In the second section, "Experimental verification of the pedagogical conditions of professional growth of students of economic specialties of higher educational institutions", experimental work and analysis of its results concerning the influence of pedagogical conditions on the dynamics of professional growth of students of economic specialties is described.

The methodology of revealing of the personal potential of students, revealing their orientation on a certain type of activity with the help of methods of socionics has been developed and introduced, and it has made it possible to determine that in the universities where competitive selection exists, there is a natural differentiation of students, that is, there is a choice of entrants of the specialties according to the strong functions of their psychotypes, which leads to more or less homogeneous formation of groups. The strengths of the personal potential of such students correspond to the requirements for their future profession, and their natural personal qualities contribute

to the acquisition of professional knowledge, abilities, skills, the acquisition of a high level of professional competence, the formation of professionally important qualities and readiness for professional activity.

The specified requirements for future economists have been highlighted, the professionally important qualities relevant to those or other specialties and the students' strong personal qualities (socionic functions) have been determined, the conformity of socionic functions to the professionally important qualities have been established and the presence of typological components in didactic teaching methods has made it possible to select and apply the most effective forms and methods of training both for the psychotypes prevailing and claimed in the future professional activity (the predominance of practice over theory, teaching methods: role-playing games, situational exercises (case methods), creative projects)) and for those who turned out to be in the minority but have to find their place in the chosen profession (the predominance of theory over practice, teaching methods: the theory of solving inventive tasks, "brainstorming", research method, creative tasks, independent work, creation of economic fairy tales, cases). Such methods, in the end, contributed to the acquisition of competence, the formation of students' readiness for future professional development and the development of distinct professional qualities.

Application of differentiation of the students in the experimental groups (by defining psychotypes), and their grouping according to occupational attitudes (clubs) and socionic temperaments allowed to create comfort groups and optimal distribution of roles in groups that contributed to the most effective implementation of the selected active learning methods: the fuller it has been managed to represent roles in a small group according to the psychology of students, the more effective its work was. Each member of the group, fulfilling his or her inherent role, influenced others and at the same time felt their influence on themselves, the exchange of acquired professional experience took place, professionally important qualities were formed.

The conducted analysis of the results of the pedagogical experiment confirmed the hypothesis of the study and allowed to conclude that there is a positive dynamics of the level of readiness of students for professional activity, which is a measure of their

acquired competence and the result of the professional growth of students of economic specialties during their training in higher educational institution.

Key words: professional formation, professional growth, personal potential, pedagogical conditions, socionic approach, professional training, economists, professionally important qualities of economists, higher school.

LIST OF PUBLICATION OF THE APPLICANT

Scientific papers which include the main published results of the dissertation

1. Shapovalova, N. P. (2010). Znachenie socioniki v opredelenii budushhej professional'noj dejatel'nosti [*The importance of socionics in determining future professional activity*]. *Rynkova Transformacija Ekonomiky*, (12), 271-281.

2. Shapovalova, N. P. (2011). Kar'jerna orijentacija j stijki utvorennja v strukturi osobystosti ljudyny [*Career orientation and stable formations in the structure of human person*]. *Pedagogika Ta Psihologija*, 40(3), 87-94.

3. Shapovalova, N. P. (2012). Eksperyment E. Shejna z vyznachennja jakoriv kar'jery jak najposhyrenishoi' teorii' kar'jernyh orijentacij. [*E. Schein's experiment to define career anchors as the most common career theory*]. *Pedagogika formuvannja tvorchoi' osobystosti u vyshhij i zagal'noosvitnij shkoli*, (26), 433–441.

4. Shapovalova, N. P. (2012). Ogljad istorii' rozvytku teorii vidpovidnosti kar'jery typu osobystosti [*An overview of the history of the development of theories of matching career type and personality*]. *Pedagogika formuvannja tvorchoi' osobystosti u vyshhij i zagal'noosvitnij shkoli*, (27), 83–86.

5. Shapovalova, N. P. (2013). Traktovky ponjattja “kar'jera” z tochky zoru riznyh filosofij svitu [*Interpretation of the concept of "career" in terms of different philosophies of the world*]. *Pedagogika Ta Psihologija*, (43), 103–109.

6. Shapovalova, N. P. (2013). Ponjattja “profesijne zrostannja”, “profesijna kar'jera”, “kar'jerni orijentacii” u konteksti fahovoi' pidgotovky studentiv [*The concepts of "professional growth", "professional career", "career orientation" in the context of students' professional training*]. *Naukovyj visnyk Pivdennoukrai'ns'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu im. K. D. Ushyns'kogo*, (11-12), 130–136.

7. Shapovalova, N. P. (2014). Vyznachennja profesijnoi' sprjamovanosti jak pedagogichna umova fahovogo zrostannja studentiv ekonomichnyh special'nostej vyshhyh navchal'nyh zakladiv [*Determination of professional orientation as a pedagogical condition of professional growth of students of economic specialties of higher educational establishments*]. *Pedagogika formuvannja tvorchoi' osobystosti u vyshhij i zagal'noosvitnij shkoli*, (35), 367–374.

8. Shapovalova, N. P. (2015). Socionika jak instrument vyznachennja profesijnoi' sprjamovanosti osobystosti [*Socionics as a tool to determine professional orientation of a person*]. *Pedagogika Ta Psyhologija*, (47), 161–171.

9. Shapovalova, N. P. (2015). Rozkryttja osobystisnogo potencialu studentiv ekonomichnogo profilju jak peredumova i'h profesijnogo zrostannja [*Revealing of the personal potential of students of the economic specialties as a prerequisite for their professional growth*]. *Aktual'ni problemy derzhavnogo upravlinnja, pedagogiky ta psyhologii'*, (1 (12)), 66–71.

10. Shapovalova, N. P. (2015). Instrumental'na baza vyznachennja profesijnoi' sprjamovanosti studentiv ekonomichnyh special'nostej vyshhyh navchal'nyh zakladiv [*Instrumental base for determining the professional orientation of students of economic specialties of higher educational institutions*]. *Rynkova Transformacija Ekonomiky*, (16), 260–273.

11. Shapovalova, N. P. (2016). Kompetentnisnyj pidhid – umova pidvyshhennja jakosti fahovoi' pidgotovky majbutnih specialistiv ekonomichnogo profilju v suchasnyh umovah [*Competency approach as a condition for improving the quality of professional training of future specialists in the economic field in modern conditions*]. *Pedagogika Ta Psyhologija*, (53), 251–263.

12. Shapovalova, N. P. (2016). Eksperymental'ne doslidzhennja osobystisnogo potencialu studentiv ekonomichnyh special'nostej na osnovi socionichnogo pidhodu [*Experimental study of personal potential of students of economic specialties (socionic approach)*]. *Pedagogika Ta Psyhologija*, (54), 223–235.

13. Shapovalova, N. (2018). Application of socionic methods and type theory in the analysis of personal potential and motivation for profession selection of economists in training. *Modern Science – Modernu vmda*, (1), 86–93.

Scientific papers which confirm the practical evaluation of the study materials

14. Shapovalova, N. P. (2011). Kar'ernye orientacii i lichnostnye osobennosti cheloveka [*Career orientations and personal characteristics of a person*]. *Innovacijni modeli rozvytku finansovoi', ekonomiko-vyrobnychoi', osvitrnoi' i social'no-gumanitarnoi' sfer derzhavnosti*, 193–196.

15. Shapovalova, N. P. (2013). Funkcional'no-tipologicheskij podhod v opredelenii professional'noj napravlenosti lichnosti [*Functional-typological approach in determining the professional orientation of the individual*]. *Innovacionnye processy v obrazovanii: strategija, teorija i praktika razvitija*, (1), 250–252.

16. Shapovalova, N. P., Svydersky, V. P. (2016). Innovacijni procesy jak poshtovh dlja zmin u pidgotovci majbutnih fahivciv ekonomichnogo profilju [*Innovation processes as a stimulus for changes in the training of students of economic specialties*]. *Fizychni ta komp'juterni tehnologii*, 404–407.

17. Shapovalova, N. P. (2017). Eksperymental'na robota z udoskonalennja pidgotovky majbutnih fahivciv ekonomichnogo profilju [*Experimental work on improving the training of students of economic specialties*]. *Instytucijni transformacii' suchasnoi' ekonomiky: vyklyky, problemy, perspektyvy*, 64–65.

18. Shapovalova, N. P. (2017). Praktychnyj dosvid zastosuvannja socionichnogo pidhodu pid chas pidgotovky studentiv ekonomichnyh special'nostej u VNZ [*Practical experience of applying socionic approach in training university students of economic specialties*]. *Tendencii' ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovah globalizacii'*, 96–101.

19. Shapovalova, N. P. (2017). Primenenie metodov socioniki v rabote so studentami jekonomicheskikh special'nostej [*Application of socionics methods in training of students of economic specialties*]. *Psihoinformacionnye tehnologii, kadrovyj menedzhment i psihologija lichnosti*, 37–46.

20. Shapovalova, N. P. (2018). Osoblyvosti pidgotovky majbutnih fahivciv ekonomichnogo profilju v suchasnyh umovah [*Peculiarities of training of university students of economic specialties in modern conditions*]. *Zabezpechennja jakosti vyshhoi' ekonomichnoi' osvity: suchasnyj stan ta perspektyvy*, 205–210.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	13
1.1. Суть понять «професійне становлення», «професійне зростання» та «особистісний потенціал»	13
1.2. Особливості підготовки майбутніх фахівців економічного профілю	35
1.3. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов професійного зростання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів	52
1.3.1. Спрямованість студентів на розкриття особистісного потенціалу на основі соціонічного підходу.....	53
1.3.2. Набуття студентами фахової компетентності, формування готовності до професійної діяльності на основі розвитку особистісного потенціалу з використанням особистісного та компетентісного підходів	79
Висновки до розділу 1	100
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	103
2.1. Організація експериментальної роботи	103
2.2. Реалізація педагогічних умов професійного зростання майбутніх фахівців економічного профілю	134
2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи	194
Висновки до розділу 2	212
ВИСНОВКИ.....	216
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	222
ДОДАТКИ.....	249

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ENTP, ІІЕ	– Винахідник, інтуїтивно-логічний екстраверт;
ISFP, СЕІ	– Посередник, сенсорно-етичний інтроверт;
ESFJ, ЕСЕ	– Ентузіаст, етико-сенсорний екстраверт;
INTJ, ІІІ	– Аналітик, логіко-інтуїтивний інтроверт;
ENFJ, ЕІЕ	– Наставник, етико-інтуїтивний екстраверт;
ISTJ, ІСІ	– Інспектор, логіко-сенсорний інтроверт;
ESTP, СІІ	– Маршал, сенсорно-логічний екстраверт;
INFP, ІЕІ	– Лірик, інтуїтивно-етичний інтроверт;
ESFP, СЕЕ	– Політик, сенсорно-етичний екстраверт;
INTP, ІІІ	– Критик, інтуїтивно-логічний інтроверт;
ENTJ, ІІЕ	– Підприємець, логіко-інтуїтивний екстраверт;
ISFJ, ЕСІ	– Хранитель, етико-сенсорний інтроверт;
ESTJ, ЛСЕ	– Управитель, логіко-сенсорний екстраверт;
INFJ, ЕІІ	– Гуманіст, етико-інтуїтивний інтроверт;
ENFP, ІЕЕ	– Порадник, інтуїтивно-етичний екстраверт;
ISTP, СІІ	– Майстер, сенсорно-логічний інтроверт;
ХІБМ	– Харківський інститут бізнесу і менеджменту;
ХІФ КНТЕУ	– Харківський інститут фінансів Київського національного торговельно-економічного університету;
ХНУ імені В. Н. Каразіна	– Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна;
ПНТУ	– Полтавський національний технічний університет;
Ф і С	– фінанси, банківська справа та страхування;
УП	– управління персоналом та економіка праці;
ЕГ	– експериментальна група студентів;
КГ	– контрольна група студентів;
В	– високий рівень;
С	– середній рівень;
Н	– низький рівень.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Політична та, як наслідок, економічна криза в Україні, з одного боку, спроба інтеграції країни у світову спільноту, зокрема в галузі економіки, – з іншого, обумовлюють виникнення високих вимог суспільства стосовно фахівців економічного профілю. Оскільки економіка держави є матеріальною базою розвитку країни, а фахівці-економісти – тими, хто втілює на практиці принципи раціонального ведення господарства в умовах обмежених ресурсів, саме від їхнього уміння професійно діяти й приймати обґрунтовані рішення значною мірою залежить розвиток країни.

Незважаючи на значне зростання за останні роки кількості дипломованих фахівців у галузі економіки, відзначається незадоволення роботодавців рівнем їхньої підготовки. Так, на основі опитувань, проведених професійними кадровими агентствами, з'ясовано: лише 42 % роботодавців у всьому світі вважають, що випускники вишів достатньо підготовлені до роботи; 77 % роботодавців відзначають, що професійно-особисті якості кандидата є настільки ж важливими, як і професійні навички. Більше 75 % роботодавців України висувають обов'язкову вимогу до претендентів на вакантну посаду – наявність досвіду професійної діяльності. Справедливо наголосити, що більшість студентів старших курсів уже працюють, але тільки 35 % – 40 % з них – за спеціальністю, що дозволяє здобути їм бажаний досвід фахової діяльності. Інші ж потребують його надбання безпосередньо у виші.

У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) констатується, що якість змісту та результати освітньої діяльності вишів оцінюються сукупністю компетентностей, набутих випускниками, це, зі свого боку, дає їм змогу успішно здійснювати професійну або подальшу навчальну діяльність. Одним із завдань, зазначених у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», є розроблення цілісної системи відбору на навчання талановитої молоді, її психолого-педагогічного супроводу, забезпечення умов для соціалізації,

професійного та наукового зростання й подальшої підтримки в кар'єрному зростанні.

Отже, перед педагогами вищої школи постає завдання: окрім надання традиційних знань, умінь, навичок, здійснювати процес професіоналізації (входження в професію) особистості студента, тобто створювати умови для його професійного становлення та професійного зростання. Таке завдання є як необхідним, так і можливим, оскільки, як доведено вченими, студентський вік є найбільш сенситивним для утворення професійних, світоглядних і громадянських якостей, пошуку себе, самовизначення, розвитку професійних здібностей, як передумови до подальшої професійної творчості, формування соціальних цінностей у зв'язку з професіоналізацією.

Аналіз наукових досліджень і публікацій дозволяє констатувати, що в працях науковців висвітлено різні аспекти підготовки фахівців економічного профілю, що може бути підґрунтям до вдосконалення й розвитку цього процесу. Так, методологічні засади економічної освіти розкрито в працях М. Бондаренка, В. Євтушевського, І. Каленюк, А. Колота, А. Павленка, О. Падалки, І. Прокопенка; методичним аспектам викладання економіки присвятили свої праці О. Аксьонова, І. Балягіна, М. Богорад, Г. Ковальчук, К. Ковальова, В. Ковальов, різні аспекти застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів вивчали Л. Івашко, Д. Касаткін, Т. Поясок, Л. Шипуліна. Розробку теоретичних і практичних засад формування професійної компетентності фахівців економічного профілю здійснено у працях О. Бабаян, Л. Дибкової, І. Демури, М. Голованя, М. Євтуха, Т. Поясок, В. Пономаренка, І. Ромащенко та інших. Останнє свідчить про стійку тенденцію застосування в економічній освіті компетентісного підходу. У системі вищої та загальної середньої освіти компетентісному підходу присвячені праці вітчизняних науковців – О. Безносюка, І. Беха, Д. Бібік, В. Гриньової, Ю. Завалевського, В. Лозової, Н. Нагорної, О. Овчарук, О. Плахотнік, О. Пометун, І. Родигіної, К. Савченко, О. Ситник, Г. Терещук та інших. Удосконаленню економічної освіти присвятили свої дослідження зарубіжні автори: В. Бекер, В. Волстед, В. Гансен,

Е. Гордон, Н. Гудвин, П. Денос, Р. Джордан, Р. Дювалль, Г. Китаока, Дж. Клейтон, Д. Каландр, М. Олперт, К. Паркінсон, М. Селімі, Дж. Скотт, С. Хольт, Дж. Філд та інші.

Вивчення та аналіз праць вітчизняних та зарубіжних науковців, власна педагогічна практика дає змогу зробити висновок про те, що створення умов для професійного зростання студентів економічних спеціальностей під час їхнього навчання у виші вимагає врахування декількох аспектів: по-перше, вимог реального сектору економіки; по-друге, можливостей навчально-виховного процесу (його форм, методів, засобів); по-третє, власне особистісного потенціалу студентів. Ми можемо констатувати той факт, що вченими надається перевага дослідженню перших двох аспектів. Третій аспект, особистість самого студента з його вродженими можливостями та набутим раніше суб'єктивним досвідом, залишається в тіні, оскільки на вивчення загальних та спеціальних дисциплін у виші йде значна доля часу, а вивченню мотивів, здібностей і схильностей студента увага майже не приділяється.

У працях В. Беспалька, Є. Зеєра, О. Жигло, А. Полякова, Я. Чернишева обґрунтовується ідея, що саме розгортання особистісного потенціалу є центральним у процесі професійного зростання як особистості загалом, так і студента зокрема. На жаль, як показав аналіз наукових праць з означеної проблеми, ученими не приділяється достатня увага визначенню педагогічних умов професійного зростання майбутніх економістів у процесі їхньої фахової підготовки саме з огляду на розкриття й розвиток особистісного потенціалу, незважаючи на те, що студентоцентричний підхід згідно з вимогами Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), є основним аспектом сучасної парадигми вітчизняної вищої освіти, а в суспільстві йде усвідомлення того факту, що основою прогресу країни є розвиток саме людини.

Аналіз стану проблеми здійснення процесу професійного зростання студентів економічних спеціальностей ЗВО під час фахової підготовки дозволив виявити суперечності між:

- сучасними високими вимогами ринкової економіки загалом й роботодавців зокрема, що висуваються до фахівців економічного профілю, та реальним станом готовності випускників економічних спеціальностей вишів до професійної діяльності;
- необхідністю професійного зростання майбутніх фахівців-економістів під час навчання у виші та невизначеністю педагогічних умов, що сприяють ефективності досліджуваного процесу;
- залежністю успіху професійного зростання від розкриття, розвитку, актуалізації особистісного потенціалу студента та відсутністю такої процедури у ЗВО.

Виходячи з огляду на актуальність порушеної проблеми, її теоретичної й практичної нерозробленості в науковому плані, а також необхідності вирішення означених суперечностей визначено тему дослідження: **«Педагогічні умови професійного зростання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів у процесі фахової підготовки».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертація є складником теми науково-дослідної роботи кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Української інженерно-педагогічної академії “Теоретико-методичні засади застосування інноваційних технологій навчання у професійній освіті” (протокол № 3 від 11.12.2014).

Тема дослідження затверджена рішенням Вченої ради Української інженерно-педагогічної академії (протокол № 8 від 26.02.13) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №6 від 18.06.2013).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов професійного зростання студентів економічних спеціальностей закладів вищої освіти в процесі фахової підготовки.

Завдання роботи:

1. На основі аналізу наукової літератури уточнити суть понять «професійне становлення», «професійне зростання», «особистісний потенціал».
2. Визначити особливості підготовки майбутніх фахівців економічного профілю.
3. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови професійного зростання майбутніх фахівців.
4. Уточнити компоненти, розробити критерії, показники і рівні сформованості готовності студентів економічних спеціальностей закладів вищої освіти до професійної діяльності як виміру результату професійного зростання.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка студентів економічного профілю в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови професійного зростання студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що процес професійного зростання студентів економічних спеціальностей закладів вищої освіти можна забезпечити за таких педагогічних умов: спрямованості студентів на розкриття особистісного потенціалу на основі соціонічного підходу; набуття студентами фахової компетентності, формування готовності до професійної діяльності на основі розвитку особистісного потенціалу з використанням особистісного та компетентісного підходів.

Теоретичною основою дослідження є положення та висновки, що стосуються: системного підходу як засобу аналізу педагогічних процесів (В. Афанасьєв, В. Беспалько, Ф. Корольов, В. Кузьміна, К. Платонов, В. Якунін та ін.); психологічної теорії особистості, закономірностей її становлення та розвитку (Б. Ананьєв, Г. Айзенк, Л. Божович, Л. Виготський, А. Маслоу, В. Семиченко, В. Рибалка, С. Рубінштейн, К. Юнг та ін.); професійного становлення особистості у вищих навчальних закладах (Н. Брюханова, М. Васильєва, В. Гриньова, О. Дубасенюк, О. Коваленко, Н. Кузьміна, О. Пехота, І. Прокопенко, С. Сисоєва, Л. Штефан та ін.); суті особистісного й професійного потенціалу (Г. Балл,

Л. Виготський, О. Лазурський, А. Леонтьєв, Д. Леонтьєв, С. Максименко, І. Маноха, В. Марков, В. М'ясищев, В. Подшивалкіна, Д. Узнадзе), особистісно орієнтованого навчання (О. Асмолов, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Савченко, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.); соціонічного підходу у визначенні спрямованості особистості щодо певного виду діяльності (В. Гуленко, В. Мегедь, А. Овчаров, Т. Прокоф'єва, В. Тищенко, К. Філатова, О. Удалова); професійного зростання особистості (О. Жигло, А. Поляков).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези, виявлення ефективності дослідження використано методи: *теоретичні* (аналіз, систематизація, узагальнення, інтерпретація наукової, нормативно-правової, психолого-педагогічної, навчальної, методичної літератури з метою визначення ступеня наукової розробки проблеми та поняттєво-категоріального апарату дослідження; вивчення та узагальнення педагогічного досвіду з проблеми; обґрунтування педагогічних умов процесу професійного зростання студентів; логічне узагальнення (висновки щодо оптимальної організації процесу професійного зростання студентів)); *емпіричні* (анкетування, опитування, тестування, соціонічне спостереження, співбесіда з метою визначення спрямованості студентів щодо виду діяльності; експертне оцінювання професійно важливих якостей майбутніх економістів, метод самооцінки професійно важливих якостей; педагогічний експеримент з метою перевірки впливу педагогічних умов на процес професійного зростання студентів); *статистичні* (кількісний та якісний аналіз емпіричних даних з використанням методів математичної статистики, адаптованих до завдань дослідження, а саме – ранжування, визначення середнього арифметичного, дисперсії, коефіцієнту рангової кореляції Спірмена, t-критерію Стьюдента).

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

уперше:

- теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови, які враховують й розвивають сильні сторони особистісного потенціалу особистості студентів економічних спеціальностей ЗВО й забезпечують їхнє

професійне зростання в процесі фахової підготовки (спрямованість студентів на розкриття особистісного потенціалу на основі соціонічного підходу; набуття студентами фахової компетентності, формування готовності до професійної діяльності на основі розвитку особистісного потенціалу з використанням особистісного та компетентісного підходів);

- розроблено методику визначення спрямованості особистості щодо певного виду діяльності за допомогою методів соціоніки;

- виявлено: природну диференціацію студентів на етапі вибору спеціальності за сильними функціями своїх психотипів, стійке домінування низки типів на економічних спеціальностях, відповідність сильних сторін особистісного потенціалу таких типів вимогам до майбутньої професійної діяльності, стали внутрішню мотивацію щодо вибору професії; взаємозв'язок між певними формами й методами навчання, установками студентів щодо виду діяльності й ефективністю професійного зростання;

уточнено:

- суть понять «професійне становлення», «професійне зростання» та «особистісний потенціал»;

- зміст компонентів готовності студентів економічних спеціальностей до здійснення професійної діяльності (мотиваційний, теоретичний (змістовий), практичний (процесуальний), оцінний, професійно-дієвий); критерії (мотиваційний, змістово-процесуальний, оцінно-рефлексивний, професійно-дієвий) та показники (мотивація щодо вибору професійної діяльності, мотивація до професійного навчання, навченість, співвідношення отриманих знань з практикою, сформованість фахових компетентностей, самооцінка сформованості особистісних професійно важливих якостей, сформованість особистісних професійно важливих якостей, сформованість професійної спрямованості студентів), що дозволяють виявити рівень готовності студентів до професійної діяльності;

подальшого розвитку набули особистісний та компетентісний підходи до організації навчання студентів економічних спеціальностей за умов розкриття їхнього особистісного потенціалу.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що: розроблено, експериментально перевірено та *упроваджено* у професійну підготовку студентів економічних спеціальностей вишів методику розкриття особистісного потенціалу тих, хто навчається, на основі соціонічного підходу, яка реалізована в авторських курсах для студентів «Соціоніка і її методи у розкритті особистісного потенціалу студентів» й для викладачів «Професійне зростання студентів економічних спеціальностей під час навчання у ВНЗ», що дало змогу викладачам упроваджувати в навчальний процес педагогічні умови професійного зростання студентів у ході викладання низки дисциплін циклу професійної та практичної підготовки: «Економіка підприємства», «Менеджмент», «Маркетинг», «Страховання», «Податкова система», «Бюджетна система» та інші (спеціальність Ф і С); «Економіка праці», «Організація праці», «Управління персоналом», «Мотивування персоналу», «Аудит персоналу», «Фізіологія і психологія праці», «Демографія» (спеціальність УП).

Результати дослідження **впроваджено** у професійну підготовку студентів таких ВНЗ: Харківський інститут бізнесу і менеджменту (акт № 01.1/11-91 від 29.12.2015), Харківський інститут фінансів КНТЕУ (довідка № 594 від 14.12.15), Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-125 від 09.02.16), Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (акт № 2101-18/8 від 18.03.16).

У подальшому матеріали дослідження *можуть бути використані*: для оптимізації освітнього процесу у виші; у підготовці майбутніх викладачів у педагогічних навчальних закладах; у підвищенні кваліфікації викладачів закладів професійної освіти; у профорієнтаційній діяльності; у самовизначенні особистості стосовно професійного шляху.

Особистий внесок здобувача. У публікації, написаній у співавторстві з В. Свідерським, автору належить теоретичне обґрунтування зовнішніх та внутрішніх чинників впливу на розвиток економічної освіти в сучасних умовах.

Апробація результатів дослідження. Початкові, проміжкові й кінцеві результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Української інженерно-педагогічної академії, на кафедрі фінансів і кредиту Харківського інституту бізнесу і менеджменту, на кафедрі фінансів і кредиту Харківського інституту фінансів КНТЕУ, на кафедрі початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (2013 – 2017 рр.), були оприлюднені в доповідях автора та обговорені на науково-практичних конференціях: *міжнародних*: «Інноваційні моделі розвитку фінансової, економіко-виробничої, освітньої і соціально-гуманітарної сфер державності» (м. Харків, 2011 р.), «Иновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития» (м. Єкатеринбург, 2013 р.), «Інституційні засади стабільного розвитку економічних суб'єктів в умовах інтеграційно-глобалізаційних процесів» (м. Харків, 2015 р.), «Фізичні та комп'ютерні технології» (м. Харків, 2016 р.), «Психоинформационные технологии, кадровый менеджмент и психология личности» (м. Київ, 2017 р.); *міжнародних науково-практичних інтернет-конференціях*: «Інституційні трансформації сучасної економіки: виклики, проблеми, перспективи» (м. Харків, 2017 р.), «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (м. Переяслав-Хмельницький, 2017 р.); *науково-методичних*: «Забезпечення якості вищої економічної освіти: сучасний стан та перспективи» (м. Харків, 2018 р.).

Публікації. Основні положення та висновки дослідження висвітлено в 20 наукових публікаціях (19 – одноосібні), із них: 8 статей опубліковано в провідних наукових фахових виданнях України, 7 публікацій – у збірниках матеріалів конференцій, 1 стаття в закордонному періодичному виданні, 4 статті – в інших виданнях.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Суть понять «професійне становлення», «професійне зростання» та «особистісний потенціал»

Метою Національної стратегії розвитку освіти на найближче десятиріччя є забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя. Одним із завдань, зазначених у стратегії, є розроблення цілісної системи відбору на навчання талановитої молоді, її психолого-педагогічного супроводу, забезпечення умов для соціалізації, професійного та наукового зростання й подальшого супроводження в кар'єрному зростанні [163]. Законодавчо питання професійного зростання студента пропонується вирішувати ще під час його навчання у виші, що цілком відповідає умовам сьогодення – потребам ринку праці в конкурентноспроможних фахівцях, здатних одразу після закінчення ЗВО виконувати свої професійні обов'язки.

Отже, перед педагогами вищої школи постає завдання: окрім надання традиційних знань, умінь, навичок, здійснювати процес професіоналізації особистості студента (входження в професію [195; 111]), тобто створювати умови для його професійного становлення та професійного зростання. У контексті завдань стратегії розвитку освіти виникає потреба визначення співвідношення термінів «професійне становлення», «професійне зростання» та їх суті.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив констатувати, що в працях сучасних дослідників [90; 195; 110] приділяється багато уваги проблемі професійного становлення. Разом із тим, у сучасній педагогічній науці не існує чіткого розмежування термінів «професійне становлення» та «професійне зростання». За Аристотелем, становлення (розвиток) уявляється як перехід від «потенційного» до «актуального» [14]. Під професійним становленням сучасні

вчені розуміють більшу частину онтогенезу людини, яка охоплює період із початку формування професійних намірів до завершення професійного життя [90]. Становлення – це перехід від одного певного стану до іншого – більш високого рівня; єдність уже здійсненого і потенційно можливого [219]. Психологи зазначають, що поняття "становлення" підкреслює процес набуття нових ознак та форм психіки в процесі розвитку [226].

Оскільки процес професійного становлення має тривалу протяжність у часі, його прийнято розбивати на стадії за різними критеріями. Так, наприклад, Є. Клімов виокремлює такі фази професійного становлення особистості, не прив'язуючи їх до віку, оскільки на одній стадії може опинитися як старшокласник, так і безробітний: оптація – період вибору професії в навчально-професійному закладі; адаптація – входження в професію і звикання до неї; фаза інтерналу – придбання професійного досвіду; майстерність – кваліфіковане виконання трудової діяльності; фаза авторитету – досягнення професіоналом високої кваліфікації; наставництво – передача професіоналом свого досвіду [111].

Чотири стадії професійного становлення за критеріями ставлення особистості до професії та рівня виконання діяльності виділяє Т. Кудрявцев: виникнення і формування професійних намірів; професійне навчання і підготовка до професійної діяльності; входження в професію, активне її освоєння і знаходження себе у виробничому колективі; повна реалізація особистості в професійній праці [128].

Є. Зеєр як підстави для виокремлення стадій професійного становлення розглядає соціальну ситуацію і рівень реалізації провідної діяльності. Учений виділяє такі стадії професійного становлення особистості: оптація – зародження професійно орієнтованого інтересу й формування професійних намірів, що завершуються усвідомленим або вимушеним вибором професії (початок самостійного життя, формування життєвих планів); професійна підготовка – вступ до професійного навчального закладу (училища, технікуму, вишу), професійно-пізнавальна діяльність, спрямована на отримання конкретної професії (нова соціальна роль учня, студента, більша соціальна незалежність); професійна

адаптація – надбання професійного досвіду й самостійне виконання професійних робіт на нормативно-репродуктивному рівні (соціальна роль молодого фахівця); первинна і вторинна професіоналізація – підвищення кваліфікації, індивідуалізація стилю діяльності, підвищення якості й продуктивності праці (соціальна роль професіонала); професійна майстерність – висока творча й професійна активність, пошук нових нестандартних способів виконання діяльності (акме-професіонал) [90].

Не зважаючи на різну кількість стадій професійного становлення особистості та критеріїв класифікації, які виокремлюють дослідники, зазначимо, що в кожній класифікації присутній етап певної фахової підготовки. На кожному з етапів професійного становлення, починаючи з етапу професійного навчання (виключаючи етап вибору професії), можливе як професійне зростання, так і професійна стагнація, оскільки під час професійного становлення особистість проходить через суперечності та кризи. Отже, на нашу думку, поняття «професійне зростання» повинно розглядатися в симбіозі з поняттям «професійне становлення», як характеристика цілого й ціле.

Зупинимося коротко на трактуванні слова «зростання» словниками, що пояснюють його як у прямому, так і в переносному значенні. У тлумачному словнику С. Ожегова, Н. Шведової знаходимо: «зростання» (переносне значення) – удосконалення в процесі розвитку, зростання таланту, майстерності, творче, наукове зростання [167, с. 1715]. Академічний тлумачний словник української мови: зростати – збільшуватися кількісно, у переносному значенні – набувати досвіду, уміння, певних знань, поширювати світогляд, досягати вищого ступеня розвитку [220, с. 714]. Отже, можемо трактувати словосполучення «професійне зростання» як удосконалення, досягнення вищого ступеню розвитку в професійній площині.

Є. Зеєр розглядає професійне становлення особистості з огляду на невід’ємну частину її розвитку в процесі вибору професії, професійної освіти й підготовки, продуктивного виконання професійної діяльності. Професійне становлення, на думку вченого, полягає у формуванні професійно зумовленої

структури особистості та пошуку оптимальних прийомів якісного й творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей людини. Професійно зумовлена структура особистості містить такі компоненти: професійну спрямованість (систему домінуючих потреб, мотивів, схильностей, інтересів), професійну компетентність (знання, уміння, способи виконання діяльності), професійно важливі якості (якості особистості, що визначають продуктивність професійної діяльності), професійно важливі психофізіологічні властивості (енергетизм, нейротизм, екстравертованість, координація, реактивність, тощо). Професійне зростання, в свою чергу, передбачає постійне збагачення компонентів професійно зумовленої структури особистості, підвищення ефективності трудового функціонування індивіда [90]. Тобто, перше поняття «професійне становлення» – розглядається автором як базове, а друге – «професійне зростання» – як його характеристика.

Погоджуючись із думкою вченого стосовно поняття «професійне становлення», як первинного, будемо розглядати поняття «професійне зростання» як характеристику, а саме, як процес, що характеризує позитивну динаміку професійного становлення особистості, має свій початок на стадії освоєння професії у вищому навчальному закладі й триває на подальших етапах професійного становлення особистості.

Під час професійного становлення відбувається зміна змісту компонентів професійної структури особистості, здійснюється внутрішня інтеграція підструктур, що призводить до утворення ключових компетентностей особистості, що, у свою чергу, сприяє підвищенню конкурентноздатності, професійної мобільності, сприяє професійному зростанню й розвитку кар'єри особистості [90, с. 19].

Подальший аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що зарубіжні та вітчизняні вчені вивчали різні аспекти проблеми професійного становлення та професійного зростання особистості. Цікавими в контексті нашого дослідження є зарубіжні теорії професійного розвитку, більшість із яких можуть бути віднесені до таких основних напрямів: диференційно-діагностичний;

психоаналітичний; теорія рішень; теорія розвитку; типологічний [121]. Деякі з цих напрямів найбільш зорієнтовані на педагогічну практику, тому зупинимося на них детальніше.

Найчастіше професійне становлення особистості розглядається у зв'язку з її розвитком. Напрямок «теорія розвитку» бере свій початок із праць Ш. Бюлер, у яких уперше було показано, що професійний розвиток і становлення не можуть бути відділені від цілісного життєвого шляху людини [309]. На основі вивчення багатьох реальних біографій представників різних соціальних груп вчена переконливо показала, що більшість людей проходить певні стадії розвитку в схожі вікові періоди. У подальшому Д. Сьюпер надав опис та загальну характеристику стадій та етапів професійного розвитку особистості, сформулював основні положення теорії, які полягали в такому: люди характеризуються їхніми здібностями, інтересами, властивостями особистості; кожна людина може успішно оволодіти певними професіями, а певні професії можуть підходити різним індивідам; залежно від часу й досвіду змінюються як об'єктивні, так і суб'єктивні умови професійного розвитку, що обумовлює множинний професійний вибір; професійний розвиток має низку послідовних стадій; особливості кар'єрного розвитку визначаються соціально-економічним рівнем батьків, властивостями індивіда, його професійними можливостями тощо; на різних стадіях розвитком можливо управляти, з одного боку, сприяючи формуванню в індивіда інтересів і здібностей, з іншого, – підтримуючи в його прагненні «спробувати» різні професії; професійний розвиток полягає в розвитку і реалізації Я-концепції; взаємодія Я-концепції і реальності відбувається при програванні і виконанні професійних ролей, наприклад, у фантазії, у бесіді з профконсультантом або в реальному житті; задоволеність роботою залежить від того, якою мірою індивід знаходить адекватні можливості для реалізації своїх здібностей та інтересів [307; 121].

Поширеними в зарубіжній теорії професійного розвитку є також диференційно-діагностичний та типологічний напрями, які розвиваються на основі основних положень теорії Ф. Парсонса: кожна людина за своїми

індивідуальними якостями передусім за професійно значущими здібностями, найбільш оптимально підходить до єдиної професії; професійна успішність і задоволеність професією обумовлені ступенем відповідності індивідуальних якостей і вимог професії; професійний вибір є, по суті, свідомим і раціональним процесом, у якому або сам індивід, або профконсультант визначає індивідуальну диспозицію психологічних або фізичних якостей і співвідносить її з уже наявними диспозиціями вимог різних професій. Подальший розвиток цього підходу пов'язано з іменами Г. Мюнстенберга, Р. Амтхауера, Дж. М. Кеттелла, дослідження яких показали, що не окремі індивідуальні якості, а їх комплекси співвідносяться з цілою групою професій. Крім того, поряд зі здібностями велике значення для професійної успішності і задоволеності мають особистісні характеристики передусім інтереси, що до принципу придатності додають принцип схильності або спрямованості [121].

Продовженням диференційно-діагностичного напрямку є типологічний, який розглядає вже не окремі індивідуальні якості та їх комплекси, а тип особистості. Дж. Голланд запропонував типологію особистостей на підставі того, на що орієнтований суб'єкт праці у своїй діяльності. Він виділив шість типів особистості. На думку Дж. Голланда, один із цих типів повинен у людини домінувати, але загалом особистість здатна пристосовуватися, використовуючи стратегії двох або більше типів [262]. Широкого розповсюдження на Заході набула особистісно-професійна типологія, заснована на теорії К. Юнга про психологічні типи й розроблена І. Брігс Майєрс та К. Бригс, які у відповідність до шістнадцяти типів поставили певні групи професій.

Отже, сучасна західна наукова думка зазначає, що професійне становлення невіддільне від цілісного життєвого шляху людини. Якості особистості, комплекси таких якостей або тип особистості загалом можуть відповідати певній професії або певним групам професій, у яких людина виявить себе найкращим чином. Крім того, для успішної професійної діяльності та задоволеності від роботи значну роль відіграють потреби, мотиви, інтереси особистості.

Теоретичним й практичним аспектам проблеми професійного становлення й професійного зростання особистості присвячені фундаментальні праці вітчизняних учених та науковців ближнього зарубіжжя: В. Беспалька, Є. Климова, Н. Кузьміної, Б. Ломова, А. Маркової, Ю. Поваренкова, Л. Подоляка, В. Юрченка.

Значний внесок в теорію професійного становлення особистості здійснив Ю. Поваренков, яким обґрунтовано нерівномірність і гетерохронність цього процесу. Нерівномірність виявляється в наявності криз професійного розвитку, які відбуваються як на етапі професійного навчання, так і на етапі самостійної професійної діяльності, гетерохронність – у різночасності розвитку структур особистості, у відмінній швидкості та глибині їх перетворення. Ученим було доведено, що професійне становлення особистості підпорядковується загальним і спеціальним закономірностям, які визначаються особливостями професії й умовами професіоналізації загалом, що може знаходити своє відображення в коливаннях тривалості професійного шляху, в особливостях розвитку професійно орієнтованих підструктур особистості, у наявності стійкої професійної типології [174].

Є. Климов розглядає професійне становлення з огляду на наявність в структурі особистості стійких індивідуальних відмінностей, які необхідно враховувати в педагогічній роботі. Успішність професіоналізації особистості вчений вбачає у виробленні індивідуального стилю діяльності, під яким розуміє індивідуально-своєрідну систему психологічних засобів, до яких свідомо чи безсвідомо вдається людина з метою найкращого урівноваження своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності із зовнішніми умовами діяльності [108].

У працях В. Беспалька провідними є положення про неможливість підготовки висококваліфікованого спеціаліста, якщо він не володіє генетичними задатками до відповідного виду діяльності. Такі задатки автор вважає вродженими, інші ж властивості особистості формуються й розвиваються впродовж життя, у процесі освіти. Однак те, що буде сформовано в процесі освіти, визначається особливостями вроджених генетичних властивостей. Якщо

предмет вивчення відповідає інтелектуальним або фізичним задаткам людини, виникає мотивація до його вивчення. Процес підготовки фахівця, вважає автор, повинен починатися зі створення умов для виникнення навчальної мотивації. Лише тоді він матиме сенс й буде ефективним [30].

Слід також зазначити, що в значній кількості праць з педагогіки та психології приділено увагу професійному становленню вчителя й викладача (С. Батищев, А. Гедзик, Ю. Гільбух, Л. Литвин, В. Лозова, О. Мороз, С. Петрусенко, О. Пехота, Г. Позняк, В. Сластьонін, В. Чапрак, Т. Чувакова та ін.), фахівцям різних галузей господарства: інженерів будівельників (Т. Борисова, Т. Картель), офіцерів-прикордонників (П. Дзюба), менеджерів (О. Куліш), фармацевтів (О. Соколова, А. Репс), психологів (Є. Зволейко, Ю. Агарков, Ю. Кравцова, Г. Муканіна), курсантів (О. Кокорін, М. Попов, Ю. Тимчук), фахівців соціальної сфери (Т. Бородкіна). Різним аспектам професійного становлення студентів присвячені праці С. Виготської, К. Желтової, Н. Калашнікової, М. Кашиної, С. Кузнецової, С. Морозової, Н. Матолигіної, Л. Новосьолової, Т. Скибо, Н. Ткаченко, Ю. Шилова, Л. Шумської.

Однак нами встановлено, що проблема професійного зростання особистості, й зокрема професійного зростання студентів на етапі навчання у ЗВО цілісно розглядається тільки у небагатьох наукових дослідженнях. Увага вчених, як і у випадку з проблемою професійного становлення, здебільшого прикута до різних аспектів професійного зростання педагогічних працівників (О. Безніско, О. Оришечко, О. Жегло, О. Лаптева, Г. Ліцман, Л. Литвинюк, Т. Лук'янова, Л. Матяш, Н. Переломова, В. Шнейдер). І лише в декількох працях розглянуто питання окремих сторін професійного зростання студентів на етапі вишівської підготовки, коли здійснюється процес професійного самовизначення й відбувається цілеспрямована підготовка до обраної професійної діяльності [103]. Так, у дослідженні Н. Дмитренко розглянуто навчання спілкуванню при вивченні іноземної мови як фактору, що впливає на особистісно-професійного зростання студентів [73]; наукова розвідка Н. Ліханової присвячена індивідуальному орієнтуванню студентів інженерно-технічного профілю на професійне зростання

[139]; А. Карпенко вивчає взаємозв'язок самопізнання і діагностики професійно-особистісного зростання студента медичного коледжу [102].

У контексті нашого дослідження викликає інтерес наукова розвідка Л. Миловидової, присвячена вивченню динаміки особистісно-професійного зростання студентів у процесі вишівської підготовки. Дослідниця дає визначення особистісно-професійному зростанню студентів, розуміючи його як позитивний, прогресивний, еволюційний розвиток, що полягає в прирощенні, збільшенні цінних, значущих, соціально бажаних особистісних і професійних якостей, що відносяться до того періоду розвитку, коли структура особистості в основному вже сформувалася [156]. Погоджуючись з основними положеннями визначення автора щодо професійного зростання студента, вважаємо, що процес формування його особистості під час навчання у виші не є завершеним. Упродовж навчання відбувається подальше формування компонентів професійної структури особистості, також цей процес продовжується й на подальших етапах професійного становлення.

Подальший аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив дійти висновку стосовно того, що поняття «професійне зростання» пов'язується вченими з категорією «особистісний потенціал». Так, на думку Є. Зеєра, для прискорення професійного зростання необхідно актуалізувати потенціал особистості, що є процесом самоактуалізації [90]. О. Жигло вважає, що професійне зростання викладача в аспекті ідей самоактуалізації визначається як розкриття своїх можливостей і посилення індивідуальності як в особистісному, так і професійному аспектах. Професійне зростання є природним процесом розгортання особистісного потенціалу педагога, заснованого на внутрішній потребі [85].

Я. Чернишев підкреслює, що в процесі підготовки майбутнього фахівця відбувається приріст індивідуального потенціалу особистості, розвиток її резервних сил, пізнавальної та творчої енергії в результаті активного і відповідального оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, уміннями та навичками [248].

О. Поляков, розглядаючи мотивацію професійного зростання студентів, доводить, що саме розкриття особистісного потенціалу, процес удосконалення особистості студента: загальнокультурних і фахових знань; системи інтелектуальних і практичних умінь і навичок; досвіду творчої діяльності; розвинених особистісних і професійно значущих якостей є найважливішими у становленні професійної компетентності майбутніх спеціалістів [183].

Погоджуємося з вищезазначеними авторами, які обґрунтували основні загальні положення процесу професійного зростання. Стосовно студентів ці положення полягають у такому:

- джерелом розвитку студента є незавершеність його особистості, а також використання його потенційних можливостей для вирішення все більш складних і перспективних завдань;
- характеристикою навчальної діяльності є її орієнтація на розвиток і саморозвиток студента, на надання йому педагогічної підтримки;
- професійне зростання студента характеризується дискретністю, можливістю інтенсивного розвитку знань, умінь і якостей;
- професійне зростання розглядається як більш значущий результат, ніж будь-які формально засвоєні знання, уміння і навички;
- знаходження в активному освітньому дивергентному середовищі обумовлює професійне зростання студента і стимулює його перехід на більш високі стадії розвитку;
- професійне зростання студента відбувається за рахунок вирішення суперечностей [183].

Разом із тим, учені зазначають, що існують кардинальні відмінності між трудовою й навчальною діяльністю. Основним завданням навчальної діяльності є розвиток функціональних можливостей особистості до певного рівня. Кінцевими продуктами тут виступають не зовнішні об'єкти, а нові знання, уміння, навички, якості, здібності того, хто навчається [108]. Якщо результатом професійного зростання викладача є позитивна динаміка рівня сформованості професійно-педагогічної культури, становлення його кар'єри [85], то «наслідком

професійного зростання особистості майбутнього фахівця та розвитку його професійних здібностей є фахова компетентність» [182, с. 93], готовність до професійної діяльності й подальшого професійного зростання. Але й у тому й тому разі центральним у понятті «професійне зростання» виступає поняття «особистісний потенціал», розкриття і динамічне розгортання якого впродовж навчання студента у виші є запорукою його подальшого успіху в професійній діяльності.

Багатоаспектність розгляду проблеми потенціалу особистості є результатом багатовекторності самого феномену потенціалу. В етимологічному значенні термін «потенціал» походить від латинського «*potentia*» – сила, джерела, можливості, засоби, запаси, які можуть бути використані для вирішення будь-яких задач, досягнення певних цілей, можливості окремих осіб, суспільства, держави в певній галузі (наприклад, економічний потенціал) [221]. У «Словнику іноземних слів» наводиться тлумачення терміна як міць, сила [49]. «Тлумачний словник російської мови» Д. Ушакова визначає потенціал як фізичне поняття, що характеризує величину потенційної енергії у певній точці простору, а також як сукупність засобів, умов, необхідних для ведення, підтримки, збереження чогонебудь [70].

Наукове вживання даного терміна своїм корінням сягає у філософію Аристотеля, який розглядав акт і потенцію як основу онтологічного розвитку. Відповідно буття поділялося на «потенційне» і «актуальне», а становлення (розвиток) уявлявся як перехід від першого до другого. За Аристотелем, потенціал характеризує здатність руху переводити матерію з реально наявного в новий стан, оскільки матерія (дійсність) є єдністю актуального і потенційного буття. Потенція розглядається Аристотелем як початок зміни речі, як здатність руху й можливість осмислення цього руху. Кожна річ містить наступні/такі потенції – перехід в інший стан і збереження свого стану незмінним [14].

Сучасні наукові дослідження дозволяють визначити потенціал як універсальну загальнонаукову категорію, що означає «сукупність наявних засобів, можливостей у конкретній галузі» [47].

У зв'язку з багатозначністю термін «особистісний потенціал» трактується по-різному. Найчастіше він вживається як дотичне поняттю «ресурс» (іноді – «капітал»), при цьому маються на увазі інтелектуальні, особистісні, моральні, духовні та інші ресурси.

В енциклопедичному словнику педагога знаходимо визначення потенціалу особистості: «Ще не розвинені і не використовувані, не затребувані здібності, задатки, особистісні якості людини, її знання, уміння, навички. Потенціал – це існуючі в прихованому вигляді можливості людини, які за певних умов можуть актуалізуватися, виявитися. Так, особистість може володіти духовним, моральним, творчим, інтелектуальним потенціалом. Завдання педагога – усе краще в людині переводити зі стану потенційного в стан актуального, чому може сприяти реалізація ідеї «зони найближчого розвитку» [27].

Безперечний науковий інтерес має феномен потенціалу крізь призму концепції Л. Виготського про зони найближчого й актуального розвитку. Зона актуального розвитку – це поточний рівень розвитку здібностей і новоутворень індивіда, тоді як зона найближчого розвитку виступає як потенціал розвитку, зона можливого зростання. Згідно концепції Л. Виготського, для того, щоб індивід зміг здійснити перехід із зони актуального розвитку в зону найближчого розвитку, необхідно враховувати не тільки завершені на сьогодні цикли процесу розвитку, але й ті, що знаходяться у стані становлення, дозрівання. Це є важливою передумовою для здійснення такого переходу [55].

С. Рубінштейн підкреслює, що людину як особистість характеризує не тільки те, що вона є, але і те, ким вона хоче стати, до чого вона активно прагне. Особистісний розвиток людини він визначає як реалізацію індивідом своєї потенційної універсальності, нескінченності, як становлення людини в індивідові. Тобто її характеризує не тільки те, що вже склалося і реально функціонує в її особистості, але й те, що складає «внутрішній сенс особистісного розвитку» (сфера можливостей) [159].

О. Лазурський уважав, що особистості різняться за домінуванням у них зовнішніх і внутрішніх джерел розвитку («екзопсихіки» і «ендопсихіки»). Згодом

К. Юнг запропонував відому класифікацію екстра- та інтравертованих особистостей [8]. Джерелом розвитку потенціальних можливостей людини вчений вважав неперервний обмін енергії свідомого і безсвідомого. К. Юнг розглядав безсвідоме як творчий принцип, який пов'язує індивіда з усім людством. У такому підході головною життєвою метою людини є розвиток і прояв усього того цінного, що в ній закладене від природи, повною мірою реалізувати свої потенційні можливості, виявити свою самість, яку К. Юнг називав самореалізацією.

На думку ж О. Лазурського, ядром особистості є ендопсихіка людини – уся сукупність основних психічних (психофізіологічних) функцій або здібностей: сприйнятливість, пам'ять, увага, що комбінує діяльність (мислення і уяву), афективна збудливість, здатність до вольового зусилля, імпульсивність або обдуманість вольових актів, швидкість, сила і велика кількість рухів тощо. Зміст екзопсихіки визначається ставленням особистості до зовнішніх об'єктів, до середовища, причому поняття «середовище» або «об'єкти» беруться в найширшому сенсі, у якому вони обіймають усю сферу того, що протистоїть особистості і до чого особистість може так або так ставитися; сюди входять і природа, і матеріальні речі, і інші люди, і соціальні групи, і духовні блага – наука, мистецтво, релігія, – і навіть душевне життя самої людини, оскільки останнє також може бути об'єктом відомого ставлення з боку особистості [134].

Ґрунтуючись на ідеях О. Лазурського, можна припустити існування двох складових потенціалу особистості: тієї, що існує як нервово-психічна організація людини (ендопсихіка), та тієї, що формується як реакція на зовнішні стимули (екзопсихіка) [186].

Рівень психічного зростання, за О. Лазурським, при нормальних зовнішніх умовах і відповідному вихованні та освіті визначається природженою обдарованістю людини, що зводиться, зрештою, до загального потенційного запасу її нервово-психічної енергії або, уживаючи інший термін, до притаманної їй більшій або меншій кількості психічної активності.

Розглядаючи співвідношення ендопсихіки та екзопсихіки, О. Лазурський виділяє три рівні потенціалу (обдарованості) особистості за критерієм активного пристосування особистості до навколишнього середовища. Учений зазначає, що ступень та об'єм такого пристосування визначається, з одного боку, сприятливими і несприятливими зовнішніми умовами, а з іншого (і це найважливіше), – тим природженим запасом фізичних і духовних сил, який має назву "ступеня обдарованості" [134, с. 46-47]. Надамо коротко опис рівнів потенціалу особистості за О. Лазурським.

Нижчий рівень. Вплив зовнішнього середовища і зовнішніх обставин є переважаючим. Підпорядковуючи собі слабку, розрізнену психіку малообдарованої людини, середовище накладає на неї свій відбиток, насильно пристосовуючи її до своїх вимог, при цьому мало враховуються ендосоособливості кожного окремого індивідуума. Це призводить до значної невідповідності між основними задатками і здібностями певної людини, з одного боку, і засвоєними нею професійними навичками, поглядами і способами діяльності, – з іншого. Осіб, які мають такий рівень ендо- та екзопсихіки, учений називає «недостатньо пристосованими».

Середній рівень. Люди, які належать до середнього психічного рівня, мають набагато більшу здатність пристосуватися до навколишнього середовища, знайти в ньому своє місце і використовувати його для своїх цілей. Вони володіють більшою працездатністю та ініціативою, знаходять собі рід занять, відповідний їхнім схильностям і задаткам, працюють продуктивно та з інтересом і, зрештою, будучи корисні суспільству, встигають у той же час і собі забезпечити не тільки матеріальний добробут, але і певний комфорт як фізичний, так і духовний. Група осіб, яка має середній рівень потенціалу, отримала назву «ті, що пристосувалися».

Вищий рівень. Люди талановиті, високообдаровані ще в більшому ступені, ніж представники середнього рівня, мають дані, необхідні для того, щоб пристосуватися до навколишнього середовища, скористатися його вигодами й перевагами і влаштувати собі життя зручне й матеріально забезпечене. Але значна напруженість, інтенсивність душевного життя змушує людину не обмежуватися

одним тільки пристосуванням до середовища. Вона прагне і саме те середовище переробити, видозмінити згідно своїм власним потягам і потребам. Тут присутній більш-менш яскраво виражений процес творчості, у якій би галузі він не виявлявся – у духовній або матеріальній, у галузі науки, мистецтва чи практичного життя тощо. О. Лазурський називає таких осіб як тих, які пристосовують середовище до себе [134, с. 61-63].

Спираючись на ідею О. Лазурського про ендопсихіку та екзопсихіку, В. М'ясищев виділив у структурі психічного два складники – процесуальний, що складається як досвід особистості, і потенційний. Вони становлять єдність, виступаючи при цьому різними, а не тотожними поняттями. За В. М'ясищевим, поняття потенціалу особистості є одним із ключових в психології, а його ядро становить система ставлення людини до зовнішнього світу і до самої себе [158].

Якщо можливості особистості виявляються в безпосередньо спостережуваній ситуації, то особистісний потенціал формується, накопичується, розвивається нерідко у прихованій від спостереження формі і тільки після цього виявляється в актуальній ситуації. Тому поняття «потенціал» перебуває в нерозривному зв'язку з категорією «розвиток», що обумовлює його приховану динамічну природу (Г. Балл, Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк, Д. Леонт'єв, О. Леонт'єв, С. Максименко, К. Петров, С. Рубінштейн та ін.) [143]. Потенціал існує саме як можливість, що має прихований характер до моменту її прояву, коли потенціал викликається на поверхню буття силою обставин.

І. Маноха пропонує потенціал індивідуального буття людини розглядати як «явище, що відтворює генералізовані ознаки розгортання індивідуальної природи «Я» людини впродовж її життя. Вона обґрунтовує наявність творчого потенціалу особистості та буттєвого потенціалу особистості. Динаміка актуалізації творчого і буттєвого потенціалу особистості відбувається за двома напрямками: «згортання» й «розгортання». Тенденцію до згортання, стримування потенціальних можливостей людини зумовлено обмеженням їх межами встановлених правил та норм діяння. Тенденція до розгортання, виявлення потенціальних можливостей людини підкріплюється створенням відповідних до цього умов [145].

І. Маноха пропонує розглядати процес розкриття потенціалу не як процес соціалізації, а як процес знаходження власного сенсу життя.

Учена також указує на різні ознаки, за якими можливо здійснити типологію потенціалу особистості:

- за ознакою психологічної обумовленості буттєвих характеристик (потенціал природжений, потенціал набутий);
- за ознакою перспективності індивідуального розвитку (потенціал прогресивний, статичний, регресивний);
- за ознакою продуктивності саморозвитку (потенціал конструктивний, нейтральний або деструктивний);
- за ознакою цілісності «розгортання» індивідуальної сутності «Я» (потенціал завершений або незавершений) [145].

Д. Леонтьєв визначає особистісний потенціал як узагальнену систему характеристик індивідуально-психологічних особливостей людини, що лежить в основі здатності особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів у своїй життєдіяльності і зберігати стабільність діяльності й сенсових орієнтацій при зовнішньому тиску і в змінних умовах. За Д. Леонтьєвим, потенціал особистості відображає міру подолання особистістю заданих обставин та, за кінцевим підсумком, подолання самої себе [138]. Як риси особистісного потенціалу, таким чином, тут виступають, з одного боку, прагнення до збереження сталого стану «Я» особистості, з іншого, – бажання самовдосконалення, саморозвитку.

Важливими для розуміння суті потенціалу є праці Л. Виготського, Г. Костюка, С. Максименка, в яких потенціал розглядається у взаємозв'язку з діяльністю. Потенціал не існує сам по собі як якась відособлена від діяльності сутність, а матеріалізується в різних видах людської діяльності [143]. Він, таким чином, завжди має діяльнісну природу [8; 138; 159; 197]. Це пов'язує в єдине ціле діяльність з виявленням, розвитком і реалізацією потенціалу. Відзначимо, що потенціал, вочевидь, безпосередньо пов'язаний із механізмами оволодіння

діяльністю, залучаючи необхідні для цього вміння, навички та діяльнісні компетентності.

За С. Максименком, потенціал – це така можливість, яка, реалізуючись у діяльності, удосконалюється, залишаючись потенційною (імовірнісною можливістю), тоді як діяльність відокремлена від потенціалу і є засобом досягнення поставленої мети. Учений зазначає, що вихідним матеріалом для виконання діяльності, переходу від можливості дії, її уявлення до дійсності, матеріалізації образів, почуттів і думок є енергія. Енергопотенціал людини – це величина її здатності до дії (пізнавальної, чуттєвої, розумової, моральної, естетичної, тобто творчої) [143].

Деякі дослідники (Н. Власихіна, Е. Зеєр, В. Козирєв, С. Кузьміна, В. Носков, А. Павлова, Т. Скрипкіна) схильні розглядати особистісний потенціал як структуру, компоненти якої утворюють три взаємодіючих чинники. По-перше, це реальні можливості індивіда, що характеризують рівень його актуального розвитку. Сюди належать знання, уміння, навички, здібності, фізичні та інтелектуальні потенції. Другим чинником є загальна спрямованість особистості, що спирається на систему відносин і уявлень індивіда про самого себе й навколишній світ, на ієрархію цінностей та світогляд. Третій чинник – прагнення до розширення своїх потенцій, перетворення наявних у індивіда задатків у здібності за рахунок найбільш повного їхнього використання, те, що А. Маслоу називав самоактуалізацією. [130]. Означена трьохкомпонентна структура особистісного потенціалу, на думки авторів, більш повно відповідає уявленню С. Рубінштейна про сутність людини, для розуміння якої він рекомендував пошукати відповіді на три питання: що людина може, чого вона хоче і що робить [209].

І. Мурашко виділяє основні складники особистісного потенціалу в контексті діяльності людини: гносеологічний потенціал (система знань, умінь, навичок, уявлень, світогляду, пізнавальних здібностей); аксіологічний потенціал (система цілей, цінностей та орієнтацій, соціально-психологічних установок); творчий потенціал (можливість творити, знаходити нове, діяти оригінально і

нестандартно); комунікативний потенціал (здібності спілкування, розуміння і взаєморозуміння, здібності до оволодіння спілкуванням, комунікативні якості, уміння та навички); художній потенціал (система художньо-естетичних потреб, форм і способів їх задоволення); професійний потенціал (відповідність орієнтацій, схильностей, професійних уподобань обраної професії, наявність відповідного типу особистості, рівень професійної мотивації); духовний потенціал (система сенсів і сенсожиттєвих орієнтацій, духовно-моральних цінностей, життєвих позицій і моральних настанов особистості в системі загальнолюдських моральних норм) [157].

Отже, можна зробити висновок, що особистісний потенціал – складне інтегроване поняття, що містить природжені (генетичні) особливості людини (темперамент, гендерні особливості, тип особистості, особливості психіки, задатки, здібності, потреби нижчого рівня, мотиви, особистісні якості) і набутий досвід (знання, навички, уміння, звички, професійно важливі якості, потреби вищого рівня, мотиви, світогляд). Особистісний потенціал має прояв у дії. Його інтенсивність буває декількох рівнів залежно від рівня потенційного запасу нервово-психологічної енергії індивіда. Крім того, у контексті діяльності виявляються окремі аспекти особистісного потенціалу: гносеологічний, аксіологічний, творчий, комунікативний, художній, професійний, духовний. Якщо умови довкілля сприятливі, то відбувається розкриття, розвиток і поповнення особистісного потенціалу, потенційне стає актуальним, при несприятливих умовах спостерігається його згортання. У таблиці 1.1 узагальнено основні характеристики особистісного потенціалу людини.

Характеристики особистісного потенціалу

Складові потенціалу (Б. Ананьєв, А. Адлер, Л. Виготський, В. Беспалько, В. М'ясищев, Е. Кречмер, І. Маноха К. Роджерс)	Спрямованість потенціалу (О. Лазурський, К. Юнг)	Рівень потенційного запасу нервово-психологічної енергії або здатність до дії (О. Лазурський, С. Максименко)	Умови розвитку потенціалу (Г. Балл, Л. Виготський, Д. Леонт'єв, О. Леонт'єв, І. Маноха)	Складові потенціалу в контексті діяльності (Б. Ананьєв, Д. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д.Узнадзе, І. Мурашко)
Природжений потенціал: темперамент, гендерні особливості, тип особистості, задатки, здібності, потреби нижчого рівня, мотиви, особливості психіки (сприйняття, уява, пам'ять, увага, мислення)	Внутрішня: ендопсихіка інтроверсія	Нижчий рівень – переважаючий вплив зовнішніх обставин на особистість	Сприятливі – прогрес	Гносеологічний потенціал (система знань, умінь, навичок, уявлень, світогляду, пізнавальних здібностей);
				Аксіологічний потенціал (система цілей, цінностей та орієнтацій, соціально-психологічних установок);
	Зовнішня: екзопсихіка екстраверсія	Середній рівень – пристосування особистості до зовнішніх обставин	Несприятливі – статика, регрес	Творчий потенціал (можливість творити, знаходити нове, діяти оригінально й нестандартно);
		Вищий рівень – трансформація зовнішнього середовища згідно з власними потребами		Комунікативний потенціал (здібності спілкування, розуміння і взаєморозуміння, здібності до оволодіння спілкуванням, комунікативні якості, вміння та навички);
Набутий досвід: знання, навички, уміння, звички, професійно важливі якості, потреби вищого рівня, мотиви, світогляд. Можливість поповнення і розвитку вроджених ресурсів (інтелектуальних, психологічних, вольових)				Художній потенціал (система художньо-естетичних потреб, форм і способів їх задоволення);
				Професійний потенціал (відповідність орієнтацій, схильностей, професійних уподобань обраної професії, наявність відповідного типу особистості, рівень професійної мотивації);
				Духовний потенціал (система сенсів, духовно-моральних цінностей, життєвих позицій і моральних настанов особистості в системі загальнолюдських моральних норм)

Відповідно до проблеми професійного зростання студентів особливо цікавим складником особистісного потенціалу є саме професійний потенціал, набуття й розвиток якого ґрунтується на природженому потенціалі й тим успішніше, чим більше цей природний потенціал особистості відповідає вимогам майбутньої професійної діяльності. Так, за В.Марковим, особистісно-професійний потенціал розглядається як частина особистісного потенціалу, що спрямована на реалізацію ресурсів особистості в межах обраної професії. Основні напрями реалізації потенціалу особистості: зовнішній, спрямований на біосферу, соціум, техносферу й інфосферу; внутрішній, пов'язаний зі спрямованістю особистості й має ієрархічну структуру, що об'єднує різні рівні потенціалу (біологічний, психофізіологічний і особистісний) – спирається на перехід від енергетичної саморегуляції індивіда до ціннісно-сенсового самоврядування особистості. Учений визначив такі сутнісні характеристики особистісно-професійного потенціалу: поновлення, самокерованість, системність та існування в межах соціально-особистісної взаємодії. Окремо він виділив такі його базові характеристики, як спрямованість, діапазон, інтенсивність, затребуваність, а також динамічні характеристики: рухливість, концентрація, відновлюваність. Але не всі ресурси людини отримують свій розвиток упродовж життя, оскільки потенціал людини містить ті якості, які затребувані з боку суспільства. Професійно-особистісний потенціал, за В. Марковим, є основою професійної придатності [146].

Погоджуємося з висновками дослідника і вважаємо, що особистісно-професійний потенціал ґрунтується на природженому потенціалі особистості: природних схильностях, задатках, здібностях, спрямованості на той чи той вид діяльності, певному психологічному типі особистості, який може найяскравіше виявитися в конкретній професії. На рисунку 1.1 зображено складові особистісного потенціалу студента на момент початку професійної освіти.

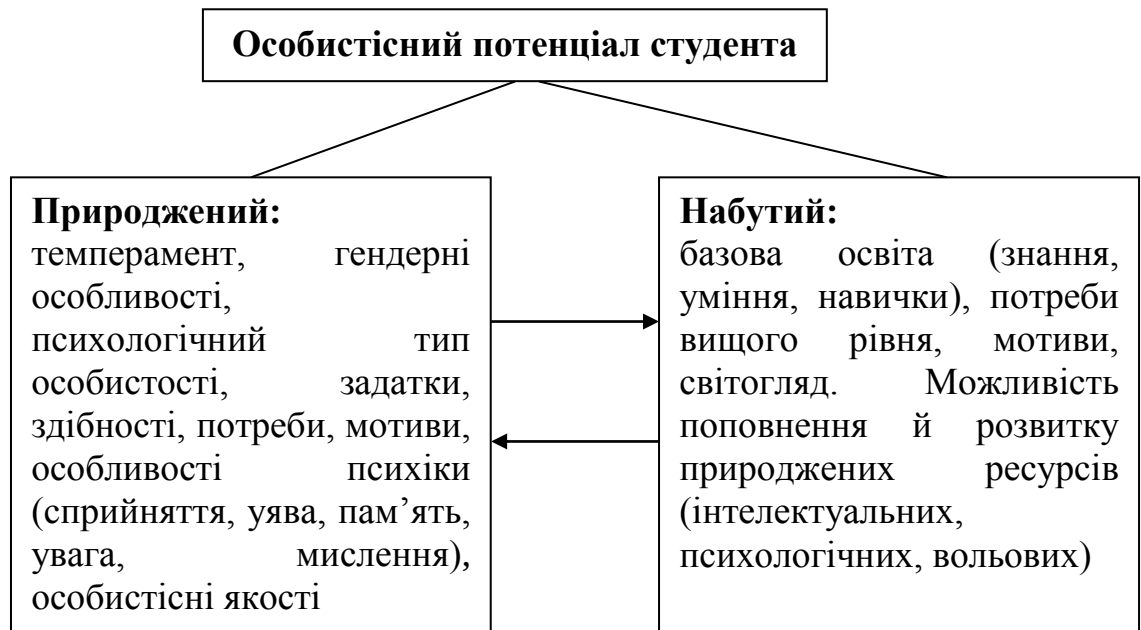


Рис. 1.1. Складові особистісного потенціалу студента на момент початку професійної освіти

Отже, однією з передумов успішної самореалізації особистості студента в майбутній професійній діяльності в сучасних умовах може виступати індивідуальна система його внутрішніх ресурсів, затребуваних у професійній діяльності – *особистісний потенціал, визначення, неперервний розвиток, поповнення і актуалізація якого і є суттю професійного зростання студента в умовах вишу.*

Як зазначалося вище, професійне зростання студента є процесом, що характеризує позитивну динаміку його професійного становлення на етапі навчання у виші. Обґрунтовано також положення про те, що основою професійного зростання студента є розкриття, розвиток, збагачення, актуалізація особистісного потенціалу студента. Ученими також доведено [108; 182], і ми погоджуємося з ними, що, на відміну від трудової діяльності, де результатами є зовнішні об'єкти, кінцевими продуктами навчальної діяльності виступають нові знання, уміння, розуміння, якості, цінності, досвід того, хто навчається, усе те, що на сьогодні трактується вже на законодавчому рівні як компетентності [87]. Саме

набуття фахових компетентностей є процесом поповнення й розвитку особистісного потенціалу студента, а проявом такого потенціалу може бути готовність до професійних дій, тобто можливість актуалізації потенціалу студента в умовах професійної діяльності. Отже, ми спостерігаємо два аспекти особистісного потенціалу студента – потенційний у вигляді набутих компетентностей, а також актуальний, що виявляється у вигляді готовності до фахових дій. *Два поняття «компетентність» і «готовність» виступають у такому разі як ті, що тісно пов'язані між собою, бо прояв потенційного можливий через актуальне: компетентність – це потенційне, набутое під час навчання, те, що тільки здатне у своїй потенції до виконання певних дій, а готовність – актуальне, те, що виявляється в дії в певних обставинах, але на основі потенційного.*

Однак здійснення процесу професійного зростання студента потребує певних педагогічних впливів, тобто того, що вчені називають педагогічними умовами: сукупності об'єктивних можливостей, обставин, заходів, що супроводжують освітній процес і спрямовані на досягнення певної мети (Ю. Бабанський, В. Загвязинський, В. Ледньов, В. Ляудис, А. Найн, М. Поташник, Г. Щукіна).

Ураховуючи все вищезазначене, будемо вважати, що *професійне зростання студента – це процес, що характеризує позитивну динаміку його професійного становлення на етапі навчання у вишій і передбачає розкриття, розвиток, збагачення й актуалізацію особистісного потенціалу студента в ході реалізації педагогічних умов, результатом чого є набуття професійної компетентності та сформованість готовності до професійної діяльності.*

Отже, здійснення процесу професійного зростання студентів економічних спеціальностей потребує розуміння особливостей їхньої фахової підготовки та обґрунтування й реалізації педагогічних умов такого процесу.

1.2. Особливості підготовки майбутніх фахівців економічного профілю

Забезпечення професійного зростання майбутніх фахівців економічного профілю, тобто спрямованість їх на розкриття та розвиток особистісного потенціалу, потребує розуміння особливостей їхньої фахової підготовки. Така підготовка здійснюється на загальних засадах педагогіки вищої школи, але має свої специфічні відмінності, зумовлені цілями та завданнями економічної освіти.

Головне завдання економічної освіти – формувати активних економічних суб'єктів (індивідів, здатних на мікрорівні впливати на економічні процеси, і на макрорівні – адекватно оцінювати дії держави), а не тільки пасивних споживачів і виробників продукції [114]. Тому економічна освіта повинна, крім надання знань, умінь, навичок, формувати економічну культуру, економічне мислення, економічний досвід особистості, які б допомагали їй адаптуватися до швидкозмінних умов існування, а також дозволяли б упливати на створення сучасного суспільства з високими стандартами життя.

Специфіка економічної освіти полягає в тому, що вона має два складники: загальноекономічний та професійно-економічний. Якщо перший складник охоплює комплекс соціально-економічних знань, умінь і навичок для забезпечення розвитку економічної культури і свідомості як особи, так і суспільства загалом, то особливості змісту професійно-економічної освіти обумовлюються вимогами до її кінцевого результату – формування гармонійної, різнобічно розвиненої особистості, для якої професійні знання, вміння, навички і їхнє постійне оновлення становлять основу самореалізації в економічній царині суспільства [123]. Тобто споживачі другого складника економічної освіти – фахівці, для яких економіка є основним предметом діяльності: професійні економісти і підприємці, фінансисти, бухгалтери менеджери та інші управлінські кадри, педагогічні умови професійного зростання яких під час навчання у ЗВО і є предметом нашого дослідження.

Процес професійно-економічної освіти охоплює декілька етапів. На думку О. Аксьонової, цих етапів три:

- етап засвоєння економічних знань. Він визначається рівнем теоретичної розробки економічних знань, правильним їх відбором для засвоєння, рівнем теоретичної та методичної підготовки викладачів, інтересом тих, хто навчається, до економічної теорії, поєднанням різних ефективних форм навчального процесу;

- етап перетворення економічних знань на переконання й установки особистості, тобто знання повинні бути пережиті, пропущені через почуття і емоції тих, хто навчається, засвоєні за допомогою власного досвіду. Тут велику роль відіграє виховний складник економічного навчання. На цьому етапі формується професійна спрямованість особистості, обсяг знань стає ознакою компетентності, як здатності до виконання конкретних професійних умінь;

- етап, мета якого – набуті досвід застосовувати знання в економічній діяльності – навички та вміння доводяться до автоматизму й реалізуються на високому рівні професійної майстерності [5].

Ми погоджуємося з В. Пономаренко, який вважає, що існує ще четвертий етап економічної освіти – навчити студентів не тільки результативно використовувати набуті знання, вміння та навички у професійній та соціальній діяльності, але й навчити їх синтезувати нові знання, а в кінцевому підсумку – формувати компетентного фахівця, здатного до виконання професійних обов’язків безпосередньо після закінчення ЗВО, без витрачання зайвого часу на пристосування до умов праці та на перенавчання [185].

Уважаємо за необхідне зазначити, що на сучасний стан економічної освіти в нашій країні впливає низка чинників та суперечностей, що умовно можна поділити на зовнішні і внутрішні.

До зовнішніх чинників можна віднести:

- формування інформаційного суспільства, де відбувається перехід від суспільства товарної економіки до інтелектуально-творчої, у якому ключовими стають галузі виробництва знань та послуг, зокрема й нових економічних знань, а традиційна матеріально-грошова форма власності поступається інтелектуальній формі;

- глобалізацію економічних та фінансових зв'язків у світі, що призводить до необхідності стандартизації у веденні економічної документації та розрахунках;

- велика швидкість накопичування нових знань, що вимагає своєчасного їх засвоєння, осмислення та застосування на практиці.

Внутрішні чинники, що впливають на розвиток економічної освіти та підготовку майбутніх фахівців економічного профілю в нашій країні:

- політична і економічна кризи в країні, що призводять до необхідності їх подолання зі застосуванням новітніх економічних знань та світового досвіду розвинутих країн;

- структурні зміни в національній економіці потребують підготовки працівників для малих і середніх підприємств недержавної форми власності, здатних працювати в умовах конкурентного середовища [114];

- недосконалість національного юридично-правового забезпечення та податкового законодавства і, як наслідок, тінізація економіки країни, що зумовлює велику різницю між ідеальним та реальним у викладанні економіки – як повинно бути і як є насправді;

- розрив зв'язків із минулим і одночасне намагання інтегруватися в європейський економічний простір;

- патерналізм мислення, який залишився ще з радянських часів у деяких викладачів, та необхідність формування в нового покоління студентів нових ціннісно-світоглядних настанов, притаманних ринковій економіці;

- зростання попиту з боку працедавців на висококваліфікованих фахівців економічного профілю, які здатні одразу після закінчення ЗВО: до самостійного, якісного, вчасного виконання завдань; до пошуку й аналізу необхідної інформації; до співпраці в процесі вирішення проблем; до прийняття рішень в умовах невизначеності; до самовдосконалення і саморозвитку тощо.

Таким чином, основна суперечність, яка є на сьогодні в економічній освіті й сформована під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, така: сучасні високі вимоги ринкової економіки загалом й роботодавців зокрема, що висуваються до

фахівців економічного профілю, та недостатня якість їхньої професійної підготовки. Усі ці обставини підштовхують до пошуку нових підходів до якісної підготовки майбутніх економістів, здатних до професійного зростання ще на етапі навчання у вищому навчальному закладі, оскільки сьогодення потребує фахівців, які спроможні виконувати службові обов'язки одразу після студентської лави, не витрачаючи часу на перепідготовку та адаптацію до професії.

Аналіз наукових досліджень і публікацій дозволяє констатувати, що в працях науковців висвітлено різні аспекти підготовки фахівців економічного профілю. Так, методологічні засади економічної освіти розкрито в працях В. Євтушевського, І. Каленюк, А. Колоти, А. Павленка, О. Падалки, І. Прокопенка; проблеми розробки змісту вищої економічної освіти розглядали В. Бобров, В. Стрельников; методичним аспектам викладання економіки присвятили свої праці О. Аксьонова, І. Балягіна, М. Богорад, Г. Ковальчук, К. Ковальова, В. Ковальов; розробку теоретичних і практичних засад формування професійної компетентності фахівців економічного профілю здійснено в працях Л. Дибкової, І. Демури, М. Голованя, О. Олефір, І. Полещук, В. Пономаренка, І. Ромащенко та ін. Однак мало хто з учених опікувався проблемою педагогічних умов професійного зростання майбутніх економістів у процесі їхньої фахової підготовки.

Створення умов для професійного зростання студентів економічних спеціальностей вимагає врахування декількох аспектів: по-перше, вимог реального сектору економіки; по-друге, можливостей навчально-виховного процесу (його форм, методів, засобів); по-третє, власне особистісного потенціалу студентів. При цьому форми, засоби, методи навчання повинні розвивати саме ті аспекти особистісного потенціалу студентів, які згодом будуть затребувані у їхній професійній діяльності.

Особливості професійної діяльності майбутніх економістів обумовлюють вимоги до їхньої підготовки. У 2015 згідно з наказом МОНУ № 1151 від 06 листопада відбулися зміни в переліку галузей знань та відповідних до них напрямів підготовки (спеціальностей). Так, низка напрямів підготовки, які

належали до галузі знань «Економіка та підприємництво», були віднесені до галузі знань «Соціальні та поведінкові науки» (спеціальності «Економіка» та «Міжнародні економічні відносини»), а частину до галузі знань «Управління та адміністрування» (спеціальності «Менеджмент»; «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність»; «Маркетинг»; «Фінанси, банківська справа та страхування»; «Облік і оподаткування»; «Публічне управління та адміністрування» тощо). Такий умовний поділ припускає різні вимоги до майбутніх фахівців економічного профілю.

Той факт, що напрям підготовки «Економіка» було віднесено до галузі знань «Соціальні та поведінкові науки», до якої також належать такі спеціальності як «Соціологія», «Політологія», «Психологія», пояснюється тим, що найголовнішим в економічній науці є вивчення саме поведінки людини в процесі господарського життя, створення, розподілу та споживання матеріальних благ, діяльності, пов'язаної з досягненням певного рівня добробуту, реакції на стимули до праці тощо. У такому контексті особистість виступає як економічно активна людина, якій одночасно доводиться виконувати ролі різних економічних суб'єктів: виробника і споживача, співвласника й найманого працівника, керівника й підлеглого, покупця і продавця, як члена первинної економічної ланки в суспільстві (родини), як члена виробничого колективу, як громадянина держави, котра бере активну участь у міжнародному економічному обміні [113]. Викладання економіки під кутом зору багатьох економічних суб'єктів надає можливість сформулювати особистість, яка, маючи економічні знання, може коригувати свої дії відповідно до існуючих ринкових законів.

Віднесення економіки до поведінкових наук, на перший погляд, мусить долучати до її вивчення осіб із гуманітарним складом мислення, але багато хто з авторів вважає, що економіка більше належить до точних наук, тому потребує відбору абітурієнтів із математичним, логічним способом мислення і відповідними здібностями [185].

На наш погляд, достатньо широкий перелік економічних спеціальностей свідчить про те, що в галузі економіки потрібні фахівці з різними здібностями й

можливостями, як гуманітарії, так і люди з логічним способом мислення. Це підтверджується дослідженнями, викладеними в монографії В. Пономаренка. Так, на статистичному матеріалі Харківського національного економічного університету (ХНЕУ) було побудовано статистично якісну чотирифакторну регресійну модель залежності успішності навчання студентів в університеті від: рівня IQ студента; кількості балів у сертифікатах ЗНО з математики; кількості балів у сертифікатах ЗНО з української мови та літератури; середнього бала атестата про повну загальну середню освіту. Дослідження виявило, що бали сертифікатів з математики найбільше впливають на успішність навчання в університеті студентів факультету Обліку і аудиту, менше всього – студентів факультету Менеджменту та маркетингу. На факультеті Економіки і права визначився як не впливовий показник – бали сертифікатів із математики, але великий вплив на успішність навчання в університеті мав показник – бали сертифікатів з української мови і літератури. На факультеті Економічної інформатики не впливовим виявився показник – бали сертифікатів з української мови і літератури [185]. На нашу думку, фахівці в галузі обліку і аудиту та економічної інформатики потребують більш поглибленої математичної підготовки, що обумовлено їхньою майбутньою професійною діяльністю і необхідністю мати справу більше з символічною числовою інформацією. Майбутні ж фахівці з економіки та права й маркетингологи будуть працювати також із символічною інформацією, але іншою, здебільшого лінгвістичною, словесною, тому на їхню успішність у навчанні більш вплинули бали сертифікатів з української мови і літератури. Загалом мова, імовірно, може йти про два типи мислення – гуманітарне і технічне, за домінуванням якого абітурієнти надавали перевагу тому чи тому напрямку підготовки.

Доречно згадати, що на існуванні специфічних відмінностей в інтелектуальних властивостях особистості, які поділяють усе людство на дві радикально відмінні групи – артистів і мислителів, – наголошував ще відомий фізіолог І. Павлов. До категорії «артистів» І. Павлов відніс людей із вродженим переважно гуманітарним складом розуму. Такі люди краще сприймають

інформацію, коли вона представлена в наочному вигляді й у цілісних формах. Вони володіють конкретним, предметно орієнтованим мисленням і не надають значення деталям. Логіко-математичні абстракції часто є нездоланими труднощами для їхнього розуміння. На противагу «артистам» «мислителі» є володарями гнучкого абстрактного мислення й легко осягають методи логіко-математичного представлення властивостей об'єктів і подій [30, с. 34].

Невизнання генетичних коренів в інтелектуальних відмінностях людей, як вважає В. Беспалько, призводить до марної розтрати зусиль педагогів у спробах вести «артистів» шляхами, які посилені тільки для «мислителів». Для того, щоб виховати фахівця, треба побудувати відповідний типу особистості (різноманітності вроджених інтелектуальних властивостей) і виду його майбутньої діяльності освітній процес. Такий процес учений називає природовідповідним [30, с. 38].

Погоджуючись із думками вченого, ми вбачаємо, що процес професійного зростання студентів економічних спеціальностей на етапі навчання у вишу/і буде ефективним у разі розкриття, розвитку, поповнення, актуалізації їхнього особистісного потенціалу. Означене можливе лише на основі вивчення особистості студента, його темпераменту, психологічного типу, задатків, здібностей, потреб, мотивів, особливостей психіки, тобто всього того, що ми розуміємо як природжений потенціал людини. Такому потенціалу, по-перше, повинні відповідати обрані види діяльності, по-друге, – форми й методи навчання.

На сьогодні в навчальному процесі ЗВО декларується, згідно з вимогами Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), студентоцентрований підхід, який повинен ставити студента в центр навчального процесу, задовольняти його потреби, давати змогу вивчати те, що йому потрібно в спосіб, який підходить саме йому [286]. Але вивчення суб'єкта такого підходу, тобто особистості самого студента, у виші увага майже не приділяється.

Аналіз освітньо-професійних програм та навчальних планів економічних спеціальностей показав, що дисципліни, під час опанування якими можна було б зосередити увагу студентів на вивченні своєї особистості, сильних та слабких

сторін власного потенціалу, складають незначну долю. Так, психологія на всіх економічних спеціальностях належить до варіативних дисциплін. На неї відведено від 3 до 5 кредитів ЄКТС, що складає 1,25 – 2,1 % загальної кількості кредитів. У деяких ЗВО, наприклад у ХНЕУ, на спеціальності «Фінанси, банківська справа та страхування» психологія, як варіативна дисципліна, не обирається взагалі. Як соціально-психологічна варіативна дисципліна обрана «Соціологія», що охоплює лише одну тему, де розкривається сутність понять «особистість», «індивідуальність», «індивід», надається поняття про типи особистості. Серед компетентностей загальних, інтегральних, фахових, якими повинен оволодіти майбутній фахівець з економіки, трапляються ті, що стосуються предметної галузі діяльності, професії, комунікацій тощо, але жодної щодо знання й розуміння власної особистості.

Заслужовує на увагу аналіз особливостей підготовки фахівців економічного профілю у Великій Британії, зроблений Н. Бабковою-Пилипенко. Автор виділяє як значну кількість годин, що відводяться на практичну підготовку економістів в університетах Великої Британії (майже в чотири рази більше, ніж в Україні), так і наявність низки психолого-педагогічних дисциплін (13 % від загальної кількості), що спрямовані на формування в студентів навичок психологічної адаптації, уміння спілкуватися в колективі, співпрацювати в команді. Наявні в навчальних планах британських університетів і курси адаптації до спеціальності, які розроблено на основі психологічних тестів. Під час цих курсів перевіряється здатність студентів працювати за обраною професією, їхня емоційна зрілість до вибору професії та розуміння вимог і можливих труднощів під час роботи [22].

На відміну від країн Європи, де впроваджено Болонський процес і йде уніфікація термінів і принципів навчання, у Сполучених Штатах Америки, навпаки, відзначається широке різноманіття освітніх програм (більше 700 тільки в галузі бізнес-освіти), спрямованих на задоволення різноманітних освітніх потреб, а також через те, що США реалізує гуманістичний підхід до організації навчального процесу, суть якого полягає в тому, що на передній план виходить особистість зі своїми потребами, можливостями й здібностями. Людині надається

право самостійно визначати, чому, де, як довго, і в якому режимі вона буде навчатися. Поняття «академічна група» в американських ЗВО фактично відсутнє: кожен навчається за індивідуальною програмою, самостійно обираючи набір дисциплін і режим відвідуваності. Навчальні плани вирізняються можливістю максимально широко комбінувати дисципліни за вибором студента, створюючи тим самим індивідуальну стратегію навчання [164]. Отже, не вивчаючи цілеспрямовано особливості власного потенціалу, а тільки шляхом усвідомленого вибору цікавих для вивчення дисциплін, американські студенти здійснюють пошук оптимальної траєкторії професійного зростання, оскільки навчання відбувається за внутрішньою мотивацією.

Здійснивши аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів з економіки у США, О. Наугольнікова констатує, що базова економічна освіта поряд із дисциплінами бухгалтерський облік і планування, ділове та господарське право, комунікація, ділове спілкування, математика й математичні методи в бізнесі, підприємництво, менеджмент, маркетинг тощо, передбачає опанування знаннями й навичками з дисципліни кар'єрне зростання. Мета такої дисципліни – оволодіння навичками самовдосконалення у своїй професії та підвищення компетенції, самостійного навчання з метою просування по кар'єрних сходах у бізнесі; усвідомлення важливості навчання протягом усього життя для успішного просування по роботі; уміння пристосовуватися до постійно мінливих вимог ринку праці [164].

Отже, світовий досвід демонструє два аспекти професійного зростання студентів під час навчання у ЗВО: перший, який умовно можна назвати європейським, – вивчення студентами низки психолого-педагогічних дисциплін, що сприяють розумінню власних психологічних особливостей, здібностей, можливостей адаптації до професійної діяльності; другий – американський – створення індивідуальної стратегії навчання шляхом самостійного усвідомленого вибору студентами цікавих для вивчення дисциплін. Що стосується вітчизняного навчального процесу, то в ньому практично відсутні дисципліни, які б приділяли увагу вивченню особистісного потенціалу студента, сприяли психологічній

адаптації до майбутньої професійної діяльності. Освітні програми містять варіативну частину, але перелік дисциплін обирає здебільшого сам навчальний заклад.

У нових освітньо-професійних програмах (ОПП) відображується перелік навчальних дисциплін, логічна послідовність їх вивчення, кількість кредитів, і результати опанування програм у вигляді «динамічної комбінації знань, умінь, практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей [153]. Як бачимо, крім традиційних знань, умінь, навичок до результатів навчання у ЗВО тепер відносять й формування професійних, світоглядних, громадянських якостей, чому раніше особливо увагу не приділялося.

Оскільки в параграфі 1.1 нами було обґрунтовано, що підґрунтям для професійного зростання майбутнього фахівця виступає його природжений особистісний потенціал, який у подальшому є основою для формування професійно важливих якостей, а формування професійно важливих якостей є також одними з результатів навчання, ми вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на поняттях «особистісні якості» та «професійно значущі якості».

В. Даль визначає якість як властивість або приналежність, усе що становить сутність особи або речі [70]. Якості особистості – стабільні внутрішні особливості людини, які мають свій зовнішній прояв. За Л. Виготським, «у людській поведінці розрізняють два корінних пласти – природжений і набутий» [55, с. 345]. Психолог зазначає, що вирішальне значення для педагога має змогу точно розрізняти ендогенні та екзогенні риси характеру, тобто ті, які визначаються нервово-психічною організацією й діють у готовому вигляді з моменту народження з однієї сторони, і, ті, що складають продукт зовнішнього впливу й більш пізнього надбання, ті, що можуть бути названі вихованими рисами [55, с. 362]. Сучасні психологія і педагогіка визначають особистісні якості як вроджені або придбані особливості характеру людини. Одні можуть змінюватися впродовж життя, особливо під впливом соціуму, інші ж залишаються незмінними.

Відповідно до підходу, запропонованому Ф. Парсонсом, кожній професії відповідає певний набір психологічних і фізичних якостей індивіда, а успішність професійної діяльності й задоволеність професією перебувають у прямій залежності від ступеня відповідності індивідуальних якостей і вимог професії [222].

Розглядаючи процес професійної діяльності, В. Шадріков зазначає, що «внутрішньою інтимною стороною оволодіння професією є формування психологічної системи діяльності на основі індивідуальних якостей суб'єкта діяльності шляхом їх реорганізації, переструктурування, виходячи з мотивів діяльності, цілей і умов» [270]. У процесі професійної діяльності особистісні якості не залишаються незмінними, під впливом вимог діяльності приходять у рух, пристосовуючись до цих вимог. Під професійно важливими якостями (ПВЯ) вчений розуміє індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й успішність її освоєння. До професійно важливих якостей він відносить і здібності, але зазначає, що вони не вичерпують усього обсягу ПВЯ [250, с. 66].

Подальший аналіз наукової літератури показав, що в педагогіці і психології відсутня єдина думка як відповідно до того, що називати професійно важливими якостями, так і стосовно їх кількості. Але при цьому відстежуються їхні загальні характеристики: ПВЯ мають біологічну основу; розвиваються в процесі професійної підготовки та діяльності; є передумовою придатності до певного виду діяльності; до ПВЯ відносять фізіологічні та психологічні характеристики людини, її індивідуально-психологічні особливості, властивості, здібності, здатності, уміння [93]. Формування певних груп ПВЯ у випускників вишу залежить від специфіки професії та вимог діяльності до особистості фахівця.

У подальшому ми поставили завдання визначити професійно важливі якості, які повинні бути сформовані в майбутніх фахівців економічного профілю, наявність і розвиток яких буде впливати на ефективність і успішність їхнього професійного зростання, й вимоги до наявності яких висувають ринок та роботодавці.

Спочатку було проаналізовано напрями підготовки економістів за класифікацією професій Є. Клімова, в основу якої вчений заклав критерій співвідношення професії й предметів праці. Важливо зазначити, що предмет праці, за Є. Клімовим, це не просто видима річ, а «система властивостей і взаємовідносин речей, явищ, процесів, якими людина, яка працює на певному трудовому посту, повинна в думках або практично оперувати (розпізнавати, враховувати, упорядковувати, перетворювати, зберігати або відшукувати)» [110, с. 245]. Такий аналіз показав, що професії майбутніх фахівців з економіки умовно можна поділити на два типи — «Людина – Людина» та «Людина – Знакова система».

Із метою конкретизації професійно важливих якостей для певних напрямів підготовки, як приклад, було розглянуто освітньо-професійні програми (ОПП) й освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) двох спеціальностей бакалавра за напрямом підготовки «Фінанси і кредит» (із 2015 року – «Фінанси, банківська справа та страхування») та бакалавра за напрямом підготовки «Управління персоналом та економіка праці» (з 2015 року віднесено як спеціалізацію до напрямку підготовки «Менеджмент»). Зазначимо, що наразі в Україні відбувається процес створення стандартів вищої освіти – сукупності вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності [87]. Оскільки процес створення освітніх стандартів ще не завершено, а професійні стандарти взагалі відсутні, тому для визначення вимог до майбутніх фахівців економічного профілю ми звернулися до освітніх кваліфікаційних характеристик (ОКХ), які, на сьогодні, визначають основні трудові функції, типові завдання діяльності й професійні компетентності означених вище бакалаврів.

У переліку можливих первинних посад для бакалаврів із фінансів і кредиту (відповідно до Національного класифікатору України «Класифікатор професій ДК 003:2010», затвердженим наказом Держспоживстандарту України від 28.07.2010 N 327) запропоновані такі професійні назви робіт (посади), які здатний виконувати фахівець із фінансів: брокер, дилер, маклер біржовий, фахівець із

біржових операцій, фахівець із ведення реєстру власників іменних цінних паперів, фахівець із депозитарної діяльності, фахівець із корпоративного управління, фахівець з управління активами, фахівець із фінансово-економічної безпеки, агент страховий, страхувальник, оцінювач (експертна оцінка майна), інспектор з організації інкасації та перевезення цінностей, інспектор кредитний, інспектор обмінного пункту, інспектор торговельний, асистент бухгалтера-експерта, бухгалтер, касир-експерт, інспектор, інспектор ревізор, ревізор, інспектор митний, державний податковий інспектор, ревізор-інспектор податковий, інспектор цін, інспектор державний, інспектор з експорту. Більшість із цих посад потребують від майбутніх фахівців роботи зі знаковим (числовим) матеріалом і належать до типу «Людина – Знакова система» за Є. Клімовим.

Відповідно до первинних посад, які може обіймати випускник вищого навчального закладу, бакалавр із фінансів і кредиту повинен виконувати функції: організаційну, обліково-аналітичну, планову, контрольну і технологічну. Типові завдання діяльності, притаманні відповідним функціям, та обов'язкові для їхнього виконання вміння наводяться в ОКХ до кожного напрямку підготовки.

Далі на основі вимог до бакалавра напрямку підготовки «Фінанси, банківська справа та страхування» нами було виокремлено ключові професійні вміння такого бакалавра та відповідні професійно важливі якості, необхідні для надбання та виконання цих умінь. Базою ж для формування професійно важливих якостей може слугувати та частина потенціалу студента, яка є природженою (табл. 1.2).

Бакалаври напрямку підготовки «Управління персоналом та економіка праці» здатні виконувати організаційно-управлінську та інформаційно-аналітичну роботу на таких первинних посадах: завідувач бюро перепусток, менеджер (управитель) із пенсійного недержавного страхування, економіст-демограф, економіст-статистик, економіст із праці, інженер із нормування праці, інженер з організації праці, інженер з організації та нормування праці, інженер із підготовки кадрів, профконсультант, фахівець з аналізу ринку праці, фахівець із питань зайнятості (хетхантер), фахівець із профорієнтації, професіонал із розвитку персоналу, економіст із планування, організатор соціально-побутового обслуговування,

технік із нормування праці, технік із планування, технік із праці, хронометражист, адміністративний помічник, інспектор із кадрів, фахівець із найму робочої сили, організатор персоналу, організатор діловодства (державні установи), організатор діловодства (види економічної діяльності), помічник керівника підприємства (установи, організації).

Таблиця 1.2

**Відповідність професійно важливих якостей вимогам до бакалавра
напрямку підготовки «Фінанси, банківська справа та страхування»**

Основні професійні вміння бакалавра з фінансів, банківської справи та страхування (за вимогами ОКХ)	Природжений потенціал студента	Професійно важливі якості бакалавра напрямку підготовки «Фінанси, банківська справа та страхування»
• – підбирати конкретні засоби та інструменти для належного управління оборотними активами підприємства; • визначати оптимальні способи та напрями інвестиційної діяльності підприємства; • організовувати фінансові відносини за загрози банкрутства; • проводити санацію фінансів підприємств – складати бухгалтерську й оперативну звітність; • визначати способи підвищення платоспроможності підприємства; • визначати собівартість продукції та способи її зниження; • планувати прибуток і рентабельність; • вести розрахунково-касове обслуговування розпорядників бюджетних коштів; • проводити фінансові операції з нерухомістю; • професійно працювати із сучасною комп'ютерною технікою, використовувати у фінансовій роботі відповідні комп'ютерні програмні продукти; • володіти різноманітними практичними навичками щодо комп'ютерного збирання й опрацювання інформації	• інтровертованість; • хороша оперативна і механічна пам'ять; • здатність до тривалої концентрації уваги на знаковому матеріалі; • зосередженість; • точність сприйняття інформації; • здатність до логічного мислення; • аналітичність; • дослідницькі здібності; • посидючість; • охайність; • реалізм; • прагматизм; • систематичність у роботі	• здатність використовувати математичні, загальноекономічні, фінансові знання; • здатність до обліку, систематизації, алгоритмізації, аналізу інформації; • здатність бачити, що стоїть за умовними знаками; • здатність прогнозувати ситуацію на основі аналізу інформації; • здатність приймати оптимальні рішення; • здатність розв'язувати складні аналітичні завдання на практиці

Переважна більшість із цих посад потребують від майбутніх фахівців уміння працювати з людьми і належать до типу «Людина – Людина», і лише частину (наприклад, економіст-статистик, фахівець з аналізу ринку праці, організатор діловодства) можна віднести до типу «Людина – Знакова система».

Типові завдання діяльності, притаманні відповідним функціям бакалавра напряму підготовки «Управління персоналом та економіка праці», та обов'язкові для їх виконання вміння наведені в ОКХ. Аналіз вимог до бакалавра з управління персоналом та економіки праці (тепер – менеджменту) також дозволив нам виокремити ключові професійні вміння такого бакалавра та відповідні професійно значущі якості, необхідні для надбання та виконання цих умінь (табл. 1.3).

Як бачимо, основні професійно важливі якості для тих і тих бакалаврів значно відрізняються й потребують від майбутніх фахівців дещо різних особистісних якостей, закладених у їхньому природному потенціалі. Так, наприклад, для зосередженої роботи зі знаковим матеріалом майбутнім фахівцям з фінансів і кредиту бажано мати інтровертовану установку психіки, для роботи з людьми фахівцям з управління персоналом, навпаки, природно бути екстравертами, що не призведе тих і тих до виснаження та так званого «вигорання» в процесі виконання своїх службових обов'язків.

Якщо фінансистам від природи повинні бути притаманні такі якості, як здатність до тривалої концентрації уваги на знаковому матеріалі, зосередженість, точність сприйняття інформації, здатність до логічного мислення, посидючість, оскільки в майбутньому лівова доля їхньої уваги буде прикута до роботи зі знаковою інформацією, то майбутнім управлінцям бажано бути комунікабельними, здатними швидко перемикає увагу, мати організаційні здібності, бути дипломатичними, тактичними, мати потребу працювати в групі, тому що цих якостей потребує робота з людьми.

Відповідність професійно важливих якостей вимогам до бакалавра спеціалізації «Управління персоналом та економіка праці»

Основні професійні вміння бакалавра з управління персоналом та економіки праці (за вимогами ОКХ)	Природжений потенціал студента	Професійно важливі якості бакалавра спеціалізації «Управління персоналом та економіка праці»
• найбільш ефективно використовувати засоби управління трудовими ресурсами; націлювати співробітників на високопродуктивну працю; • застосовувати сучасні, найбільш ефективні методи підбору, навчання та розміщення трудових ресурсів з урахуванням потреб підприємства (організації); • обирати організаційні форми управління трудовими ресурсами, які дозволяють знизити комерційний ризик; • знаходити раціональний обсяг наявності трудових ресурсів підприємства (організації), необхідних для виробничих можливостей; • встановлювати зв'язок всіх функцій з управління трудовими ресурсами з фінансовими результатами підприємства; організувати оперативне керівництво трудовими ресурсами підприємства (організації); • використовувати методи визначення потреби у трудових ресурсах; використовувати наукові методи у вивченні ринку праці; • застосовувати методи вивчення та оцінки ринку праці регіону; • розробляти та реалізовувати плани управління трудовими ресурсами, оцінюючи реальні його можливості, вивчаючи перспективи й залучати до цієї роботи висококваліфікованих спеціалістів; • своєчасно оцінювати обсяги потреб у трудових ресурсах в умовах ринкової конкуренції з одночасним обліком реальних витрат та застосуванням різноманітних методів стимулювання	• екстравертованість; • хороша оперативна і зорова пам'ять; • здатність швидко перемикає увагу; • комунікабельність; • емпатія; • організаційні здібності; • здатність до дій; • інтуїція; • доброзичливість; • такт, дипломатичність; • чуйність; • витримка; • спостережливість; • цікавість до людини; • здатність слухати й чути; • потреба працювати в групі	• здатність використовувати на практиці загальноекономічні знання, знання з менеджменту, соціології, психології, економічної етики тощо; • здатність виконувати організаційно-управлінську та інформаційно-аналітичну роботу; • здатність до співпрацювання; • здатність чітко висловлювати думки; • здатність брати на себе ризик і відповідальність; • здатність організовувати інших людей; • здатність переконувати;

Наявність таких різних базових природних умов для досягнення успішності в тому чи тому виді діяльності потребують, по-перше, виявлення та розкриття особистісного потенціалу студентів, по-друге, застосування особистісно-орієнтованого навчання з подальшою його диференціацією та індивідуалізацією з урахуванням цього природного потенціалу. Наразі, як було показано вище, у навчальному процесі вітчизняних ЗВО, така процедура відсутня.

У таблиці 1.4 наведено порівняльну характеристику традиційної системи навчання, і такої, що повинна сприяти, на нашу думку, професійному зростанню студентів.

Таблиця 1.4

Порівняльна характеристика традиційної системи навчання і такої, що повинна сприяти професійному зростанню студентів

Традиційна система навчання	Навчання, що сприяє професійному зростанню студентів
Основний суб'єкт навчального процесу – викладач. Не приділяється увага виявленню природженого потенціалу студента	Студентоцентроване навчання. Виявлення сильних сторін особистісного потенціалу студента, спрямованості щодо виду діяльності
Перелік варіативних дисциплін фактично обирається ЗВО	Можливість самостійного вибору студентами варіативних дисциплін
Навчання в академічних групах	Поділ академічних груп на малі групи за темпераментами й психотипами
Традиційні форми й методи навчання, формування знань, умінь, навичок	Форми й методи навчання, що розвивають сильні сторони особистісного потенціалу студентів, затребуваних у майбутній професійній діяльності, формування компетентностей

Отже, аналіз особливостей фахової підготовки майбутніх економістів загалом і практичного аспекту проблеми професійного зростання майбутніх студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки зокрема, засвідчив, що наразі такій проблемі належної уваги не приділяється. Традиційна система вишівського навчання ще далеко знаходиться від такої, яка б сприяла професійному зростанню студентів під час їхньої фахової підготовки.

Таким чином, вважаємо, що для усунення глибокої суперечності між претендентами на посаду (випускниками ЗВО) й роботодавцями, коли перші після закінчення вишу не можуть знайти роботу, а другі стурбовані пошуком фахівців із

бажаними компетентностями й не знаходять їх, необхідно здійснювати процеси входження в професію, професійного зростання, тих, хто навчається, ще на студентській лаві. Усе це потребує від викладачів перебудови не тільки змісту й форми навчального процесу, а також утілення на практиці студентоцентрованого навчання, тобто пильної уваги до особистості студента, до його особистісного потенціалу, а також виявлення природної спрямованості студента щодо того або того виду діяльності, що буде створювати передумови для професійного зростання майбутніх фахівців економічного профілю.

1.3. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов професійного зростання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів

Аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку, що педагогічні умови трактуються як сукупність об'єктивних можливостей, обставин, заходів, що супроводжують освітній процес. Педагогічні умови певним чином структуровані та спрямовані на досягнення поставленої мети. З огляду на те, що метою нашого дослідження є професійне зростання студентів, яке досягається шляхом розкриття, розвитку й збагачення їхнього особистісного потенціалу, набуття ними компетентності, розвитку особистісних професійно важливих якостей, формування готовності до професійної діяльності, ми сформулювали й теоретично обґрунтували *педагогічні умови професійного зростання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів у процесі фахової підготовки*, а саме:

- *спрямованість студентів на розкриття особистісного потенціалу на основі соціонічного підходу;*
- *набуття студентами фахової компетентності, формування готовності до професійної діяльності на основі розвитку особистісного потенціалу з використанням особистісного та компетентісного підходів.*

1.3.1. Спрямованість студентів на розкриття особистісного потенціалу на основі соціонічного підходу

У підрозділі 1.2 були розглянуті особливості фахової підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, що дало нам змогу дійти висновку про поділ економічних спеціальностей на дві групи за Є. Клімовим: «Людина – Людина», «Людина – Знакова система». Такий поділ вимагає від майбутніх фахівців дещо різних особистісних якостей, закладених у їхньому природному потенціалі, як підґрунтя для формування професійно важливих якостей, формування досвіду фахової діяльності. Отже, постало питання вибору надійного інструментарію визначення спрямованості особистості на той чи той вид діяльності.

Типологія спрямованості людської особистості сходить до стародавніх філософських традицій. У давньогрецькій філософії її представники Сократ, Платон і Аристотель звернулися до категорії «спрямованість» при діагностуванні людської поведінки й трактували її в широкому сенсі як прояв так званої «ентелехії» – енергетично-функціональної спрямованості потенціалу всього, що має місце у світі. Ентелехія, за Аристотелем, багато в чому тотожна енергії і є реалізацією закладених у будь-якому суцільному здібностей і можливостей [13].

Стародавнє ведичне учіння, звертаючись до поняття призначення людини, використовує термін «дхарма». Дослівний переклад санскритського слова «дхарма» – це обов’язок або призначення. Дхарма – ємне і глибоке поняття, яке вказує на те, що в кожній індивідуальній душі на глибинному її рівні є приписане завдання («шлях»), що визначає особливості мислення та поведінки цієї індивідуальної душі в певний час і в певному місці.

Засновник української класичної філософії Г. Сковорода ввів поняття «спорідненої праці», такої, що притаманна певній душі й приносить їй радість. Якщо цього немає, то людина відчуває душевну тугу від того, що обрала невідповідну для себе діяльність [23]. Філософ, досліджуючи природу людини, слушно зауважував, що вона з’являється на світ з уродженими задатками до того чи іншого виду діяльності. У процесі самопізнання людина відкриває в собі вище начало, об’єднує його з Богом і стає богорівною, насамперед завдяки

усвідомленню свого власного покликання, яке адекватно реалізується у відповідних формах діяльності. Тільки тоді людина досягає щастя, стає спокійною, упевненою в собі. «Споріднена» діяльність характеризується тим, що вона однаково корисна й для того, хто знайшов своє покликання, і для суспільства. Цією єдністю суспільного й особистого інтересу «споріднена» праця відрізняється від випадкової роботи, обраної з міркувань користі, слави або гордості [217].

Поняття «спрямованість особистості» в сучасній науковій літературі визначається як система спонукань і ціннісних орієнтацій, що визначає вибіркове ставлення та активну поведінку людини, тобто стійку систему мотивів, які орієнтують життєдіяльність особистості [50].

У зв'язку з аналізом поняття «спрямованість особистості» не можна не звернутися до праць К. Юнга, у яких знайшла відображення ідея індивідуації.

Це поняття, а в більш широкому розумінні – «принцип індивідуації», швейцарський психоаналітик запозичив у філософів та логіків Середньовіччя. У їхніх трактатах цей принцип «був пов'язаний зі спробою визначити той комплекс чинників, який відмежовує даний індивідуальний предмет від співіснуючих разом із ним інших предметів», що найчастіше мало місце при аналізі інтенцій людської душі, які проводили ці мислителі [132, с. 69].

Індивідуація, за К. Юнгом, – це процес, у ході якого ми стаємо тими, ким ми є насправді, процес розвитку всіх здібностей, талантів і можливостей людини. Мета цього процесу – реалізація Самості (від санкр. «Samas», das Selbst з нім., «Self» з англ.) – центрального поняття людської душі, серцевини особистості, архетипу найповнішого людського потенціалу, навколо якого об'єднуються всі інші елементи, що складають особистість. Самість охоплює як усвідомлені, так і несвідомі рівні особистості, будучи головним джерелом енергетичного поля природного психофізичного потенціалу людини [273].

У праці «Неусвідомлене народження героя» [272] К. Юнг показав, що зі стародавніх часів символічний образ героя, як один з архетипів колективного безсвідомого, задавав для особистості яскравий взірець для пошуку своєї життєвої

ідентичності. Перші ж спроби такого підходу містилися ще в платонівських діалогах «Протагор» й «Кратіл», у яких він схарактеризував декількох міфологічних культурних героїв як «деміургів» (“творців-засновників” – із старогрецької) численної групи професій [178].

На підставі емпіричних даних із діагностики загальної та професійної спрямованості людини, праць К. Юнга, а також аналізу текстів класичної міфології еллінів психоаналітик та викладач кількох університетів Д. Кейрсі в середині 80-х років ХХ ст. суттєво конкретизував найбільш значущі, за його словами, «риси темпераментів» архетипічних Культурних героїв: Аполлона, Діоніса, Прометея, Епіметея [176, с. 48–49]. У працях авторів зазначалося, що кожен із представників квартету міфологічних фігур мав достатньо чітку професійну функціональну спеціалізацію [251].

Аполлон (у перекладі з грец. – «сяючий», бог світла) – покровитель муз і мистецтва та посередник між Олімпом і людьми, поєднував у собі як людське, так і божественне, що давало йому змогу надихати простих смертних і вселяти в них душевну гармонію, спрямовуючи їх до Олімпу [42]: «Аполлона хотілося б позначити як чудовий образ божества, який несе з собою принцип індивідуації, «*principium individuationis*» [273, с. 123]. За Д. Кейрсі та розбудованою ним типологією професій, особи, які мають аполлонівський темперамент, бувають успішними психологами, педагогами, релігійними діячами, а також людьми мистецтва [176].

Діоніс (у перекладі з грец. – «Бахус», бог родючості, бог виноградарства та виноробства) брав на себе місію з організації масових свят і дозвілля, навчав греків радощів та спрямовував їх на переживання естетичного катарсису [42]. Люди діонісійського темпераменту яскраво виявляють себе в індустрії розваг та масових видовищ, політичній діяльності, медицині й торгівлі [176].

Прометей (у перекладі з грец. – «провидець») – той, хто приніс людям вогонь, у метафоричному значенні вогонь знань, уважався засновником писемності та значної кількості професій і ремесел [42]. Люди прометеївського темпераменту, за Д. Кейрсі, досягають значних успіхів у фундаментальній науці,

винахідництві й стратегічному менеджменті [176].

Епіметей (у перекладі з грец. “той, хто діє, а потім розмірковує”) передав членам суспільства почуття обов’язку і виступав символом його соціальної усталеності [42]. Представники епіметеївського темпераменту знаходять своє покликання в галузі матеріального виробництва, бізнесу, правництва та у військовій справі [176].

Цікаво, що поняття Варни (в перекладі з санскриту є буквально якість, колір) позначає також чотири основні групи давньоіндійського суспільства: брахмани – жерці, вчені, подвижники; кшатрії – воїни, правителі; вайші – ремісники, торговці; шудри – наймані робітники, селяни [221]. Можливо, спочатку мова йшла не про соціальні групи, а про типи особистості, що були необхідні для стабільного існування суспільства, у якому кожна людина має своє функціональне призначення, свою природну спрямованість на певний вид діяльності. Так, якщо провести аналогію між тілом людини і суспільством у цілому, то брахмани вважалися головою, кшатрії – руками, вайші – шлунком, шурди – ногами суспільства. Як різні частини тіла здійснюють різні функції, так і людина, залежно від своїх природних якостей та рівня духовного розвитку, зараховується до певного стану або укладу і займається відповідною діяльністю.

Таким чином, питання спрямованості особистості хвилювало і хвилює людство з давніх часів і до сьогодення. Ми також вважаємо, що первісною умовою реалізації особистісного потенціалу людини в професійному аспекті є саме визначення її вродженої спрямованості на той або той вид діяльності. І це є завданням психології та педагогіки. Тут, безумовно, постає питання надійного інструментарію діагностування спрямованості особистості щодо виду діяльності.

Численні розробки щодо визначення професійної спрямованості особистості (А. Гломшток, К. Гуревич, Є. Климов, Т. Кудрявцев, Д. Сьюпер, Дж. Холланд та ін.) мають, на наш погляд, суттєві недоліки, оскільки оперують окремими психофізіологічними якостями та особливостями людини [41; 96; 108; 109; 194; 127; 292]. За окремими характеристиками пам’яті, уваги, мислення, характеру, комунікабельності тощо не завжди можна побачити цілісну особистість.

У зв'язку з цим вважаємо за необхідне знову звернутися до праць швейцарсько вченого К. Юнга. Ретроспективний аналіз підходів до типології особистості та її основних критеріїв, що, починаючи з античності, мали місце в філософії, мистецтві, релігії, міфології, психології, знайомство з багатьма неєвропейськими культурами (Індії, Америки, Китаю, Африки), довготривала психотерапевтична лікарська практика дозволили К. Юнгу створити дієвий інструментарій для діагностування детермінант життєвої та професійної спрямованості особистості. Не ставлячи за мету «розкласти людей по полицкам» або «навішувати ярлики» [275, с. 9], К. Юнг уважав за необхідне, маючи великий емпіричний матеріал, визначити принципи його класифікації, що в подальшому, на його думку, сприяло б прийняттю індивідуальних шляхів розвитку особистості і способів її світобачення.

Механізм дії такого інструментарію К. Юнг описав як систему для виміру за біполярними шкалами двох базових типів настанов людей, що ґрунтуються на нейрофізіологічних засадах – інтроверсії та екстраверсії, та двох пар психологічних функцій, або типів їх інформаційної орієнтації в наявному життєвому оточенні: 1) відчуття (сенсорика) – інтуїція та 2) мислення – почуття [273].

Настанова, за К. Юнгом, – це готовність психіки людини діяти та реагувати в певному і насамперед – екстравертованому або інтровертованому напрямі. Саме настанова є основною у визначенні типу та розпізнається найлегше відповідно до інших функцій, диференціація яких потребує значного досвіду [273].

Екстравертна настанова – це природжена, генетично обумовлена спрямованість енергії індивіда на зовнішній світ (об'єкт), а інтровертна – на своє внутрішнє, суб'єктивне «Я». Людина, у якої переважає екстравертна настанова, відчувається вільно у виборі зовнішніх обставин, і, таким чином, може легко пристосовувати ці обставини до себе. Протилежна інтровертна настанова психіки примушує сприймати зовнішню ситуацію як задану, і пристосовуватися до неї. Ніколи не буває так, щоб у психіці людини був присутній тільки один полюс дихотомії і зовсім відсутній інший, але при цьому один завжди привалює над

іншим [273].

Теоретичну, а потім і прикладну модель комплексного діагностування спрямованості особистості К. Юнг представив наочно у формі двох ортогональних координат, на перетині яких розмістив ЕГО – центр свідомості індивіда, комплекс психічних факторів, який притягує як магніт за допомогою психічних функцій зовнішні враження і несвідомі змісти. Коли враження і змісти входять у зв'язок з ЕГО, то усвідомлюються, якщо не входять, то усвідомлення не відбувається [275, с. 9]. На координатах розташовані чотири базові функції: раціональні – мислення (thinking) і почуття (feeling); ірраціональні – відчуття (sensing) і інтуїція (intuitive). Відповідно до прийнятої в міжнародній практиці діагностичних досліджень конвенції, юнговські функції записуються в англійській нотації як Т (thinking), F (feeling), S (sensing) , N (intuitive). За допомогою цих функцій індивід має змогу отримувати дані із зовнішнього середовища, та, таким чином, орієнтуватися в ньому. Таку систему зв'язків між змістом свідомості й чинниками зовнішнього середовища К. Юнг назвав ектопсихікою [275].

Пояснюючи значення чотирьох функцій, К. Юнг писав: «Я виділяю чотири функції: мислення, почуття, відчуття та інтуїцію. Функціональною суттю відчуття є встановити, що щось існує, мислення говорить нам, що означає це щось, почуття – яка його цінність, а інтуїція припускає, звідки воно з'явилося і куди слідує» [273, с. 657]. Ці функції рівноправні за своїм змістом, але не рівноправні стосовно до конкретного індивіда, оскільки його психіка має асиметричний характер. Одна з функцій є найбільш розвинутою, сильною (головною), тоді, як та, що знаходиться до неї в опозиції (підлегла), є найслабкішою.

Головна функція використовується з найбільшою ймовірністю, підлегла – набагато менше: «...практично будь-якій людині неможливо розвивати всі свої психологічні функції одночасно. Вимоги суспільства змушують людину насамперед докладати себе до виділення тієї з функцій, якою вона найкращим чином наділена від природи, або яка забезпечить їй найкращий соціальний успіх. Дуже часто, а насправді, це загальне правило, – людина ототожнює себе більш-менш повно з найбільш кращою для неї і, отже, найбільш розвиненою функцією.

А це якраз те, що дає початок різним психологічним типам. Як наслідок такого однобічного розвитку, одна або більше функцій неминуче виявляються відстаючими спочатку і в подальшому розвитку» [273, с. 549].

Головна (що домінує) функція визначає в індивіді його власний психологічний тип і, ймовірно, відіграє найбільш суттєву роль саме в професійній сфері людини, оскільки завдяки її свідомому використанню можна скоріше та більш оптимально адаптуватися до вимог конкретного ділового середовища.

Підлегла або тіньова функція є протилежною до домінувальної, найбільш слабка та найменш усвідомлювана. За висловом К. Юнга, вона є «відкритою раною, або, принаймні, відкритими дверми, крізь які може проникнути все, що завгодно» [275, с. 9].

По горизонталі розташовані дві інші функції, яким К.Юнг приділяв менше уваги, називаючи їх «допоміжними». Він уважав, що індивід може за власним бажанням розвинути будь-яку з цих функцій. Але жодна з допоміжних функцій не може бути протилежна головній: «Так, наприклад, поряд із мисленням як друга функція ніколи не може виступити почуття, бо його суть занадто протилежна мисленню... мислення як головна функція легко може поєднуватися з інтуїцією як вторинною функцією або настільки ж успішно з відчуттям, але, як уже сказано, ніколи не з почуттям» [273, с. 493].

Очевидно, за діагностичною моделлю К.Юнга, функції виступають у парах таким чином: якщо головною буде раціональна функція мислення, то підлеглою – також раціональна функція почуття, інші (ірраціональні) відчуття та інтуїція стануть допоміжними, і навпаки, якщо, наприклад, як головну функцію буде діагностовано ірраціональну функцію інтуїцію, то підлеглою також буде ірраціональна функція сенсорика, а допоміжними стануть раціональні мислення та почуття.

Таким чином, у поєднанні однієї з домінувальних нейрофізіологічних настанов (екстраверсія, інтроверсія), та двох пар психічних функцій, що дає діагностична модель, К. Юнг визначив та детально описав 8 типів спрямованості особистості. Це: екстравертно-інтуїтивні, екстравертно-сенситивні, екстравертно-

почуттєві та екстравертно-розумові, а також чотири аналогічних за функціонально-психічними детермінантами їх спрямованості інтровертні типи та надав їм характеристики: розумові типи «знають» про свої почуття – тією мірою, у якій вони здатні до інтроспекції – але не надають їм особливого значення. Сенситивні типи односторонньо орієнтовані на сприйняття фізичних відчуттів, що мотивують їхню діяльність. Почуттєві типи відкидають хвилюючі їх думки, а інтуїтивні ігнорують навколишню реальність [273].

У зв'язку з розглянутим у підрозділі 1.1 поняттям «потенціал особистості» нам цікаво було б коротко зупинитися на поглядах К. Юнга стосовно ендопсихічних функцій, які за його розумінням, розвернуті всередину свідомості індивіда, та є тільки частково ним усвідомлюваними, що дає змогу індивіду відкривати в собі нові й нові можливості, які він може й не очікувати і, таким чином, формувати досі невідомий досвід свого саморозвитку. За К. Юнгом, частина нашої неусвідомленої особистості знаходиться в стадії становлення, ми не закінчені, отже, зростаємо і змінюємося. При цьому та майбутня особистість, яка виникне, наприклад, через рік, уже тут, тільки поки ще вона в тіні, її не видно, але рух відбувається, і в сьогоденні ми будуємо майбутнє буття [275, с.10]. Отже, в уявленні К. Юнга безсвідоме є джерелом потенційних можливостей для розвитку при неперервному обміні енергією між свідомим і безсвідомим.

Ідеї К. Юнга стосовно процесу індивідуації (самоздійснення в інших авторів), існування психологічних типів та можливості визначення спрямованості особистості шляхом психологічних досліджень прямим чи не прямим чином вплинули на погляди багатьох учених, серед яких Е. Еріксон, А. Маслоу, Г. Мюррей, Г. Олпорт, К. Роджерс та інші [147; 148; 168; 169; 205; 232; 301].

Зазначимо також, що ідеї К. Юнга стали фундаментом для двох теорій, що незалежно розвиваються в різних точках планети – американської теорії типів (type theory) і вітчизняної соціоніки. Оскільки обидві ці теорії розвивалися паралельно й незалежно, їх зміст і мова мають відмінності. Однак обидві вони отримали широке практичне застосування у визначенні спрямованості професійної діяльності людини залежно від її типу.

Фундаторками американської теорії типів вважаються К. Брігс та І. Майерс, які запропонували до чотирьох базових функцій у компасі К. Юнга додати ще дві J (judging) – судження, P (perceiving) – сприйняття. Ці дві дихотомії замінили вжиті К. Юнгом імпліцитно терміни раціональність/ірраціональність. Тим самим кількість типів збільшилася до 16, що дозволило розширити можливості для більш «індивідуаційного» підходу при визначенні спрямованості кожного з них. Ідентифікатор типів Майерс-Бріггс (Myers-Briggs Type Indicator – MBTI) широко застосовується в бізнесі і, зокрема, у деяких великих західних компаніях. У США до 70 % випускників середніх шкіл проходять визначення типу особистості за допомогою MBTI для цілей вибору майбутньої професії [245].

Проте, як зазначають деякі автори, порівняно з оригінальною типологією К. Юнга в типології Майерс-Бріггс інтроверти, що судять (раціональні), і ті, що сприймають (ірраціональні), помінялися місцями [84]. При цьому сама І. Майерс зазначає, що її визначення «тих, хто судить»/«тих, хто сприймає» погано працює для інтровертів [300], що, однак, не змусило її змінити погляди на цю ознаку. Таким чином, у типології Майерс-Бріггс і типології К. Юнга використовуються дещо різні функціональні моделі типу.

На відміну від американської теорії типів, соціоніка виникла не тільки як концепція типів особистості, а і взаємин між типами. Якщо американська теорія типів обмежується визначенням, характеристикою типів і спостереженням за ними, то соціоніка претендує на власну наукову парадигму [67].

Соціоніка заснована в кінці 70-х рр. XX ст. Аушрою Аугустиновичюте на основі ідей К. Юнга про психологічні типи, теорії З. Фрейда (поняття Его, Суперего, Ід) і концепції інформаційного метаболізму (обміну) А. Кемпінського [105]. Поєднавши типологію К. Юнга з інформатикою, А. Аугустиновичюте розробила систему знаків і моделей. Ця система склала аналітичний апарат для опису інформаційної структури психіки людини, що дозволило кожному психологічному типу поставити у відповідність свою модель. Подальша робота вченої та її однодумців перетворила соціоніку в соціально-психологічний науковий напрям, який, спираючись на комбінаторно-дихотомічний метод, вивчає

складники комунікації, типи енерго-інформаційного обміну, групи типів та відносини між типами.

Модифікуючи і розвиваючи юнгівську типологію, соціоніка стверджує існування певних варіантів інформаційного обміну між суб'єктами, залежно від властивого їм «соціотипу» [15], «типу інформаційного метаболізму» (ТІМ), або психотипу.

Аналіз літератури дозволив дійти висновку, що термін «психотип» трактується авторами дещо по-різному.

Із огляду на першоджерело психологічний тип, за К.Юнгом, – це «свідоме психічне», «засіб для адаптації і орієнтації» в навколишньому середовищі [274, с. 375]. Як зазначалося вище, учений виділив дві установки – екстраверсію та інтроверсію, які виникають «дуже рано, настільки рано, що в деяких випадках слід говорити про них як про вроджені», та які засновані «на материковій породі вродженого темпераменту цієї людини» [274. с. 378].

За орієнтацію людини в навколишньому середовищі, за К. Юнгом, відповідають чотири основних функції: відчуття, мислення, почуття, інтуїція. К. Юнг пояснює їхнє значення й те, чому функцій саме чотири. Під відчуттям учений розуміє сприйняття за допомогою чуттєвих органів (зору, слуху, смаку і тощо). За допомогою функції відчуття людина збирає інформацію про конкретну реальність. Під мисленням К. Юнг розуміє функцію інтелектуального пізнання та формування логічних висновків. Почуття, за К. Юнгом, – функція суб'єктивної оцінки тієї чи тієї речі (явища), а інтуїція – це функція, за допомогою якої людина сприймає безсвідоме, може розуміти приховані можливості в підґрунті подій. Цих чотирьох функцій виявляється достатньо для свідомої орієнтації особистості в навколишньому середовищі. Однак ці функції в реальності ніколи не діють з однаковою силою, згідно з бажанням людини. Як правило, одна функція посідає головне місце, тоді як інші залишаються другорядними. Головна, найбільш розвинена функція і визначає психотип людини [273].

Резюмуючи вищевикладене, зазначимо, що, за К. Юнгом, людина не може говорити, думати або робити що-небудь, що не є відображенням її специфічного

способу сприйняття світу, який є передусім проявом психологічного типу.

Автор терміна «інформаційний метаболізм» польський психіатр А. Кемпинський вважав, що для існування живому організму не достатньо здійснювати енергетичний обмін та обмін речовин із навколишнім світом. Для того, щоб здійснювати такий обмін, організму потрібна орієнтація в навколишньому середовищі. Це призводить до необхідності виникнення ще одного виду обміну – інформаційного. Метафорично автор дав назву цьому процесу «інформаційний метаболізм», тобто обмін інформацією між організмом та навколишнім світом [105].

Спираючись на ідеї А. Кемпинського та К. Юнга, засновниця соціоніки А. Аугустинавичюте говорить про те, що існує певний тип інтелекту, який визначає спосіб сприйняття індивідом інформації із зовнішнього світу і селекцію цієї інформації. Тому соціонічний тип має назву тип інформаційного метаболізму. Інформаційний метаболізм – це процес засвоєння, обробки та передачі інформації психікою людини [14]. Таким чином, соціонічний тип, за А. Аугустинавичюте, відповідає не за всю психіку людини, а тільки за спосіб обміну інформацією.

У розумінні відомого фахівця в галузі соціоніки В. Гуленка психотип людини має більш широке значення. Він вважає, що К. Юнг аксіоматичним шляхом відкрив чотири елементарних складників, які відображають зовнішній світ психікою людини. Ці складники неможливо звести до чогось більш первісного, а, отже, учений «сформулював суворою мовою науки давно відому, хоча і погано усвідомлювану «людську тетраду» – розум і серце разом з духом і плоттю. Під розумом у соціоніці розуміється мислення (логіка), під серцем – почуття (етика). Поняття «дух» соціоніка передає терміном «інтуїтивність», а плоть, що одвічно протиставляється духу, – терміном «сенсорність». На відміну від філософських спроб підняти одну іпостась дійсності над іншою, соціоніка визнає їх повну рівнозначність і нерозривність... Усі комунікативні аспекти, або юнгівські функції, суть чотирьох невід'ємних частини єдиного цілого – універсуму, і відповідно інформаційно рівнопотужного йому психічного світу людської особистості. Їх не можна звести в ієрархічну піраміду головних і

підлеглих. Правильніше, коли це робиться, то виникає типна установка – той кут зору, під яким дивиться на світ якийсь один тип особистості» [67].

Юнгівські функції мають певну послідовність у часі, що відповідає суті системного підходу, за яким будь-яка система (об'єкт) розглядається як сукупність взаємопов'язаних елементів (компонентів), що має вхід (ресурси), процес, вихід (результат), зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок.

Психічний апарат людини, констатує В. Гуленко, працює за чотирьохтактним ритмом, як і будь-яка інша інформаційна система, тобто має, по-перше, свій вхід, по-друге, блок зберігання інформації, що надійшла (пам'ять); далі йде блок її аналітичної переробки, і закінчується вся система виходом. Факти реальної дійсності, що сприймаються через відчуття, їх образне уявлення через поняття, що зберігаються в пам'яті, зіставлення старих і нових понять і формулювання висновків, суб'єктивний емоційно забарвлений відгук із приводу зроблених висновків, – це ланцюжок проходження сигналу з інформаційного «каналу» людини. На це ж указують і американські фахівці з типології, називаючи проходження інформації подібним способом Zig-Zagprocess [67].

Під типом інформаційного метаболізму автор розуміє суму потенційної енергії особистості, яка може реалізуватися на будь-якому з чотирьох рівнів комунікаційного простору: фізичному, психологічному, соціальному, інтелектуальному.

Цікаво, що деякі автори, розвиваючи ідею К. Юнга, про зв'язок сенсорної функції зі сприйняттям простору, а інтуїції – сприйняттям часу, співвідносять чотири аспекти навколишнього світу матерію, енергію, простір і час із чотирма юнгівськими функціями: логікою, етикою, сенсорикою, інтуїцією відповідно [149]. Тоді, розглядаючи людину як тетраду «плоть і дух», «розум і серце», можна зрозуміти, чому саме через ці аспекти існуючий навколишній світ знаходить своє відображення у психіці людини, і чому саме типологія К. Юнга виявляється такою дієвою на практиці.

Щодо питання, коли відбувається формування психотипу людини, чи є юнгівські психотипи генетично детермінованими або формуються в різні періоди

розвитку під впливом навколишнього середовища, серед учених відсутня єдина думка.

Якщо звернутися до самого К. Юнга, то він стверджував, що кожний індивід з'являється на світ із «цілісним особистісним ескізом, представленим у потенції з самого народження, і що «навколишнє середовище зовсім не дарує особистості можливість нею стати, але тільки виявляє те, що вже було в ній (особистості) закладене» [273, с. 77].

Відомий фахівець у галузі соціоніки Г. Рейнін вважає, що тип інформаційного метаболізму є вродженим механізмом і являє собою якби хребет, каркас особистості. Особистість виникає в результаті прив'язки ТІМа до конкретної соціальної території, тобто надалі, у процесі взаємодії людини з зовнішнім середовищем, відбувається наповнення конкретним змістом елементів і функцій, а також освоєння різних способів самореалізації [199].

До вродженого (генетичного) походження психотипу схиляється і Є. Філатова, яка багато років присвятила вивченню та розвитку соціоніки, практичному визначенню психотипу людей. Вона дійшла висновку, що фенотипічна схожість людей одного психотипу може бути генетично зумовленою. Чинники навколишнього середовища (виховання, освіта, етнічні особливості тощо), безумовно, є дуже важливими і впливають на психотип, так само, як є чинники, які впливають на фізичне тіло людини (харчування, заняття спортом, шкідливі звички тощо). Але кістковий скелет людини залишається незмінним, так само «як і скелет психіки» – психотип. Учена стверджує, що не зважаючи на багаточисельні соціальні фактори, що ускладнюють картину властивостей психотипа, ми можемо виділити психологічну структуру, ту основу психіки, яка належить людині від народження [242, с. 269]. Саме в цьому, на її думку, полягає принципова відмінність соціоніки від інших типологій.

Поділяючи вищенаведені погляди, ми пропонуємо таке розуміння психотипу людини з погляду соціоніки:

- психотип (тип інформаційного метаболізму) є способом відображення зовнішнього світу психікою людини для орієнтації її в життєвому середовищі та пізнанні світу;
- відображення відбувається завдяки чотирьом функціям – логіка, етика, сенсорика, інтуїція, які відповідають чотирьом аспектам реальності – матерія, енергія, простір, час;
- установка типу (екстравертна або інтровертна) відображає переважну спрямованість індивіда на зовнішній світ (об'єкт), а інтроверсія – на своє внутрішнє суб'єктивне «Я»;
- тип розглядається як структура психіки людини, що відповідає саме за інформаційний обмін, є часткою природного потенціалу людини, і, вірогідно, є генетично обумовленим;
- тип виявляється на чотирьох рівнях комунікаційного простору: фізичному, психологічному, соціальному, інтелектуальному.

Безумовно, треба взяти до уваги, що соціотип виступає чисто методичним засобом, допоміжним інструментом усвідомлення властивостей особистості. Властивості реальної особистості визначаються не тільки типом (тобто певною структурою блоків свідомості), але й соціумом, у якому існує людина, міжособистісними стосунками, її прагненням до самовдосконалення. Розглянемо коротко ознаки психотипів так, як їх трактує соціоніка. Зупинимось спочатку на настановах особистості – екстраверсії та інтроверсії.

Увага і енергія екстравертів віддані зовнішньому світу. Вони шукають спілкування з іншими людьми, їм подобається вступати в контакти, будь-то контакти одне з одним або в колективах. Світ екстравертами сприймається як сума об'єктів. Помічати нові об'єкти для них є більш природно, ніж досліджувати відносини між ними. Оскільки для екстраверта первинним є об'єкт, а стосунки – вторинні, він скоріше буде змінювати відносини, ніж об'єкт. Екстраверти орієнтуються в думках і вчинках на об'єктивні дані, що приходять із навколишнього світу від реальних об'єктів. Вони зазвичай схильні підкорятися

вимогам суспільства, інтересам справи, чужій думці, які вони сприймають як важливіші, ніж свої бажання.

Увага і енергія інтровертів зосереджені всередині них самих. Їм подобається усамітнення. Інтроверти уникають бути в центрі уваги, вони зазвичай більш стримані, ніж екстраверти. Для інтровертів свої почуття й переживання важливіші будь-яких зовнішніх подій. Значнішими для них є не об'єкти зовнішнього світу, а стосунки між ними. Інтроверт здатний поставити себе на місце іншого. Інтроверти швидше за все стануть змінювати об'єкт, впливати на нього, виховувати. Якщо відносини не влаштовують інтроверта, то він витісняє об'єкт із поля зору. Важливо зазначити, що плюс екстравертів – широта, а плюс інтровертів – глибина. Екстравертів зазвичай цікавлять відразу багато питань, але не завжди їм хочеться досліджувати їх досить глибоко.

Сенсорика й інтуїція – функції, спрямовані на безпосереднє сприйняття навколишньої дійсності, або спосіб, за допомогою якого людина переважно збирає інформацію.

Сенсорики збирають інформацію в просторі переважно за допомогою п'яти відчуттів, тому їхня завершена картина світу дає опис видимих якостей об'єкта тут і тепер. Вони довіряють усьому, що можна виміряти, зафіксувати; їхню увагу віддано тому, що конкретне і реальне. Вони орієнтовані на сьогодення. Сенсорики ніби живуть одним днем. У них не розвинене абстрактне мислення, вони сподіваються в майбутньому тільки на свої сили й волю.

Інтуїти схильні більше уваги приділяти значенням, стосункам, можливостям, що випливають з фактів, ніж фактам як таким. Такі люди довіряють «шостому відчуттю» (інтуїції) більше, ніж першим п'яти. Вони читають між рядків, у всьому відшукують прихований сенс. На відміну від сенсориків, високо цінують уяву, довіряють осяянням, передчуттям. Інтуїти орієнтуються на майбутнє, вони намагаються передбачити, що станеться, і змінювати стан речей. Зазначимо, що сенсориків турбує те, «що є», інтуїтів – те, «що могло б бути». Обидва ці підходи однаково правомірні, але фундаментально різні.

Функції етика – логіка визначають, як саме людина приймає рішення. У межах концепції соціоніки «логіка» означає об'єктивно-безособовий підхід до прийняття рішень, тоді як «етика» – це прийняття рішень на основі персональних суб'єктивних цінностей.

Логіки надають перевагу рішенням логічно правильним. Вони здатні застосовувати в процесі прийняття об'єктивний аналіз, чудово розбираються в об'єктивних закономірностях навколишнього світу, легко виділяють у ньому головне й другорядне. Логіки аналізують, зважують обставини навіть тоді, коли цей шлях веде до неприємних наслідків. Однак вони погано розбираються в стосунках між людьми, їхніх емоціях.

Етики приймають рішення на основі того, наскільки їм небайдуже питання, або просто відчуття правильності чого-небудь. Для них складають цінність емоції – як позитивні, так і негативні: через них вони сприймають світ, реагують на все, що відбувається навколо них. Етикам буває важко визначити правоту людини. У такому разі вони оцінюють особисті якості людини. Зазначимо, що етики спираються головним чином на співчуття й схвалення навколишніх, а логіки – на правильність і доцільність своїх учинків.

Раціонали – люди, яким потрібен регламентований, структурований світ, де існують початок, середина і закінчення. Вони орієнтовані на розум, традиції, прагнуть контролювати все, що з ними відбувається, їм подобається приймати рішення. Життя з ухваленим рішенням – логічним або етичним – головна риса раціоналів. Раціональні люди схильні планувати своє життя і відчують дискомфорт, якщо порушуються їхні плани. Вони зазвичай бачать світ у чорно-білих тонах, а коли стикаються з якимось питанням, то дають на нього одну чітку відповідь. Їм легше дихається, коли питання вирішені, ніж коли вони висять у повітрі, причому навіть у тих випадках, коли остаточне рішення від них не залежить. Крім того, люди раціонального типу не так добре адаптуються.

Люди ірраціонального типу вважають за краще бачити світ мінливим, що являє безліч варіантів для спонтанного вибору. Чітка структура пов'язує їх. Ірраціоналу важко виконувати послідовно обов'язкові дії одну за іншою.

Максимальне творче піднесення вони відчують, коли треба знайти вихід із проблем. Ірраціональні люди із задоволенням адаптуються до нового, до змін, а рішення відкладають до останнього моменту. Вони залишають питання відкритими до тієї пори, доки дозволяє ситуація. Ірраціональні типи ставлять собі безліч цілей, легко переходять від вирішення однієї до іншої. Методи досягнення цілей в ірраціоналів неусвідомлені й безпосередні. Отже, раціональне – це осмислене, передбачуване, свідоме, планомірне, аналітичне і є протилежним ірраціональному як неупорядкованому, спонтанному, цілісному, неусвідомлюваному, синтетичному [67].

Між соціонічними й американськими позначеннями юнговських ознак типів існують розбіжності, але суть їх залишається подібною. Варіанти шифрів і назв типів зазначені в таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

Позначення психотипів у соціоніці та американській теорії типів

Шифр і назва соціотипу (за В. Гуленко)	Шифр типу (type theory)	Узагальнені робочі псевдоніми за Д.Кейрсі
ЛСІ, Інспектор	ISTJ	Контролер
ЛСЕ, Управитель	ESTJ	Адміністратор
ІЕІ, Лірик	INFP	Пошукувач
ЕІІ, Гуманіст	INFJ	Письменник
ЛІЕ, Підприємець	ENTJ	Менеджер
ЕСЕ, Ентузіаст	ESFJ	Популяризатор
ЛІІ, Аналітик	INTJ	Аналітик
ЕІЕ, Наставник	ENFJ	Педагог
ІІЕ, Винахідник	ENTP	Винахідник
СЕІ, Посередник	ISFP	Посередник
СЕЕ, Політик	ESFP	Політик
ЕСІ, Хранитель	ISFJ	Охоронець
СІІ, Майстер	ISTP	Майстер
ІЕЕ, Порадник	ENFP	Журналіст
ІІІ, Критик	INTP	Архітектор
СІІ, Маршал	ESTP	Антрепренер

Назва соціотипу підкреслює характерну рису поведінки відповідного типу в соціумі. Важливим інструментом соціоніки є діагностика установки особистості саме щодо виду діяльності. За В. Гуленком і В. Тищенком, можна виділити чотири таких установок, що утворюються шляхом перетину юнгівських дихотомій мислення (Т) / почуття (F) (логіки (Л) / етики (Е) в соціоніці) і сенсорики (S) / інтуїції (N) (у соціоніці сенсорика позначено С, інтуїцію – І) з урахуванням екстраверсії (Е) та інтроверсії (І) індивіда.

Установки соціотипів щодо виду діяльності (клуби) наведені в таблиці 1.6 [69].

Таблиця 1.6

Установка соціотипу щодо виду діяльності

Дихотомії	Сенсорика	Інтуїція
Логіка	Техніко-управлінська установка (керівники, практики) – Інспектор (ISTJ), Управитель (ESTJ), Майстер (ISTP), Маршал (ESTP)	Науково-дослідна установка (сайєнтисти, дослідники) – Підприємець (ENTJ), Аналітик (INTJ), Винахідник (ENTP), Критик (INTP)
Етика	Соціально-комунікативна установка (соціали) – Ентузіаст (ESFJ), Посередник (ISFP), Політик (ESFP), Хранитель (ISFJ)	Гуманітарно-художня установка (гуманітарії) – Лірик (INFP), Гуманіст (INFJ), Наставник (ENFJ), Порадник (ENFP)

Тут і далі ми обрали міжнародне позначення типів – чотирьохлітерний код. Характеристики установок особистості щодо виду діяльності складено за працями В. Гуленка, В. Тищенка, Є. Філатової, В. Мегедь, В. Овчарова [69; 150; 243].

Техніко-управлінська установка (керівники, практики) – ця установка формується в людини, якщо в її соціотипі поєднуються сильні ознаки сенсорика (S, відчуття) та логіка (Т, мислення). Логіка робить таких людей розсудливими, холоднокрівними, а сенсорика надає мисленню конкретність. Це носії так званого виробничо-технологічного мислення, які підходять до справи конкретно, оперуючи насамперед фактами і цифрами. Вони завжди спираються на результати, узяті з практичного життєвого досвіду, а не на гіпотези, теорії і припущення. Вони реалісти і практики. Більше довіряють випробуванню на ділі методам роботи, ніж експериментам. Не люблять відволікатися на абстрактні

теорії та етичні проблеми. Уміють керувати людьми, розбираються в їхніх функційних здібностях. Надають значення матеріальним стимулам, створенню умов праці. Орієнтуються на матеріальні цінності, налагоджування технологій, організацію виробництва. Вони стежать за порядком, точністю і пунктуальністю у виконанні завдань. Уважають головним компетентність, ясність у деталях, регламент і чіткість. Виробничо-технологічному мисленню в класифікації професій Є. Клімова відповідає сфера «Людина – Техніка» (предмет праці – матеріали та пристрої) та «Людина – Людина» (у сенсі керівництва). За соціонічною типологією до цієї групи належать типи Інспектор (ISTJ), Маршал (ESTP), Управитель (ESTJ), Майстер (ISTP). Представникам цих типів рекомендується діяльність у виробничій та військовій галузях (керівні посади), а також професії, де необхідне вміння експлуатувати та обслуговувати складну техніку.

Соціально-комунікативна установка (соціали) – ця установка притаманна людям із сильними функціями сенсорика (S, відчуття) та етика (F, почуття). Сильна сенсорика дозволяє їм відчувати як потреби свого тіла, так і оточуючих, а етика налаштовує на відносини з людьми. Домінуючим типом мислення таких людей є «соціальний», що робить їх найбільш ефективними у вирішенні проблем, пов'язаних із задоволенням людських потреб переважно матеріального плану. З одного боку, соціальне мислення носить конкретний характер, тому має справу з реальними речами, з іншого ж, – воно спрямоване на людину з її індивідуальними або груповими запитами, тобто орієнтоване на відносини. Царина діяльності, що охоплює людей з їхніми повсякденними потребами, може бути описана через взаємозв'язок «Людина – Людина» за Є. Клімовим. До неї належить сервіс (обслуговування клієнтів у прикладній медицині, торгівлі), налагодження інфраструктури соціуму, організація в соціальній та науковій сферах, шоу-бізнес, спорт, дозвілля та розваги, торгівля й посередництво, а також керівна робота з практичним ухилом. Найбільш ефективними в цій соціальній ніші є соціонічні типи Посередник (ISFP), Ентузіаст (ESFJ), Політик (ESFP), Хранитель (ISFJ).

Гуманітарно-художня установка (гуманітарії) – люди, у соціотипі яких сильними функціями є інтуїція (N) та етика (F). Це найменш практичні люди з усієї четвірки, але вони також мають свої сильні сторони. Розвинена етична функція дає змогу їм відчувати психологічні переживання оточуючих, виявити емпатію, зняти напругу, створити психологічний комфорт, а інтуїтивність робить їх поетичними, мрійливими, піднесеними. Володарі гуманітарного мислення об'єднують здатність працювати з образами та емоціями, категоріями етики та естетики. Їх цікавлять насамперед вищі духовні потреби, що знаходять вираження в мистецтві, релігії, філософії, психології. Таким людям найкраще вдається реалізувати свій потенціал у галузі, що може бути представлена взаємозв'язком «Людина – Художній образ» або «Людина – Людина» (за Є. Клімовим), тобто в гуманітарній сфері, де можна розвивати ідеї, світогляд, релігію. Також вони можуть бути успішними в галузі мистецтва, психології, психотерапії, педагогіки, журналістики, іміджмейкерства. До гуманітаріїв належать такі соціонічні типи, як Наставник (ENFJ), Лірик (INFP), Порадник (ENFP), Гуманіст (INFJ).

Науково-дослідна установка (сайєнтисти, дослідники) – поєднує сильні функції інтуїцію (N) та логіку (T), що дозволяє їм легко генерувати ідеї. Носії цієї установки вище за все ставлять не користь, не гуманність, а об'єктивну істину, здобуту розумом і є володарями концептуального стилю мислення. Концептуальний стиль мислення більше орієнтований не на конкретику й реалії сьогодення, а на перспективи. Генерація ідей вимагає як інструмент уміння працювати з абстрактними поняттями, предметний аналіз поступається місцем творчому синтезу, виникає не на базі практичного досвіду, а завдяки здатності передбачати, прогнозувати події в навколишньому світі. Оптимальна сфера застосування таких здібностей носить назву «Людина – Знакова система» і «Людина – Природа». Таким людям найбільше підходить науково-дослідна та експериментальна царина діяльності з теоретичним ухилом або робота на стику теорії і практики: дослідно-конструкторські розробки, складання програм розвитку, проведення експериментів, створення складних комп'ютерних систем, а також робота у фінансово-економічній галузі. Усе це сфера застосування сил для

таких соціонічних типів, як Аналітик (INTJ), Підприємець (ENTJ), Винахідник (ENTP) і Критик (INTP).

Таким чином, доходимо висновку, що соціоніка розглядає психіку людини як складну інформаційну систему, а всі складні системи спеціалізовані щодо виконуваних ними функцій. Існує селекція інформації, тобто деяка спеціалізація в її обробці, завдяки якій інформаційний потік сприймається та обробляється індивідумом глибоко і якісно. Як носій певного типу інформаційного метаболізму, людина експертним чином обирає з навколишнього світу саме ті інформаційні аспекти, які може обробити в найкращий спосіб, завдяки своїм розвиненим функціям. Отже, у неї присутні вроджені схильності до певного виду діяльності (і професіям), обумовлені типом інформаційного метаболізму. Виявляючи дослідним шляхом соціотип особистості, можливо визначити напрям її природної спрямованості щодо того або того виду діяльності.

Уважаємо за необхідне коротко зупинитися на взаємозв'язку та перетині соціоніки та психології. На наш погляд, не зважаючи на те, що при текстуальному збереженні термінів із класичної психології, соціонічні поняття мають нове смислове значення, соціоніка не суперечить психології. Навпаки, виявляється паралелізм психологічних теорій і соціоніки. Наприклад, поняття «ендопсихіки» і «екзопсихіки» О. Лазурського близькі до соціонічних понять «інтроверсія» та «екстраверсія». У концепції Л. Виготського, який пояснював події життя людини через чотири класи психічних функцій, функції, пов'язані з біологічним організмом, співвідносяться з соціонічною «сенсорикою», функції міжособистісного спілкування – з «етикою», утворення сенсу – з «логікою», культурно-історична спадкоємність ідей – з «інтуїцією» [68].

У таблиці 1.7 наведено порівняння основних напрямів у розвитку психології особистості у співвідношенні до теоретичних та практичних розробок соціоніки. Таблицю укладено на основі праці К. Філатової «Психологія та соціоніка: разом чи окремо?». Як ми можемо бачити, перспективні напрями розвитку психології багато в чому вже обґрунтовані теоретичними та практичними розробками

соціоніки і не суперечать між собою. Соціоніка може стати повноправним партнером для психології у вирішенні багатьох проблем.

Таблиця 1.7

Перетин психології і соціоніки

Перспективні напрями розвитку психології особистості	Розробки соціоніки за певними напрямками
Дослідження когнітивних процесів (сприйняття, пам'ять, увага, вирішення проблем), процесу переробки інформації людиною	Теорія інформаційного метаболізму – відкриття факту селекції інформації через функції К. Юнга
Моделювання психічних процесів переробки інформації	Розробка системи символів для відображення функцій К. Юнга, моделей психіки людини (модель «Ю», модель «А», модель «Т»)
Вивчення взаємодії ситуаційних факторів та особистісних змінних та їх відносний внесок у поведінку	Дослідження та аналіз поведінки соціотипу в заданій ситуації
Вивчення нейрофізіологічних, біохімічних, генетичних засад особистості (експериментальне вивчення біологічних основ поведінки, створення концептуальних теорій про роль біохімії та генетики у поведінці людини)	Великий експериментальний матеріал, що підтверджує версію генетичної детермінованості соціотипу
Вивчення психології здорових людей, проблем, що відносяться до практичної діяльності людей, залучення фахівців суміжних галузей до вивчення проблем особистості	Позиціонування соціоніки, як науки про здорових людей. Співпраця в галузі соціоніки фахівців різних напрямів: соціологів, педагогів, математиків, фізиків, лікарів, лінгвістів, фізіологів, біохіміків, генетиків, нейрофізіологів та ін.

Таким чином, для виявлення природної спрямованості особистості щодо того або того виду професійної діяльності соціоніка, на наш погляд, є базовою, і обрана нами як інструмент із таких причин:

- на базі теорії К. Юнга в соціоніці розроблені моделі особистості (надана структура особистості);
- соціоніка використовує поняття соціотипу (психотипу), або типу інформаційного метаболізму, під яким розуміється спосіб відображення зовнішнього світу психікою людини для орієнтації її в життєвому середовищі та пізнанні світу;

- психотип розглядається як структура психіки людини, яка відповідає саме за інформаційний обмін, є частиною природного потенціалу людини, і, вірогідно, є генетично обумовленим;
- психотип виявляє себе на чотирьох рівнях комунікаційного простору: фізичному, психологічному, соціальному, інтелектуальному;
- виявляючи дослідним шляхом психотип особистості, можливо визначити напрям її природної спрямованості на той чи той вид діяльності;
- на відміну від традиційного аналітичного підходу, що спрямований на вивчення окремих особистісних якостей, соціонічний підхід системно розкриває суть психічної організації індивіда (застосування системного підходу в соціоніці);
- соціоніка позиціонує себе як наука про здорових людей і співпрацює з спеціалістами різних напрямів: соціологами, педагогами, математиками, фізиками, лікарями, лінгвістами, фізіологами, біохіміками, генетиками, нейрофізіологами та ін;
- між психологією і соціонікою існує тісний зв'язок, перспективні напрями розвитку психології багато в чому вже обґрунтовані теоретичними та практичним розробками соціоніки й не суперечать між собою;
- соціоніка визнає, що психотип виступає методологічним засобом, допоміжним інструментом збагнення властивостей особистості, розкриття її вродженого потенціалу. Властивості реальної особистості визначаються не тільки типом (тобто певною структурою блоків свідомості), але й соціумом, у якому існує людина, міжособистісними відносинами, її прагненням до самовдосконалення.

На сьогодні соціоніка позиціонується вченими як міждисциплінарна наука, що знаходиться на стику психології, інформатики, соціології [125]. У праці А. Букалова, О. Карпенка «Соционика как академическая дисциплина» [25] проаналізовано використання соціонічних ідей та методів у різних галузях науки й господарства. Так, соціоніка знаходить широке застосування в авіації та космонавтиці при підготовці та комплектуванні управлінні персоналом для його підбору та формування й реорганізації колективів різної спрямованості екіпажів

повітряних суден та космічних кораблів [12; 136], методи соціоніки використовуються в системі безпеки атомних електростанцій [131], в економіці, зокрема в менеджменті [10; 34; 74]. Але найбільш широке застосування соціоніка знайшла в психології [1; 9; 46; 141] та педагогіці [37; 62; 142; 210; 240; 249], насамперед у педагогіці застосовується її практичний аспект [224]. Як зазначає Г. Селевко, використовуючи ті чи ті виховні прийоми, прийнятні для соціонічного типу людини, можна домогтися кращих результатів у навчанні та вихованні [212].

Уважаємо за необхідне також зазначити, що соціоніка відповідає концепції гуманістичної психології, яка полягає у визнанні своїм основним предметом особистість як унікальну цілісну систему, здатну до самоактуалізації та саморозвитку в контексті діяльності, насамперед у діяльності професійній. Основний концепт гуманістичної психології – увага до внутрішнього світу того, хто навчається, розвиток його особистості шляхом учення, пошук нових методів, форм і засобів навчання.

Усе вищезазначене дає нам змогу стверджувати, що застосування соціоніки, як інструмента у виявленні природної спрямованості індивідуума, знаходиться у площині особистісно орієнтованого навчання або особистісного підходу, центральною фігурою якого стає той, хто навчається, а не той, хто навчає, або навчальний процес.

Уважаємо за необхідне в межах особистісного підходу більш детально зупинитися на диференціації та індивідуалізації навчання, які ми вважаємо шляхами для реалізації особистісного підходу на практиці.

Основні положення індивідуального та диференційного підходів були розроблені в 60-70-ті роки минулого сторіччя, а в 80-ті роки – обґрунтовані як принципи індивідуалізації та диференціації навчання [247].

Принцип диференціації навчання – положення, згідно з яким педагогічний процес організовується як диференційований. Реалізація диференційованого підходу передбачає формування гомогенних типологічних груп за різними критеріями. Одні вчені пропонують об'єднати учнів за успішністю, стійкістю інтересу і рівнем пізнавальної самостійності, інші – виходять зі стійкості

сприйняття, рівня розвитку пам'яті, типу мислення, співвідношення наочно-образного і словесно-логічного компонентів мислення, рівня виконання розумових операцій, акцентуації характеру, темпераменту; треті – називають такі ознаки: успішність з предмету, темп роботи, інформованість щодо предмету; здібності, узаємовідносини тих, хто навчаються. Одним з основних видів диференціації (поділу) є індивідуальне навчання [212].

Вочевидь, диференціація є більш широким поняттям, у межах якого може відбуватися процес індивідуалізації навчання. Учені поділяють поняття «індивідуальний підхід» та «індивідуалізація навчання». Так, якщо індивідуальний підхід обґрунтовується ними як принцип, то індивідуалізація навчання – як здійснення цього принципу, що має свої форми і методи.

За І. Унт, індивідуалізація – це врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються. Таким чином, у контексті індивідуалізації навчання поняття «диференціація» виходить з особливостей індивіда, його особистісних якостей [237].

На практиці, зазвичай, перед здійсненням індивідуалізації необхідно провести диференціацію. Диференціація відбувається спочатку на етапі розподілу студентів по факультетах, за напрямками підготовки, а потім усередині груп. Якщо перші два етапи здійснюються на стадії вступу до ЗВО і відбуваються природно, то розподіл всередині групи можна здійснити тільки після попереднього вивчення індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Зробивши диференціацію всередині груп студентів, можна здійснити індивідуальний підхід до них шляхом варіації навчальних завдань, видів самостійної роботи, способів викладу навчального матеріалу тощо з метою підвищення ефективності навчального процесу. Якщо індивідуальний підхід може бути короткочасним впливом на студентів під час навчального процесу, то індивідуалізація навчання є планомірною реалізацією індивідуального підходу в перебігу певного часу.

Оскільки ми розглядаємо проблему диференціації та індивідуалізації навчання у вищій освіті, зокрема в навчанні майбутніх економістів, виходячи з

огляду на соціонічний підхід, слід брати до уваги поділ студентів на 16 типів інформаційного метаболізму, а потім їх групування за установками щодо виду діяльності. Регулярне здійснення зазначених операцій у контексті реального педагогічного процесу дозволяє говорити про диференційований підхід у навчанні.

Наголосимо ще раз, що соціонічний тип є лише методичним засобом, допоміжним інструментом розуміння властивостей особистості, типом сприйняття, збереження, переробки інформації та інформаційної взаємодії з середовищем, він не вичерпує всієї людської індивідуальності. У межах одного типу інформаційного метаболізму можуть виявитися люди з різною «яскравістю» соціонічних функцій, різним рівнем суб'єктного досвіду, соціальними установками, цінностями тощо. Тому ми припускаємо, що всі студенти загалом мають індивідуальні якості, які можна розглядати з погляду інших психологічних теорій, педагогіки чи соціології. Це, зі свого боку зумовлює актуальність використання індивідуального підходу в навчальному процесі.

Якщо повернутися до підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, то слід зазначити, що уточнення психотипічних особливостей, можливість визначення яких надає нам соціонічний підхід, дозволяє припустити, що для бакалаврів-фінансистів сильними парами функцій повинні бути: логіка (Т, мислення) та сенсорика (S, відчуття); логіка (Т, мислення) та інтуїція (N) в поєднанні з раціональністю (J) та інтровертною (I) установкою психіки, оскільки їхній напрям діяльності належить до типу «Людина – Знакова (числова) система». Імовірно, цими типами будуть: логіко-сенсорний інтроверт Інспектор (ISTJ), логіко-інтуїтивний інтроверт Аналітик (INTJ). Ми можемо припустити, що успішність навчання, інтерес і мотивація до нього в таких студентів буде значно вищою.

Аналіз виробничих функцій, типових завдань діяльності бакалаврів напряму підготовки «Управління персоналом та економіка праці» дозволив розбити їх на дві групи:

- перша – переважно аналітичні функції та завдання. Вони співпадають за своїм змістом із функціями бакалаврів напрямку підготовки «Фінанси, банківська справа і страхування», і належать до типу «Людина – Знакова (числова) система». Таких функцій меншість.

- друга – переважно організаційно-комунікаційні функції, яким відповідають професії типу «Людина – Людина». Соціонічний підхід дає нам змогу конкретизувати типологічні особливості майбутніх фахівців і визначити їхні сильні функції. Ними, вірогідно, будуть, етика (F, почуття) та сенсорика (S, відчуття), тип етико-сенсорний екстраверт Ентузіаст (ESFJ), або логіка (T, мислення) та сенсорика (S, відчуття), тип логіко-сенсорний екстраверт Управитель (ESTJ). У цю групу ми також можемо віднести тип із сильними функціями: етика (F, почуття) та інтуїція (N) – етико-інтуїтивний екстраверт Наставник (ENTJ) та інтуїтивно-етичного екстраверта Порадника (ENFP). Усі сильні функції типів поєднуються екстравертною установкою психіки.

Отже, особливості фахової підготовки майбутніх спеціалістів економічного профілю, а також можливості соціонічного підходу, здійснення якого вимагає від викладача переходу до студентоцентрованої орієнтації, що, так само потребує дуже великої і кропіткої роботи кожного викладача з кожним студентом [185], визначення професійної спрямованості, інтересу і схильності до професійної діяльності, дозволили нам виокремити першу педагогічну умову професійного зростання майбутніх фахівців економічного профілю: *спрямованість студентів на розкриття особистісного потенціалу на основі соціонічного підходу*. Така умова є особливо актуальною на етапі навчання молоді у виші, оскільки студентський вік є найбільш сприятливим для утворення професійних, світоглядних і громадянських якостей [182].

1.3.2. Набуття студентами фахової компетентності, формування готовності до професійної діяльності на основі розвитку особистісного потенціалу з використанням особистісного та компетентісного підходів

Наступним кроком у здійсненні процесу професійного зростання студентів у ЗВО є розвиток, збагачення та актуалізація їхнього природного потенціалу,

сильні сторони якого було виявлено на засадах соціонічного підходу. Адже самі по собі соціонічні функції без їх розвитку і наповнення є тільки констатацією факту їхнього існування, тим самим потенційним, яке тільки може стати актуальним унаслідок постійного вдосконалення чи то під впливом психолого-педагогічних факторів, чи саморозвитку і призвести до реалізації особистісного потенціалу й зростання особистості у різних сферах життя, зокрема й у професійній. Отже, постає завдання визначення таких педагогічних умов, що мали б уплив на розвиток та активізацію сильних сторін особистісного потенціалу студентів економічних спеціальностей та подальшого здійснення процесу їхнього професійного зростання: набуття фахової компетентності та формування готовності до професійної діяльності.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що останнім часом в освіті й, зокрема, в економічній освіті намітилася стійка тенденція до застосування компетентісного підходу, суть якого полягає в переході від засвоєння інформації до формування досвіду діяльності, якостей особистості, необхідних для професійної діяльності, тобто в «зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь, навичок», до формування здатності практично діяти, застосовувати особистісний досвід успішних дій у ситуаціях фахової діяльності та соціальної практики [119, с. 71].

Витоки компетентісного підходу знаходимо в освіті США наприкінці 80-х – на початку 90-х років XX сторіччя. Підґрунтям його появи стали вимоги в економічній галузі, а саме в бізнесі щодо випускників вищих навчальних закладів стосовно їхньої невпевненості й браку досвіду під час прийняття рішень у конкретних ситуаціях.

У педагогіці ближнього зарубіжжя предтечею компетентісного підходу можна вважати технологію вітагенної освіти, засновником якої є А. Белкін. Така технологія ґрунтується на актуалізації життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічному потенціалі в освітніх цілях. При цьому автор розрізняє два поняття:

- досвід життя, що ще не прожитий людиною, пов'язаний лише з її обізнаністю про ті чи ті сторони життя і діяльності, але який ще не має для неї достатньої цінності. Саме на цьому інформаційному рівні і йде процес навчання в більшості освітніх технологій. Це те, що в навчанні називається ЗУНами;

- життєвий досвід – вітагенна інформація, що стала надбанням особистості, відкладена в резервах довготривалої пам'яті й перебуває в стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях. Це те, що в сучасній педагогіці називається компетентностями [212].

Надалі впродовж останніх трьох десятиріч відбувався розвиток компетентісно-орієнтованого підходу до навчання. Зусиллями науківців ближнього зарубіжжя, зокрема В. Байденко, В. Болотова, В. Введенського, А. Вербицького, Г. Дмитрієва, Д. Іванова, І. Зимньої, В. Краєвського, С. Кульневич, В. Ландшеєр, К. Митрофанова, А. Петрова, В. Серікова, О. Соколової, А. Хуторського та ін., надано характеристику компетентісного підходу. Учені дальнього зарубіжжя, серед яких найвідоміші – М. Дж. Равен, Дж. Боуден, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Шорт, Е. Тоффлер, Р. Уайт, А. Бермус, Р. Хайгерті, А. Мейхью та ін., заклали методологічну основу забезпечення цілей, змісту та якості вищої освіти шляхом упровадження компетентісного підходу в практику.

Компетентнісний підхід у системі вищої та загальної середньої освіти є предметом наукового дослідження вітчизняних науковців – Н. Бібік, Г. Гаврищак, В. Гриньової, І. Гудзик, Н. Дворнікової, Ю. Завалевського, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук та ін. І, нарешті, у працях вітчизняних учених Н. Баловсяк, Л. Дибкової, М. Голованя, М. Левочко, О. Олефір, І. Полещук, О. Романовського докладно розглядається формування професійної компетентності фахівців економічного профілю.

Проте питанням професійного зростання студентів економічних спеціальностей під час навчання у ЗВО на основі розвитку їхнього особистісного

потенціалу з використанням особистісного та компетентісного підходу уваги майже не приділялося.

Упродовж років формувався понятійний апарат компетентісного підходу, основними поняттями якого стали «компетенції», «компетентність», «професійна компетентність».

Поняття «компетенція» трактується більшістю сучасних авторів як задана норма, вимога до підготовки фахівця: сукупності знань, способів діяльності, якостей особистості. Компетенції мають певну ієрархію: ключові компетенції належать до загального (метапредметного) змісту освіти; загальнопредметні компетенції належать до певного кола навчальних предметів і освітніх сфер; предметні компетенції є частковими стосовно двох попередніх рівнів компетенцій і мають конкретний опис і можливість формування в межах навчальних предметів [246].

З огляду на те, що в перекладі з латинської мови слово «competentia» означає коло питань, із якими людина добре обізнана, має певний досвід, відомі російські вчені А. Хуторський та В. Краєвський тлумачать «компетентність» у певній галузі як володіння відповідними знаннями та здібностями, які дають змогу ґрунтовно судити про цю галузь та ефективно діяти в ній [124], тобто компетентність є результатом набуття компетенцій, це той самий набутий шляхом навчання та виховання досвід особистості, а саме досвід розвитку особистісного потенціалу, який потім виявляє себе у діяльності. Важливим стає не фактична наявність у індивіда знань, умінь та навичок, а здатність застосовувати їх у подальшому житті та навчанні. Зміст освіти, таким чином, з точки зору/з погляду компетентісного підходу має містити такі компоненти:

- досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у вигляді її результатів – знань;
- досвід здійснення відомих способів діяльності – у вигляді умінь і навичок діяти за зразком;
- досвід творчої діяльності – у формі вміння приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях;

- досвід емоційно-ціннісних відносин, ставлень – у формі особистісних орієнтацій [119].

Компетентним можна стати, опановуючи певні компетенції й реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності [58].

Отже, компетентнісний підхід не заперечує значення знань, але акцентує увагу на здатності використовувати набуті знання. Поєднання знань і досвіду є підґрунтям для виникнення у свідомості особистості узагальненого способу діяльності, який може бути застосований навіть у ситуації невизначеності.

Аналіз наукових джерел дозволяє зазначити, що науковці розглядають більш вузьке поняття «професійна компетентність» як здатність фахівця успішно виконувати свої функціональні обов'язки, що передбачає наявність у нього достатнього рівня професійних знань, умінь і навичок та сукупності особистісних можливостей і досвіду фахівця [4]. Деякі автори вважають, що поняття «професійна компетентність» синтезує в собі професійний досвід та професійно значущі якості.

М. Головань розширює поняття «професійна компетентність» і трактує його як інтегративне утворення особистості, що поєднує сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти в складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності [59]. Автор уводить у визначення ціннісне ставлення до обраної професії, що, на наш погляд, є досить правомірним, а також визначає внутрішню структуру компетентності, яку можна подати у вигляді сукупності компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, ціннісно-рефлексивного, емоційно-вольового, і яка співвідноситься зі структурою діяльності. Виділені компоненти існують не ізольовано один від одного, вони тісно взаємопов'язані [58].

Отже, поняття «професійна компетентність» містить такі основні складники: сукупність знань, умінь, навичок, професійний досвід, професійно важливіші якості, ставлення до професії як до цінності.. Щодо професійного

досвіду випускника вишу – він є досить обмеженим, а його набуття та примноження ґрунтується як на певних підходах та технологіях, що наближують студентів до фахової діяльності та застосовуються в навчально-виховному процесі, так і обумовлений тим особистісним потенціалом, який має кожен студент.

На сьогодні поняття «компетентність» закріплено законодавчо й охоплює попередні дослідження й напрацювання вчених, термін «компетенція» із законодавства вилучено. Компетентність визначається Законом України «Про вищу освіту» як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [87]. Як бачимо, до терміну «компетентність» перейшли традиційні знання, уміння, навички (ЗУНи) й додалися способи мислення, цінності та якості. Отже, законодавчо ставиться завдання, крім надання знань, умінь, навичок, формувати в студентів професійно важливі та інші якості, способи мислення, цінності.

Як зазначалося в параграфі 1.2 наразі в Україні відбувається процес створення стандартів вищої освіти – сукупності вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності [87]. На базі освітніх стандартів ЗВО розробляють освітні програми, які повинні охоплювати, зокрема, і перелік компетентностей випускника, а також вимоги професійних стандартів (у разі їхньої наявності) [87]. Професійні стандарти – затверджені в установленому порядку вимоги до кваліфікації працівників, їхніх компетентностей, що визначаються роботодавцями і слугують основою для формування професійних кваліфікацій. Очевидно професійні стандарти повинні бути первинними стосовно освітніх стандартів, оскільки визначають потребу в тих чи тих фахівцях і вимоги до них з боку роботодавців. Але в більшості випадків професійні стандарти відсутні, а тому виші змушені визначатися самостійно, які ж саме професійні

компетентності повинні бути сформовані в майбутніх фахівців. Уважаємо таку ситуацію несприятливою для професійного зростання студентів загалом і майбутніх економістів зокрема. Фактично не ринок роботодавців диктує вимоги до майбутніх фахівців, а самі ЗВО визначають такі вимоги.

У Методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти стандартизовано перелік компетентностей випускника певного рівня вищої освіти. Класифікація компетентностей містить: інтегральну компетентність; загальні компетентності; спеціальні (фахові, предметні) компетентності. Інтегральна компетентність дає узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності згідно з Національною рамкою кваліфікацій [162]. Загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної галузі, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних сферах та для його особистісного розвитку. Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – компетентності, що залежать від предметної галузі, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю [154].

Така класифікація компетентностей ґрунтується на розробках вітчизняних та зарубіжних учених М. Голованя [58], В. Пономаренка [185], А. Хуторського [246] та бере свій початок з європейського проекту Тюнінг, основне завдання якого – запропонувати конкретний підхід до впровадження Болонського процесу на рівні вищих навчальних закладів та предметних областей. Філософія проекту Тюнінг сформульована у вигляді його девізу – узгодження освітніх структур та освітніх програм на основі різноманітності та автономності [203]. Проект слугує основою для розробки контрольних опорних точок (точок прив'язки) на рівні предметної галузі, що повинно забезпечити порівняльність, сумісність та прозорість навчальних програм. Згідно з проектом, очікується, що програмні компетентності однакових програм у різних університетах є подібними чи порівняльними між собою, а опорні точки формулюються в термінах результатів навчання та компетентностей.

Два терміни «результати навчання» та «компетентності» тісно пов'язані між собою. Їх визначення Законом України «Про вищу освіту» містить співпадаючу частину «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості», але якщо в разі результатів навчання «особа здатна їх продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів», то компетентності визначають «здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [87, с. 1]. Результати навчання відділені від компетентностей кроком особи від навчання до виконання професійних обов'язків на робочому місці, тобто середовищем їхньої демонстрації: перші особа повинна демонструвати в навчальному закладі після опанування освітніх компонентів перед викладачами, другі – у професійному та соціальному середовищі перед роботодавцями. Але й результати навчання й компетентності набуваються особою під час навчання у ЗВО, тобто входження в професію, професійне зростання студента повинно відбуватися саме там.

Означені два поняття, як уважають вчені, характеризують два різні, хоч і близькі, погляди на випускника ЗВО. Перший, якщо за основу взяти сукупність результатів навчання, відображає наміри викладачів щодо змісту освіти; другий, в основі якого набір компетентностей, якими оволодів випускник, – наміри замовників освітніх послуг (роботодавців). Залежно від того, який шлях обрати за основу в процесі проектування та реалізації освітньої програми, розрізняють дві парадигми навчання: орієнтовану на викладача, засновану на наявному у вищому навчальному закладі матеріальному, кадровому, методичному потенціалі, та орієнтовану на студента, в основі якої є компетентнісна модель фахівця (профіль), створена за найактивнішої участі, поряд із викладачами, роботодавців, випускників, професійних організацій тощо [203]. На наш погляд, існує ще й третій аспект для вибору парадигми навчання – сам студент та його особистісний потенціал, розвиток якого у взаємозв'язку з можливостями ЗВО та врахуванням вимог роботодавців, дасть найкращий результат і втілення того самого студентоцентрованого підходу, в основу якого покладено ідею максимального

забезпечення студента шансами отримати перше робоче місце на ринку праці, задовольнивши при цьому як вимоги роботодавців, так і потреби самого студента.

Отже, на сьогодні компетентісний підхід до навчання закріплений законодавчо. Він став ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентрованим [153], тобто орієнтованим на особистість самого студента.

З погляду психології та педагогіки, професійна компетентність (як і компетентність взагалі) трактується в контексті особистісного підходу як якість особистості та її структура, характеризується в термінах структури особистості. [58]. Тому між компетентісним і особистісним підходом у навчанні ми вбачаємо тісний узаємозв'язок.

Принципи особистісно орієнтованого навчання були сформульовані різними вченими. Так, одна з авторів концепції особистісно орієнтованого навчання І. Якиманська виділяє його основні вихідні положення [276]:

- особистісно орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності;
- особистісно орієнтоване навчання має забезпечувати кожному учневі (спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід) можливість реалізувати себе в різних видах діяльності;
- зміст освіти, її засоби і методи організовуються так, щоб учень міг обирати предметний матеріал, його вид та форму;
- освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей учня й має бути основною метою сучасної освіти;
- освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації та оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов;

- найважливішими чинниками особистісно орієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність учня, створюють умови для його саморозвитку та самовираження;

- особистісно орієнтоване навчання будується за принципом варіативності.

Центральним в особистісно орієнтованому навчанні, за І. Якиманською, є поняття «суб'єктний досвід», як індивідуальний/особистий/особистісно значущий досвід, який склався під впливом як попереднього навчання, так і більш широкої взаємодії людини з навколишньою дійсністю [277]. Погоджуючись з важливістю суб'єктного досвіду, *вважаємо його складником потенціалу особистості і підкреслюємо необхідність виявлення, поповнення та розвитку всіх складових потенціалу студента.*

Вивчення та аналіз психолого-педагогічної літературі дає нам змогу погодитися з концепцією В. Рибалки щодо особистісного підходу в контексті психології розвитку творчо обдарованої особистості. Психолог виділяє такі важливі, на наш погляд, аспекти особистісного підходу, які відповідають цілям та завданням професійного зростання студентів [200]:

- у розвитку творчої особистості слід орієнтуватися на творчий потенціал усіх властивостей особистості, «що утворюють цілісний творчий особистісний потенціал людини» [200, с. 37];

- необхідна побудова ідеальної моделі особистості різних профілів (на базі психологічної структури особистості та вимог до професії). Комплексне вивчення якостей особистості (у нашому випадку особистісного потенціалу за допомогою методів соціоніки) конкретної молодшої людини та поєднання цих якостей з ідеальною моделлю дає змогу побудувати ідеальну модель творчої особистості. Така модель може виконувати роль орієнтира, ідеальної сукупної мети профільного навчання, слугувати цілепокладанням у навчально-виховному процесі;

- необхідним складником особистісного підходу є розробка та використання особистісно орієнтованого комплексу методів вивчення, психодіагностики, актуалізації, розвитку та реалізації творчого потенціалу індивіда;

- особистісний підхід повинен спиратися на віковий «гештальт» особистості, на цілісне уявлення про її життєвий шлях;

- особистісний підхід повинен забезпечувати визначення індивідуальних, соціально-психологічних особливостей людини, знання яких давало б змогу запобігати втрат її творчого потенціалу;

- особистісний підхід повинен бути реалізований у змісті, меті, методах та формах навчально-виховної роботи, які б забезпечували реальну диференціацію навчання та виховання на рівні творчої особистості кожного учня, особливо у профільному навчанні.

Критеріями розвитку особистості, за В. Рибалкою, виступають реальні творчі досягнення та відповідні зміни в особистісному та профільно-професійному статусі.

Перед нами постає питання щодо визначення критеріїв професійного зростання студентів під час навчання у ЗВО. Як було обґрунтовано раніше, результатом процесу професійного зростання студентів у ЗВО є набуття майбутніми фахівцями професійної компетентності та сформованість готовності до професійної діяльності. *Оскільки компетентність – це потенційне, набуте під час навчання, те, що тільки здатне у своїй потенції до виконання певних дій, а готовність – актуальне, те, що виявляється в дії в певних обставинах, але на основі потенційного, то виміряти потенційне можливо через актуальне.*

На думку вчених [26], із якими ми погоджуємося, компетентність може бути виміряна трьома рівнями готовності (якості) випускника ЗВО до виконання функціональних обов'язків, а саме:

- перший рівень (репродуктивний, низький), що припускає елементарну готовність випускника ЗВО до виконання посадових обов'язків, уключаючи набуті ним теоретичні знання, однак, при цьому йому бракує практичних умінь і навичок. Цьому рівню притаманні негативне мотиваційне налаштування, слабкий інтерес до пошуку професійної інформації;

- другий рівень (середній, конструктивний), який припускає здійснення фахівцем роботи на функціональному рівні без будь-яких перешкод за готовими

розробками (шаблонами), конкретними технологіями без належного творчого пошуку. Для цього рівня характерна періодична зацікавленість у професійній інформації, часткове розуміння вимог майбутньої професії;

- компетентнісний рівень готовності фахівця (високий, творчий) до високопродуктивної, креативної праці, де одним зі складників високої компетентності є його науково-дослідницька компетентність. Він характеризується постійною зацікавленістю в професійній інформації, прагненням до навчання та самонавчання, до саморозвитку, творчості.

Вочевидь, найвищий рівень професійного зростання студента – набуття ним такого рівня компетентності, що дозволяє не просто виконувати посадові обов'язки за готовими зразками, а приймати рішення в ситуаціях невизначеності, використовувати весь свій особистісний потенціал, творчо вирішувати складні професійні завдання на практиці, тобто бути готовим до здійснення професійної діяльності. Це можливо за умов високої вмотивованості, яка, так само, виникає у разі відповідності природної спрямованості особистості обраній професії та належним чином обраним формам, методам, педагогічним умовам та технологіям навчально-виховного процесу.

Отже, з огляду на процес професійного зростання студентів економічних спеціальностей під час навчання у ЗВО будемо розглядати готовність до професійної діяльності як вимір якості набутої студентами компетентності: можливість (за умов актуалізації) утілення на практиці професійних знань, умінь навичок, набуття та вдосконалення особистісних професійно важливих якостей, тобто здатності здійснення професійної діяльності на трьох рівнях: низькому (репродуктивному), середньому (конструктивному), високому (творчому). У зв'язку з цим розглянемо більш детально поняття «готовність», «компоненти професійної готовності».

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що термін «готовність» розглядається як певна здатність особи до здійснення діяльності. Зокрема, у словнику з психології готовність визначається як стан підготовленості, у якому організм налаштований на дію чи реакцію [198]. У контексті освіти готовність

тракується як результат і показник якості підготовки й реалізується та перевіряється в діяльності [54]. Такі науковці, як Л. Кандилович, В. Сластьонін, розглядають готовність як первинну й фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності, як ступінь мобілізації внутрішніх ресурсів людини з метою найбільш ефективного вирішення певних завдань [218]. Енциклопедія освіти визначає «готовність до діяльності» як стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [81]. Отже, термін «готовність» тракується дещо по-різному, але вбачаємо тісний зв'язок між поняттями «готовність» і «діяльність».

В. Пелех визначає готовність як інтегровану якість особистості, спрямовану на адекватну реакцію щодо можливості ситуативного вирішення універсальних освітніх завдань за допомогою активізації і застосування набутої у навчально-виховному процесі системи компетенцій, що означені за таких умов диференційно-варіативними видозмінами [177]. Автор розкриває ще один зв'язок: між поняттями «готовність» і «система компетенцій». Готовність як інтегрована якість особистості, може реалізуватися тільки у разі активізації компетентності особистості, іншими словами, опанованою в процесі навчання сукупністю компетентностей.

Більшість науковців зазначають, що готовність, як складне утворення, має структурну будову й багаторівневий характер, оскільки є інтегральним вираженням усіх підструктур особистості. У той же час склад компонентної структури готовності до діяльності залежить від характеру самої діяльності. Тому існують розбіжності в поглядах на кількісний і якісний характер структури готовності. Так, наприклад, В. Сластьонін визначає професійно-педагогічну готовність як складний синтез взаємопов'язаних структурних компонентів: психологічна готовність; науково-теоретична готовність; практична готовність; психофізіологічна готовність; фізична готовність [218].

К. Дурай-Новакова пов'язує професійну готовність зі спрямованістю на професійну діяльність та стійкими установками на працю, визначає готовність як складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки,

мотиви та усвідомлення цінності педагогічної праці. У структурі професійної готовності дослідниця виділяє такі компоненти: мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дієвий, мобілізаційний [79].

М. Дьяченко і Л. Кандибович у структурі професійної готовності викладача виділяють мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий і оцінний компоненти. Автори вважають, що їх сформованість забезпечує стан готовності до вирішення професійно-педагогічних завдань [80].

Л. Григорчук зводить інтегративні якості, що характеризують готовність до діяльності, у три групи: 1) сформованість мотиваційної основи діяльності (спрямованість особистості, мотиваційна готовність); 2) предметна підготовленість (теоретична готовність); 3) організаційно-методична готовність (практична) [63].

В. Різник, розглядаючи готовність майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності як складне особистісне утворення, інтегральну характеристику особистості, що є комплексним відображенням цілої низки особистісних рис і професійних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності, вважає, що готовність майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності містить такі складники: психологічну готовність, теоретичну готовність, практичну готовність, готовність до подальшого вдосконалення себе як фахівця [201].

Оскільки ми розглядаємо готовність майбутніх фахівців економічного профілю до професійної діяльності в контексті їхнього професійного зростання, як якісний вимір набутої ними компетентності, відзначимо, що, на думку науковців [239], формування професійної компетентності – процес, який триває впродовж усього професійного становлення; його основними етапами є: формування професійних намірів і спрямованості, професійна підготовка, професіоналізація. Зокрема, етап формування професійних намірів і спрямованості здійснюється шляхом психологічної і професійної адаптації студентів до майбутньої діяльності; етап професійної підготовки – шляхом оволодіння загальними і спеціальними знаннями і вміннями; етап професійного

становлення – шляхом набуття професійного менталітету і високоякісного виконання професійної діяльності. Спираючись на неперервність і послідовність у часі процесу формування професійної компетентності, ґрунтуючись на попередніх дослідженнях науковців, у складі *готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців економічного профілю виокремимо такі компоненти: мотиваційний, змістовий (теоретичний), процесуальний (практичний), оцінний, професійно-дієвий*. Розглянемо більш детально кожний компонент і визначимо критерії та показники готовності майбутніх фахівців економічного профілю до професійної діяльності.

Мотиваційний компонент. Вивчення мотиваційної сфери особистості є однією з фундаментальних проблем як у вітчизняній, так і зарубіжній психолого-педагогічній науці. Її значущість для сучасної педагогічної теорії та практики пов'язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних чинників її діяльності та поведінки [38]. Так, формування готовності до діяльності починається саме з мотиваційної сфери: професійних намірів і спрямованості особистості на той чи той вид діяльності.

Д. Узнадзе визначає готовність як специфічний стан, в основу якого покладено установку особистості до виконання певної діяльності, спрямованої на задоволення її актуальної потреби [236]. Як відомо, саме потреби індивіда є джерелом спонукальної сили мотиву. За цих умов чинником, що найбільше сприяє формуванню професійної готовності, учені вважають спрямованість особистості на певний вид діяльності, який містить: потреби особистості, стійку систему внутрішніх мотивів, інтерес особистості до певного виду діяльності та бажання ним займатися.

Раніше нами було обґрунтовано, що виявляючи дослідним шляхом психотип особистості, можливо визначити напрям її природної спрямованості на той чи той вид діяльності. В. Рибалка розглядає вибіркиму спрямованість особистості на певну діяльність, «що ґрунтується на інтересах, постійних потребах виконання певної діяльності, прагнення її удосконалення» як основу покликання [200, с. 89]. Спрямованість діяльності є результатом домінування

найбільш актуальних мотивів, які в силу їх значущості та повторюваності утворюють стійку мотиваційну структуру [213].

З погляду соціоніки, психотип (тип інформаційного метаболізму) є способом відображення зовнішнього світу психікою людини для орієнтації її в життєвому середовищі та пізнанні світу. С. Рубінштейн уважав, що «в процесі відображення явищ навколишнього світу відбувається й визначення їх значень для індивіда і тим самим його ставлення до них (що психологічно виявляється у формі прагнень і почуттів). У силу цього предмети і явища зовнішнього світу виступають не тільки як об'єкти пізнання, але й як двигуни поведінки, як його збудники до діяння – мотиви» [208]. Учений указував на складну структуру мотивації індивіда і підкреслював наявність як свідомих, так і неусвідомлюваних мотиваційних тенденцій і на їх зв'язок як з об'єктами зовнішнього світу, так і з внутрішніми потребами особистості. У сучасній психології виділяють: внутрішні мотиви – спонукання, в основі яких лежить/знаходиться задоволення від процесу та безпосередніх результатів діяльності; зовнішні, що безпосередньо не стосуються змісту, процесу та результатів діяльності. Вони породжуються всією системою відносин, що існують між індивідом та навколишнім середовищем. Зовнішні мотиви можуть бути позитивними (мотиви успіху, досягнення) і негативними (мотиви уникнення, захисту) [96].

Як справедливо зазначає Г. Ковальчук, виявлення домінувальних мотивів вибору професії дозволяє вдосконалювати професійну підготовку, активізувати ті чи ті мотиви, надаючи додаткову інформацію про професійну діяльність, про можливості застосування набутих знань, умінь, навичок, розкриваючи нові можливості для реалізації особистісного потенціалу студента [115]. Дослідниками мотивації найбільш продуктивним вважається такий тип мотиваційної структури, у якій внутрішні мотиви вчення органічно доповнюються і підсилюються позитивними зовнішніми [106].

Теоретичний (змістовий) компонент. У змісті цього компонента будемо розуміти наявність необхідного обсягу загальноєкономічних та спеціальних предметних знань, необхідних для компетентної діяльності майбутніх фахівців у

галузі економіки й виконання організаційно-управлінської, фінансово-господарської, обліково-розрахункової, інформаційно-аналітичної, маркетингової, інноваційної, проектно-дослідницької та нормативно-правової функцій.

У термінах компетентного підходу, суть якого було розглянуто нами вище, будемо розуміти теоретичну готовність економістів до професійної діяльності в разі оволодіння ними системою компетентностей, що стосуються теоретичних знань. Педагогіка розглядає набуті знання як перший рівень засвоєння інформації [51]. Будь-яке з цих знань реалізується через систему практичних умінь і навичок, набутого досвіду діяльності. Уміння – глибший рівень засвоєння інформації, який передбачає пристосування знань до дії, поєднання інформації та дії, здатність мобілізувати знання з метою виконання певних дій, і, нарешті, навички – це вміння, доведені до автоматизму [51]. Разом уміння й навички складають досвід індивіда, формують його професійно важливі якості. Чим більший досвід індивіда, тим більша питома вага навичок у його діях, тим краще сформовані його професійно важливі якості.

Сформовані вміння, навички, досвід, професійно важливі якості складають основу *практичної (процесуальної)* готовності до діяльності майбутнього фахівця економічного профілю. *У термінах компетентісного підходу вони мають вираження в здатності опановувати та усвідомлювати, оцінювати, обґрунтовувати, виконувати, формувати, приймати професійні рішення тощо, тобто здійснювати певні професійні дії.*

Вимір готовності до професійної діяльності за теоретичним (змістовним) та практичним (процесуальним) компонентами здійснюється в «результатах навчання». Цей термін трактується Законом України «Про вищу освіту» як сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою в процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти [87]. Кожен компонент готовності до професійної діяльності супроводжується контролем і оцінкою не тільки викладачів, але й самооцінкою тих, хто навчається. Тому

вважаємо, ще одним компонентом професійної готовності до діяльності є *оцінно-рефлексивний компонент*.

У подальшому досвід, набутий під час певного циклу навчальної діяльності, застосовується вже як засіб навчання в наступних циклах, і зумовлює діяльність людини в майбутньому – протягом усього життя [51], що сприяє вдосконаленню особистості як фахівця, тому ще одним компонентом професійної готовності вважаємо *професійно-дієвий компонент*, під яким будемо розуміти ставлення майбутніх фахівців до професії, як до цінності, їхнє бажання самовдосконалюватись у професійній сфері, працювати й створювати кар'єру в галузі економіки, розвивати професійно важливі якості, накопичувати та застосовувати досвід професійної діяльності.

Отже, аналіз структурних компонентів готовності до професійної діяльності (мотиваційного, теоретичного (змістового), практичного (процесуального), оцінно-рефлексивного, професійно-дієвого компоненту дозволив розробити такі критерії й показники готовності майбутніх фахівців економічного профілю до професійної діяльності:

- *мотиваційний критерій*: мотивація до вибору професійної діяльності, мотивація до професійного навчання (інтерес до предметів блоку професійної та практичної підготовки);
- *змістово-процесуальний критерій*: навченість, співвідношення отриманих знань із практикою, сформованість профільно-професійних компетентностей; сформованість особистісних професійно важливих якостей;
- *оцінно-рефлексивний критерій*: самооцінка сформованості особистісних професійно важливих якостей;
- *професійно-дієвий критерій*: рівень сформованості професійної спрямованості студентів.

У представленій структурі готовності щодо професійної діяльності ми намагалися поєднати зовнішні ознаки, що відображаються через оцінювання рівня навченості, сформованості професійного досвіду, із внутрішніми, глибинними ознаками: мотивацією і рефлексією.

Отже, розгортається така послідовність у здійсненні процесу професійного зростання студента ЗВО: як підґрунтя – особистісний потенціал студента, його розкриття на основі соціонічного підходу; далі – розвиток, збагачення та актуалізація особистісного потенціалу шляхом застосування відповідних до потреб фахової діяльності й виявлених сильних сторін психотипа студента форм і методів навчання, і, як результат цього процесу, – набуття компетентності й сформованість готовності студента до фахової діяльності. Усе вищезазначене дає нам змогу визначити другу педагогічну умову професійного зростання майбутніх економістів: набуття компетентності, формування готовності до фахової діяльності на основі розвитку особистісного потенціалу з використанням особистісного та компетентісного підходів і запропонувати модель процесу професійного зростання студента (рис. 1.2).

Процес професійного зростання ми розглядаємо з точки зору системного підходу. Одним із перших указав на важливість системного підходу до вивчення педагогічних явищ Ф. Корольов. Він виокремив загальні ознаки педагогічних систем: цілісність – частини системи підпорядковані загальній меті; узаємозв'язок – зміна одних параметрів у системі призводить до зміни решти; зв'язок системи з середовищем – педагогічна система є складовою частиною середовища, яка містить, зокрема, елементи більш низького порядку [129].

Н. Кузьміна розуміє педагогічну систему як певну кількість взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти і навчання [129].

Загалом, системний підхід – це підхід, при якому будь-яка система (явище, процес, об'єкт) розглядається як відкрита цілісна система, що виглядає як сукупність взаємопов'язаних елементів (компонентів): має вхід (мету, ресурси), процес (перетворення ресурсів), вихід (ресурси), зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок [151].

Специфічною властивістю цілісності системи є придбання нових інтегративних якостей, що не зводяться до суми властивостей і якостей, притаманних окремим компонентам системи [271]. У результаті функціонування

система під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів має здатність до перетворення.

У нашому разі під метою ми розуміємо професійне зростання студентів економічних спеціальностей під час навчання у ЗВО, результатом якого є набуття професійної компетентності, яка вимірюється позитивною динамікою сформованості їхньої готовності до фахової діяльності; ресурси – це особистісний потенціал студента; перетворення – розкриття, розвиток, збагачення, актуалізація особистісного потенціалу шляхом упровадження в педагогічний процес педагогічних умов; зовнішнє середовище – соціум із його потребами в компетентних фахівцях економічного профілю; зворотній зв'язок – інформація про можливі або реальні відхилення від наміченої мети, що дозволяє моніторити, оцінювати, контролювати вчасно вносити зміни в процес професійного зростання студентів.

Таким чином, процес професійного зростання студентів у ЗВО, на наш погляд, найкраще буде здійснено з позицій поєднання системного, соціонічного, особистісного й компетентісного підходів. Системний підхід розглядає процес професійного зростання студентів як цілісну відкриту систему взаємопов'язаних елементів, здатну до перетворення під впливом потреб соціуму; соціонічний підхід дає змогу визначити природну спрямованість особистісного потенціалу студента щодо певного виду діяльності; особистісний підхід розвертає нас до особистості студента, дає змогу реалізувати себе в тих видах діяльності, які відповідають його особистісному потенціалу (здібностям, інтересам, ціннісним орієнтирам, суб'єктному досвіду); компетентісний підхід формує знання, уміння, практичні навички та професійно значущі якості.



Рис. 1.2. Схема процесу професійного зростання студента під час навчання у ЗВО

Перевірку сформульованих й обґрунтованих педагогічних умов буде здійснено в процесі експериментальної роботи.

Висновки до розділу 1

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив уточнити суть базових понять дослідження. Так поняття «професійне становлення» й «професійне зростання» розглядаються у взаємозв'язку, як базове та його характеристика. Під професійним зростанням студента розуміємо процес, що характеризує позитивну динаміку його професійного становлення на етапі навчання у ЗВО і передбачає розкриття, розвиток, збагачення й актуалізацію особистісного потенціалу студента у процесі реалізації педагогічних умов, результатом чого є набуття фахової компетентності та сформованість готовності до професійної діяльності. Уточнено поняття «особистісний потенціал».

Щоб досягти максимальної ефективності навчально-виховного процесу в підготовці майбутніх фахівців економічного профілю, необхідно не тільки з'ясувати потреби ринку в таких фахівцях, удосконалювати форми й методи навчання, але й знати, на яке підґрунтя все це спирається, тобто вивчати самого студента, його особистісний потенціал, який може бути затребуваний у професійній сфері.

Обґрунтовано, що педагогічними умовами, які забезпечують ефективне професійне зростання студентів, є: спрямованість студентів на розкриття особистісного потенціалу на основі соціонічного підходу; набуття студентами фахової компетентності, формування готовності до професійної діяльності на основі розвитку особистісного потенціалу з використанням особистісного та компетентісного підходів.

Пошук теорії, яка б комплексно підходила до визначення спрямованості особистості щодо певного виду діяльності, привів до вибору соціоніки як похідної від ідей К. Юнга про психологічні типи. Соціоніка, розглядаючи психіку людини як складну інформаційну систему, що має певну спеціалізацію в обробці

інформації, надає інструментарій для виявлення психотипу людини й напряду її природної спрямованості щодо того чи іншого виду діяльності. Психотип розглядається як структура психіки людини, що відповідає саме за інформаційний обмін, є частиною природного потенціалу людини, і, вірогідно, є генетично обумовленим. Соціонічний підхід відповідає концепції гуманістичної психології й знаходиться в площині особистісного підходу.

Розгляд особливостей фахової підготовки економістів дозволив дійти висновків: на сьогодні у вітчизняному навчальному процесі практично відсутні дисципліни, які б приділяли увагу вивченню особистісного потенціалу студента, сприяли психологічній адаптації до майбутньої професійної діяльності; освітні програми містять варіативну частину, але перелік дисциплін обирає здебільшого сам навчальний заклад. Професії майбутніх фахівців з економіки умовно можна поділити на два типи, за Є. Клімовим, «Людина – Людина» та «Людина – Знакова система», що так само потребує розвиненості в майбутніх фахівців дещо різних професійно важливих якостей, базою для яких є природжений потенціал студентів. Із погляду соціонічного підходу й поділу психотипів за установками щодо виду діяльності, зроблено припущення відповідно до низки найбільш природно пристосованих психотипів до роботи в галузі економіки, у яких успішність навчання, інтерес і мотивація до нього буде значно вищою. Надано порівняльну характеристику традиційної системи навчання і такої, що повинна призводити до професійного зростання студентів-економістів.

Як підхід, що розвиває й актуалізує особистісний потенціал студента, було обґрунтовано обрання компетентісного підходу, який за своєю суттю є студентоцентрованим, і, крім надання традиційних знань, умінь, навичок, формує особистісні професійно важливі якості та готовність майбутніх економістів до фахової діяльності. Усе це можливо за умов високої вмотивованості, яка виникає в разі відповідності природної спрямованості особистості обраній професії та належним чином обраним формам, методам, педагогічним умовам та технологіям навчально-виховного процесу. Готовність студентів до професійної діяльності розглянуто як вимір якості набутої ними під час навчання компетентності:

можливість (за умов актуалізації) втілення на практиці професійних знань, умінь навичок, застосування професійного досвіду, набуття, реалізації та вдосконалення особистісних професійно важливих якостей, тобто здатності здійснення професійної діяльності на трьох рівнях: низькому (репродуктивному), середньому (конструктивному), високому (творчому).

Аналіз змісту готовності студентів економічних спеціальностей до фахової діяльності, дозволив виділити такі її складники: мотиваційний, теоретичний (змістовий), практичний (процесуальний), оцінний, професійно-дієвий; сформулювати критерії й показники готовності студентів до професійної діяльності.

Отже, теоретично обґрунтовані педагогічні умови професійного зростання студентів економічних спеціальностей потребують експериментальної перевірки.

Результати проведеного теоретичного дослідження висвітлені в таких публікаціях автора : [252; 256; 257; 259; 261; 262; 263; 264; 267; 268; 270].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

2.1. Організація експериментальної роботи

У процесі експериментальної роботи провідним аспектом зазначалося те, що спрямованість студентів на розкриття особистісного потенціалу на основі соціонічного підходу дозволяє створити умови для самовизначення, самоактуалізації студента; застосування особистісного та компетентісного підходів призводить до розвитку особистісного потенціалу: набуття професійного досвіду, формування професійно важливих якостей, що призводить до формування готовності до професійної діяльності.

Мета педагогічного експерименту полягала в перевірці впливу таких педагогічних умов на активізацію і стимулювання процесу професійного зростання студентів під час навчання у ЗВО:

- *спрямованість студентів на розкриття особистісного потенціалу на основі соціонічного підходу;*
- *набуття студентами фахової компетентності, формування готовності до професійної діяльності на основі розвитку особистісного потенціалу з використанням особистісного та компетентісного підходів.*

Експериментальна робота проходила поетапно впродовж 2014 – 2017 років.

Процес професійного зростання студентів економічних спеціальностей у ЗВО розглядався нами, передусім як розкриття їхнього особистісного потенціалу. Тому метою першого констатувального етапу дослідження (2014/2015 навчальний рік) стала розробка й апробація методики розкриття особистісного потенціалу студентів за допомогою методів соціоніки.

Відповідно до визначеної мети були сформульовані такі завдання констатувального експерименту:

- впровадити в навчальний процес комплексну методику розкриття особистісного потенціалу студентів (визначення їхніх психотипів й установок щодо виду діяльності) за допомогою методів соціоніки;
- виявити мотивацію вибору студентами професійної діяльності;
- визначити сформованість уявлень студентів про майбутню професійну діяльність, виявити мотивацію до навчання.

Для виявлення природної спрямованості студентів щодо певного виду діяльності, розкриття їхнього особистісного потенціалу за допомогою методів соціоніки було розроблено методику проведення цієї процедури. Оскільки процес визначення психотипу студента може мати досить суб'єктивний характер і відображати його прагнення і намагання, тобто не його реальні якості, а ті, яких він бажає набути, ми вважали, що об'єктивна діагностика вимагає використання декількох методів: опитування (анкетування, тестування), спостереження, співбесіди.

Перед визначенням психотипу було акцентовано увагу студентів на такі положення:

- відповіді на тестові запитання повинні бути максимально об'єктивними. Потрібно відповідати про себе так, як є насправді, а не так, як могло б бути за бажанням або в мріях;
- немає правильних або неправильних відповідей, як немає хороших чи поганих, здорових або хворих типів. Усі типи однаково цінні, хоча мають різні сильні й слабкі сторони;
- результати тестів не вказують на порівняльну якість тих чи тих переваг, а лише показують порівняльну вираженість різних елементів;
- тип особистості не визначає розумові здібності, не обіцяє успіхів і не вказує на те, хто краще, а хто гірше пристосований до життя;
- теорія типів допомагає зрозуміти, що рухає кожним індивідумом, які мотиви знаходяться в основі його поведінки.

У визначенні психотипу студентів були застосовані методи опитування. Такими методами в психолого-педагогічному дослідженні є письмові або усні,

безпосередні або опосередковані звернення дослідника до респондентів із запитаннями, зміст відповідей на які розкриває окремі сторони досліджуваної проблеми [166].

У визначенні психотипу студента на першому етапі дослідження ми використовували простий соціонічний опитувальник В. Гуленка [69], який складається з двадцяти чотирьох запитань (по три запитання на визначення кожної функції), розташованих у довільному порядку. Опитувальник наведено в додатку А.

Анкетування проводилося також за методикою, розробленою П. Тайгером і Б. Баррон-Тайгер, міжнародно визнаними експертами з визначення типу особистості на основі опитувальника MBTI (Myers-Briggs Type Indicator), авторами книг «Тип особистості як інструмент», «Роби те, для чого ти народжений», «Читати людину як книгу». У додатку Б наведено опитувальник за П. Тайгером, перекладений нами українською мовою [308].

Після проходження опитування за методикою MBTI й соціонічною методикою в разі співпадання у визначенні типу за обома опитувальниками студентам надавалася можливість ознайомитися зі стислими характеристиками своїх типів (за В. Мегедь, А. Овчаровим) [150] і визначитися, наскільки відсотків характеристика типу за описом співпадає з уявленням студентів про свою особистість. Якщо студент впевнено констатував співпадіння типу не менше, ніж на 85 %, вважалось, що тип виявлено правильно в першому наближенні. У разі, коли виникали сумніви (а вони виникають у випадку не явної вираженості тієї чи тієї дихотомії в типі досліджуваного, а також унаслідок певної суб'єктивності кожного способу дослідження), студентам пропонувалось пройти стандартизований тест «ММ-1», який було розроблено та запатентовано А. Малишевським та М. Михайликом на основі соціонічного підходу для підвищення безпеки польотів шляхом ефективного управління екіпажами повітряних суден [225].

Найбільш суттєвою відмінністю тесту «ММ-1» від стандартних соціонічних опитувальників є застосування теорії нечітких множин, що притаманні будь-якій

науці, яка використовує лінгвістичні змінні. Лінгвістична змінна визначається як змінна, значеннями якої є речення в природній або формальній мові. Оскільки в соціонічних опитувальниках застосовуються саме лінгвістичні змінні, у тесті «ММ-1» замість безпосереднього визначення типу інформаційного метаболізму, який у підсумку також визначається, будується функція приналежності до кожної з психологічних дихотомій. На відміну від більшості соціонічних опитувальників, що допускають тільки одну з відповідей на поставлене запитання «Так» чи «Ні», у тесті «ММ-1» пропонується відповісти на 30 запитань, на кожне з яких надано два варіанти відповідей. Кожен із тих, хто тестується, повинен оцінити відповіді до кожного поставленого запитання у відсотковому відношенні від 0 % до 100 %. Таким чином, задається функція приналежності, яка дозволяє точніше описувати не тільки наявність, але й вираженість тієї чи тієї психологічної дихотомії в тестованого [11]. Тест наведено в додатку В.

Крім того, для уточнення психотипу досліджуваних застосовувалися методи спостереження і соціонічного інтерв'ю.

Метод спостереження передбачає цілеспрямоване, планомірне й систематичне сприйняття і фіксацію проявів психолого-педагогічних явищ і процесів і потребує значного практичного досвіду спостерігача й знання зовнішніх проявів ознак різних психологічних типів.

Із метою проведення спостереження нами було укладено порівняльну характеристику зовнішнього прояву кожної юнгівської функції на чотирьох рівнях комунікативного простору (див. Додаток Г) за В. Гуленко, В. Тищенко, П. Тайгером [69; 230]: фізичному (близька дистанція, комунікація поверхнева), тут відбувається задоволення потреб людини у їжі, житлі, продовженні роду, виробництві та споживанні матеріальних благ; психологічному (близька дистанція, глибока комунікація), задоволення інтимно-емоційних потреб у коханні, дружбі, співпереживанні; соціальному (далека дистанція, поверхнева комунікація), відбувається задоволення потреб у навчанні, кар'єрі, статусі, повазі; інформаційному (далека дистанція, глибока комунікація), задоволення потреб в актуалізації, розкритті особистісного потенціалу, творчості, саморозвитку,

самовдосконаленню. Отже, такі рівні комунікаційного простору співвідносяться з рівнями піраміди людських потреб А. Маслоу.

Оскільки методи анкетування і тестування мають низку недоліків: багатозначність слів природної мови; упередження щодо хороших і поганих якостей характеру; ненавмисний суб'єктивізм в оцінках респондентів; ненадійність питань, що мають високу дискримінативність (психометричний парадокс) [67], додатково в разі сумнівів щодо визначення тієї чи іншої дихотомічної функції нами було застосовано соціонічне інтерв'ю. Наукова цінність методу інтерв'ю полягає в установленні особистого контакту з об'єктом дослідження, можливості отримати дані оперативно, уточнити їх у вигляді співбесіди [166].

За визначенням В. Гуленка, соціонічне інтерв'ю – безпосереднє (живе) опитування респондента, що враховує специфіку його рівня розвитку й теперішнього стану, з метою виявлення його соціонічного типу або інтертипних відношень. Автор зазначає переваги цього методу, які полягають у такому: можливість урахувати невербальні сигнали респондента (міміку, жести, пози, інтонації); змінювати тактику бесіди залежно від отриманих відповідей; задавати в разі необхідності додаткові питання [166, с. 64]. Наведемо приклади блоків питань, запропонованих автором на підставі багаторічної практики застосування методу соціонічного інтерв'ю, які ми адаптували щодо студентської вибірки та особистого досвіду роботи:

- запитання щодо улюблених предметів під час навчання в школі;
- запитання щодо захоплень і занять у вільний від навчання час;
- запитання про улюблені ігри та книжки в дитинстві;
- запитання про поведінку в побутових обставинах (розклад дня, ставлення до хатньої роботи тощо);
- запитання про поведінку й переживання в конфліктних ситуаціях;
- запитання щодо порівняння себе з улюбленими літературними, кіно-героями.

На рисунку 2.1 надано блок-схему алгоритму визначення психотипу студента на основі методів соціоніки.

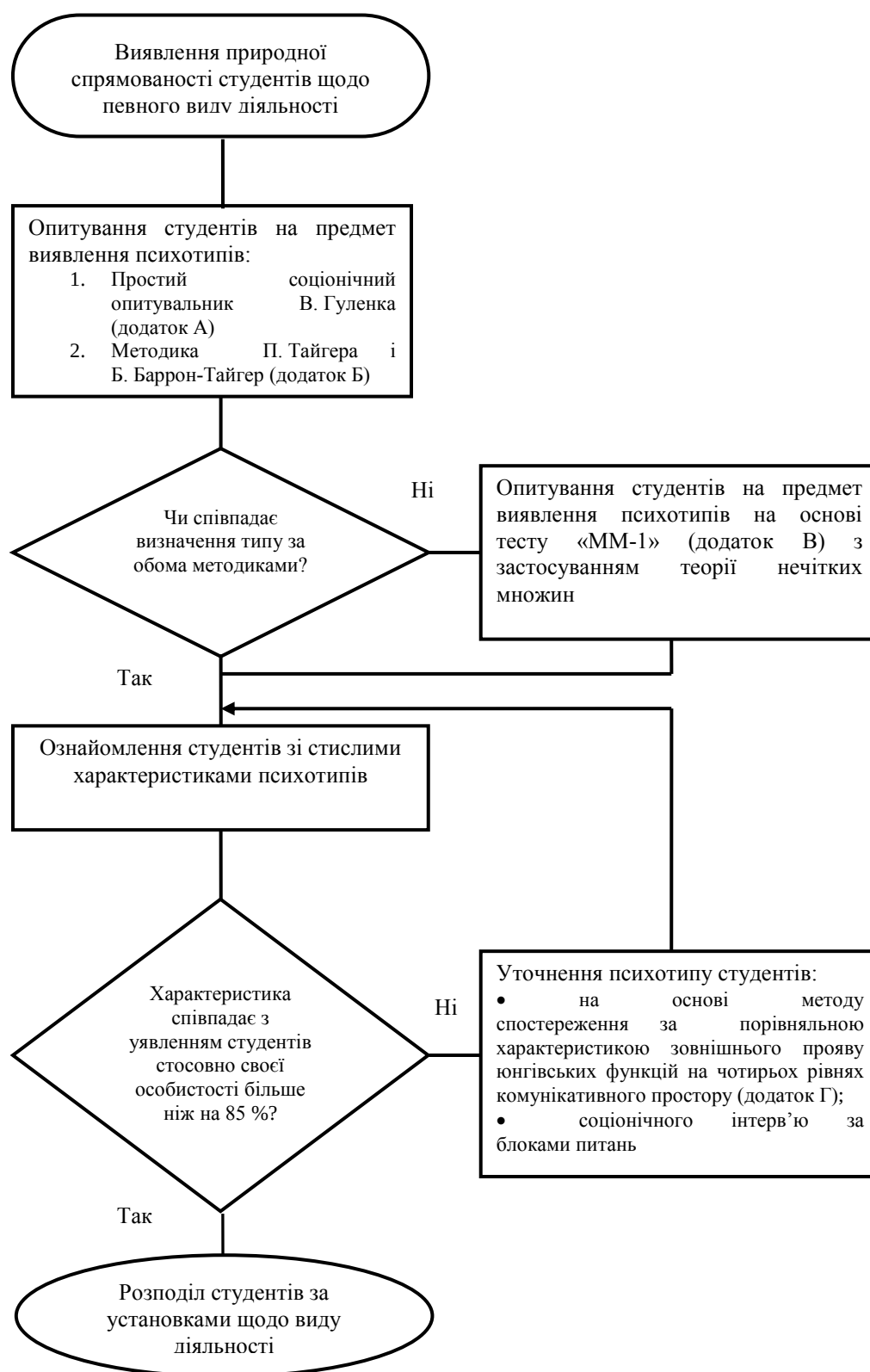


Рис. 2.1. Блок-схема алгоритму визначення психотипу студента на основі методів соціоніки

Наступним кроком стало безпосереднє визначення психологічних типів у вибірці студентів за розробленою методикою. До експериментальної роботи було залучено 521 студент економічних спеціальностей: Харківського інституту бізнесу і менеджменту (ХІБМ) – 240 студентів; Харківського інституту фінансів Київського національного торговельно-економічного університету (ХІФ КНТЕУ) – 120 студентів; Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (ХНУ імені В. Н. Каразіна) – 84 студенти, Полтавського національного технічного університету (ПНТУ) – 77 студентів.

У результаті експериментальної роботи було встановлено професійно-психологічну типологію досліджуваних – визначено психотипи студентів і згруповано їх за установками щодо виду діяльності. На рис. 2.2 – 2.5 наведено розподіл студентів за установками щодо виду діяльності (у % до кількості респондентів за кожним напрямом підготовки в різних ЗВО) та окремо за кожним напрямом підготовки взагалі за загальною вибіркою (див. Рис. 2.6 – 2.7).

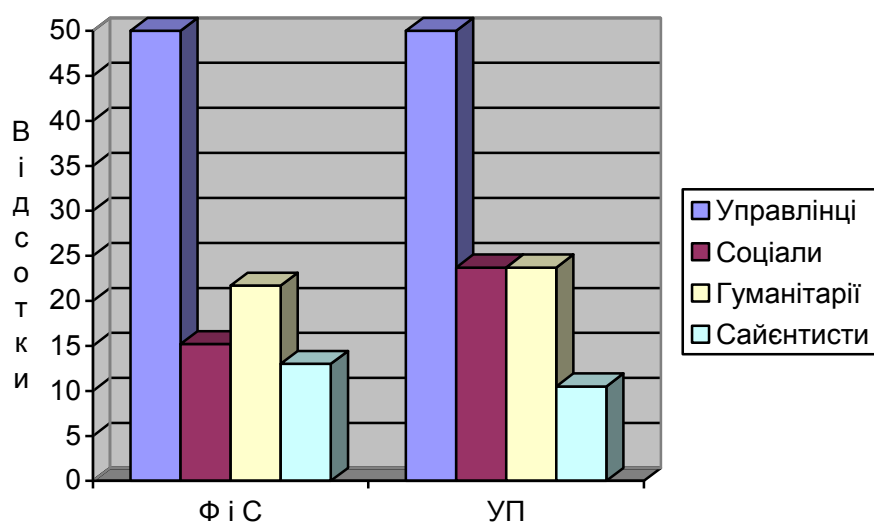


Рис. 2.2. Розподіл студентів ХНУ імені В. Н. Каразіна за установками щодо виду діяльності (у % до кількості респондентів за кожним напрямом підготовки)

Так, у Харківському національному університеті ім. В. Н. Каразіна на обох спеціальностях «Фінанси, банківська справа та страхування» (умовне позначення

тут і далі Ф і С) і «Управління персоналом та економіка праці» (УП) значно переважає кількість студентів із техніко-управлінською установкою щодо виду діяльності (керівники, практики). Вони становлять 50 % вибірки. До такої установки належать типи Інспектор (ISTJ), Управитель (ESTJ), Майстер (ISTP), Маршал (ESTP).

На другому місці за чисельністю на спеціальності Ф і С виявилися студенти з гуманітарно-художньою установкою (гуманітарії) (21,7 %) – Лірик (INFP), Гуманіст (INFJ), Наставник (ENFJ), Порадник (ENFP), на спеціальності УП друге і третє місце поділили студенти з соціально-комунікативною установкою (соціали) – Ентузіаст (ESFJ), Посередник (ISFP), Політик (ESFP), Хранитель (ISFJ) і з гуманітарно-художньою установкою. Кількість їх становить 23,7 %. Найменш чисельними на обох спеціальностях виявилися студенти з науково-дослідною установкою (сайєнтисти, дослідники) – Підприємець (ENTJ), Аналітик (INTJ), Винахідник (ENTP), Критик (INTP). Їхня кількість на спеціальності Ф і С становить 13 %, на УП – 10,5 %.

Дещо схожа картина розподілу студентів за установками щодо виду діяльності виявилася в Полтавському національному технічному університеті (див. Рис. 2.3). Там також на обох спеціальностях превалюють студенти з техніко-управлінською установкою щодо виду діяльності. На спеціальності Ф і С їх виявилось 60 %, на спеціальності УП – 40 %. Друге місце на спеціальності Ф і С посіли студенти з соціально-комунікативною установкою – 40 %. Цікаво, що гуманітаріїв і сайєнтистів на цій спеціальності не виявилось зовсім, що можна пояснити досить невеликою вибіркою в ПНТУ, але тенденція до меншої кількості студентів за цією установкою вже прослідковується. На спеціальності УП на другому місці у вибірці – студенти з гуманітарно-художньою установкою (28 %), на третьому – із соціально-комунікативною установкою (20 %), і знову на останньому місці – студенти з науково-дослідною установкою щодо виду діяльності (12 %).

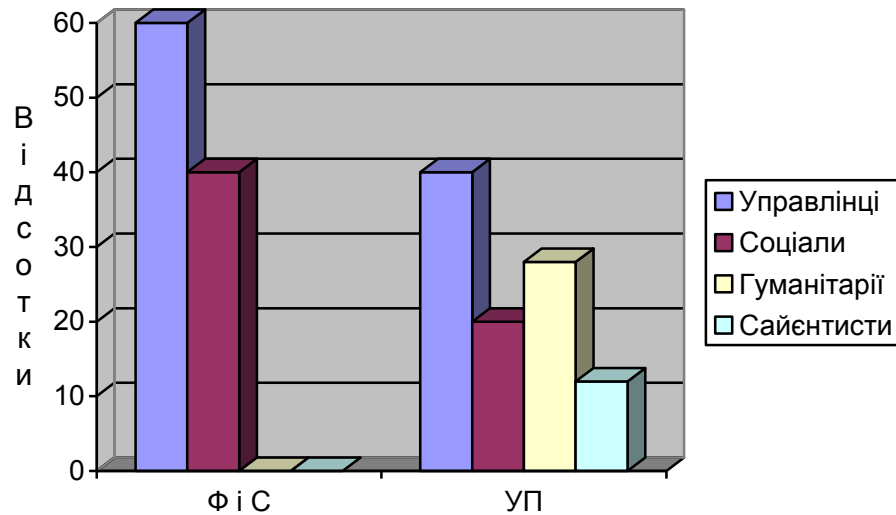


Рис. 2.3. Розподіл студентів ПНТУ за установками щодо виду діяльності (у % до кількості респондентів за кожним напрямом підготовки)

У Харківському інституті фінансів Київського національного торговельно-економічного університету за обома напрямками підготовки лідирують студенти із соціально-комунікативною установкою: 38,5 % на спеціальності Ф і С і 45,5 % на спеціальності УП, на другому місці студенти з техніко-управлінською установкою щодо виду діяльності майже однаково у відсотковому виразі на спеціальностях Ф і С – 29,4 %, на УП – 27,3 %. Також майже порівну розподілилися студенти з гуманітарно-художньою установкою – 26,6 % на Ф і С і 27,3 % на УП. І знову на останньому місці студенти з науково-дослідною установкою щодо виду діяльності. На Ф і С їх виявилось 5,5 %, а на спеціальності УП такі студенти зовсім відсутні (див. Рис. 2.4).

Розподіл студентів за установками щодо виду діяльності в Харківському інституті бізнесу і менеджменту показав не типову картину на спеціальності Ф і С – соціали, управлінці й гуманітарії розподілилися майже порівну – 29 %, 27 %, 28 % відповідно, сайєнтисти, як завжди, були в меншості (17 %), але їхня кількість значно більша, ніж в інших вибірках.

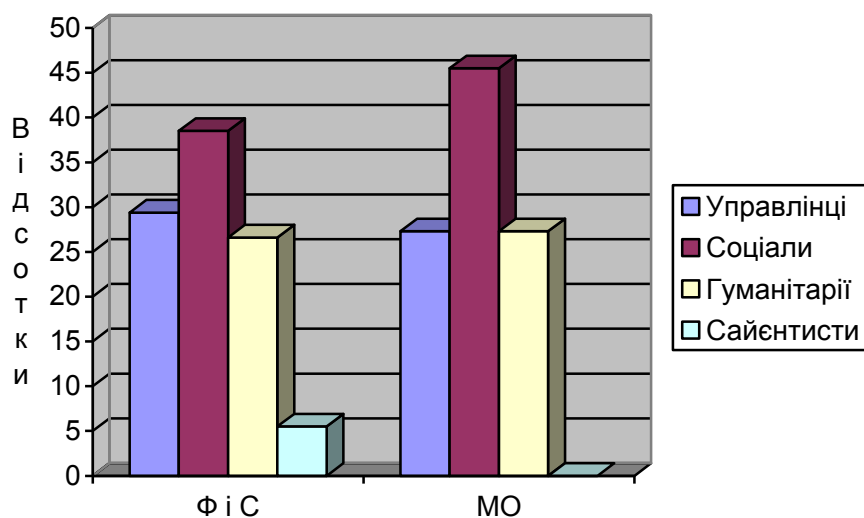


Рис. 2.4. Розподіл студентів ХІФ КНТЕУ за установками щодо виду діяльності (у % до кількості респондентів за кожним напрямом підготовки)

На спеціальності УП збереглася тенденція до лідерства управлінців (37 %), друге місце посіли соціали – 34 %, на третьому місці за кількістю студентів – гуманітарії (18 %), на останньому – сайєнтисти (11 %).

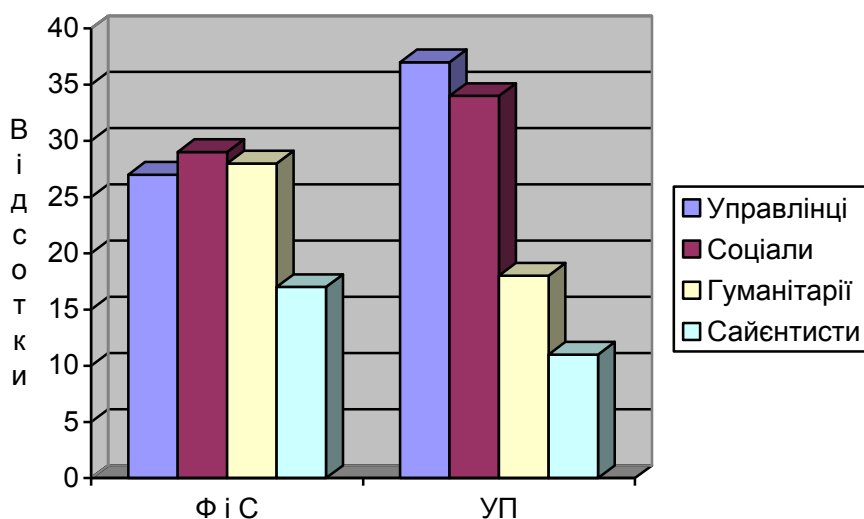


Рис. 2.5. Розподіл студентів ХІБМ за установками щодо виду діяльності (у % до кількості респондентів за кожним напрямом підготовки)

Загальну картину розподілу студентів чотирьох ЗВО за установками щодо виду діяльності представлено на рисунках 2.6, 2.7.

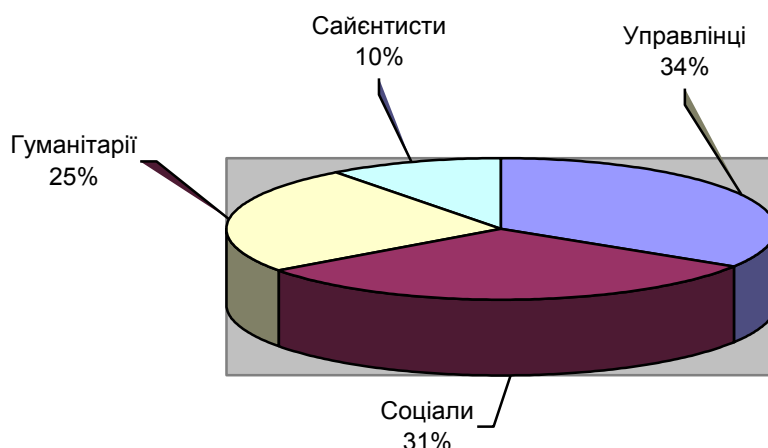


Рис. 2.6. Розподіл студентів напряму підготовки «Фінанси, банківська справа та страхування» за установками щодо виду діяльності

Таким чином, можемо зазначити, що на спеціальності Ф і С переважають студенти з техніко-управлінською установкою щодо виду діяльності (34 %), на другому місці студенти із соціально-комунікативною установкою (31 %), на третьому – з гуманітарно-художньою установкою (25 %), і на останньому – з науково-дослідної установкою щодо виду діяльності (10 %).

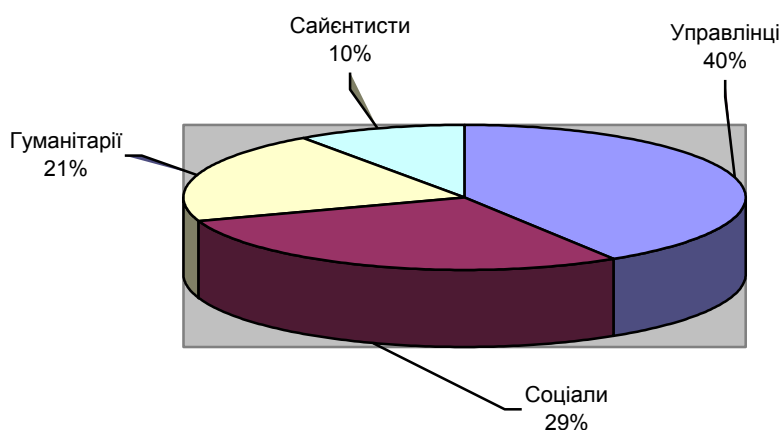


Рис. 2.7. Розподіл студентів напряму підготовки «Управління персоналом та економіка праці» за установками щодо виду діяльності

На спеціальності УП спостерігається схожа картина: на першому місці також управлінці (40 %), але їх питома вага вища за питому вагу управлінців на

спеціальності Ф і С; на другому – соціали (29 %); на третьому – гуманітарії (21 %); на останньому – сайєнтисти (10 %).

Отже, отримані дані свідчать, що є певні тенденції у прояві психологічних типів студентів у різних вибірках. Так, студенти з техніко-управлінською установкою щодо виду діяльності (управлінці, практики) переважають на обох спеціальностях. Ми вважаємо цілком природнім, що ці студенти опинилися в більшості, оскільки вони мають сильні функції логіку (Т) і сенсорику (S). Їм властиві такі риси, як конкретність мислення, реалізм, прагматизм, посидючість, скрупульозність, точність виконання поставленого завдання, вони з легкістю оперують фактами й цифрами, що дає їм змогу успішно й зацікавлено вивчати дисципліни природничо-наукової, професійно-практичної та загальноекономічної підготовки. Можна припустити, що домінування таких студентів зумовлене свідомим умотивованим вибором означених напрямів підготовки.

Студенти, які опинилися на другому місці за кількістю в загальній вибірці, мають соціально-комунікативну установку щодо виду діяльності. Вони є володарями сильних функції сенсорики (S) й етики (F), що робить їх найуспішнішими в облаштуванні комфорту життєдіяльності соціуму. Домінувальним типом мислення таких студентів є «соціальний». З одного боку, соціальне мислення має конкретний характер, тому має справу з реальними речами, з іншого, – воно спрямоване на людину з її індивідуальними або груповими запитами, тобто орієнтоване на відносини. Такі студенти практичні й комунікабельні, легко засвоюють дисципліни блоку професійно-практичної підготовки. Вибір ними напряму підготовки «Управління персоналом та економіка» цілком зрозумілий, оскільки оволодіння цією спеціальністю дає змогу працювати з людьми, приймати конкретні практичні рішення. Чому так багато студентів із соціально-комунікативною установкою обрали спеціальність «Фінанси, банківська справа та страхування», оволодіння якою й подальша робота вимагає здебільшого скрупульозного аналізу цифрової інформації, які мотиви зовнішні чи внутрішні домінували у їх виборі, потребує з'ясування шляхом перевірки мотивації вибору спеціальності.

Третє місце в загальній вибірці посіли студенти з гуманітарно-художньою установкою щодо виду діяльності. Це найменш практичні люди з усієї четвірки, але вони мають інші сильні сторони. Розвинена етична функція (F) дає їм змогу відчувати психологічні переживання оточуючих, виявити емпатію, зняти напругу, створити психологічний комфорт, а інтуїтивність (N) робить їх поетичними, мрійливими, піднесеними. Володарі гуманітарного мислення об'єднують здатність працювати з образами та емоціями, категоріями етики та естетики. Їх цікавлять насамперед вищі духовні потреби, які знаходять вираження в мистецтві, релігії, філософії, психології, особливо приваблюють і легко засвоюються ними дисципліни циклу гуманітарної підготовки (філософія, політологія, історія, етика бізнесу, психологія, культурологія). Мотиви вибору такими студентами економічних спеціальностей також необхідно з'ясувати.

Найменш чисельними на обох спеціальностях виявилися студенти з науково-дослідною установкою. Інтуїція (N) в сполученні з логікою (T) робить таких студентів здатними до різного виду аналітичної роботи, розробки концепцій і прогнозів, вивчення й осмислення законів природи і суспільства. Вони зацікавлено вивчають фундаментальні дисципліни будь-якого блоку, їх більше приваблюють загальні принципи, ідеї, відкриття, а не конкретні втілення на практиці. Можливо, такі спеціальності, як «Фінанси, банківська справа та страхування» і «Управління персоналом та економіка праці», здаються їм занадто конкретними і практичними, тому вони опинилися в меншості. Для розкриття різних аспектів особистісного потенціалу студентів вважаємо за необхідне в подальшому перевірку мотивів вибору студентами означених економічних спеціальностей.

У зв'язку з визначенням розподілу студентів економічних спеціальностей за установками щодо виду діяльності звертає на себе увагу праця К. Філатової «Соционическая статистика для 299 женщин, мужчин и их детей», де автор досліджувала, зокрема, розподіл респондентів за психотипами, а також за клубами (установкам щодо виду діяльності) у вибірці із 299 респондентів. Як зазначає дослідниця, вибірка мала випадковий характер і не мала професійної

спрямованості. Вона отримала такі дані: управлінці – 20,40 %, соціали – 19,53 %, гуманітарії – 27,76 % , сайєнтисти – 32,11 % [244]. На відміну від наших досліджень, картина мала зворотній характер – сайєнтисти й гуманітарії опинилися на першому й другому місцях. К. Філатова припускає, що нерівномірність розподілу (максимальне число респондентів із науково-дослідною установкою) зумовлено тим, що коло спілкування наукової інтелігенції, до якої відносяться всі, хто надав дані, ближче всього належать до дослідників. Отже, усе ж таки професійна спрямованість вплинула на розподіл респондентів за установками щодо виду діяльності.

Наступним кроком стало здійснення аналізу розподілу студентів за дихотомічними функціями, статистику якого надано в таблиці 2.1 й наочно представлено на рис. 2.8.

Як свідчить аналіз, загалом серед студентів обох напрямів підготовки переважають функціональні ознаки: екстраверсія (E), сенсорика (S), етика (F), раціональність (J). Серед студентів напряму підготовки «Управління персоналом та економіка праці» за кількістю екстраверти (64,3 %) значно переважають інтровертів (35,7 %), що, як ми припускали раніше, відповідає вимогам майбутньої професійної діяльності менеджера з персоналу – бути екстравертом і не втомлюватися від спілкування.

Таблиця 2.1

Статистика розподілу студентів за дихотомічними функціями (у % до кількості респондентів за кожним напрямом підготовки)

Дихотомії	Фінанси, банківська справа та страхування (Ф і С)	Управління персоналом та економіка праці (УП)
Екстраверсія (E)	58,1	64,3
Інтроверсія (I)	41,9	35,7
Сенсорика (S)	67,3	72,3
Інтуїція (N)	32,7	27,7
Логіка (T)	43,5	49,1
Етика (F)	56,5	50,9
Раціональність (J)	62,3	68,7
Ірраціональність (P)	37,7	31,3

Хоча на спеціальності «Фінанси банківська справа та страхування» також переважають екстраверти – 58,1 % проти 41,9 % інтровертів, але перевага між ними не така суттєва.

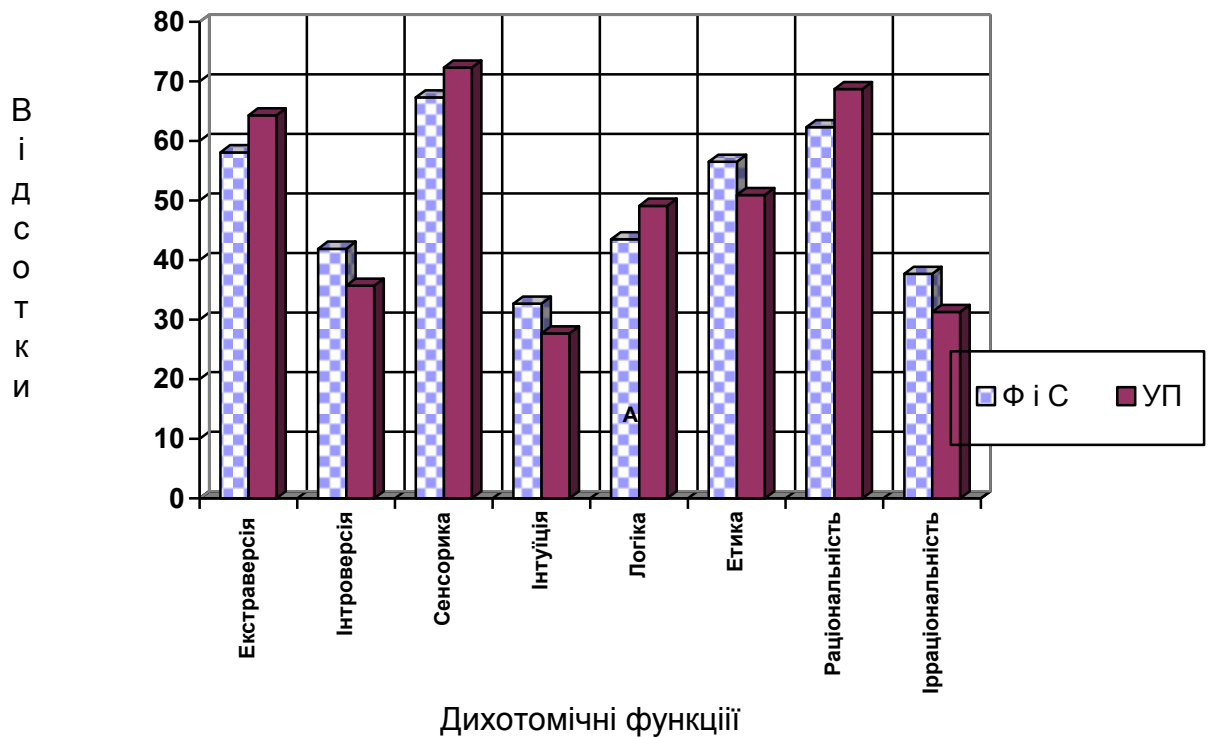


Рис. 2.8. Розподіл студентів за дихотомічними функціями відповідно до напрямів підготовки «Фінанси, банківська справа та страхування» та «Управління персоналом та економіка праці»

У вибірці загалом і за напрямками підготовки серед респондентів відмічається значне переважання сенсорної (S) функції над інтуїтивною (N). Так, на спеціальності ФіС сенсориків виявилось 67,3 %, а інтуїтів – 32,7 %, на спеціальності УП перевага сенсориків над інтуїтами є ще більш значною 72,3 % проти 27,7 %. Як відомо, дихотомія сенсорика-інтуїція відповідає за спосіб, яким відбувається збирання інформації. Увага сенсориків прикута до цифр і фактів, інтуїти більше звертають увагу на ідеї та теорії. Якщо сенсорики знаходяться «тут і зараз», інтуїти мандрують у минулому або в майбутньому. Природно, що такі практичні спеціальності, як ФіС та УП, виявилися більш привабливими для студентів з сильною сенсорною функцією.

Що стосується дихотомії логіка-етика, то загальна вибірка схиляється на користь етиків, хоча серед студентів ХНУ ім. Каразіна та ПНТУ переважають логіки. Ми можемо припустити, що суворий конкурсний відбір студентів у зазначені ЗВО впливає на переважання логіків. Узагалі відмічається більша гомогенність груп студентів ХНУ ім. В. Н. Каразіна та ПНТУ за типологічними ознаками, тобто значне переважання двох-трьох типів із шістнадцяти, природні здібності яких відповідають обраним напрямом підготовки (галузь знань – економіка). Є ще одна можлива причина, чому на економічних спеціальностях, які потребують суворого логічного мислення опинилося більше етиків, ніж логіків. Як зазначають О. Креггер і Дж. Тьюсон, логіка-етика – це єдина дихотомія, яка виявляє тісний зв'язок зі статтю людини. За їхніми даними, серед чоловіків виявляється дві третини логіків, тоді як серед жінок – дві третини осіб із превалюючою етичною функцією [298]. Хоча ми не ставили завдання дослідити зв'язок між психотипами і гендерними особливостями, але неозброєним оком видно, що аудиторія на зазначених спеціальностях є переважно жіночою. На спеціальності Ф і С логіків виявилось 43,5 %, етиків – 56,5 %. На спеціальності УП їх кількість майже однакова: логіки – 49,1 %; етики – 50,9 %.

За дихотоміями раціональність-ірраціональність відзначається значна перевага раціональності як у вибірці загалом, так і за спеціальностями. Раціоналів значно більше як на спеціальності Ф і С – 62,3 % проти 37,7 % ірраціоналів, так і на спеціальності УП – 68,7 % раціоналів, 31,3 % ірраціоналів. Тут ми спостерігаємо майже золотий перетин. Як відомо, ця пара функцій відповідає за спосіб сприйняття світу, стиль життя. Раціональне – це осмислене, передбачуване, свідоме, планомірне, аналітичне і є протилежним ірраціональному як неупорядкованому, спонтанному, цілісному, неусвідомлюваному, синтетичному [67]. Раціональна економіка, як зазначає В. Гуленко, має виробничий характер, оскільки випуск складних товарів потребує довготривалої концентрації зусиль в одному напрямі, стабільних зв'язків і прогнозів довготривалого попиту. Ірраціонали роблять економіку комерційною. Така економіка переміщує товари з одного місця на інше, де їх ціна є дорожчою [67]. Можливо, якщо раціональність

– це планомірність, структура, тверді строки, тобто поступовий рух, а ірраціональність – це спонтанність, гнучкість, свобода, тобто довільний рух, в сполученні ці дві функції задають той самий рух по спіралі, що притаманний розвитку суспільства. Щодо зазначених нами спеціальностей, то важливим є те, що саме в пропорції золотого перетину перевагу набули раціональні студенти, оскільки економіка наука, що вимагає роботи з структурованою інформацією.

Наступним кроком дослідження став аналіз частоти прояву 16 типів серед студентів економічних спеціальностей (Ф і С, УП) у трьох ЗВО (табл. 2.2): ХІФ КНТЕУ, ХНУ ім. В. Н. Каразіна, ПНТУ. У цих ЗВО існує конкурсний відбір абітурієнтів, тому такі заклади вищої освіти цікавили нас передусім. Вибірка склала 281 особу.

Таблиця 2.2

**Статистика розподілу студентів за психотипами (у % до кількості
респондентів за кожним напрямом підготовки)**

Ф і С				УП			
№ п/п	Назва типу	Кількість у вибірці (осіб)	Відсоток	№ п/п	Назва типу	Кількість у вибірці (осіб)	Відсоток
1	Управитель ESTJ	34	18,7	1	Інспектор ISTJ	15	15,2
2	Інспектор ISTJ	25	13,7	2	Управитель ESTJ	14	14,1
3	Ентузіаст ESNJ	20	11,0	3	Ентузіаст ESNJ	14	14,1
4	Порадник ENFP	18	9,9	4	Хранитель ISFJ	9	9,1
5	Хранитель ISFJ	17	9,3	5	Порадник ENFP	9	9,1
6	Політик ESFP	15	8,2	6	Наставник ENFJ	6	6,1
7	Наставник ENFJ	9	5,0	7	Маршал ESTP	5	5,1
8	Посередник ISFP	8	4,4	8	Політик ESFP	5	5,1
9	Маршал ESTP	7	3,9	9	Підприємець ENTJ	5	5,1
10	Гуманіст INFJ	7	3,9	10	Гуманіст INFJ	4	4,0
11	Майстер ISTP	6	3,3	11	Майстер ISTP	4	4,0
12	Лірик INFP	5	2,8	12	Аналітик INTJ	3	3,0
13	Підприємець ENTJ	5	2,8	13	Критик INTP	2	2,0
14	Аналітик INTJ	3	1,7	14	Лірик INFP	2	2,0
15	Критик INTP	3	1,7	15	Посередник ISFP	2	2,0
16	Винахідник ENTP	0	0,0	16	Винахідник ENTP	0	0,0
	Загальна кількість	182	100		Загальна кількість	99	100

Як бачимо, на обох спеціальностях виявилася нерівномірність у розподілі психотипів. Спостерігається одна й та сама трійка лідерів у прояві типів на обох спеціальностях: Управитель (ESTJ), Інспектор (ISTJ), Ентузіаст (ESFJ). Всі три

типи є раціоналами й сенсориками. На спеціальності Ф і С безумовним лідером став тип логіко-сенсорний екстраверт Управитель (18,7 %). На спеціальності УП його незначно випередив тип логіко-сенсорний інтроверт Інспектор: 15,2 % проти 14,1 %. Ці типи відрізняються тільки за однією дихотомією екстраверсія/інтроверсія. Обидва вони належать до техніко-управлінської установки щодо виду діяльності. Оскільки їх сумарний відсоток на спеціальності Ф і С склав 32,4 %, а на спеціальності 29,3 %, майже третина від сукупності шістнадцяти психотипів, вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на характеристиці типів Інспектор і Управитель.

Тип Інспектор (ISTJ) вважається одним із найнадійніших, найвідповідальніших і найбільш пристосованих типів до роботи менеджера. Світ уявляється для Інспектора як сукупність фактів і об'єктів, до яких він ставиться об'єктивно. Його обов'язки чітко розписані за пунктами, а внаслідок своєї інтроверсії він здається стриманим і холодним [298]. Цим типом рухає відповідальність, продуктивність і практичний результат. Такі якості, як послідовність, практичність, методичність, скрупульозність забезпечуються провідною сильною функцією логікою (Т), другою творчою функцією сенсорикою (S), а також раціональністю (J). Логіка дозволяє Інспектору добре усвідомлювати свої права і обов'язки й легко вписуватися в будь-яку ієрархію. Він здатен бути як старанним підлеглим, так і безкомпромісним начальником. Але в Інспектора є і недоліки. Через слабку інтуїцію людям цього типу складно перебувати в стані невизначеності, приймати важливі рішення, уявляти картину загалом, якщо вони спираються на неповні або на недостовірні дані. Усе, що неможливо прорахувати, викликає в них побоювання й не приймається. Галузь міжособистісних стосунків також не входить до компетенції Інспектора, оскільки в ній мало що можна передбачити наперед. Для вирішення серйозних суперечок Інспектор надає перевагу юридичним методам, а не психологічним. Отже, найкраще заняття для представників цього психотипу – скрупульозна формальна робота. У галузі економіки завдяки своїм природнім якостям вони можуть яскраво виявити себе на посаді аудитора, аналітика, бухгалтера, фінансиста, там, де

потрібно розрахувати кошторис, установлювати строки або режим виробництва, вони дуже добре почуваються наодинці з цифрами і фактами, є хорошими організаторами.

Як зазначають О. Крегер і Дж. Тьюсон, представників типу Управитель (ESTJ) можна зустріти на керівних посадах у будь-якій сфері діяльності від медицини до освіти і техніки. Вони товариські, відкриті, дивляться на світ тверезо і практично, рішення приймають на основі об'єктивних критеріїв, і застосовують їх на користь іншим. Дуже часто студенти такого типу демонструють високу академічну успішність [298]. Провідна функція логіка (Т) і творча – сенсорика (S) наділяє їх такими якостями, як цілеспрямованість, раціональність, логічність, економність, продуманий підхід до будь-якої справи, надійність і здатність якісно й ретельно виконувати будь-яку практичну роботу. Типу Управитель притаманні такі слабкі сторони: недостатньо розвинена інтуїція (N) не дозволяє йому бути надто успішними в побудові довгострокових планів і прогнозів. Зі слабкістю інтуїції пов'язаний і його консерватизм, йому буває важко оцінити перспективи чогось нового. Сугестивна етична функція (F) не дозволяє йому з легкістю будувати стосунки на короткій психологічній дистанції. Найбільш яскраво представники цього типу можуть виявити себе в управлінській сфері, у різних галузях економіки, як ті, хто супроводжує технічний процес, у фермерстві й сільському господарстві, з них виявляються чи не найкращі робітники банків.

І хоча типи Інспектор і Управитель мають багато спільного, різноспрямований напрям їхньої енергії (екстраверсія/інтроверсія) робить дію функцій дещо відмінною. Наприклад, екстравертна вольова сенсорика Інспектора знаходить своє застосування в прагненні до лідерства, а інтровертна сенсорика відчуттів Управителя робить його прихильником комфорту як для себе, так і для оточуючих. Екстравертність Управителя набуває прояву в його комунікабельності, відкритості, він із легкістю бере на себе необхідну організаційну роботу, піклування про підлеглих. Усе це разом надає йому можливість стати гарним адміністратором. Інтровертний Інспектор більш стриманий і скритний, намагається зайняти як можна вище положення на

кар'єрних сходинках, діє методично й поступово, дотримується певної системи, намагається вдосконалювати її [241].

На третьому місці за чисельністю на спеціальності Ф і С виявився тип Ентузіаст (ESFJ) – 11 %, на спеціальності УП він поділив друге місце з типом Управитель – 14,1 %. Ці два останні типи відрізняються тільки однією функцією за дихотомією логіка/етика. Тип Ентузіаст екстравертний (Е), з провідною функцією сенсорикою (S), творчою функцією етикою (F), раціональний (J). Він належить до соціально-комунікативної установки щодо виду діяльності. Екстраверсія робить представників цього типу динамічними і товариськими; ці якості особливо чітко відображаються в їхній увазі й інтересі до фактів і подробиць у їхньому діловому та особистому житті (сенсорика). Усе це відбувається з сильним нахилом у міжособистісне спілкування, де Ентузіаст виявляє свою схильність надихати оточуючих (етика). Фоном для цього слугує його упорядкований і розмірений спосіб життя (раціональність) [298]. Представникам цього типу дуже подобається робота з людьми, усе, що стосується допомоги, надання послуг, спілкування. У сфері бізнесу вони добре справляються з налагодженням комунікацій, оформленням продукції, рекламою. Їхньою слабкою стороною є інтуїція, тому в умінні бачити цілісний хід розвитку подій або ситуацію загалом вони почуваються невпевнено.

Цікаві дані наводять американські дослідники О. Креггер і Дж. Тьюсон. Упродовж декількох років вони дослідили приблизно 20 000 співробітників більш ніж у 100 кампаніях різних галузей ділового світу (банківська справа, харчова промисловість, бухгалтерія, право, сфери виробництва, комунікацій, високих технологій, державні та воєнні структури) за допомогою Індикатору типів Майєрс-Бриггс. Дослідження відображали кожний із рівнів діяльності організацій від начального до вищих управлінських посад. Учені виявили таку тенденцію: на нижчих посадах усі 16 типів дуже поширені. Просування кар'єрними щаблями відсоток етиків й ірраціоналів зменшується, у той час як кількість логіків і раціоналів збільшується. Так, на рівні менеджерів середньої ланки їх виявилось 86%, на рівні вищих ешелонів будь-якої організації логіків нараховувалося 95%,

раціоналів – 87%. Чим вищим був рівень керівництва, тим більше представників типу Інспектор (ISTJ) зустрічалося на посадах. Серед найвищих керівних посад (директорів, президентів, керівників) відсоток типу Інспектор склав 32,1. Протилежну тенденцію виявило дослідження фахівців, які працюють у галузі навчання і професійної підготовки персоналу. Етиків тут виявилось в одинадцять разів більше, чим на рівні директорів і керуючих. Тут домінував зовсім інший тип Порадник (ENFP, Інтуїтивно-етичний екстраверт), чисельність його склала 25% [298].

У контексті домінування тих або тих психотипів за різним напрямом навчання заслуговує на увагу дисертаційна праця Й. Шамеса, присвячена виявленню психологічних детермінант спрямованості студентів ЗВО культури. За результатами, які отримав дослідник, перші три місця на масиві досліджуваних із 467 студентів посіли такі типи: Порадник (ENFP), Політик (ESFP), Винахідник (ENTP). Привертає увагу те, що всі три типи мають екстравертну установку психіки (E), і всі вони є ірраціоналами (P). Крім того, два з них – Порадник і Винахідник мають провідну функцію інтуїцію (N), підсилену в першому випадку етикою (F), а в другому – логікою (T). Тип Політик має програмну функцію сенсорику (S), підсилену творчою етикою (F). Сполучення логіки (T), сенсорики (S) і раціональності (J) (було в трійці лідерів на вибірці економістів у нашому випадку) у трійці лідерів культурологів не спостерігається. Наприклад, тип Інспектор (ISTJ) серед студентів, які навчаються за спеціальністю «Соціальна педагогіка», виявився у кількості 2 %, на спеціальності «Менеджмент культури» – у кількості 4 %. Тип Управитель (ESTJ) серед соціальних педагогів знайшов прояв у кількості 4 %, серед бібліотечних спеціалістів – у кількості 5 %. Але серед менеджерів культури, представників типу Управитель, уже спостерігалось більше – 9 % (там, де потрібен прояв здібностей до управління, навіть і не в притаманній такому типу галузі культури).

Щодо типів, які знайшли досить незначний прояв серед студентів економічних спеціальностей, то це тип Винахідник (ENTP), який зовсім відсутній на обох спеціальностях, тип Критик (INTP) – 1,7 – 2 %, тип Лірик (INFP) – 2 – 2,8

%, Аналітик (INTJ) – 1,7 – 3 %. Звертає на себе увагу те, що всі ці типи є ірраціональними, (крім типу Аналітик), мають провідну функцію інтуїцію, є інтровертами (крім типу Винахідник), є логіками і відносяться до науково-дослідної установки щодо виду діяльності (крім типу Лірик, який належить до гуманітаріїв і має сильну творчу етичну функцію).

Усе вищенаведене дає нам змогу припустити, що у ЗВО, у яких існує конкурсний відбір, спостерігається вибір абітурієнтами спеціальностей за сильним функціями своїх психотипів, що призводить до більш-менш гомогенного формування груп. Так, на економічних спеціальностях переважають студенти з техніко-управлінською (керівники, практики) і соціально-комунікативною (соціали) установками щодо виду діяльності, а серед культурологів у більшості є студенти з гуманітарно-художньою (гуманітарії), а також соціально-комунікативною (соціали) установками щодо виду діяльності, тобто відбувається природна диференціація абітурієнтів.

Зацікавленість викликає значний прояв типу Порадник (ENFP) на економічних спеціальностях: 9,9% на Ф і С, 9,1% на УП. Цей тип має гуманітарно-художню установку щодо виду діяльності, є екстравертом (E), ірраціоналом (P), має провідну функцію інтуїцію (N), підкріплену творчою етичною функцією (F). Він є непосидючим, комунікабельним і з високим проявом емпатії. Якщо його значну кількість на спеціальності УП ще можна пояснити бажанням і природною здатністю до роботи з людьми на близькій психологічній дистанції, то робота з числовою інформацією, яка займає майже весь час на спеціальності Ф і С, викликає в нього відторгнення, і вибір цього напрямку підготовки такою значною кількістю представників типу Порадник (ENFP) є досить дивним. Відповідь на це питання знаходиться, вірогідно, у площині мотивації до вибору спеціальності.

Після визначення психотипів студентів нами було поставлено завдання визначити мотивацію вибору студентами спеціальності, виявити вид мотивації (зовнішня або внутрішня) і наявність або відсутність взаємозв'язку виду мотивації з психотипами студентів. Для цього було використано опитувальник «Мотиви

вибору професії» [213]. Опитувальник дозволяє визначити ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, дослідити наявність професійної мотивації (див. Додаток Д). Опитувальник містить 20 тверджень. Студенти повинні за п'ятибальною шкалою оцінити, якою мірою кожен із мотивів вплинув на вибір ними професії. Опитувальник дозволяє визначити чотири блоки мотивів професійної діяльності: внутрішні індивідуально значущі, внутрішні соціально значущі, зовнішні позитивні мотиви й зовнішні негативні мотиви. Внутрішні мотиви вибору – суспільна та особиста значущість професії: задоволеність, яку приносить робота завдяки її творчому характеру, можливість спілкування, керівництва іншими людьми тощо. Внутрішня мотивація виникає з потреб самої людини, тому на її основі людина працює із задоволенням, без зовнішнього тиску. Зовнішня мотивація – це заробіток, прагнення до престижу, страх засудження, невдачі тощо. Зовнішні мотиви можна поділити на позитивні і негативні. До позитивних мотивів належать: матеріальне стимулювання, можливість просування по службі, прийняття колективу, престиж, тобто стимули, заради котрих людина вважає за необхідне докладати свої зусилля. До негативних мотивів відноситься вплив на людину шляхом тиску, покарання, критики та інші санкції негативного характеру. Переважання внутрішніх мотивів найбільш ефективно з погляду задоволеності працею та її результативності.

Для перевірки припущення щодо зв'язку між психотипами студентів і характером мотивації до обраної спеціальності використовувалося статистичне обґрунтування, а саме коефіцієнт рангової кореляції Спірмена – число, за яким можна визначити характер і силу зв'язку між двома показниками заздалегідь їх прооранжувавши. Коефіцієнт Спірмена визначається за формулою [18, с. 28]:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{(n-1)n(n+1)}, \quad (2.1)$$

де r_s – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена;

d_i – різниця відповідних рангів величин X і Y ;

n – обсяг виборки.

Отримане значення коефіцієнта порівнюється з табличним (шкала Чертока).

Коефіцієнт кореляції може приймати значення від мінус одиниці до одиниці. Якщо коефіцієнт кореляції від'ємний, то має місце зворотній зв'язок, якщо позитивний, то – прямий зв'язок. Якщо коефіцієнт кореляції дорівнює нулю, зв'язок між величинами практично відсутній. Чим ближче модуль коефіцієнта кореляції до одиниці, тим сильніший зв'язок між величинами.

За методикою В. Семиченко «Мотиви вибору професії» [213] було опитано 281 студента економічних спеціальностей (Ф і С, УП) у трьох ЗВО: Харківському інституті фінансів КНТЕУ, ХНУ ім. В. Н. Каразіна, ПНТУ (з них 182 студенти спеціальності Ф і С, 99 студентів спеціальності УП). Аналізуючи відповіді респондентів, ми розбили запитання на два блоки. Перший блок уключав/містив запитання, що відображали внутрішні мотиви вибору студентами спеціальності:

- наскільки обрана спеціальність відповідає моїм здібностям;
- наскільки обрана спеціальність є привабливою для мене;
- наскільки обрана спеціальність дозволяє реалізувати мої здібності до управління;
- наскільки обрана спеціальність дає змогу виявити творчість.

До другого блоку ввійшли запитання, що вказують на зовнішні мотиви вибору студентами спеціальності:

- наскільки обрана спеціальність високо оплачується;
- наскільки обрана спеціальність є престижною в соціумі;
- як вплинуло на мій вибір те, що обрана мною спеціальність подобається моїм батькам або обрана моїми друзями.

Студенти давали відповіді на запитання за п'ятибальною шкалою. Ми згрупували відповіді з кожного запитання відповідно до визначеного психотипу студентів і знайшли середнє арифметичне значення з кожного запитання відповідно до кожного психотипу. Для обчислення використовувалася формула:

$$M = \frac{\sum X_i}{N}, \quad (2.2),$$

де X – показник мотивації за 5-бальною шкалою,

N – кількість опитаних студентів певного психотипу.

Оскільки прояв деяких психотипів визначився досить незначним, надалі ми розглядали шістку лідерів типів із кожній спеціальності. Було проранжовано середній бал відповідей на запитання й кількість типів у вибірці, а потім знайдено рангову кореляцію між кількістю типів у вибірці і відповідями на запитання для кожної спеціальності окремо. Результати розрахунків надано в таблицях 2.3 – 2.4.

На спеціальності Ф і С у шістці лідерів опинилися такі типи: Управитель (ESTJ), Інспектор (ISTJ), Ентузіаст (ESFJ), Порадник (ENFP), Хранитель (ISFJ), Політик (ESFP). У відповідях студентів на перші три запитання простежується прямий зв'язок помірної сили (за шкалою Чертока). Наприклад, між кількістю типів у вибірці, які обрали спеціальність Ф і С, і їхньою думкою щодо того, чи обрана професія відповідає їхнім здібностям, за кількістю балів за п'ятибальною шкалою простежується прямий зв'язок помірної сили 0,31. У другому і третьому запитаннях, чи є обрана професія привабливою і чи реалізує вона здібності до управління, спостерігається прямий зв'язок помірної сили – 0,37.

Прямий зв'язок середньої сили спостерігається в запитанні високої оплати професії – 0,64. Зворотній зв'язок помірної сили – у відповідях на запитання про престижність професії. Тобто значення престижності професії має більше значення для типів, яких виявилось менше у вибірці. Зв'язок між типами і впливом батьків та друзів на вибір професії практично відсутній (0,03).

Отже, можна зробити висновок, що загалом для шістки лідерів типів щодо вибору напряму підготовки Ф і С прямий вплив помірної сили здійснили чинники внутрішньої мотивації (питання 1-3), а також лише один фактор зовнішньої мотивації – висока оплата майбутньої професії. Зовнішній фактор престижності більше вплинув на типи, яких виявилось менше у вибірці.

Таблиця 2.3

Рангова кореляція між кількістю типів у вибірці і відповідями на запитання з мотивації щодо вибору спеціальності «Фінанси, банківська справа та страхування»

Назва типу	Кількість у вибірці	Ранг типу	1. Відповідь моїм здібностям	Ранг відповіді	2. Є привабливою	Ранг відповіді	3. Реалізує здібності до управління	Ранг відповіді	4. Дає можливість виявити творчість	Ранг відповіді	5. Високооплачується	Ранг відповіді	6. Є престижною	Ранг відповіді	7. Обрана друзями, подobaється батькам	Ранг відповіді
Управитель (ESTJ)	34	1	3,56	5	3,29	5,00	3,82	3,00	2,03	5,00	4,12	1,00	3,94	4,00	2,88	3,00
Інспектор (ISTJ)	25	2	3,84	2	3,72	1,00	3,84	2,00	2,60	1,00	3,60	5,00	3,64	6,00	2,44	6,00
Ентузіаст (ESFJ)	20	3	3,90	1	3,35	3,00	3,75	5,00	2,05	4,00	4,00	2,50	4,00	2,50	3,15	2,00
Порадник (ENFP)	18	4	3,61	4	3,44	2,00	4,22	1,00	2,33	3,00	4,00	2,50	4,00	2,50	3,33	1,00
Хранитель (ISFJ)	17	5	3,81	3	3,31	4,00	3,44	6,00	1,81	6,00	3,81	4,00	4,19	1,00	2,69	5,00
Політик (ESFP)	15	6	3,13	6	3,27	6,00	3,80	4,00	2,47	2,00	3,53	6,00	3,87	5,00	2,87	4,00
Рангова кореляція за Спірменом [18, с. 28]			0,31		0,37		0,37		-0,03		0,64		-0,27		0,03	

Найбільш внутрішньо вмотивованими типом щодо вибору спеціальності Ф і С слід уважати тип Інспектор (ISTJ), у якого явно превалюють внутрішні мотиви до обраної професії серед шістки лідерів: відповідність здібностям 3,84 – друге місце; привабливість професії 3,72 – перше місце; реалізація здібностей до керування 3,84 – друге місце; можливість виявити творчість у обраній професії 2,6 – перше місце. Як за зовнішніми мотивами цей тип посідає останні й передостанні місця: висока оплата 3,60 – передостаннє місце; престижність спеціальності 3,64 – останнє місце; вплив батьків та друзів 2,44 – останнє місце..

Переважаання зовнішніх мотивів у виборі спеціальності типами Порадник (ENFP), Політик (ESFP), за нашими спостереженнями, призводить у подальшому до розчарування в обраній професії ще на стадії навчання, можливо, тут відіграє роль їхня ірраціональність і екстравертованість, що не сприяє роботі за категорією «Людина – Знакова (числова) інформація». Типи ж Управитель (ESTJ), Хранитель (ISFJ) і Ентузіаст (ESFP) не виказують явну незадоволеність до процесу навчання та є більш успішними в ньому.

На спеціальності УП у шістці лідерів опинилися такі типи: Інспектор (ISTJ), Управитель (ESTJ), Ентузіаст (ESFJ), Хранитель (ISFJ), Порадник (ENFP), Наставник (ENFJ) (див. Табл. 2.5). Ми бачимо п'ять тотожних типів до вибірки на спеціальності Ф і С, тільки тип Наставник (ENFJ) (6,1 %) незначно випередив тип Політик (ESFP) (5,1 %). Тенденція залишилася майже та ж сама – перевага екстравертів, раціоналів, сенсорики. Етики за загальною кількістю переважають над логіками, але за кількістю за окремими типами їхній ранг є нижчим.

Загалом за вибіркою шести найпоширеніших типів на спеціальності УП виявлено сильний прямий статистично значущий зв'язок (0,77) між кількістю типів у виборці та відповіддю на запитання про реалізацію здібностей до управління. Це означає, що найпоширеніші типи надали найбільшу кількість балів у відповіді на це запитання. Прямий зв'язок середньої сили (0,60) виявлено між кількістю типів у вибірці і відповіддю на запитання про відповідність здібностей студентів обраній спеціальності, прямий зв'язок помірної сили (0,46) – між кількістю типів у вибірці і відповіддю на запитання про привабливість обраної

спеціальності. Усі ці запитання відображають внутрішні мотиви вибору професії. Лише одне запитання цієї групи отримало сильний статистично значущий зворотній зв'язок (-0,83): чи дає обрана спеціальність змогу виявити творчість. Найбільші середні бали з цього питання виявилися в гуманітарних типів Порадника (ENFP) і Наставника (ENFJ), які відрізняються одне від одного тільки однією дихотомією раціональність/іrrраціональність, вони також виявили високі бали з інших запитань, що належать до групи запитань внутрішньої мотивації.

Потрапляння цих типів у шістку лідерів, хоча вони й займають два останніх місця за чисельністю, можна пояснити їхньою екстравертальністю й сильними почуттєвою (F) та інтуїтивною (N) функціями, що робить їх здатними до роботи з людьми на близькій психологічній дистанції. Цим, на нашу думку, пояснюється привабливість спеціальності УП для означених типів.

На першому та другому місці щодо відповіді на запитання, чи відповідає обрана спеціальність здібностям, знаходяться типи Управитель (ESTJ) – 4,21 балів і Інспектор (ISTJ) відповідно – 4,0. Крім того, вони віддали найбільшу кількість балів у відповіді на запитання щодо реалізації здібностей до управління: Інспектор (ISTJ) 4,4 бали, Управитель (ESTJ) – 4,21 бали. Престижність професії, висока оплата та думка батьків і друзів (зовнішні мотиви) не вплинули суттєво на їхній вибір, що свідчить про внутрішню вмотивованість до вибору спеціальності.

Типи Порадник (ENFP) і Ентузіаст (ESFJ) також вважають, що спеціальність УП відповідає їхнім здібностям (4,0 і 3,86 балів відповідно) і є привабливою. Так, тип Порадник (ENFP) оцінив привабливість професії на вищий бал серед шістки лідерів – 4,11, для типу Ентузіаст (ESFJ) така спеціальність також виявилася досить привабливою – 3,86 балів.

Таблиця 2.4

Рангова кореляція між кількістю типів у вибірці і відповідями на запитання з мотивації щодо вибору спеціальності «Управління персоналом та економіка праці»

Назва типу	Кількість у вибірці	Ранг типу	1.Відповіді дає моїм здібностям	Ранг відповіді	2. Є привабливою	Ранг відповіді	3.Реалізує здібності до управління	Ранг відповіді	4.Дає можливість виявити творчість	Ранг відповіді	5.Високо оплачується	Ранг відповіді	6. Є престижною	Ранг відповіді	7.Обрана друзями, подобається батькам	Ранг відповіді
Інспектор (ISTJ)	15	1	4,00	2,5	4,00	2	4,40	1	2,20	6	4,13	3	4,00	4	2,53	4
Управитель (ESTJ)	14	2,5	4,21	1	3,93	3	4,21	2	3,14	5	4,07	4	3,93	5	2,36	5
Ентузіаст (ESFJ)	14	2,5	3,86	4	3,86	4	4,07	4	3,57	4	4,14	2	4,14	1	2,57	3
Хранитель (ISFJ)	9	4,5	3,22	6	3,67	6	3,89	6	3,67	3	4,00	5	4,11	2,5	2,78	2
Порадник (ENFP)	9	4,5	4,00	2,5	4,11	1	4,11	3	4,00	1	4,22	1	4,11	2,5	2,33	6
Наставник (ENFJ)	6	6	3,83	5	3,83	5	4,00	5	3,83	2	3,67	6	3,67	6	3,17	1
Рангова кореляція за Спірменом [18, с. 28]			0,60		0,46		0,77		-0,83		0,46		0,27		-0,40	

Типи Наставник (ENFJ) і Хранитель (ISFJ) майже за всіма запитаннями внутрішньої мотивації набрали нижчу кількість балів, запитання щодо високої оплати також не було значним стимулом щодо вибору спеціальності, але на їх вибір вплинув такий зовнішній мотив, як уподобання батьків і друзів: Наставник (ENFJ) – 3,17 балів (максимальна кількість), Хранитель (ISFJ) – 2,78 балів (друге місце).

Загалом за вибіркою щодо запитань, які зумовлюють зовнішню мотивацію щодо вибору спеціальності, виявлено: прямий зв'язок помірної сили (0,46), щодо відповіді на запитання про високу оплату, зворотній зв'язок помірної сили (-0,40) щодо відповіді на запитання про вплив батьків і друзів, і слабкий прямий зв'язок (0,27), пов'язаний із престижністю професії.

Отже, загалом виявлено, що типи Управитель (ESTJ) і Інспектор (ISTJ) є найбільш внутрішньо вмотивованими щодо вибору спеціальності УП за параметрами відповідності здібностей до спеціальності і її привабливості та здатності реалізувати здібності до управління. У типів Ентузіаст (ESFJ), Порадник (ENFP) присутні як внутрішні мотиви (можливість виявити творчість, привабливість спеціальності), так і зовнішні мотиви – висока оплата для Порадника (ENFP) і престижність для Ентузіаста (ESFJ). Найменше внутрішньо вмотивованими щодо вибору спеціальності виявилися типи Хранитель (ISFJ) і Наставник (ENFJ), у яких переважають зовнішні мотиви вибору спеціальності – висока оплата, престижність і вплив на її вибір батьків та друзів.

Отже, у процесі констатувального етапу експерименту нами було впроваджено й апробовано методику розкриття особистісного потенціалу студентів шляхом застосування методів соціоніки. У результаті впровадження й апробації такої методики було:

- визначено психологічні типи на загальній вибірці студентів економічних спеціальностей Ф і С, УП;
- здійснено аналіз прояву психотипів за установками щодо виду діяльності в різних ЗВО на економічних спеціальностях Ф і С, УП;
- досліджено розподіл студентів економічних спеціальностей Ф і С, УП за дихотомічними функціями;

- здійснено аналіз частоти прояву 16 типів серед студентів напрямів підготовки Ф і С, УП і надано характеристику їхніх сильних і слабких сторін;
- визначено мотивацію вибору студентами напряму підготовки, виявлено вид мотивації (зовнішня або внутрішня), встановлено наявність взаємозв'язку між видом мотивації та психотипами студентів.

Отримані дані дозволили зробити висновок про певні тенденції: стійке домінування низки типів на обох напрямках підготовки: Управитель (ESTJ), Інспектор (ISTJ), Ентузіаст (ESFJ), Порадник (ENFP), Хранитель (ISFJ) і переважання техніко-управлінської установки (керівники, практики) і соціально-комунікативної установки (соціали) щодо виду діяльності. Аналіз переважання дихотомічних функцій показав, що це екстраверсія (E), сенсорика (S), етика (F), раціональність (J). У ЗВО, де відбувався суворий конкурсний відбір, переважання набувала логіка (T) над етикою (F). Надана характеристика сильних і слабких сторін типів, які домінували у вибірці, показала, що їхні сильні сторони відповідають вимогам до майбутньої професійної діяльності.

Дослідження мотивації психотипів, які виявилися у більшості, до вибору напрямів підготовки показало, що найбільш внутрішньо вмотивованим типом на спеціальності Ф і С виявився тип Інспектор (ISTJ), на спеціальності УП – типи Управитель (ESTJ) і Інспектор (ISTJ). Ці типи знайшли найбільший прояв на обох спеціальностях і, вірогідно, зробили свій вибір за внутрішнім покликанням.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дозволив дійти висновку, що на етапі вступу до ЗВО, у яких існує конкурсний відбір, відбувається природна диференціація майбутніх студентів, тобто відбувається вибір абітурієнтами спеціальностей за сильним функціями своїх психотипів із переважанням внутрішніх мотивів до вибору майбутньої професії. Сильні сторони їхнього особистісного потенціалу відповідають вимогам до майбутньої професії, а їхні природні особистісні якості сприяють засвоєнню майбутніх професійних знань, умінь, досвіду і набуття професійно значущих якостей, високого рівня професійної компетентності. Третина студентів означених спеціальностей мають зовнішню мотивацію щодо обраної професії.

2.2. Реалізація педагогічних умов професійного зростання майбутніх фахівців економічного профілю

У процесі формувального експерименту реалізовано мету дослідження – експериментально перевірено теоретично обґрунтовані педагогічні умови професійного зростання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів у процесі фахової підготовки.

Перший етап *формувального* експерименту передбачав роботу з підвищення кваліфікації викладачів із метою формування їхньої готовності до впровадження в навчальний процес визначених педагогічних умов професійного зростання студентів економічних спеціальностей. Досягнення цієї мети потребувало вирішення таких основних завдань:

- усвідомлення викладачами значення професійного зростання студентів ще на етапі навчання у ЗВО;
- усвідомлення ролі й функцій викладача в процесі реалізації педагогічних умов професійного зростання студентів;
- відпрацювання підходів до реалізації педагогічних умов професійного зростання студентів;
- формування рефлексивної позиції викладачів ЗВО на основі аналізу досягнень й утруднень у реалізації педагогічних умов професійного зростання студентів економічних спеціальностей.

Робота з викладачами проводилася на базі Харківського інституту бізнесу і менеджменту (ХІБМ), Харківського інституту фінансів Київського національного торговельно-економічного університету (ХІФ КНТЕУ), Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна (ХНУ ім. В. Н. Каразіна). Усього в роботі було задіяно 32 викладачі економічних дисциплін. Були розроблені план, програма курсу «Професійне зростання студентів економічних спеціальностей під час навчання у ЗВО» (див. Додаток Е), визначені організаційні форми і методи навчання.

Основною організаційною формою навчання стала тренінгові робота, яка включала: лекції-діалоги, лекції-консультації, семінари-тренінги, індивідуальні

завдання. Тренінг ми розглядали як форму активного навчання з практичною спрямованістю, метою якої є передача знань, формування вмінь та навичок. У процесі роботи з викладачами ми застосовували певні форми лекційної роботи, такі, як лекції-діалоги, лекції-консультації, що дало змогу встановлювати зворотній зв'язок, активізувати навчальний процес, конструювати навчальну інформацію так, що вона сприяла не тільки підвищенню інтересу до навчання, а й прояву самостійності, творчої активності викладачів в освоєнні знань.

Робота з викладачами відбувалася за такими напрямками:

- проведення лекцій-діалогів, лекцій-консультацій, на яких вивчалися теоретичні основи професійного зростання студентів під час навчання у ЗВО, розглядалися суть понять «особистісний потенціал», «спрямованість особистості», основи соціонічних знань, методика розкриття особистісного потенціалу студентів на основі соціонічного підходу;

- проведення семінарів-тренінгів із формування вмінь щодо виявлення психотипів студентів за розробленою методикою, визначення сильних сторін їхнього особистісного потенціалу, визначення мотивації щодо обраної професії; встановлення зв'язку між мотивацією та визначеним психотипом студента; виявлення наявності особистісно значущих якостей для обраного напрямку підготовки; вибір відповідних форм і методів навчання студентів;

- самоосвіта викладачів, зокрема вивчення спеціальної методичної літератури (до і після лекційних занять) із питань професійного зростання студентів, визначення їхніх психологічних типів за допомогою методів соціоніки і методів теорії типів вітчизняних й зарубіжних авторів, із розвитку особистісного й компетентісного підходів у сучасній професійній освіті тощо;

- проведення і відвідування відкритих занять (із наступним їх аналізом), на яких спеціальна увага приділялась організації навчального процесу з реалізацією педагогічних умов професійного зростання, здійснювався обмін досвідом між викладачами, проводився його ретроспективний аналіз;

- дослідження проблеми професійного зростання студентів економічних спеціальностей у межах науково-дослідної роботи кафедри. Уплив визначених і

впроваджених педагогічних умов на рівень готовності студентів економічних спеціальностей щодо професійної діяльності, застосування відповідних до виявленого особистісного потенціалу студентів інноваційних форм і методів навчальної роботи.

Аналіз діяльності викладачів до початку й після завершення роботи з підвищення кваліфікації щодо формування їхньої готовності до впровадження в навчальний процес педагогічних умов професійного зростання студентів економічних спеціальностей показав, що проведена робота зумовила підвищення рівня знань теоретико-методологічних основ організації навчального процесу з урахуванням особистісного потенціалу студентів, особливості застосування різних форм і методів навчання залежно від спрямованості студентів на певний вид діяльності. За даними анкетування, що проводилося після завершення навчання, було відзначено підвищення інтересу викладачів до вивчення і впровадження методики визначення психотипів студентів і власних психотипів на основі соціонічного підходу, до творчого пошуку шляхів підвищення ефективності процесу професійного зростання студентів на етапі навчання у ЗВО з урахуванням їхнього природного потенціалу.

У підсумку отриманні знання й уміння з досліджуваної проблеми дали змогу викладачам упроваджувати в навчальний процес педагогічні умови професійного зростання студентів під час викладання низки дисциплін циклу професійної та практичної підготовки: «Бухгалтерський облік», «Економіка підприємства», «Менеджмент», «Фінанси підприємств», «Маркетинг», «Страховання», «Податкова система», «Фінансова статистика», «Бюджетна система», «Фінансовий ринок» тощо (спеціальність Ф і С); «Економіка праці», «Організація праці», «Управління персоналом», «Мотивування персоналу», «Аудит персоналу», «Фізіологія і психологія праці», «Демографія», «Кадрове діловодство» тощо (спеціальність УП).

Наступний етап формувального експерименту передбачав безпосереднє впровадження педагогічних умов професійного зростання студентів економічних спеціальностей у процес навчання і виявлення їхнього впливу на ефективність

професійної підготовки майбутніх економістів. Експеримент проводився на основі методики, розробленої П. Образцовим (рис. 2.8) [166].

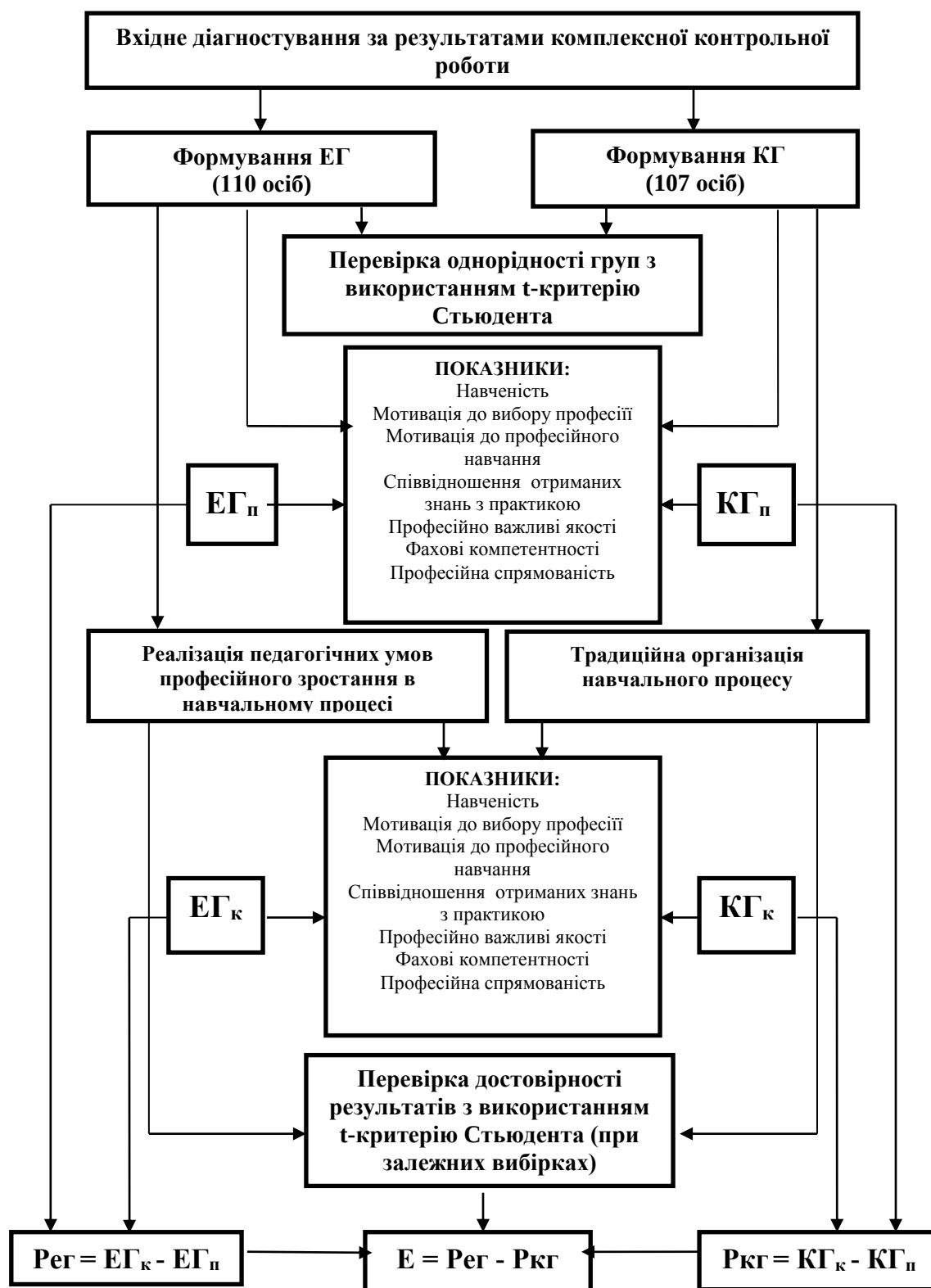


Рис. 2.9. Схема проведення експерименту в ЕГ та КГ

Дослідження проводилося протягом 2015 – 2016 рр. Об'єктом педагогічного експерименту стали 217 студентів 3-5 курсів економічних спеціальностей Ф і С, УП Харківського інституту бізнесу і менеджменту: величина вибіркової сукупності учасників експерименту є статистично значущою. З експериментальної роботи були виключені студенти 1-2 курсів, оскільки нас більше цікавило оволодіння студентами компетентностями з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Цей етап експерименту почався у весняному семестрі 2015 року й завершився осіннім семестром 2016 року. Отже, ми мали можливість відстежити динаміку професійного зростання студентів упродовж чотирьох семестрів.

Для проведення формувального експерименту було здійснено поділ навчальних груп на експериментальні й контрольні на двох спеціальностях – Ф і С, УП. Групи отримали умовні позначення: експериментальні групи – $ЕГ_{\phi}$, $ЕГ_{уп}$; контрольні групи – $КГ_{\phi}$, $КГ_{уп}$. За чисельним складом групи були приблизно однакові: $ЕГ_{\phi}$, $КГ_{\phi}$ – 66 і 64 особи; $ЕГ_{уп}$, $КГ_{уп}$ – 44, 43 особи відповідно. Із метою перевірки однорідності груп були проведені комплексні контрольні роботи, які містили завдання з трьох дисциплін циклу професійної та практичної підготовки: тести й завдання трьох рівнів складності. Однорідність груп була перевірена за допомогою t-критерію Стюдента.

Дослідження однорідності експериментальних і контрольних груп і правильності вибірки з використанням методів математичної статистики показало, що обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності. Отже, істотних відмінностей між студентами досліджуваних груп за визначеними критеріями на початок проведення цього етапу експерименту не існувало.

Потім у процесі експерименту було проведено порівняльний аналіз даних, одержаних у результаті реалізації обґрунтованих педагогічних умов професійного зростання студентів економічних спеціальностей у навчальний процес в експериментальних групах ($ЕГ_{\phi}$, $ЕГ_{уп}$) і даних отриманих під час традиційної організації навчального процесу в контрольних групах ($КГ_{\phi}$, $КГ_{уп}$).

Для визначення характеру і ступеня впливу педагогічних умов професійного зростання студентів економічних спеціальностей були використані критерії

оцінювання за показниками, визначеними в підрозділі 1.3 (навченість, мотивація до вибору професії, мотивація до професійного навчання, співвідношення отриманих знань із практикою, професійно важливі якості, фахові компетентності, професійна спрямованість).

Достовірність даних забезпечувалася дотриманням таких неварійованих умов експерименту:

- єдність вимог до учасників експерименту;
- однакові форми і види перед і після експериментальної діагностики;
- єдині критерії оцінювання;
- вивчення однакової за обсягом і змістом навчальної інформації;
- однаковий час тривалості навчання.

Дані, одержані у процесі експериментальної роботи, вивчалися за допомогою апарату математичної статистики. Відповідні обчислення проводилися з використанням електронної таблиці Microsoft Excel та програми XLStat, що зменшило вірогідність виникнення механічних помилок під час обробки результатів та забезпечило надійність аналізу.

Істотною відмінністю між КГ і ЕГ стала зміна характеру й організації навчально-пізнавальної діяльності в ЕГ за рахунок реалізації педагогічних умов, які передбачали:

- розробку й впровадження в навчальний процес (у межах дисциплін «Вступ до фаху», «Економічна психологія», «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», «Психологія») курсу «Соціоніка і її методи в розкритті особистісного потенціалу студентів» із метою спрямованості студентів на розкриття особистісного потенціалу на основі соціонічного підходу;
- визначення психологічних типів студентів у ЕГ за методикою розробленою й апробованою на констатувальному етапі експериментальної роботи; визначення сильних сторін особистісного потенціалу студентів і групування їх за установками щодо виду діяльності й соціонічними темпераментами;
- вибір і впровадження в навчальний процес відповідних форм і методів навчання, які сприяють розвитку особистісного потенціалу студентів, надбання

ними відповідних компетентностей, розвитку професійно важливих якостей на засадах особистісного та компетентісного підходів, формування готовності до професійної діяльності;

- перевірку за визначеними критеріями і показниками рівнів готовності студентів економічних спеціальностей до професійної діяльності.

Із метою спрямованості студентів на розкриття особистісного потенціалу на основі соціонічного підходу було розроблено та впроваджено в навчальний процес спецкурс *«Соціоніка і її методи в розкритті особистісного потенціалу студентів»* (див. Додаток Ж). Курс складався з теоретичних (лекції) і практичних занять. Метою курсу стало виявлення й усвідомлення студентами сильних сторін особистісного потенціалу, що в подальшому повинно призвести до успіху і професійного зростання, а також вироблення навичок діагностики психологічних типів і установок щодо виду діяльності. Перед студентами було поставлено такі завдання:

- оволодіння теоретичними основами соціоніки;
- засвоєння методів визначення соціонічних типів;
- формування вмінь щодо поділу навчальної групи за установками щодо виду діяльності й соціонічними темпераментами;
- вироблення практичних навичок щодо виявлення сильних сторін своєї особистості шляхом визначення соціонічного типу.

У результаті впровадження в навчальний процес спецкурсу *«Соціоніка і її методи в розкритті особистісного потенціалу студентів»* відбулося ознайомлення студентів з основами соціонічних знань: історією виникнення соціоніки, теорією психологічних типів К. Юнга, теорією інформаційного метаболізму А. Кемпінського, соціонічною теорією А. Аугустинавичюте. Студенти отримали інформацію про соціонічні функції, психотипи (типи інформаційного метаболізму, соціотипи), установки щодо виду діяльності, соціонічні темпераменти. На практичних заняттях студенти набули навички визначення власних психотипів, психотипів інших людей, а також оволоділи методикою визначення приналежності психотипів до певної установки щодо виду діяльності й соціонічного темпераменту. Результатом проходження курсу стало написання самостійної роботи (реферата) за

власним вибором і розуміння того, що соціоніка є дієвим інструментом визначення сильних і слабких сторін потенціалу особистості, а також надійним помічником у визначенні власної професійної спрямованості.

Зазначимо, що до впровадження спецкурсу «Соціоніка і її методи в розкритті особистісного потенціалу студентів» обізнаність про соціоніку і типологію виявляли не більше 1 – 5 % опитуваних у різних групах студентів.

На практичних заняттях відбувалося визначення психологічних типів студентів у $ЕГ_{\phi}$ й $ЕГ_{\text{уп}}$ та їхнє групування за установками щодо виду діяльності й соціонічними темпераментами за розробленою раніше методикою, а також виявлена мотивація студентів щодо вибору професії й мотивація до навчання (вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки).

Під час виявлення мотивації студентів щодо вибору професії їм було запропоновано написати міні-твори на тему: «Як Ви уявляєте свою майбутню професію?» (з можливістю письмово проаналізувати зміни, що відбулися в їхніх уявленнях відносно своєї професійної діяльності за період проведення в подальшому формувального експерименту).

Аналіз текстів творів показав, що студенти обох спеціальностей умовно поділилися на три групи: ті, хто пов'язує свою майбутню професію з обраною спеціальністю; ті, хто обирають споріднену спеціальність у галузі економіки або бізнесу, усвідомлюючи важливість для майбутньої фахової діяльності отриманих знань; ті, хто в майбутньому бажають змінити професію. *Ми отримали підтвердження висновків констатувального експерименту щодо внутрішньої і зовнішньої вмотивованості низки типів до обраних спеціальностей і бажання працювати за фахом.*

Наведемо приклади з творів студентів із прив'язкою до їхніх психотипів (спочатку спеціальність Ф і С).

Перша група – бажають працювати за спеціальністю, мають явно виражену внутрішню мотивацію до обраної професії.

Олег Л. (Інспектор (ISTJ)): *«Я хочу стати інвестиційним банкіром, допомагати людям вигідно продати, купити, або обміняти бізнес, вивести*

компанію на біржу. Працювати без вихідних і свят, поринути у світ капіталу, що може бути кращим?!».

Тетяна С. (Управитель (ESTJ)): *«Своє життя хочу зв'язати з роботою в банку, у подальшому я себе бачу керівником відділу й буду намагатися їм стати».*

Дарина З. (Інспектор (ISTJ)): *«Хочу працювати фінансистом, потім керівником фінансового відділу. Розумію мову цифр, отримую задоволення від аналітичної роботи. Уважаю, що така робота буде даватися мені легко, і я досягну успіхів у короткостроковий період».*

Очевидно, це ті самі найпоширеніші типи, які знайшли свій прояв на констатувальному етапі експерименту: раціональні (J), з сильними функціями сенсорика (S) та логіка (T). Їхня установка щодо виду діяльності – техніко-управлінська (керівники, практики).

Друга група – ті, що мають деякі сумніви, остаточно не визначились, але все ж таки обирають професію в галузі економіки або створення власного бізнесу та мають внутрішньо-зовнішню мотивацію до обраної професії.

Дмитро Б. (Управитель (ESTJ)): *«Обрав цю спеціальність, щоб розібратися в паперах і грошових коштах для ведення своїх фінансів. Планую попрацювати на посаді, пов'язаній з фінансами, заробити кошти на відкриття своєї справи. Узагалі бачу свою роботу тяжкою й надтоїдливою, але хочу заробити кошти і відкрити власну справу до якої лежить душа».*

Юрій І. (Майстер (ISTP)): *«Спочатку спробую набратися досвіду і, мабуть, піду працювати в податкову або в банк, попрацюю на найпростішій посаді, щоб зрозуміти, що і як працює. Загалом професія цікава, пов'язана з математикою. Якщо не сподобається ця професія, піду вчитися на повара. Ще не зовсім уявляю своє майбутнє! Потрібно все спробувати в житті».*

Ольга Б. (Комунікатор (ESFJ)): *«Узагалі, якщо увімкнути уяву, то я бачу себе керівником власного бізнесу, де я б залюбки займалася маркетингом, PR, SMM. А якщо подивитися реально, то я планую відкрити власну студію, і не просто, а фотостудію, де я би виявила ще свої дизайнерські здібності, найняла би власний*

штат фотографів, ретушерів, веб-дизайнерів тощо. Тобто я вирішила присвятити своє життя фотоіндустрії».

Андрій Т. (Комунікатор (ESFJ)): «Робота за фахом сьогодні, – то велика удача. Я вважаю, що з мене вийде гарний керівник, тому що я дуже відповідально підхожу до своїх обов'язків, комунікабельний, і як, я вважаю, багато думаю про почуття інших людей. Але це буде так, якщо мені пощастить. Насправді наші мрії рідко втілюються, і доводиться виживати. Так, так, саме це слово «виживати»!».

Роман Т. (Політик (ESFJ)): «У майбутньому після закінчення ЗВО, бачу себе управляючим страховою компанією або управляючим відділом банку, а може, створю й власну справу, для чого й потребую знань у фінансовій сфері. Спочатку почну з малого й поступово буду намагатися більшого».

Євген П. (Аналітик (INTJ)): «Буду оптимістом і уявлю, що я після закінчення улюбленого інституту піду працювати на підприємство за отриманою спеціальністю. Але надовго я там не залишуся. Зароблю гроші й відкрию власну справу, оскільки працювати на когось – це не варіант для мене. Буду завойовувати ринок, стану монополістом. Мрія збудеться, коли моє прізвище потрапить у список Форбс».

Сильна сенсорика присутня в психотипах майже всіх студентів другої групи. Але логіку (Т) у більшості типів змінює сильна етична функція (F), що призводить до виникнення бажання у студентів до більш «живої» праці – власний бізнес, керівництво, маркетинг, PR. До цієї групи потрапили студенти з техніко-управлінською (керівники, практики), соціально-комунікативною (соціали), науково-дослідною (сайєнтисти, дослідники) установками щодо виду діяльності.

Третя група студентів – ті, які не бажають працювати за обраною спеціальністю, їхня мотивація до вибору професії була зовнішня.

Микола М. (Порадник (ENFP)): «Професія фінансист здається мені досить нудною, але я розумію, що вона може добре оплачуватись (іноді). У майбутньому бажую займатися зйомкою кліпів, рекламою. Але хочу розбиратися в фінансових паперах просто для загальної освіченості».

Альона К. (Порадник (ENFP)): *«Пішла вчитися на фінансиста, бо батьки вважали, що так я зможу забезпечити себе. Насправді дуже люблю працювати з дітьми, у майбутньому мрію змінити спеціальність, працювати в дитячому садочку або вчителем початкових класів».*

Євгенія М. (Гуманіст (ENFJ)): *«Не дуже подобається ця спеціальність, але вона дисциплінує. Після закінчення інституту піду вчитися на психолога, щоб допомагати проблемним дітям (наприклад, аутичним). Уважаю, що психологія – моє покликання».*

Владислав Б. (Лірик (INFP)): *«Не збираюся працювати за цією спеціальністю. Хочу займатися власною справою, що була б до душі. Можливо, це буде розробка чогось нового».*

Усі студенти цієї групи відносяться до гуманітарно-художньої установки (гуманітарії) щодо виду діяльності. Їхніми сильними функціями є інтуїція (N) та етика (F), що є більш сприятливими до роботи в інших галузях. Їхні висловлювання щодо уявлення про майбутню професію свідчать про те, що вони помилилися з вибором.

А тепер наведемо декілька прикладів із творів студентів, які вчать за спеціальністю УП.

Перша група студентів – внутрішньо вмотивовані, яких умовно можна поділити на дві підгрупи: ті, які схиляються до праці безпосередньо з людьми, до керівництва. Друга підгрупа – ті, які більше схильні працювати з економічною інформацією в галузі управління персоналом.

Перша підгрупа.

Богдан В. (Управитель, (ESTJ)): *«У майбутньому бачу себе топ-менеджером на великому підприємстві, де я керую великим колективом людей і приймаю відповідальні рішення».*

Інна Р. (Хранитель, (ISFJ)): *«Коли закінчу інститут, хочу працювати за спеціальністю, оскільки вже знаю, ким хочу стати, тому й обрала цю спеціальність. Хочу влаштуватися на роботу на невелике підприємство, або в невеликий ресторанчик, попрацювати там адміністратором, мати безпосередні*

комунікації з людьми, задовольняти їхні нагальні потреби. Можливо, попрацювати з закупками товарів, тому що мені подобається ще й логістика».

Марія В. (Гуманіст (INFJ)): *«Мені подобається працювати безпосередньо з людьми, тому хочу потрапити на посаду менеджера з підбору персоналу, а не розраховувати різні норми й чисельність персоналу».*

Друга підгрупа.

Вікторія С. (Хранитель, (ISFJ)): *«У планах знайти роботу саме за фахом «Управління персоналом та економіка праці». Прийнятна для мене робота з розрахунків зарплати, інші розрахунки, логістика. Мені просто подобається працювати з цифрами».*

Анастасія Р. (Хранитель, (ISFJ)): *«Хотілось би, щоб робота була пов'язана зі спеціальністю: робота у відділі кадрів, робота з паперами, з розрахунками. Але щоб вона високо оплачувалася, вважаю, що необхідно закінчити ще й курси англійської мови».*

Друга група – ті студенти, які мають внутрішньо-зовнішню мотивацію до обраної професії. Вони вважають, що оволодіння спеціальністю «Управління персоналом та економіка праці» дасть їм уміння та навички з управління взагалі, або в галузях, відмінних від економіки.

Влад С. (Інспектор, (ISTJ)): *«Хочу бути керівником невеликої фірми, мати заступника, який би безпосередньо спілкувався з людьми, а я би вирішував питання щодо загального керівництва, наприклад, напрямів діяльності фірми, її організаційної структури й форми».*

Олексій Б. (Управитель, (ESTJ)): *«Мене приваблює армійська служба, тому що там все прозоро й у кожного є свої чіткі обов'язки й повноваження. Мої знання з управління персоналом у майбутньому допоможуть мені стати військовим».*

Галина К. (Управитель, (ESTJ)): *«Люблю, і як мені здається, умію керувати людьми. Хочу керувати власним шоу-бізнесом, це мене надихає».*

До цієї групи потрапили типи з техніко-управлінською (керівники, практики), соціально-комунікативною (соціали) установками щодо виду діяльності. Їхньою

основною метою було розвинути й реалізувати свої природні здібності до управління, але не обов'язково потім працювати безпосередньо за фахом.

Третя група – студенти з зовнішньою мотивацією щодо обраної спеціальності. Зазначимо, що таких студентів на спеціальності УП виявилось значно менше. Ми пов'язуємо це з тим, що діапазон реалізації потенціалу на цій спеціальності ширший, оскільки вона містить професії двох груп, за Є. Клімовим, «Людана – Людина» та «Людина – Знакова система». Але й тут виявилися студенти, які не пов'язують своє майбутнє з обраною спеціальністю.

Валера В. (Майстер (ISTP)): *«Пішов учитися на цю спеціальність з друзями за компанію. У майбутньому мрію ремонтувати та реконструювати автомобілі, уже зараз підробляю на станції технічного обслуговування. Можливо, у майбутньому в мене буде своє СТО».*

Яна К. (Лірик (INFP)): *«Чим більше вчуся на економіста, тим більше хочу малювати. У дитинстві закінчила художню школу. Отримаю диплом, піду вчитися на дизайнера».*

Отже, ці студенти в подальшому мають намір кардинально змінити напрям діяльності. Зазначимо, що їх поєднує інтровертальність (І) й ірраціональність (Р).

Крім написання міні-творів для виявлення мотивації студентів щодо обраної професії на початку формувального експерименту й після його завершення було використано методику В. Семиченко «Мотиви вибору професії», яку ми застосовували також на констатувальному етапі експерименту (див. Додаток Д). За результатами використання двох методик були визначені рівні сформованості мотивації студентів до вибору професійної діяльності (наведені в табл. 3.1, додаток 3), що дозволило нам здійснити розподіл студентів за цими рівнями.

Ми також дослідили мотивацію й ставлення студентів до дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, тобто мотивацію до професійного навчання. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що найчастіше виділяється два основні типи мотивів навчання: внутрішні й зовнішні. Якщо *внутрішні* мотиви безпосередньо пов'язані з процесами й результатами вчення: бажання пізнати нові факти, оволодіти знаннями, захопленість процесом учіння тощо, то *зовнішні* –

безпосередньо не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності: бажання стати високопрофесійним спеціалістом, прагнення утвердитися серед товаришів, бажання уникнути неприємностей, розуміння значення навчання для майбутнього життя тощо. Крім того, всі зовнішні мотиви залежно від їх емоційної модальності поділяють на *позитивні* і *негативні*. Перші надають навчальній діяльності сенсу досягнення важливих, бажаних для тих, хто навчається, цілей, наділяють її певною часткою своєї «важливості», другі (страх перед покаранням, негативними оцінками, наріканнями тощо) надають вченню сенс уникнення певних покарань та санкцій [122]. Дослідниками найбільш продуктивним вважається такий тип мотиваційної структури, у якій внутрішні мотиви вчення органічно доповнюються й підсилюються позитивними зовнішніми.

Для визначення впливу педагогічних умов на мотивацію студентів до професійного навчання на основі праці О. Кальніка [101] нами було розроблено анкету (див. Додаток И), у якій представлено групу *внутрішніх мотивів* вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки (розширення свого світогляду; уподобання до вивчення економічних дисциплін; бажання розвивати свої аналітичні здібності, здібності до управління, спілкування тощо) і групу зовнішніх мотивів: соціально-побутові (підвищення загального рівня економічної культури; бажання бути обізнаним в економічних питаннях на побутовому рівні; бажання розширити свої можливості на ринку праці), професійні (використання знань, умінь, навичок у майбутній професії; бажання стати фахівцем високого рівня в галузі економіки; потреба знань з економічних дисциплін, щоб відкрити власний бізнес) і утилітарні мотиви (не бажання бути гіршим за інших; наявність дисциплін у програмі; для успішного складання іспитів; уникнення покарання за неуспішність).

Із метою дослідження мотивації щодо професійного навчання нами було проведене анкетування студентів КГ і ЕГ. Анкетування було проведено на початку формувального етапу експерименту, а потім після його завершення. У процесі анкетування студентам було запропоновано оцінити за 5-бальною шкалою мотиви вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Потім ми

згрупували студентів спочатку за групами мотивів, а після цього – за рівнями мотивації до професійного навчання, які представлені в таблиці 3.2 (див. Додаток 3).

Зазначимо, що високий рівень мотивації до вибору професійної діяльності й мотивації до професійного навчання на початок формувального експерименту в ЕГ_ф мали студенти таких психологічних типів: Інспектор (ISTJ), Майстер (ISTP), Аналітик (INTJ); частково студенти типу Управитель (ESTP); середній рівень – студенти типів Ентузіаст (ESFP), Управитель (ESTJ), Маршал (ESTP), Хранитель (ISFJ), Підприємець (ENTJ); низький рівень мотивації: типи Лірик (INFP), Гуманіст (INFJ), Порадник (ENFP) Наставник (ENFJ). Усі типи з низькою мотивацією відносилися до гуманітарної установки щодо виду діяльності, якій не притаманна схильність до роботи з числовою інформацією. Сайєнтисти, хоча й виявилися в меншості на спеціальності Ф і С, виявили високий рівень мотивації до навчання. Ми пов'язуємо це з сильними функціями логіка (T) й інтуїція (N) у їхніх психотипах.

В ЕГ_{уп} високий рівень мотивації щодо вибору професійної діяльності й мотивації до професійного навчання на початок формувального експерименту мали студенти таких психологічних типів: Управитель (ESTJ), Хранитель (ISFJ), частково Ентузіаст (ESFJ), Інспектор (ISTJ), Маршал (ESTP); середній рівень: Підприємець (ENTJ), частково Ентузіаст (ESFJ), Порадник (ENFP); низький – Майстер (ISTP), Лірик (INFP).

Загалом початковий етап формувального експерименту підтвердив висновки констатувального етапу експериментальної роботи про високу вмотивованість до професії низки типів (переважно техніко-управлінської, соціально-комунікативної установок) й низьку мотивацію типів гуманітарно-художньої установки щодо виду діяльності. Кількість типів науково-дослідної установки виявилася достатньо низькою, але дослідження виявило високий і середній рівні їхньої мотивації до обраних спеціальностей. Аналіз мотивації до професійного навчання показав, що типи з високим рівнем мотивації до обраних спеціальностей переважно виявляють високий рівень інтересу до вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

У подальшому, добір, розробка, моделювання завдань зі спеціальних дисциплін велися з урахуванням рівнів мотивації студентів щодо вибору спеціальності, мотивації до професійного навчання й були спрямовані на якісну зміну мотивації (підкріплення внутрішніх мотивів позитивними зовнішніми мотивами):

- привернути увагу до професії (здивувати, зацікавити, заінтригувати) – спрямовано переважно на студентів із низьким рівнем мотивації щодо вибору професії та професійного навчання;
- розширити світогляд у професійних можливостях, освіченість про прикладні можливості професії – для студентів із середнім рівнем мотивації;
- поглибити знання з предметів, стимулювати до наукового пошуку, творчості, професійного зростання – для студентів переважно з високим рівнем мотивації.

Оскільки процес диференціації та індивідуалізації навчання майбутніх економістів розглядався нами з погляду соціонічного підходу, було застосовано диференціацію студентів у середині ЕГ також шляхом визначення типу інформаційного метаболізму (психотипу) за методикою, апробованою під час констатувального етапу експериментальної роботи, а потім їхнє групування за установками щодо виду діяльності (клубам) й соціонічними темпераментами.

Під темпераментами в соціоніці розуміють групи типів, які утворюються шляхом перетину двох юнгівських шкал: екстраверсія/інтроверсія та раціональність/іrrаціональність. Дамо стисло характеристику соціонічних темпераментів, укладену за В. Гуленко, В. Тищенко [67; 69].

Лінійно-напористий темперамент (екстравертні раціонали). Представники цієї темпераментної групи відрізняються як зовнішнім, так і внутрішнім неспокоєм (умовно – холерики). Це найневрівноваженіший темперамент. Екстраверсія робить представників темпераменту такими, які не можуть стримати збудження, емоції; раціональність – прямолінійними в поведінці. Їхня збудженість тримається довго, навіть коли подразник зникає. Такі люди сильно викладаються в справі, доводять її до будь-якого певного результату – позитивного або негативного. Вони більше за

всіх страждають від нестабільності, необов'язковості, хаосу в справах, не можуть довго відпочивати. Відпочинок для них пов'язаний не з розслабленням, а зміною виду діяльності. До цього темпераменту відносяться психотипи: Управитель (ESTJ), Підприємець (ENTJ), Ентузіаст (ESFJ), Наставник (ENFJ).

Гнучко-розворотливий темперамент (екстравертні ірраціонали). Неспокійні зовнішньо, але спокійні всередині – таку характеристику можна дати представникам цього темпераменту (умовно – сангвініки). Їх характеризують як середньо врівноважених, тих, які легко переходять від активних дій до спокою. Ці типи людей постійно прагнуть до змін, їм важко займатися однією справою тривалий час, одноманітність пригнічує їх, нелінійність – їхня характерна риса. Збій у планах стимулює їхню активність та розумовий процес. Вони легко переходять від стану збудження в розслаблений стан. Представниками цієї темпераментної групи є психотипи: Політик (ESFP), Маршал (ESTP), Винахідник (ENTP), Порадник (ENFP).

Сприйнятливо-адаптивний темперамент (інтровертні ірраціонали). Представника цієї темпераментної групи зовнішньо спокійні, але тривожні внутрішньо (умовно – меланхоліки). Свої внутрішні переживання вони приховують під маскою спокою або жвавості. Тип їхньої нервової системи можна назвати більш неврівноваженим, ніж урівноваженим, вони дуже погано переносять як фізичний, так і емоційний дискомфорт. Тому в конфліктних ситуаціях намагаються згладити суперечності або відсторонитися, прагнуть гармонії в стосунках, у справах. Вони реагують навіть на невеликі зміни в навколишньому середовищі перепадами настрою, через це їхня працездатність не завжди стабільна. До представників цієї темпераментної групи належать психотипи: Посередник (ISFP), Майстер (ISTP), Лірик (SNFP), Критик (INTP).

Урівноважено-стабільний темперамент (інтровертні раціонали). Це психотипи, які спокійні як зовнішньо, так і внутрішньо (умовно – флегматики). Вони є володарями найврівноваженішої нервової системи, здатні керувати своїми емоціями, тримають їх під постійним раціональним контролем, не відволікаються на зовнішні подразники. Такі типи статичні, не сприймають швидкого темпу, важко адаптуються до змін в обставинах, зайва активність їх відлякує. Але їхніми

позитивними якостями є стриманість, посидючість, послідовність, надійність. Представники урівноважено-стабільної темпераментної групи: Інспектор (ISTJ), Хранитель (ISFJ), Аналітик (ISNJ), Гуманіст (INFJ).

Знання щодо того, який темперамент є переважającym серед студентів певної групи, дозволяє скоригувати дисципліну в цій групі. Якщо група є досить однорідною за темпераментним складом, може виникнути крайність: або вона буде занадто активною, або дуже спокійною й навіть пасивною.

За даними В. Кулікова, В. Гуленка, найкраще комунікують між собою представники холеричного й флегматичного, сангвінічного й меланхолічного темпераментів [67]. Мовою соціоніки, кращими комунікатотрами будуть лінійно-напористі з урівноважено-стабільними, гнучко-розворотливі з сприйнятливо-адаптивними. З представником лінійно-напористого темпераменту краще уживається володар урівноважено-стабільного темпераменту, оскільки другий терпляче переносить емоційні спалахи першого, і, крім того, імпонує йому своєю відповідальністю й надійністю. Із представником групи гнучко-розворотливих найкраще почувається сприйнятливо-адаптивний, бо ірраціональні переключення першого ніскільки його не дратують, а наповнюють новими цікавими враженнями й відволікають від сумних думок. Але є й найгірші сполучення темпераментних груп. Так, із лінійно-напористими погано комунікують сприйнятливо-адаптивні, холерична різкість і прямолінійність одних боляче ранить меланхолічну вразливу сприйнятливість інших. Із гнучко-розворотливими погано контактують урівноважено-стабільні, статичні раціональні інтроверти ніяк не поспівають за жвавими й динамічними ірраціональними екстравертами, які в очах перших виглядають поверхневими й необов'язковими [67].

Отже, визначення темпераментних груп усередині академічної групи дозволяє утворювати малі групи оптимальним чином із поглядом комунікативних особливостей представників різних темпераментів і легше керувати процесом навчання й контролювати його.

У таблицях 2.5, 2.6 надано приклад розподілу студентів експериментальних навчальних груп спеціальностей Ф і С, УП (третій курс) за соціонічними темпераментами й установками щодо виду діяльності.

Як ми можемо бачити, значна частина студентів у обох групах мають лінійно-напористий темперамент: 40 % у групі Ф і С, 44 % у групі УП. Але вони майже урівноважуються представниками урівноважено-стабільного темпераменту: 36 % у групі Ф і С, 30 % у групі УП. Представників інших темпераментних груп виявилось значно менше: у групі Ф і С гнучко-розворотливих – 16 %, сприйнятливо адаптивних – 8 %; у групі УП гнучко-розворотливих й сприйнятливо адаптивних по 13 %.

Що стосується розподілу студентів за установками щодо виду діяльності, то ми спостерігаємо тенденцію, виявлену на констатувальному етапі експерименту: найчисельніші на обох спеціальностях представники техніко-управлінської установки – 48 % на спеціальності Ф і С; 44 % на спеціальності УП; на другому місці представники соціально-комунікативної установки – 20 % на спеціальності Ф і С; 35 % на спеціальності УП; на третьому – представники гуманітарно-художньої установки 20 % на спеціальності Ф і С; 17 % на спеціальності УП, останні – сайєнтисти, дослідники (науково-дослідна установка) – 12 % на спеціальності Ф і С; 4 % на спеціальності УП.

Таблиця 2.5

Розподіл ЕГф (3 курс) за установками щодо виду діяльності й соціонічними темпераментами

Установка щодо виду діяльності	Техніко-управлінська (керівники, практики)	Соціально-комунікативна (соціали)	Гуманітарно-художня (гуманітарії)	Науково-дослідна (сайєнтисти, дослідники)	Усього
Темпераменти					
Лінійно-напористі	Управитель (ESTJ) – 4	Ентузіаст (ESFJ) – 3	Наставник (ENFJ) – 1	Підприємець (ENTJ) – 2	10 (40 %)
Гнучко-розворотливі	Маршал (ESTP) – 2	Політик (ESFP) – 0	Порадник (ENFP) – 2	Винахідник (ENTP) – 0	4 (16 %)
Сприйнятливо-адаптивні	Майстер (ISTP) – 1	Посередник (ISFP) – 0	Лірик (INFP) – 1	Критик (INTP) – 0	2 (8 %)
Урівноважено-стабільні	Інспектор (ISTJ) – 5	Хранитель (ISFJ) – 2	Гуманіст (INFJ) – 1	Аналітик (INTJ) – 1	9 (36 %)
Усього	12 (48 %)	5 (20 %)	5 (20 %)	3 (12 %)	25

Розподіл ЕГ_{уп} (3 курс) за установками щодо виду діяльності й соціонічними темпераментами

Установка щодо виду діяльності	Техніко-управлінська (керівники, практики)	Соціально-комунікативна (соціали)	Гуманітарно-художня (гуманітарії)	Науково-дослідна (сайєнтисти, дослідники)	Усього
Темпераменти					
Лінійно-напористі	Управитель (ESTJ) – 5	Ентузіаст (ESFJ) – 4	Наставник (ENFJ) – 0	Підприємець (ENTJ) – 1	10 (44 %)
Гнучко-розворотливі	Маршал (ESTP) – 1	Політик (ESFP) – 0	Порадник (ENFP) – 2	Винахідник (ENTP) – 0	3 (13 %)
Сприйнятливо-адаптивні	Майстер (ISTP) – 2	Посередник (ISFP) – 0	Лірик (INFP) – 1	Критик (INTP) – 0	3 (13 %)
Урівноважено стабільні	Інспектор (ISTJ) – 2	Хранитель (ISFJ) – 4	Гуманіст (INFJ) – 1	Аналітик (INTJ) – 0	7 (30 %)
Усього	10 (44 %)	8 (35 %)	4 (17 %)	1 (4 %)	23 (100 %)

Окремо за психотипами на спеціальності Ф і С найчисельнішими типами виявилися Інспектор (ISTJ) (5 осіб), Управитель (ESTJ) (4 особи), Ентузіаст (ESFJ) (4 особи); на спеціальності УП – Управитель (ESTJ) (5 осіб), Ентузіаст (ESFJ) (4 особи), Хранитель (ISFJ) (4 особи). Усі ці типи увійшли до шістки лідерів за чисельністю й на констатувальному етапі експерименту.

Отже, аналіз особистісного потенціалу студентів на основі соціонічного підходу показав, що в обох групах більшість студентів за сильними функціями своїх психотипів відповідають вимогам до майбутньої професійної діяльності. Але самі по собі сильні функції без їх розвитку і наповнення також є тільки констатацією факту їх існування, тим самим потенційним, яке тільки може стати актуальним у результаті постійного розвитку, удосконалення чи то під впливом психолого-педагогічних чинників чи саморозвитку й призвести до реалізації особистісного потенціалу і зростання особистості в різних сферах життя, зокрема й у професійній. Виникають закономірні питання:

- які форми і методи навчання будуть найбільш оптимальними для формування потрібних професійно важливих якостей, професійних компетентностей майбутніх фахівців із фінансів і з управління персоналом?

- Як навчати тих студентів, природний потенціал яких знаходиться в зовсім іншій площині професійної діяльності, бо, як відомо, навчити можливо всіх і всьому, справа тільки у витрачених зусиллях і часі, а також у задоволеності студентів своєю майбутньою професійною діяльністю?

Питання про те, які саме функції особистості сильні чи слабкі слід розвивати насамперед на чому концентрувати увагу – на недоліках чи перевагах, що до чого підтягувати: слабкі сторони до сильних чи працювати над сильними, а слабкі підтягнуться самі, викликає суперечливі погляди серед сучасних психологів і педагогів. У радянські часи гармонійною вважалася людина, яка мала рівномірний розвиток усіх якостей особистості, це був ідеал, якого прагнули досягти. К. Юнг допускав наявність як сильних, так і слабких функцій особистості, і вважав це закономірним результатом існування людини в соціумі: «Соціальні умови ведуть до того, що людина насамперед диференціює (розвиває) ту зі своїх функцій, до якої вона від природи більш обдарована, що дає їй найбільш очевидні реальні засоби для досягнення успіху» [273, с. 549]. Сучасна соціоніка вважає, що є різниця між сильними і слабкими функціями в психіці особистості, але ця різниця досить незначна. Баланс між сильними і слабкими функціями зберігається приблизно на рівні 60:40, що нагадує відсоткове відношення золотого перетину ($\approx 62:38$). Саме таке співвідношення означає гармонійність у розвитку особистості. Якщо сили слабо розвинених функцій повинно вистачати для повсякденного життя людини, то сильні – можуть використовуватися не тільки для власних потреб, а й для передачі досвіду, для професійної діяльності, передачі інформації іншим членам суспільства. При цьому будь-який перекис у сторону слабких або сильних функцій призводить до акцентуації характеру особистості і робить її існування в соціумі досить дискомфортним. Тому розвивати потрібно всі функції, намагаючись як можна ближче досягнути того самого золотого перетину [223]. Як аналогію сильним і слабким соціонічним функціям можна привести традиційні поняття педагогіки – спеціальні й загальні здібності людини.

Відповідь на питання, яким чином навчати студентів інших психотипів, які виявилися в меншості, і здібності яких лежать у дещо іншій площині, а мотивація до

обраної професії є переважно зовнішньою, дають відомі фахівці в галузі соціоніки В. Гуленко і В. Тищенко. Вони вважають, що профільність навчання повинна бути підпорядкована двом основним завданням. Завдання перше: кістяк кадрів у галузі повинні складати особистості з психотипами щодо виду діяльності, відповідними цим галузям. Так, у науці основою повинні бути сайєнтисти, у мистецтві – гуманітарії, у торговельно-рекламній справі – соціали, у менеджменті та інженерії – управлінці. Завдання друге: необхідно знайти місце людям інших психотипів, які вже обрали ту чи ту професію, і яка, по своїй суті, не є прерогативою їхніх сильних функцій. Таке професійне місце все ж таки повинно потребувати розвитку їхніх сильних функцій, а не перенапруження слабких [69]. Так, наприклад, у фінансовій сфері для соціалів підійдуть допоміжні посади щодо надання фінансових або страхових послуг клієнтам, для гуманітаріїв – викладання деяких фінансових дисциплін: психологія діяльності та навчальний менеджмент, методика викладання економіки, етика бізнесу, історія економіки та економічної думки тощо. Крім того, багатозначність завдань, які повинен виконувати фахівець-економіст, потребує наявності в однієї людини чи майже не всіх сильних соціонічних функцій, чого ніяк не може бути. Розглянемо більш детально (як приклад) завдання, які повинен виконувати фінансовий менеджер. Перед фінансистом завжди стоїть *конкретне* завдання, яке він повинен виконати тут і зараз. Це завдання майже завжди пов'язане зі знаковою числовою інформацією. Виконання його потребує сильних сенсорики (S) і логіки (T), що притаманні управлінцям-практикам. Оскільки ринкове середовище характеризується невизначеністю і неструктурованістю, фінансовий менеджер у той же час повинен розуміти, що чекає бізнес у майбутньому, тобто бути здатним до передбачення, тактичного і стратегічного планування, пошуку ідей. Такі здатності зумовлюються сильними інтуїцією (N) і логікою (T), що притаманні сайєнтистам. Як відомо, сенсорика (S) та інтуїція (N) є протилежними дихотомічними функціями, які не можуть бути сильними одночасно у психотипі однієї людини. Таким чином, у фінансовому відділі повинні бути представники як мінімум двох установок щодо виду діяльності. Крім того, кожен колектив потребує своїх «гармонізаторів», людей, які б створювали приємну, невимушену атмосферу, а

це володарі сильної етичної (F) функції, представники клубів гуманітаріїв і соціалів. Отже, підтверджується думка, що людям майже всіх психотипів знайдеться місце у професії, справа тільки в *переважанні* тих типів, чиї сильні функції потребуються в більшій мірі. Ідеальних фінансистів, як і управлінців не існує, лише команда може органічно покрити всі завдання, які необхідні для управління.

У підрозділі 1.2 нами були визначені професійно важливі якості для фахівців напрямів підготовки «Фінанси, банківська справа та страхування» та «Управління персоналом та економіка праці». Так, для фінансистів здебільшого це: здатність використовувати математичні, загальноекономічні, фінансові знання; здатність до обліку, систематизації, алгоритмізації, аналізу інформації; здатність бачити, що стоїть за умовними знаками; здатність прогнозувати ситуацію на основі аналізу інформації; здатність приймати оптимальні рішення; здатність розв'язувати складні завдання на практиці. Для менеджерів із персоналу перелік професійно значущих якостей буде дещо іншим: здатність використовувати на практиці загальноекономічні знання, знання з менеджменту, соціології, психології, економічної етики тощо; здатність виконувати організаційно-управлінську та інформаційно-аналітичну роботу; здатність до співпраці; здатність висловлювати думки; здатність брати на себе ризик і відповідальність; здатність організовувати інших людей; здатність переконувати. Якщо фахівці з фінансів здебільшого готуються працювати зі знаковою числовою інформацією, то менеджерам із персоналу переважно доведеться мати справу з людьми. Мовою соціоніки, фінансисти повинні розвивати сильні функції інтроверсію (I), логіку (T), сенсорику (S), раціональність (J); менеджери – екстраверсію (E), етику (F)/логіку (T), сенсорику (S), раціональність (J). У випадку з менеджерами з персоналу ми не можемо вилучити, наприклад, як потребу в сильному логічному мисленні для виконання аналітичної роботи, так і розвиненої етичної функції для вдалої співпраці й керівництва людьми, або ірраціонального мислення, що дає змогу прояву здатності приймати рішення в невизначених ситуаціях. Мова йде тільки про переважаючу потребу функцій у тій чи тій спеціальності, й про те, про що йшлося вище – розвиток сильних і слабких функцій у пропорції золотого перетину

відповідно до виявленого психологічного типу студентів. У зв'язку з цим виникає завдання створення таких дидактичних способів навчання, які б сприяли кінцевій меті – професійному зростанню студентів економічних спеціальностей у процесі їхньої фахової підготовки, тобто реалізації другої педагогічної умови: набуття студентами фахової компетентності, формування готовності до професійної діяльності на основі розвитку особистісного потенціалу з використанням особистісного та компетентісного підходів.

Основні теоретичні положення особистісного і компетентісного підходів було розглянуто нами в першому розділі. У межах особистісного підходу ми розглядали процеси диференціації та індивідуалізації навчання, які вважаємо шляхами для реалізації особистісного підходу на практиці. Як показав констатувальний етап експериментальної роботи, природна диференціація студентів відбувається ще на етапі вступу до вишу, під час вибору ними факультетів і напрямів підготовки.

Здійснивши диференціацію студентів усередині групи, ми отримали поділ академічної групи на «малі групи» за соціонічними темпераментами й установками щодо виду діяльності. Використання «малих груп» у процесі навчання дає змогу структурувати практично-семінарські заняття за формою і змістом, створювати можливості для участі кожного студента в роботі за темою заняття, забезпечувати формування професійно важливих якостей та професійного досвіду.

Як уважає Г. Ковальчук, в основі процесу поділу академічної групи на малі групи лежить явище інтеріоризації – формування внутрішніх структур психіки під впливом чинників середовища діяльності. Саме в цьому явищі полягає причина наступної тенденції: як студент виявляє себе в роботі малої групи, так, швидше за все, він буде діяти й у професійному середовищі [115]. Погоджуючись з автором щодо суті процесу інтеріоризації, уточнимо, що структура психіки з погляду соціонічного підходу вже існує, вона лише знаходить свій прояв і розвиток у середовищі діяльності.

Як свідчать дані таблиці 2.8, переважаючий прояв серед студентів групи ЕГ_ф набула техніко-управлінська установка щодо виду діяльності (сильні функції сенсорика (S), логіка (Т) – 12 чоловік із 25 (48 %). Така установка найбільш

сприятлива для підготовки майбутніх спеціалістів фінансового профілю. Мотивація студентів до вибору професії фінансист є внутрішньою, спрямованість – на роботу з числовою знаковою інформацією, із засобами праці. Студенти цієї групи краще сприймають інформацію, що надходить від різних видів практичних занять [69].

Друге місце поділили між собою студенти з соціально-комунікативною й гуманітарно-художньою установками щодо виду діяльності. Їх виявилось по 5 осіб (20 %). Студенти, які мають гуманітарно-художню установку, є володарями сильних функцій інтуїція (N) та етика (F). Мотивація до вибору напряму підготовки Ф і С у них переважно зовнішня. Вони спрямовані на роботу з людьми на близькій психологічній дистанції, з художніми образами, з текстовою інформацією. Такими студентами найкраще сприймаються різноманітні творчі завдання [69].

Сильними функціями студентів із соціально-комунікативною установкою щодо виду діяльності є сенсорика (S), етика (F). Мотивація до обраного напряму підготовки в них внутрішньо-зовнішня, спрямованість на роботу з людьми, із предметами праці. Такі студенти показують високі результати під час застосування колективних та ігрових методів навчання [69].

Останнє місце посіли студенти з науково-дослідною установкою щодо виду діяльності. Їхня кількість склала лише 3 особи (12 %). Сильними функціями сайєнтистів є логіка (T) та інтуїція (N). Мотивація до вибору напряму підготовки внутрішньо-зовнішня. Спрямованість на роботу з науковою інформацією. У їхньому навчанні повинна передувати серйозна й складна теорія, і тільки потім – практичні заняття [69].

Аналогічно ми проаналізували й склад групи ЕГ_{уп}-(див. Табл. 2.9), де виявили переважання студентів техніко-управлінської й соціально-комунікативної установок щодо виду діяльності.

Згідно з Г. Айзенком, існує багаторівнева організація властивостей (якостей) особистості, відповідно з якою властивості субординовані: окремі детерміновані більш загальними [6]. Так, наприклад, товариськість, колективізм, об'єктивізм, здатність не втомлюватися від багатьох контактів тощо, є окремими проявами екстравертованості; посидючість, здатність значний час концентрувати увагу,

суб'єктивізм, індивідуалізм тощо, найчастіше є проявами інтровертованості. Ми спробували поставити відповідно до соціонічних функцій особистісні якості, які найбільш відповідають їхній суті. При цьому намагалися звести ці якості до мінімуму, маючи на увазі саме багаторівневу організацію якостей, у якій одна якість може містити в собі низку інших: зосередженість охоплює здатність тривало концентрувати увагу, посидючість; комунікабельність – товариськість і здатність не втомлюватися від багаточисельних контактів тощо. *Так, екстраверсії (E) ми поставили у відповідність комунікабельність, інтроверсії (I) – зосередженість, логіці (T) – аналітичність мислення, етиці (F) – емпатію, сенсориці (S) – конкретність мислення, інтуїції (N) – уяву, раціональності (J) – планомірність, ірраціональності (P) – гнучкість.* Техніко-управлінська установка щодо виду діяльності, представники якої виявилися у більшості, містить типи з сильними функціями сенсорики та логіки, екстравертів та інтровертів, раціоналів та ірраціоналів. Отже, ця група типів є володарями таких якостей: зосередженість, комунікабельність, планомірність, консерватизм, гнучкість, спонтанність, конкретність, аналітичність мислення. Найбільш внутрішньо вмотивованим типом, як виявило попереднє дослідження, до спеціальності Ф і С став тип Інспектор (ISTJ): раціональний (J) інтроверт (I) з сильними сенсорикою (S), логікою (T). Його природними особистісними якостями (виділеними за соціонічними функціями) є: зосередженість, планомірність, консерватизм, конкретність, аналітичність мислення. Тобто такий тип найбільш здатний до роботи з числовою інформацією та його сильні особистісні якості є переважаючими для формування професійних якостей фінансиста. Тип Інспектор (ISTJ) у галузі фінансової роботи повинен бути переважаючим. Але, як було з'ясовано раніше, робота фінансиста потребує й інших якостей, таких, наприклад, як гнучкості, уяви. Ці риси притаманні представникам інших психологічних типів, які в меншій кількості, але присутні в групі, що досліджується.

Г. Романова в дисертації зробила спробу подивитися з погляду типології не тільки на тих, хто навчається, але й на саму навчальну діяльність. Учена відмічає універсальність навчальної діяльності з погляду типології, оскільки навчання

поєднує в собі ознаки усіх типологічних особливостей. Г Романова аналізує й виділяє типологічні компоненти в дидактичних умовах: «екстравертну (наприклад, робота в малих групах, активні методи навчання) та інтровертну (індивідуальна робота, домашні завдання, реферати, курсові, дослідницька діяльність); сенсорну (послідовне збирання інформації, вирішення практичних задач, наведення реальних прикладів, фактів) та інтуїтивну (визначення закономірностей, концептуальні, творчі завдання); розумову (об'єктивний контроль, логічність, структурованість) та чуттєву (співробітництво, емоційний контакт, мотивація); раціональну (чітка система вимог, визначені терміни виконання завдань, орієнтація на результат діяльності) та ірраціональну (завдання з невизначеними умовами, увага до процесу діяльності, гнучкість щодо адаптації до змінних умов)» [207, с. 177]. *Отже, залежно від того, які професійно значущі якості потрібно переважно розвивати в майбутніх фахівців, викладачу доцільно проаналізувати дидактичні умови різних видів та форм навчальної діяльності з погляду типологічних компонентів і застосовувати найбільш затребувані.* Так, зазначає вчена, викладач має поставити такі питання [207, с. 178]:

- Наскільки робота екстравертна – пов'язана зі спілкуванням, узаємодією, чи інтровертна – вимагає власної відповідальності за результати, самозаглиблення?
- Наскільки робота належить до сенсорного типу – має справу з конкретними результатами; та наскільки вона відповідає інтуїтивному типу, тобто вимагає цілісного погляду на ситуацію й систематизації даних, установлення зв'язків між ними?
- Наскільки робота пов'язана з розумовим типом – містить об'єктивне прийняття рішень, аналітичний підхід, або належить до чуттєвого типу – містить міжособистісні взаємини та прийняття рішень, що сприяють особистісній та груповій гармонії?
- Наскільки робота відповідає раціональному типу, тобто вимагає пунктуальності, організованості, дотримання термінів, а наскільки – ірраціональному типу, що передбачає незаплановані обставини, гнучку реакцію на зміни умов?

Відповіді на ці запитання, вважає вчена, є певним алгоритмом типологічного аналізу навчальної діяльності, що допоможуть схарактеризувати навчальну діяльність студентів із погляду типологічних компонентів та дотриматись правила «золотого перетину» в навчанні, тобто гармонійного поєднання різноманітних форм, методів, завдань та їх співвідношення з типологічними особливостями [207], що в кінцевому підсумку призведе до формування гармонійної особистості, яка з погляду соціонічного підходу, поєднує сильні і слабкі функції свого типу також у співвідношенні «золотого перетину». Тобто спостерігаємо вплив зовнішнього (дидактичних умов) на внутрішнє (особистісний потенціал студента) те саме явище інтеоризації.

У таблиці 2.7 ми об'єднали соціонічні функції, відповідні їм особистісні професійно важливі якості та педагогічний інструментарій, що сприяє розвитку таких якостей.

Таблиця 2.7

Педагогічний інструментарій, що сприяє розвитку особистісних професійно важливих якостей

Соціонічні функції	Особистісні якості	Відповідні дидактичні способи навчання
Екстраверсія	Комунікабельність	Робота в малих групах, активні методи навчання
Інтроверсія	Зосередженість	Індивідуальна робота, домашні завдання, реферати, курсові, дослідницька діяльність
Сенсорика	Конкретність	Послідовне збирання інформації, вирішення практичних задач, наведення реальних прикладів, фактів
Інтуїція	Уява	Визначення закономірностей, концептуальні, творчі завдання
Логіка	Аналітичність мислення	Об'єктивний контроль, логічність, структурованість
Етика	Емпатія	Співробітництво, емоційний контакт, мотивація
Раціональність	Планомірність	Чітка система вимог, визначені терміни виконання завдань, орієнтація на результат діяльності
Ірраціональність	Гнучкість	Завдання з невизначеними умовами, увага до процесу діяльності, гнучкість щодо адаптації до змінних умов

У таблиці 2.8 визначено найбільш ефективні методи навчання за установками щодо виду діяльності (клубах), які можна застосовувати для формування професійної компетентності при підготовці фахівців економічного профілю.

Форми і методи навчання, відповідні установкам щодо виду діяльності

Дихотомії, якості	<i>Сенсорика</i>	<i>Інтуїція</i>
	<i>Конкретність</i>	<i>Уява</i>
Логіка	Техніко-управлінська установка (керівники, практики): переважання практики над теорією. Методи навчання: ділові ігри, рольові ігри, ситуаційні вправи (метод кейсів, метод випадків), бізнес-інкубатори	Науково-дослідна установка (сайєнтисти, дослідники): передування теорії. Методи навчання: проблемно-дискусійний метод навчання, теорія вирішення винахідницьких завдань, «мозковий штурм», дослідницький метод
Аналітичність мислення		
Етика	Соціально-комунікативна установка (соціали): переважання практики над теорією. Методи навчання: колективні та ігрові методи, творчі проекти, імітаційні та ділові ігри	Гуманітарно-художня установка (гуманітарії) передування теорії. Методи навчання: творчі завдання, самостійні роботи, створення економічних казок, кейсів
Емпатія		

Попередня теоретична і практична робота дозволила констатувати, що переважання у фінансовій сфері повинні складати управлінці, практики, у сфері управління персоналом – управлінці, практики й соціали, й саме вони виявилися в більшості в групах, які ми аналізували, можемо конкретизувати завдання: *на основі зазначених вимог до майбутніх фахівців, їхніх сильних особистісних якостей (соціонічних функцій), як основи для формування компетентності, та типологічних особливостей дидактичних умов обрати найбільш дієві й ефективні форми і методи навчання. Такі методи будуть переважаними в підготовці фахівців економічного профілю. Додаткові методи повинні розвивати сильні функції тих типів, які виявилися в меншості, але змушені знаходити своє місце в обраній професії. У результаті впровадження таких дидактичних умов повинен відбутися перехід зовнішньої мотивації до навчання у внутрішню, підкріплену зовнішніми позитивними мотивами.*

Оскільки ми аналізуємо вплив педагогічних умов на професійне зростання студентів економічних спеціальностей, зокрема Ф і С і УП, ми виокремили якості, що необхідно розвивати таким студентам для успішної професійної діяльності. Якості були поділені на основні (затребувані в першу чергу) й додаткові. Для

підтвердження або спростування гіпотези про те, що для означених спеціальностей ступінь важливості виокремлених якостей є різною, було проведено експертне опитування 11 викладачів Харківського інституту бізнесу й менеджменту, які викладали економічні дисципліни й працювали зі студентами означених спеціальностей. Анкету надано в додатку К. Результати опитування представлено в таблиці 2.9.

Для студентів спеціальності Ф і С якості ранжуються в такому порядку (перша – найважливіша): конкретність мислення (сенсорика); аналітичність мислення (логіка); зосередженість (інтровертованість); уява (інтуїція); комунікабельність (екстраверсія); планомірність (раціональність); гнучкість (ірраціональність); емпатія (етика). Для нас було несподіванкою, що якість «уява» випередила за кількістю балів якість «планомірність» (+0,63). Тобто експерти вважали, що інтуїція більш важлива для фінансистів, ніж раціональність.

Таблиця 2.9

**Експертна оцінка особистісних професійно важливих якостей
студентів спеціальностей Ф і С і УП**

Якість	Середній бал для Ф і С	Ранг якості	Середній бал для УП	Ранг якості
Комунікабельність	3,73	5	5,00	1
Зосередженість	4,45	3	3,91	4
Конкретність мислення	4,82	1	3,82	5
Уява	4,18	4	4,18	3
Аналітичність мислення	4,73	2	4,18	3
Емпатія	2,27	8	4,27	2
Планомірність	3,55	6	3,27	6
Гнучкість	2,91	7	4,27	2

Для студентів спеціальності УП якості були проранжовані в такому порядку (перша – найважливіша): комунікабельність (екстраверсія); друге місце поділили емпатія (етика) і гнучкість (ірраціональність); на третьому місці опинилися уява (інтуїція) й аналітичність мислення (логіка); на четвертому – зосередженість (інтроверсія); на п'ятому – конкретність мислення (сенсорика); на останньому шостому – планомірність (раціональність).

Отже, в загалом гіпотеза знайшла своє підтвердження, *експерти визначили різні найважливіші якості для спеціальностей Ф і С й УП. Але якщо для спеціальності Ф і С прослідковувалося чітке ранжування якостей, то для спеціальності УП ми спостерігали однакову кількість балів для деяких якостей. На наш погляд, це можна пояснити тим, що спеціальність УП містить дві групи професій за Є. Клімовим «Людина – Людина», й «Людина – Знакова система», тоді як спеціальність Ф і С обмежується групою «Людина – Знакова система», й в останньому випадку якості можна більш чітко диференціювати. Зазначимо, що на оцінку також впливав і психотип самого експерта. Так, наприклад, викладачі, які мали у своєму власному психотипі сильні функції логіку, раціональність, уважали, що емпатія (етика) не є важливою якістю навіть для майбутніх фахівців з управління персоналом. У результаті експертного обговорення було сформульовано остаточний (уточнений) перелік основних й додаткових особистісних професійно важливих якостей для студентів обох спеціальностей. Для спеціальності Ф і С ними стали: основні – конкретність мислення, аналітичність мислення, зосередженість, уява, планомірність, додаткові – комунікабельність, гнучкість, емпатія. Студенти спеціальності УП потребували розвитку таких якостей: основних – комунікабельність, емпатія, гнучкість, аналітичність мислення, конкретність мислення, планомірність; додаткових – зосередженість, уява. Отже, є відмінність у переважанні тих чи тих якостей, оскільки студенти спеціальності Ф і С спрямовуються переважно на роботу з числовою символічною інформацією, а студенти спеціальності УП будуть працювати як з людьми, так і з числовою символічною інформацією. Формування додаткових якостей необхідне для запобігання акцентуації в особистості студентів, для їхнього гармонійного розвитку, але наголос потрібно робити саме на формуванні основних якостей, затребуваних у майбутній професійній діяльності.*

Застосування визначених методів навчання з метою розвитку вищезазначених особистісних професійно важливих якостей майбутніх економістів потребує, як зазначалося раніше, розподілу академічної групи на малі групи, до яких належать 5 – 8 осіб. Це так звані «групи психологічного комфорту», у яких кожен учасник

відіграє свою особливу роль і певними своїми якостями, особистісними і професійними, доповнює інших [114]. Так, з огляду на соціонічний підхід і поділ групи за установками щодо виду діяльності, успішно генерують ідеї і аналізують альтернативи сайєнтисти, краще всього ініціюють діяльність управлінці, координують діяльність у групі управлінці й соціали, підтримують гармонійний мікроклімат і здатні мотивувати до діяльності – гуманітарії. Чим повніше представлені ролі в малій групі, тим ефективніша її робота. А психологічний комфорт буде створений завдяки знанню соціонічних темпераментів студентів і їхніх оптимальних сполучень. Таким чином, ми структуруємо групу за інформаційним аспектом – установками щодо виду діяльності й енергетичним аспектом – соціонічними темпераментами.

Отже, у подальшому на формувальному етапі експерименту під час організації навчального процесу проводилася така робота:

- на основі соціонічного підходу визначалися психологічні типи студентів конкретної академічної групи, яка брала участь в експериментальній роботі;
- відбувався поділ експериментальної групи за установками щодо виду діяльності й за темпераментними групами, визначався інтегральний тип групи;
- на практичних заняттях утворювалися малі групи (так звані групи комфорту), у які ми залучали представників різних темпераментних груп на основі найбільшого комунікаційного комфорту й студентів із різними установками щодо виду діяльності для оптимального розподілу ролей у групах;
- на основі зазначених загальнопрофесійних й профільно-професійних вимог до майбутніх фахівців, їхніх сильних особистісних якостей (соціонічних функцій), як основи для формування компетентності, та типологічних особливостей дидактичних умов обирались найбільш дієві й ефективні форми і методи навчання, які, у підсумку, сприяли формуванню готовності студентів до майбутньої професійної діяльності, набуттю професійного досвіду й формуванню виокремлених професійно важливих якостей.

Розглянемо більш детально форми й методи навчання, які були визначені як найбільш ефективні (із прив'язкою до установок щодо виду діяльності студентів) і

застосовувалися для надання компетентності й формування готовності до професійної діяльності.

Оскільки, попередня теоретична і практична робота показала, що переважання у фінансовій сфері повинні складати фахівці з техніко-управлінською установкою щодо виду діяльності, у галузі управління персоналом – із техніко-управлінською й соціально-комунікативною установками щодо виду діяльності, й саме вони виявилися в більшості в групах, які ми аналізували, *переважаючими методами навчання для формування фахових компетентностей й виокремлених професійно важливих якостей майбутніх фахівців стали*: активні методи навчання, такі, як ділові (управлінські) ігри, метод випадків, метод кейсів, розробка колективних проектів у малих групах.

Як відомо, робота економістів потребує практичного вирішення виробничих ситуацій, що постійно виникають у їхній повсякденній праці. Тому ми вважали, що цілком закономірним буде впровадження в навчальний процес майбутніх фахівців з економіки активних методів навчання. Крім того, економіка є поведінковою наукою, що також вимагає широкого використання ігрових методів викладання. Такі методи спрямовані на активізацію особистісного потенціалу студентів і зближення навчального процесу з практичною діяльністю. Отже, вибір означених методів був обумовлений вимогами професійної діяльності до компетентностей і професійно важливих якостей майбутніх фахівців, а також необхідністю розвитку певних сторін особистісного потенціалу студентів.

Розглянемо більш детально вищезначені методи, ідучи від простих до найбільш складних, оскільки вони були застосовані в навчальному процесі під час проведення формувального експерименту.

Метод випадків. Метод випадків (incident method) вважається найпростішим з цілого переліку активних методів навчання (методів ситуацій, інсценізацій, дидактичних ігор, дискусій). Такий метод сприяє, шляхом надання опису реального або змодульованого випадку з конкретної предметної галузі, засвоєнню студентами вже отриманих теоретичних знань у процесі розв'язання конкретного практичного завдання й набуття ними досвіду професійної діяльності. Якщо конкретизувати

значення методу для підготовки саме студентів економічних спеціальностей, то, як вважають науковці [115], такий метод сприяє розвитку: аналітичного й синтетичного мислення; економічного мислення; готовності та вміння приймати рішення; вміння розв'язувати складні й нетипові проблеми; вміння застосовувати здобуті знання на практиці.

Суть методу полягає в розгляді й аналізі студентами конкретної проблемної ситуації, опис якої надається викладачем. Опис студенти отримують і аналізують на занятті, яке тематично пов'язане зі змістом опису. Такий опис охоплює один випадок, головний на фоні другорядних фактів.

Згодом, із набуттям досвіду, студенти самі можуть створювати описи випадків, використовуючи при цьому різні джерела інформації: економічні статті, підручники, випадки з діяльності реальних підприємств, випадки з власної практики, тощо. Опис випадку, як правило, не перевищує однієї сторінки машинописного тексту (або є аудіозаписом – 3-5 хвилин) і повинен бути закінчений одним або кількома питаннями, що стосуються певної теми, навколо якої точиться загальна дискусія.

У процесі проведення формувального експерименту метод випадків було застосовано під час вивчення низки дисциплін професійного циклу. Як приклади впроваджених випадків можна зазначити такі: «Вибір форми організації бізнесу», «Обґрунтування місії і цілей малого підприємства», «Вибір методу нарахування амортизації», «Закупка обладнання», «Напрями збору інформації про конкурентів», «Встановлення ціни на товар» (дисципліна «Економіка підприємства»); «Скасування податків», «Вибір форми оподаткування малого підприємства», «Оподаткування подарунків», «Право на податкову соціальну пільгу», «Підакцизні й не підакцизні товари» (дисципліна «Податкова система»); «Вирішення конфлікту з підлеглим», «Делегування функцій», «Вибір стратегії управління персоналом», «Співбесіда під час прийому на роботу», «Складання резюме» «Складання оголошення про поточну вакансію» (дисципліна «Управління персоналом»).

Логічним (ускладненим) продовженням методу випадків є *метод кейсів*.

Метод кейсів (case-study) або метод аналізу конкретних ситуацій – метод активного проблемно-ситуативного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань-ситуацій (вирішення кейсів).

Цей метод передбачає розгляд виробничих, управлінських та інших ситуацій, складних конфліктних випадків, проблемних ситуацій, інцидентів у процесі вивчення навчального матеріалу. Ситуації, які розглядаються, здебільшого засновані на фактах із різних сфер реального життя.

Метод аналізу конкретних ситуацій найбільш широко використовується в навчанні економіці та бізнес-наукам. Уперше він був застосований у навчальному процесі в школі права Гарвардського університету ще 1870 році. Актуальність упровадження методу вирішення конкретних ситуацій у сучасних умовах впливає із загальної спрямованості розвитку освіти, її орієнтації не стільки на отримання конкретних знань, скільки на формування професійної компетентності, умінь і навичок розумової діяльності, розвиток здібностей особистості. Акцент навчання переноситься не на оволодіння готовим знанням, а на його вироблення, на співтворчість студента й викладача.

Суть методу полягає в тому, що студентам пропонується осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої водночас відображає не тільки якусь практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми. Проблема – це різниця між існуючим та ідеальним станом системи, її вирішення – наближення наявного стану до ідеального [5]. При цьому сама проблема не має однозначних рішень. Найчастіше вона викладається письмово у вигляді готової «історії», причому фінал залишається відкритим. На відміну від методу випадків, опис ситуації набагато більший за обсягом і може досягати декількох сторінок. Крім того, опис ситуації містить кілька основних, пов'язаних між собою випадків, у контексті другорядних, додаткових фактів. Кейс репрезентує певний розвиток проблеми, для розв'язання якої потрібно розглянути різноманітні «за» і «проти» [115].

Розробка кейсу покладається на викладача конкретної дисципліни. Це багатоаспектна й складна задача, оскільки хороший кейс повинен: відповідати меті

створення; мати певний рівень складності; ілюструвати багатоаспектну економічну проблему; не втрачати актуальності на момент вирішення; розвивати визначені професійно важливі якості студентів; провокувати дискусію; мати декілька рішень.

Автори посібників із методики викладання економічних дисциплін [114; 152] пропонують модель ситуаційного навчання, яка складається з послідовності певних етапів:

- підготовка ситуації викладачем із використанням різних джерел інформації (преси, професійних документів, дидактичної літератури з прикладами описів ситуацій, художньої, документальної літератури, аналізу навчальних курсів тощо);
- попереднє вивчення кожним студентом тексту ситуації з метою її осмислення, розуміння способів синтезу відокремлених у процесі аналізу фактів;
- пояснення викладачем перебігу занять та завдань, які студенти повинні виконати, формулювання основних питань зі кейсу;
- об'єднання студентів у малі групи й подальша робота в складі цих груп:
- презентація рішень проблемної ситуації кожної малої групи;
- загальна дискусія, запитання, виступи з місця;
- виступ викладача, його аналіз ситуації та процесу обговорення.
- підсумки й оцінювання роботи студентів із кейсом.

Зазначимо, що малі групи у процесі аналізу конкретних ситуацій під час проведення формувального етапу експерименту були сформовані за певними принципами. Оскільки було проведено попередній поділ експериментальних груп за установками щодо виду діяльності й темпераментними групами (див. табл. 2.8, табл. 2.9), ми мали можливість формувати малі групи (шляхом надання рекомендацій студентам) із метою максимальної їхньої продуктивності й комфортної взаємодії: кожна група мала представників різних установок щодо виду діяльності; представники різних темпераментів за можливості мали урівноважувати одне одного. У малій групі утворювався певний психологічний мікроклімат із розподілом ролей: лідери-організатори, генератори ідей, пошукачі інформації, аналітики, координатори діяльності, мотиватори, контролери, гармонізатори.

Причому ми відзначали зміну ролей у студентів залежно від теми кейсу. Наприклад, у ситуаціях, що стосувалися дисциплін, де аналізувалася числова інформація («Перевірка діяльності малого підприємства працівниками податкової служби», «Планування податків товариства з обмеженою відповідальністю», «Вибір фінансової стратегії підприємства», «Оптимізація використання капіталу на підприємстві», «Управління дебіторською заборгованістю виробничої фірми»), лідерами, аналітиками, генераторами ідей ставали студенти з сильними логікою (Т) й сенсориною (S), логікою (Т) й інтуїцією (N) (керівники, практики й сайєнтисти).

У процесі вирішення ситуації, де були потрібні розрахунки фінансових показників організації, їхня перевірка, аналіз, формування стратегії, можна було почути таке:

– Як я люблю таблички з цифрами! (дуже натхненно, Оксана.Л, тип Управитель (ESTJ))

– Ти правду говориш? (щиро й здивовано, Євгенія М., тип Гуманіст (INFJ))

Або:

– Я буду керівником організації, буду приймати остаточні рішення (впевнено, Андрій М. тип Маршал (ESTP))

– Хочу створювати душевну атмосферу на фірмі, щоб ніхто не сварився, щоб разом мандрувати у вільний від роботи час (мрійливо, Аліна С., тип Лірик (INFP)).

У вирішенні кейсів («Розподіл функціональних повноважень між учасниками проекту», «Вирішення конфлікту в організації з приводу впровадження нового стилю управління», «Вироблення стилю роботи з підлеглими», «Перекомплектування відділу маркетингу», «Оцінка кандидата на вакантну посаду», «Оцінка ділових й особистісних якостей керівника», «Адаптація персоналу у зв'язку з розширенням виробництва й переходом до випуску нових видів продукції»), де було потрібно працювати з людьми на близькій і середній психологічній дистанції, лідерство й генерування ідей, підходів брали на себе студенти з сильними етикою (F) й сенсориною (S), інтуїцією (N) й етикою (F) (соціали й гуманітарії). У таких ситуаціях вони почувалися більш упевнено. Якщо письмові звіти охочіше готували раціональні інтроверти, то з публічними презентаціями намагалися виступати

яскраво виражені екстраверти, інтровертів доводилося додатково мотивувати для роботи на публіці.

Під час роботи студентів над аналізом ситуації викладач повинен був виступати координатором, «диригувати» процесом: стежити за порядком обговорення, вчасно ставити запитання, які допомагають студентам просуватися вперед, спрямовувати обговорення, керувати темпом дискусії, робити підсумковий виступ, який містить не тільки аналіз кейсу, а й обговорення, обґрунтовувати свою позицію щодо сутності ситуації і водночас – оцінювати виступи представників малих груп, визначати помилки, теоретичні «провали», доводити необхідність знати певні економічні факти, тощо [45].

Критеріями оцінки поточної роботи студентів під час роботи над кейсами були такі [25]: підготовка студентами додаткових теоретичних завдань (рефератів, оглядів першоджерел), пов'язаних із темою кейсу; адекватне застосування теоретичних знань із курсу; уміння вирізняти й ідентифікувати проблеми, ставити запитання з огляду на конкретну ситуацію; уміння чітко, логічно, структуровано викладати власну позицію в процесі обговорення; конструктивні оригінальні пропозиції щодо ефективного розв'язання проблемної ситуації; використання цікавого додаткового фактичного матеріалу, статистичних даних для аргументації своїх пропозицій; частка внеску студента в роботу малої групи; участь у презентації проекту рішення групи.

Зазначимо, що метод кейсів має деякі недоліки: нездатність повною мірою замінити класичні методи навчання; можливе формування упередженого шаблонного підходу до вирішення подібних проблемних ситуацій; складнощі в забезпеченні дисципліни на заняттях фактологічним матеріалом; мимовільні підказки з боку викладача; великі затрати часу на підготовку кейсу.

Серед основних переваг методу аналізу ситуацій педагогами зазначаються такі [193]: метод призначений для отримання знань із дисциплін, істина в яких плюралістична, тобто немає однозначної відповіді на поставлене питання, що призводить до творчого вирішення завдань; акцент навчання переноситься не на оволодіння готовим знанням, а на його вироблення, на співтворчість студента й

викладача; передбачається діяльність з активізації студентів, стимулювання їхнього успіху, підкреслення досягнень; результатом застосування методу є не тільки знання, але й навички професійної діяльності (роботи в команді, прийняття рішень, аналітичного мислення, комунікацій, навички презентацій), сформований професійний досвід.

Зазначимо також, що застосування методу допомагає студентам розвивати сильні сторони особистісного потенціалу, глибше розуміти майбутню професію й свою роль у ній.

Отже, у процесі роботи над аналізом ситуацій відбувалося не тільки набуття студентами економічних знань, а й формування в них економічного мислення, відповідних професійних компетентностей, особистісних професійно важливих якостей, готовності до практичної фахової діяльності.

Ділові (управлінські) ігри. Традиційно назву «ділові ігри» — «business games» — відносять до ігор, які відображають економічні процеси. Такі ігри є різновидом дидактичних ігор. Першу ділову гру було розроблено й застосовано саме в галузі економіки у Великобританії ще в 1912 році, яка вивчала проблеми коливання збуту в умовах жорсткої конкуренції [5].

У сучасній педагогіці ділову гру визначають як практичне заняття, що моделює різні аспекти майбутньої професійної діяльності й забезпечує умови комплексного використання знань предмета професійної діяльності [52].

У викладанні економічних дисциплін, у більш вузькому сенсі, ділову гру визначають як імітацію господарської чи іншої діяльності підприємства (організації, колективу) в навчальних, виробничих або дослідницьких цілях, яку група осіб виконує на моделі об'єкта [113].

Особливістю названого методу, як зазначають науковці [25], є те, що ігри використовуються для формування або вдосконалення умінь прийняття рішень за відносно короткий термін і в умовах конкуренції гравців, які мають різні рольові цілі. Командам пропонуються для аналізу ситуації, які потребують складних управлінських рішень, що стосуються усіх сфер життєдіяльності підприємства — маркетингу, фінансів, виробництва, персоналу тощо. Суть ділових ігор полягає у

виконанні учасниками ролей (наприклад, маркетолога, директора підприємства, головного бухгалтера, фінансиста тощо), що ґрунтується на прийнятті рішень на основі власних суджень з урахуванням ситуаційних вимог. Характеристики цих умов залежать від базових знань учасників гри, їхніх інтелектуальних можливостей та професійної рефлексії.

Найбільшою перевагою використання ділових ігор є можливість цілком реалізувати принцип професійної спрямованості. Ця особливість ділових ігор дає змогу виявлення професійної компетентності учасників, сформованості професійних навичок і вмінь; ступеня володіння учасниками різними способами і прийомами вирішення поставлених завдань, реалізації евристичного (творчого) підходу до вирішення завдання, сформованості професійного мислення, наявності і характер професійного досвіду, культури професійної поведінки і спілкування тощо [91;95; 193].

Як зазначають дослідники, поряд із позитивними якостями ділові ігри мають низку недоліків і обмежень, які потрібно враховувати при проведенні гри та оцінюванні її результатів: необхідність пристосування учасників гри до її темпу й ритму, виходу на межу емоційної витривалості; складність створення ситуації реальності обставин, можливість перетворення гри на звичайний семінар; висока трудомісткість створення гри; обмеження діапазону застосування ділових ігор.

Недоліком ділових ігор є також те, що вони потребують багато часу для підготовки студентів, а також вимагають певної кваліфікації й досвіду викладача для їх успішного проведення [5].

До переваг методу ділових ігор належать: установлення зворотного зв'язку в системі «викладач – студент», перетворення студента з об'єкта в суб'єкт навчання; надання можливості застосування набутих навичок і знань у реальних життєвих та навчальних ситуаціях; розвиток цільових навичок поведінки (самостійної творчої діяльності роботи в малих групах); відпрацювання моделей поведінки, необхідних для успішної професійної чи підприємницької діяльності; скорочення часу накопичення власного професійного й соціального досвіду; перетворення загальних теоретичних й практичних знань на знання, особистісно значущі для студента;

сприяння розвитку професійно важливих якостей; мотивація студентів до підвищення ефективності своєї діяльності на заняттях і в реальних ситуаціях.

Розглянемо втілення на практиці методу управлінських ігор під час викладання дисципліни «Економіка підприємства» на прикладі експериментальних груп, які аналізувалися вище.

Дисципліна «Економіка підприємства» відноситься до блоку дисциплін циклу професійної та практичної підготовки й викладається на спеціальностях «Фінанси, банківська справа та страхування», «Управління персоналом та економіка праці», студенти яких увійшли до експериментальних й контрольних груп. Дисципліна є нормативною й викладається на третьому курсі у 6 семестрі. За навчальним планом на викладання дисципліни «Економіка підприємства» відводиться: лекції – 32 години, практичні (семінарські) заняття – 32 години, самостійна робота студентів – 80 годин. Підсумковий контроль – іспит.

Дисципліна вивчається на обох спеціальностях, тому в нас була можливість на практичних заняттях здійснювати акцент на різних темах вивчення дисципліни залежно від спеціальності студентів із метою вироблення певних особистісних професійно важливих якостей, шляхом застосування активних методів навчання (методу випадків, кейсів, управлінських ігор, методу проектів).

Надамо опис ділової гри з теми «Персонал підприємства, продуктивність і оплата праці», яка є складником модуля «Ресурсне забезпечення діяльності підприємства» в межах дисципліни «Економіка підприємства». *Фахові компетентності*, якими повинні оволодіти студенти під час вивчення теми, сформульовані в робочій програмі дисципліни. Серед них такі: визначати оптимальну чисельність окремих категорій працівників; здійснювати оцінку показників руху і стабільності кадрів, визначати заходи щодо зниження плинності кадрів на підприємстві; розробляти кадрову політику і систему управління персоналом; визначати якість робочої сили за різними характеристиками; володіти методами вимірювання продуктивності праці, визначати фактори її зростання; здійснювати раціональну організацію оплати праці на підприємстві. Ділова гра була спрямована на оволодіння студентами частиною зазначених компетентностей.

Як справедливо зазначає О. Аксьонова, у викладача економічних дисциплін є дві можливості: перша – розробити власні ігрові заняття та тренінги, друга – адаптувати вже відомі ігри. За даними американських ігротехніків на розробку комплексної гри з використанням комп'ютерів витрачається до 10 тис. годин висококваліфікованої праці, що виливається у вартість (США) до 12 тис. доларів за гру. У той час як адаптація гри – справа простіша й дешевша, але вона потребує від викладача великої педагогічної майстерності, творчого підходу і справжнього професіоналізму [5].

Ми обрали другий шлях. Ділова гра мала назву «Підбір і відбір персоналу» й була адаптована на основі навчального посібника А. Кібанова [238]. Надамо її короткий опис.

Організація у зв'язку з розширенням своєї діяльності здійснила розрахунок потреби в персоналі. Розрахунок показав, що на окремих ділянках працівників не вистачає, з'явилися вакантні посади (фінансиста, помічника бухгалтера, маркетологів, менеджера з персоналу, майстра з виробництва, логіста, менеджерів зі збуту, секретаря тощо) і, отже, необхідно додатково залучити персонал.

Були використані різні джерела пошуку та підбору потенційних працівників: звернення до своїх співробітників для виявлення можливих кандидатів серед їхніх родичів і знайомих; публікація оголошень у засобах масової інформації, у рекламних виданнях тощо. В оголошеннях містилися вимоги до працівників із кожної вакантної посади, складені на основі посадових інструкцій, указувався також телефон диспетчера (останній виступав у ролі «фільтра», що відсіває невідповідних кандидатів).

До організації стали надходити резюме й анкети кандидатів на вакантні посади. Їх вивчення дозволило працівникам служби управління персоналом зробити попередній відбір претендентів, яким і були розіслані листи із запрошенням на співбесіду.

До проведення співбесіди менеджери з відбору та прийому персоналу відділу управління персоналом вивчили систему методів оцінки та відбору претендентів із метою вибору найбільш ефективних із них для характеристики окремих

поцінованих якостей людини, а також провели заходи з підготовки приміщення, запросили потрібних співробітників з інших підрозділів, розробили стратегію проведення співбесіди.

Фахівці відділу управління персоналом заздалегідь підготували стандартний бланк «Оціночний лист співбесіди», на якому співробітник, який проводить бесіду зазначає відповіді претендента на питання, робить помітки про професійний рівень кандидата на посаду або оцінює окремі його якості (параметри).

Наступний етап відбору персоналу – співбесіда, у якій можуть брати участь, з одного боку, фахівці відділу управління персоналом, інших підрозділів, для яких проводиться відбір на вакантну посаду, керівник організації, консультант із питань відбору персоналу, а з іншого, – претендент (або претенденти) на посаду. За результатами співбесіди повинен бути обраний той кандидат, який за своїми характеристиками найбільшою мірою відповідає вимогам, що висуваються до цієї посади.

Ділова гра була розрахована на 4 академічні години. У ній брали участь студенти експериментальних груп спеціальностей Ф і С і УП. Розглянемо, як було проведено гру в групі ЕГ_{уп}. Розподіл студентів групи за установками щодо виду діяльності й темпераментами було надано в таблиці 2.9.

Викладач за тиждень до аудиторного заняття надав завдання студентам вивчити відповідну основну й додаткову літературу, пояснив цілі й завдання ділової гри, роздав для ознайомлення методичні матеріали до гри (див. Додаток Л).

З учасників ділової гри було сформовано три групи: експертна група («Експерти», що складалася з п'яти осіб), і дві групи з інших учасників, одна з яких – претенденти на вакантні посади (група «Претенденти» – 10 осіб), а інша – представники різних відділів організації, які потребували додаткових працівників (керівника організації, начальника і співробітників відділу управління персоналом, консультанта з оцінки та відбору персоналу, начальника відділу маркетингу, начальника фінансового відділу, тобто «Фахівці» – 8 осіб). Спочатку учасники гри розподілили між собою ролі самостійно, за власним бажанням.

До групи «Фахівці», яка повинна здійснювати розробку посадових інструкцій, особистісних специфікацій, розробити оголошення для публікації в ЗМІ про вакантні посади, спеціальну картку для опитування по телефону, лист-запрошення на співбесіду, вивчити методи відбору персоналу, що доцільні для оцінки різних якостей людини, продумати питання про те, у якій обстановці – формальній чи неформальній – буде проходити бесіда, вивчити спеціальну літературу з рекомендаціями, правилами співбесіди для підготовки змісту співбесіди, а потім цю співбесіду провести й дати відповіді на запитання про здібності претендента до виконання роботи на конкретній посаді, його мотивацію до роботи в організації, особистісні й професійні якості виявили бажання потрапити: Управитель ((ESTJ), 2 особи), Ентузіаст ((ESFJ), 3 особи), Хранитель ((ISFJ), 2 особи), Підприємець ((ENTJ), 1 особа). Типи Управитель (ESTJ), Ентузіаст (ESFJ), Підприємець (ENFP) прагнули зайняти посади керівників відділів й керівників підприємства й брали на себе організаційні питання. На представників типу Хранитель (ISTJ) лягала вся робота по розробці документів.

До групи «Експерти», яка оцінювала розроблені тією й тією стороною документи з огляду їх повноти, правильності, достовірності складання та заповнення, інформативності тощо, консультувала всіх учасників із питань підбору та відбору персоналу захотіли потрапити Хранитель ((ISTJ) 2 особи), Інспектор ((ISTJ), 2 особи), Майстер ((ISTP), 1 особа).

Учасники групи «Претенденти» повинні були обрати посаду, на яку вони претендують, скласти резюме за правилами, заповнити анкету кандидата, підготуватися до співбесіди. До цієї групи забажали потрапити Управитель ((ESTJ), 2 особи), Ентузіаст ((ESFJ), 2 особи), Порадник ((ENFP), 2 особи), Маршал ((ESTP), 1 особа), Майстер ((ISTP), 1 особа), Лірик ((INFP), 1 особа), Гуманіст ((INFJ), 1 особа).

Під час підготовки до гри виявилися деякі труднощі й суперечки. Так, наприклад, у групі «Фахівці» типи Управитель (ESTJ), Ентузіаст (ESFJ), Підприємець (ENTJ) прагнули зайняти посади керівників відділів й керівника підприємства й брали на себе організаційні питання. На двох представників типу

Хранитель (ISFJ) «лягала» вся робота по розробці документів. Найбільш представленими в групі були техніко-управлінська й соціально-комунікативна установки щодо виду діяльності. Екстраверти виявилися в більшій кількості, переважаючим темпераментом став лінійно-напористий, що й призводило до гарячих суперечок.

До групи «Експерти» потрапили винятково інтровертні типи з переважанням урівноважено-стабільного темпераменту. Усі учасники групи виявили бажання до роботи з аналізу документів, але цій групі не вистачало учасника, який би із задоволенням проводив консультації з питань відбору та підбору персоналу.

У групі «Претенденти» представник типу Гуманіст (INFJ) не знаходив для себе бажаних посад із переліку запропонованих.

Викладач запропонував студентам зробити коригування обраних ролей. Так, до групи «Фахівці» перейшов представник типу Інспектор (ISTJ), що зробило цю групу більш урівноваженою за темпераментним складом, з'явився ще один учасник, який із задоволенням брав на себе обов'язки з розробки документів. До групи «Експерти» перейшов представник типу «Ентузіаст» (ESFJ), що доповнило урівноважено-стабільний темперамент цієї групи екстравертним типом із лінійно-напористим темпераментом. Представнику типу Гуманіст (INFJ) з групи «Претенденти» було запропоновано перейти до групи «Фахівці» на посаду психолога, а представник типу «Підприємець» (ENTJ) перейшов у групу «Претенденти» з наміром подати резюме на посаду начальника відділу маркетингу.

Дві групи «Фахівці» й «Претенденти» працювали паралельно. Орієнтуючись на пункти, викладені в розділі «Постановка завдання» (див. Додаток Л), кожна з груп виконувала свої функції. Усі розроблені документи активно обговорювалися учасниками гри: претендентами, фахівцями, експертною групою. Викладач керував ходом обговорення. За результатами проведення співбесіди відбиралися один або кілька претендентів, які найбільш повно відповідали вимогам організації. Інші учасники гри уважно спостерігали за ходом співбесіди, вислуховували питання й відповіді двох сторін, а після закінчення бесіди брали участь в обговоренні

співбесіди, поцінювали її ефективність, дотримання правил, рекомендацій, досягнення поставлених завдань.

У процесі гри з'ясувалося, що деякі претенденти не отримали тих посад, на які претендували. Так, тип Порадник (ENFP) хотів отримати посаду начальника фінансового відділу, але виявилось, що його мотивація є зовнішньою (прагнення до високої оплати). Іншого представника типу Порадник (ENFP) було зараховано на посаду працівника відділу з управління персоналом. Тип Маршал (ESTP) під час співбесіди з'ясував для себе, що посада фінансиста не зовсім йому підходить і подав резюме на посаду начальника відділу логістики. Два представника типу Управитель (ESTJ) претендували на роботу у відділі маркетингу, але, ознайомившись з посадовими інструкціями, змінили свої наміри. Тип Лірик (INFP) склав конкуренцію типу Гуманіст (INFJ) на посаду штатного психолога у відділі кадрів, але його не влаштував графік роботи. Тип Майстер (ISTP) намагався потрапити у відділ маркетингу з наміром займатися там розробкою реклами й був прийнятий на цю посаду.

Під час гри студентам пропонувалося *за бажанням змінювати ролі й пробувати себе в інших якостях, на інших посадах, виконувати завдання як відповідні, так і не відповідні сильним сторонам їхніх психологічних типів*, що могло би максимально наблизити їх до реальних умов майбутньої професійної діяльності, оскільки в реальному житті вони стикатимуться з несприятливими для своїх психологічних типів обставинами: інтровертам доведеться виступати перед публікою; екстравертам – виконувати індивідуальну самостійну роботу; інтуїтивним – звертатися до конкретних фактів і аналізувати їх; сенсорним – сприймати ситуацію загалом, визначати тенденції; ірраціональним – працювати за розкладом; раціональним – приймати рішення в невизначених ситуаціях тощо. Ролі й завдання, що не відповідають сильним сторонам особистісного потенціалу, змушують студентів набувати досвід діяльності, розширювати свої можливості, знаходити приховані резерви.

Отже, у процесі ділової гри студенти засвоювали знання з теми «Персонал підприємства, продуктивність і оплата праці» шляхом практичних дій, в ігровій формі опановували професійними компетентностями, набували професійного

досвіду, розвивали професійні якості, пізнавали власну особистість, училися спілкуватися. Викладач давав свої коментарі й зауваження під час гри, а після її завершення разом зі студентами підводив підсумки. Щоб створити уявлення про ефективність проведеної гри, й дати змогу студентам провести певну рефлексію, було створено анкету, яка містила низку запитань, таких, наприклад, як:

- Чому Ви навчилися під час гри, якого набули досвіду?
- Які професійно важливі якості виховує гра?
- Що позитивного й негативного Ви можете відзначити в грі?
- Що Ви думаєте (до і після гри) про Вашу майбутню професію?

Відповіді аналізувалися викладачем, і в подальшому висновки з проведеного аналізу використовувалися для вдосконалення гри. Треба також зазначити, що гра вимагала від викладача досконалого знання індивідуальностей студентів, що стало можливим завдяки соціонічному підходу, який був застосований під час розкриття їхнього особистісного потенціалу.

Самостійна робота студентів. Розглядаючи зазначені методи навчання та їхній вплив на актуалізацію особистісного потенціалу студентів, формування досвіду діяльності, професійно важливих якостей, не можна не торкнутися самостійної роботи студентів, оскільки така робота передує втіленню й реалізації на практиці активних методів навчання.

Навчальним планом з підготовки бакалавра за спеціальністю «Фінанси, банківська справа та страхування» зазначається, що на самостійну роботу студентів відводиться більше, ніж половина всього часу навчання (приблизно 63 %). Отже, її важливість у підготовці фахівця є беззаперечною.

Самостійну роботу визначають як форму організації індивідуального вивчення студентами навчального матеріалу в аудиторний та позааудиторний час [25]. В. Козаков уважав головною метою самостійної роботи – розвиток самостійності, тобто здібності організовувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги [116]. Г. Ковальчук розглядає самостійність «як рису особистості та важливу професійну якість молодого людини, сутність якої полягає у

вміннях систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без допомоги й контролю з боку викладача» [25].

Успіх самостійної роботи багато в чому залежить від наявності позитивних мотивів у студентів до її виконання, тому важливими принципами ми вважали право студентів на вільний вибір завдання або теми самостійної роботи, форми її виконання, розуміння ними зв'язку самостійної роботи з майбутньою практичною діяльністю, бажання займатися вивченням певних економічних проблем.

У процесі проведення формувального експерименту застосовувалися такі форми самостійної роботи студентів: вивчення теоретичного матеріалу на основі самостійного підбору наукової літератури; аналіз проблемних ситуацій із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки; виконання індивідуальних завдань до кейсів або ділових ігор; побудова «дерева проблем» та «дерева цілей» певного проекту; розв'язання задач; складання завдань за темами; підготовка до виступу з доповідями на семінарах; складання економічних казок; написання оглядів, звітів, рефератів, есе, курсових робіт.

Метою виконання зазначених форм самостійної роботи був розвиток таких професійно важливих рис майбутніх фахівців з економіки, як *зосередженість, аналітичність мислення, плановірність, конкретність мислення; гнучкість, уява*. Може здивувати, але головною якістю економіста А. Маршал уважав уяву, бо саме уява допомагає «встановити ті причини побачених явищ, котрі віддалені або приховані від очей, і збагнути наслідки побачених причин, котрі віддалені або не лежать на поверхні» [5, с.150].

Метод проектів (метод проектної роботи). Використання методу проектів стало своєрідним узагальненням (підсумком) у роботі зі студентами економічних спеціальностей із метою активізації й розвитку їхнього особистісного потенціалу, оскільки цей метод містить елементи інших методів навчання: самостійної роботи, методу випадків, «мозкового штурму», дискусій, кейсів, ділових ігор. Крім того, метод проектів дозволяє використати повний спектр соціона, тобто задіяти студентів усіх психологічних типів відповідно до сильних сторін їхнього

особистісного потенціалу, дати змогу повною мірою виявити й розвинути сильні соціонічні функції.

Під методом проектів розуміють таку організацію навчання, за якої студенти набувають знань і навичок у процесі планування й використання практичних завдань – проектів [61]. Проектна діяльність – спільна навчально-пізнавальна діяльність, яка має загальну мету, обговорені способи діяльності.

На думку дослідників [115], проектна робота полягає у виконанні студентами завдань, що вимагають опрацювання великого обсягу матеріалу з предмета, визначення проблеми й пошуки її розв'язань під дискретним керівництвом викладача. При цьому викладач надає великий вибір тем проектів і способів їхньої реалізації.

Робота над різними навчальними проектами має низку спільних етапів: формування команд, обговорення ідеї, мозковий штурм, розробка та обговорення правил групової роботи, визначення характеристик та етапів проекту, презентація та оцінка ідей, розподіл обов'язків у команді, визначення етапів проекту, збір даних, обробка та аналіз даних, оформлення ідей та обробленої інформації у формі проекту, презентація проекту в аудиторії, оцінювання проекту [101].

Дослідники відзначають вагомі переваги методу проектів. Так, виконання проектів: мотивує, стимулює, захоплює, викликає професійний інтерес у студентів, оскільки центром уваги проектів є життєві питання й теми; орієнтує студентів як на процес, так і на результат діяльності; сприяє формуванню в студентів умінь використовувати різноманітні джерела інформації, знання з інших предметів, віддзеркалює життєві практичні завдання, з якими студенти матимуть справу в професійному середовищі; розвиває вміння працювати самостійно, у парах, у невеликих групах, або ж усією групою, щоб завершити проект, обмінюючись ресурсними матеріалами, ідеями та досвідом упродовж виконання проекту; розвиває вміння представляти й аргументувати власні пропозиції щодо виконання завдань, застосовувати теоретичні знання на практиці; розвиває творчі здібностей студентів із розробки власних алгоритмів, технологій, форм представлення результатів власної праці, оскільки проектна робота має кінцевий продукт (наприклад, усна презентація,

стендова презентація, дисплей матеріалів, доповідь або вистава), яким можна поділитися з іншими, що надає проекту реального значення; сприяє формуванню того набору компетентностей, які необхідні для успішності професійної діяльності студентів [101; 115].

Оскільки проектна робота містить весь цикл – від розробки до втілення в життя – знаходиться місце представникам усіх психологічних типів: інтуїтивні типи зазвичай генерують ідеї; логіки – розробляють технологічну структуру; сенсорні – утілюють проект у повсякденну практику, етичні – створюють сприятливу атмосферу в колективі [67].

Погоджуємося з Кальніком О. [100], який визначає переваги методу проекту з огляду на соціоніку: за умови правильної організації роботи над проектом не буде дискримінації представників жодного соціотипу, кожен із них зможе «знайти себе» в процесі виконання проекту, унести свій вклад у його успішну реалізацію. Для кожного психотипу знайдеться саме своя роль. Так, найкраще впораються з координацією проекту соціотипи з розвинутою функцією «силова сенсорика» – Маршал (ESTP) і Політик (ESFP), із завданням генерації ідей – соціотипи з розвинутою функцією «інтуїція можливостей» Винахідник (ENTP) і Порадник (ENFP), із завданням порівнювати протилежні погляди і виносити об'єктивне судження – логіки Інспектор (ISTJ) і Аналітик (INTJ), із завданням оформлення усіх матеріальних та інформаційних продуктів діяльності команди – сенсорики Мастер (ISTP) і Посередник (ISFP) тощо.

У нас була можливість перевірити на практиці означене вище шляхом виконання студентами експериментальних груп проекту на тему: «Створення власної справи» з дисципліни «Фінансовий менеджмент». Дисципліна викладається на п'ятому курсі на обох спеціальностях Ф і С й УП, належить до дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. На її вивчення відводиться 108 годин, із них: лекції – 34 години, практичні заняття – 34 години, самостійна робота студентів – 40 годин. Отже, студенти мали змогу працювати над проектом як під час аудиторної роботи, так і самостійно.

На момент виконання проекту студентами були вже засвоєні знання з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які вивчалися на попередніх курсах, а саме: «Економіка підприємства», «Менеджмент», «Маркетинг», «Фінанси підприємства», «Бухгалтерський облік», «Інвестування», «Податкова система», «Управління персоналом» та інші, що стало підґрунтям для виконання проекту.

На підготувальному етапі проектної роботи студентам було пояснено суть методу, обрано тему проекту, роздано методичні матеріали (див. Додаток М) за темою, перелік основної й додаткової літератури, окреслено мету й коло завдань, визначено кінцевий результат роботи над проектом – опанування певним переліком професійних компетентностей. Студентам було запропоновано уявити, що вони отримали стартовий капітал і мають можливість створити власну справу. Форму організації бізнесу, напрям діяльності, кількість робітників, структуру підприємства, систему оподаткування, цільовий ринок тощо, студенти повинні були визначити самостійно.

На першому етапі проектної роботи відбулося формування малих груп. Розглянемо цей процес на прикладі експериментальної групи п'ятого курсу спеціальності Ф і С. Спочатку за методикою, визначеною в підрозділі 2.1, було здійснено розподіл і аналіз академічної експериментальної групи (21 особа) за соціонічними темпераментами й установками щодо виду діяльності (табл. 2.10).

Аналіз показав, що в групі переважають студенти з гнучко-розворотливим темпераментом: 7 осіб (33,3 %), ірраціональні екстраверти; друге місце поділили між собою лінійно-напористі й урівноважено-стабільні по 6 осіб (28,6 %), раціональні екстраверти й раціональні інтроверти; на третьому місці в меншості виявилися сприйнятливо-адаптивні (9,5 %), ірраціональні інтроверти. За установками щодо виду діяльності спостерігалася така картина: техніко-управлінська установка (керівники, практики) – 9 осіб (42,9 %); соціально-комунікативна установка (соціали) – 5 осіб (23,8 %); гуманітарно-художня установка (гуманітарії) – 4 особи (19 %); науково-дослідна установка (сайєнтисти, дослідники) – 3 особи (14,3 %).

Таблиця 2.10

**Розподіл ЕГф (5 курс) за установками щодо виду діяльності й соціонічними
темпераментами**

Установка щодо виду діяльності	Техніко- управлінська (керівники, практики)	Соціально- комунікативна (соціали)	Гуманітарно- художня (гуманитарії)	Науково- дослідна (сайєнтисти, дослідники)	Усього
Темпераменти					
Лінійно- напористі	Управитель (ESTJ) – 3	Ентузіаст (ESFJ) – 3	Наставник (ENFJ) – 0	Підприємець (ENTJ) – 0	6 (28,6 %)
Гнучко- розворотливі	Маршал (ESTP) – 2	Політик (ESFP) – 1	Порадник (ENFP) – 3	Винахідник (ENTP) – 1	7 (33,3 %)
Сприйнятливо- адаптивні	Майстер (ISTP) – 1	Посередник (ISFP) – 0	Лірик (INFP) – 1	Критик (INTP) – 0	2 (9,5 %)
Урівноважено стабільні	Інспектор (ISTJ) – 3	Хранитель (ISFJ) – 1	Гуманіст (INFJ) – 0	Аналітик (INTJ) – 2	6 (28,6 %)
Усього	9 (42,9 %)	5 (23,8 %)	4 (19 %)	3 (14,3 %)	21 (100 %)

Студентам було запропоновано утворити малі групи за умови, щоб до кожної групи, якщо змога, потрапили представники всіх установок щодо виду діяльності, а представники темпераментних груп урівноважували одне одного. Утворилося три малі групи по сім осіб, склад яких було скореговано ще на підготовчому етапі роботи. Склад груп надано в таблицях 2.11 – 2.13.

До першої групи потрапили: Управитель (ESTJ), Інспектор (ISTJ), Ентузіаст (ESFJ), Політик (ESFP), Хранитель (ISTJ), Порадник (ESFP), Винахідник (ENTP). Утворилася мала група з інтегральним типом Ентузіаст (ESFJ), де екстраверти значно переважали інтровертів (5 і 2 особи відповідно), сенсориків виявилася більшість (5 осіб) проти двох інтуїтів, етики переважили логіків (4 і 3 особи), раціональні – ірраціональних (4 і 3 особи).

Стосовно темпераментних особливостей групи, вона виявилася досить збалансованою – два представника лінійно-напористого темпераменту урівноважувалися двома представниками урівноважено-стабільного темпераменту. Три інших учасника групи мали гнучко-розворотливий темперамент, що дозволяло їм утворювати досить вдалі комунікації як між собою, так і з представниками лінійно-напористого темпераменту. Переважальною в групі стала соціально-комунікативна установка щодо виду діяльності.

Таблиця 2.11

Склад першої малої групи за установками щодо виду діяльності й соціонічними темпераментами

Установка щодо виду діяльності	Техніко-управлінська (керівники, практики)	Соціально-комунікативна (соціали)	Гуманітарно-художня (гуманітарії)	Науково-дослідна (сайєнтисти, дослідники)	Усього
Темпераменти					
Лінійно-напористі	Управитель (ESTJ) – 1	Ентузіаст (ESFJ) – 1	Наставник (ENFJ) – 0	Підприємець (ENTJ) – 0	2 (28,6 %)
Гнучко-розворотливі	Маршал (ESTP) – 0	Політик (ESFP) – 1	Порадник (ENFP) – 1	Винахідник (ENTP) – 1	3 (42,9 %)
Сприйнятливо-адаптивні	Майстер (ISTP) – 0	Посередник (ISFP) – 0	Лірик (INFP) – 0	Критик (INTP) – 0	0 (0 %)
Урівноважено-стабільні	Інспектор (ISTJ) – 1	Хранитель (ISFJ) – 1	Гуманіст (INFJ) – 0	Аналітик (INTJ) – 0	2 (28,6 %)
Усього	2 (28,6 %)	3 (42,9 %)	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)	7 (100 %)

Не зважаючи на те, що в цій групі типи Порадник (ENFP) і Винахідник (ENTP) «фонтанували» ідеями щодо напряму діяльності підприємства, їхні пропозиції – створення ІТ-фірми (Винахідник (ENTP)) або фотостудії (Порадник (ENFP)), не знайшли підтримки в групі, й більшістю голосів було прийнято рішення створити «Салон краси». На таке рішення вплинуло переважання соціально-комунікативної установки щодо виду діяльності, але, як ми вважаємо, ще й гендерні особливості групи – 5 дівчат й 2 хлопців.

Другу групу утворили: Управитель (ESTJ), Інспектор (ISTJ), Маршал (ESTP), Ентузіаст (ESFP), Аналітик (INTJ), Порадник (ENFP), Лірик (INFP). Інтегральний тип групи виявився Управитель (ESTJ). Так, екстравертів у групі було 4 особи, інтровертів – 3 особи; сенсориків – 4 особи, інтуїтів – 3 особи; етиків – 3 особи, логіків – 4 особи; раціоналів – 4 особи, ірраціоналів – 3 особи. Лінійно-напористі за темпераментом (2 особи) були збалансовані урівноважено-стабільними (2 особи). У «зоні ризику» опинився один представник сприйнятливо-адаптивного темпераменту Лірик (INFP), але завдяки утворенню мікрогрупи в складі малої групи (Маршал (ESTP), Порадник (ENFP), Лірик (INFP)), яка відповідала за генерування ідей, підбір персоналу, презентацію результатів проекту, під час роботи вдалося досягти певного

сприятливого психологічного клімату. Інші чотири учасники групи також утворили мікрогрупу: урівноважено-стабільні з лінійно-напористими (Інспектор (ISTJ), Аналітик (INTJ) з Управителем (ESTJ) і Ентузіастом (ESFJ), і взяли на себе відповідальність за маркетинговий аналіз, бізнес-план і за фінансовий план підприємства. Група вирішила відкрити арт-кафе «Сонячні млинці», де б можна було випити чаю з варенням, з'їсти млинців із різною начинкою, а ще послухати «живу» музику, створити виставку світлин або картин, потанцювати. Ідея належала інтуїтивним гуманітарним типам Пораднику (ENFP) й Лірику (INFP). Хоча вони були в меншості, їх підтримав Інспектор (ISTJ), який захоплювався брейк-дансом і Ентузіаст (ESFP), який грав на декількох музикальних інструментах.

Таблиця 2.12

Склад другої малої групи за установками щодо виду діяльності й соціонічними темпераментами

Установка щодо виду діяльності	Техніко-управлінська (керівники, практики)	Соціально-комунікативна (соціали)	Гуманітарно-художня (гуманітарії)	Науково-дослідна (сайєнтисти, дослідники)	Усього
Темпераменти					
Лінійно-напористі	Управитель (ESTJ) – 1	Ентузіаст (ESFJ) – 1	Наставник (ENFJ) – 0	Підприємець (ENTJ) – 0	2 (28,6 %)
Гнучко-розворотливі	Маршал (ESTP) – 0	Політик (ESFP) – 0	Порадник (ENFP) – 1	Винахідник (ENTP) – 0	1 (14,3 %)
Сприйнятливо-адаптивні	Майстер (ISTP) – 0	Посередник (ISFP) – 0	Лірик (INFP) – 1	Критик (INTP) – 0	1 (14,3 %)
Урівноважено стабільні	Інспектор (ISTJ) – 1	Хранитель (ISFJ) – 0	Гуманіст (INFJ) – 0	Аналітик (INTJ) – 2	3 (42,9 %)
Усього	2 (28,6 %)	1 (14,3 %)	2 (28,6 %)	2 (28,6 %)	7 (100 %)

Третя група – Управитель (ESTJ), Інспектор (ISTJ), Маршал (ESTP), Майстер (ESTP), Ентузіаст (ESFP), Аналітик (INTP), Порадник (ENFP). Інтегральний тип групи – Управитель (ESTJ). Екстраверти переважали інтровертів на одну особу (4 і 3 особи відповідно), сенсориків виявилось більшість (5 осіб) проти двох інтуїтів, логіки значно переважали етиків (5 і 2 особи), раціональні переважали ірраціональних (4 і 3 особи).

Склад третьої малої групи за установками щодо виду діяльності й соціонічними темпераментами

Установка щодо виду діяльності	Техніко-управлінська (керівники, практики)	Соціально-комунікативна (соціали)	Гуманітарно-художня (гуманітарії)	Науково-дослідна (сайєнтисти, дослідники)	Усього
Темпераменти					
Лінійно-напористі	Управитель (ESTJ) – 1	Ентузіаст (ESFJ) – 1	Наставник (ENFJ) – 0	Підприємець (ENTJ) – 0	2 (28,6 %)
Гнучко-розворотливі	Маршал (ESTP) – 1	Політик (ESFP) – 0	Порадник (ENFP) – 1	Винахідник (ENTP) – 0	2 (28,6 %)
Сприйнятливо адаптивні	Майстер (ISTP) – 1	Посередник (ISFP) – 0	Лірик (INFP) – 0	Критик (INTP) – 0	1 (14,3 %)
Урівноважено стабільні	Інспектор (ISTJ) – 1	Хранитель (ISFJ) – 0	Гуманіст (INFJ) – 0	Аналітик (INTJ) – 1	2 (28,6 %)
Усього	4 (57,1 %)	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)	7 (100 %)

Особливістю цієї групи стало те, що в ній була повністю представлена техніко-управлінська установка щодо виду діяльності – усі чотири типи (Управитель (ESTJ), Маршал (ESTP), Майстер (ISTP), Інспектор (ISTJ)). У групі також утворилося дві мікрогрупи: Маршал (ESTP), Порадник (ENFP), Майстер (ISTP); Управитель (ESTJ), Ентузіаст (ESFJ), Інспектор (ISTJ), Аналітик (INTJ), кожна з якої була зоною комфорту з огляду на темпераментну взаємодію. Функції в групі були розподілені таким чином: координував діяльність усієї групи Маршал (ESTP); Порадник (ENFP) уносив креативні ідеї, займався підбором персоналу; Аналітик (INTJ) розробляв стратегію діяльності підприємства, створював бізнес-план, аналізував ринок; Управитель (ESTJ), Інспектор (ISTJ) займалися детальними розрахунками фінансового плану; Ентузіаст (ESFJ) був фахівцем із податкового законодавства, виробляв тактику співпраці з податковою інспекцією, займався податковим плануванням, Майстер (ISTP) займався розробкою фірмового бренду, створював наочний образ фірми, розробляв презентацію результатів проектної роботи. Після гарячого обговорення група вирішила створити рекламно-поліграфічне видавництво «Парасолька».

Отже, під час виконання проекту студенти підбирали додаткову інформацію, вивчали законодавчі акти, розробляли стратегію й тактику створення підприємства,

обирали напрям діяльності, оцінювали загрози зовнішнього та внутрішнього середовища підприємства, займалися маркетинговим аналізом, підбирали персонал та вивчали його функціональні обов'язки, обґрунтовували основні фінансово-економічні показники діяльності підприємства, надавали характеристику особливостям його функціонування, готували презентації своїх проєктів.

Завдання викладача полягало в контролі процесу створення й реалізації проєктів, проведенні консультацій, відповіді на запитання відповідно до предметних знань, а також корегування складу й роботи малих груп. *Загалом, чим повніше вдавалося представити ролі в малій групі відповідно до психотипів студентів, тим ефективнішою була її робота. Кожен учасник групи, виконуючи притаманну свою роль, здійснював вплив на інших й водночас відчував їхній вплив на собі. Так, логіки вчилися в етиків більш гармонійних відносин, етики навчалися в логіків приймати обґрунтовані рішення на основі фактів, а не тільки на основі почуттів; сенсорики намагалися сприймати ситуацію загалом, а інтуїтивні сходили до деталей; екстраверти ставали уважнішими слухачами, а інтроверти, долаючи себе, привчалися до публічних виступів; раціональні ставали більш гнучкими й поступливими в прийнятті рішень, ірраціональні – привчалися до планування, чіткого розподілу часу.*

Проєкти оцінювалися за такими критеріями: якість підготовки проєкту (змістовність, оригінальність, відповідність майбутнім професійним та навчальним потребам виконавців, ступінь досягнення мети), якість презентації проєкту (відповідність цілям і змісту проєкту, чіткість і дохідливість презентації, її послідовність і логічність, різноманітність застосованих прийомів, розвиненість навичок публічного мовлення, участь усіх членів групи в підготовці та проведенні презентації й подальшому обговоренні) тощо [101].

Отже, у застосуванні означених методів навчання ми йшли шляхом від виконання завдань із закріплення знань, формування умінь (метод випадків, кейсів, управлінські ігри), до формування цілісного професійного досвіду (метод колективних проєктів). На всіх етапах був задіяний розподіл студентів за ролями. Необхідно зазначити, що цей розподіл носив не випадковий характер. Студенти

намагалися обрати ті ролі, у яких були максимально задіяні сильні функції їхніх психологічних типів. Однак із метою створення реальних умов професійної діяльності студентам пропонувалося випробувати себе в інших якостях, виконувати завдання як відповідні, так і не відповідні до сильних сторін їхніх психологічних типів, що змушувало їх оволодівати новими способами дій, пізнавати й розширювати свої можливості, знаходити приховані резерви, розвивати професійно важливі якості, набувати багатогранний досвід професійної діяльності.

Узагальнюючи вплив застосованих методів на змістовний й процесуальний аспекти формування готовності студентів до професійної діяльності, погоджуємося з фахівцями з педагогіки, які вказують на такі позитивні моменти застосування активних методів навчання [113]: збільшується інтерес студентів до навчальних занять узагалі й до тих проблем, що моделюються й розігруються в процесі змодельованих ситуацій; зростає пізнавальність у процесі навчання, тобто студенти отримують та засвоюють більшу кількість інформації, що ґрунтується на прикладах конкретної дійсності, збагачуючи учасників навичками прийняття рішень; формується позитивний вплив на ставлення студентів до навчального процесу та інших форм занять; змінюється самооцінка студентів, вони стають об'єктивнішими; у багатьох випадках змінюються оцінки можливостей людського чинника; поліпшуються взаємини студентів і викладачів, причому це стосується не тільки викладачів, які впроваджують активні методи, але й викладачів багатьох дисциплін, знання яких допомагають вдалій участі в іграх, вирішенню ситуацій та кейсів, розробці проектів.

Додамо, що застосування активних методів навчання, певних видів самостійної роботи з урахуванням типологічних особливостей студентів викликає в них інтерес до власної особистості, до сильних і слабких сторін особистісного потенціалу, мотивує до саморозвитку, самовдосконалення, розвиває впевненість у своїх професійних можливостях, укріплює віру в себе.

Отже, результатом упровадження в навчальний процес визначених педагогічних умов під час формувального етапу експериментальної роботи стало професійне зростання студентів економічних спеціальностей, набуття ними

професійної компетентності, яка вимірювалася готовністю до професійної діяльності за означеними компонентами: мотиваційним, змістовим, процесуальним, оцінно-рефлексивним, професійно-дієвим.

Показниками перевірки сформованості *змістово-процесуального* компоненту готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності *стали навченість, співвідношення отриманих теоретичних знань із практикою, сформованість профільно-професійних компетентностей.*

Навченість є однією з найбільш важливих характеристик результативності навчально-виховного процесу. В педагогічних словниках навченість визначається як результат навчання, що включає як наявний на сьогодні запас знань, так і сформовані способи і прийоми їх набуття (уміння вчитися), тобто те, що вже певним чином склалось у досвіді індивіда і є водночас результатом його попереднього навчання й базою для подальшої роботи.

За С. Вишняковою, термін «навченість», на відміну від навчання, використовується для позначення рівня психологічної підготовленості до певного виду професійної діяльності, володіння розумінням суті справи, знаннями, уміннями і навичками, необхідними для успішного виконання завдань певного змісту й рівня складності [53]. У нашому дослідженні під навченістю будемо розуміти рівень набуття студентами знань, умінь, навичок, досвіду діяльності, які мають вираз у термінах професійних компетентностей.

Що стосується виміру рівня навченості, то в педагогічній літературі немає єдиного підходу до цієї проблеми. Наприклад, В. Беспалько виділяє чотири рівні засвоєння: перший рівень (початковий) – знання-знайомства, його ознаки – уміння учня впізнати, розрізнити знайомий йому раніше предмет, явище, певну інформацію; другий рівень (репродуктивний) – знання-копії, ознаки цього рівня – уміння переказати, репродукувати раніше засвоєну навчальну інформацію; третій рівень (евристичний) – знання-вміння, його найважливіші ознаки – уміння застосувати отримані знання в практичній діяльності, у нестандартних ситуаціях, у нетипових задачах; четвертий рівень (творчий) – знання-трансформації, уміння перенести отримані раніше знання на вирішення нових завдань, нових проблем,

створення нової об'єктивної інформації. [29]. На наш погляд, рівні навченості, визначені авторами, перетинаються й зводяться до трьох рівнів: засвоєння, репродукування й розуміння знань; здатності застосовувати ці знання на практиці шляхом вироблених умінь та навичок; здатності продукувати нові знання. У зв'язку з цим розглядалися три рівні навченості студентів: низький (початково-репродуктивний), середній (дієвий), високий (творчо-евристичний). Відповідно до завдання, як поточного, так і підсумкового контролю, містили стереотипні завдання, діагностичні завдання, евристичні завдання, які відповідали трьом рівням навченості. Розроблені критерії рівнів виконання таких завдань містяться в додатку 3 табл. 3.2.

Під час реалізації педагогічних умов професійного зростання в експериментальних групах ураховувався початковий рівень навченості студентів. Стосовно студентів, які були віднесені до низького рівня навченості, застосовувалися методи індивідуалізації навчання (варіативні, диференційовані завдання), додаткові консультації. Проводили роботу з виявлення сильних сторін особистісного потенціалу студентів усіх рівнів навченості за допомогою методів соціоніки, їхньої орієнтації на «ситуацію успіху» (ураховувалися насамперед досягнення, а не невдачі студентів), надавалася можливість вільного вибору ролі в проектній роботі, у діловій грі тощо, але й не відкидалися рекомендації викладачів щодо кращого застосування індивідуальних здібностей кожного студента. Застосовувалися різноманітні активні методи навчання. Виконання цих завдань стало можливим завдяки спеціально розробленим методичним матеріалам. Викладачами були складені рейтинг-плани навчальних дисциплін, де визначалася система оцінювання рівня сформованості компетентності студентів, форми контролю навчальних досягнень (див. Додаток Н).

Показник *співвідношення отриманих теоретичних знань із практикою* використовувався в процесі спостереження за вмінням студентів застосовувати отримані теоретичні знання на практичних заняттях (під час утілення методів випадків, кейсів, ділових ігор, проектної роботи), де вирішувалися завдання зі стандартним алгоритмом дій, із несподіваними новими умовами й створеною

ситуацією, що потребує прояву творчих здібностей, відповідальності за свої рішення. Індивідуалізація змісту завдань (з урахуванням типологічних особливостей студентів), а також подальший контроль викладачів, при якому відпрацьовувалися практичні вміння та навички, сприяли надбанню досвіду професійної діяльності. Це, як ми вважаємо, вплинуло на розвиток здатності студентів до мобільного пошуку вирішення будь-яких практичних завдань. Було розроблено рівні співвідношення отриманих теоретичних знань із практикою (див. Додаток З, табл. 3.4).

Професійне зростання студентів потребувало розвитку й сформованості *особистісних професійно важливих якостей*, необхідних саме для обраної ними спеціальності. Раніше, у якості гіпотези, нами були виокремлені різні особистісні якості студентів, що могли стати базовими для розвитку професійно важливих якостей, й дидактичні умови, що сприяють розвитку таких якостей. Для перевірки гіпотези було використано метод експертних оцінок. Як експерти виступили викладачі економічних дисциплін Харківського інституту бізнесу і менеджменту. Було розроблено анкету (див. Додаток К), у якій за п'ятибальною шкалою викладачам пропонувалося оцінити якості за ступенем важливості для спеціальностей Ф і С й УП. Було обчислено середній бал й проранжовано якості. *Підтвердилася гіпотеза про те, що для означених спеціальностей ступінь важливості виокремлених якостей є різною.* Викладачам було акцентовано увагу на те, які саме професійно важливі особистісні якості слід обирати як першочергові виховні цілі залежно від економічної спеціальності. У зв'язку з цим кожне заняття організовувалося таким чином, щоб сприяти становленню таких якостей через виконання практичних дій, спрямованих на розв'язання реальних або уявлених проблемних ситуацій у процесі проведення ділових ігор, навчальних ігрових ситуацій, використовувалися методи випадків, аналізу конкретних ситуацій, проектів. *Акцент було зроблено на формування тих професійних якостей, яких потребувала конкретна спеціальність.*

Кожне практичне заняття завершувалося самоаналізом й самооцінкою. Студентами велися щоденники (карти) саморозвитку, де в кінці кожного семестру оцінювалася сформованість фахових *компетентностей*, а також розвиненість

означених якостей. Оцінка велася самими студентами (самооцінка) й викладачами за розробленими критеріями (див. Додаток 3, табл. 3.6). У подальшому здійснювалося порівняння оцінок студентів і викладачів, спостерігалася динаміка розвитку особистісних професійно важливих якостей.

За професійно-дієвим критерієм використовувався показник рівня професійної спрямованості студентів. Професійна спрямованість розуміється вченими як інтегральне утворення й характеризується предметом професійної спрямованості, у якості якого виступає бажана професія (вид діяльності); видами мотивів професійної діяльності; силою (рівнем) спрямованості, що виявляється в ступені вираженості, прагнення до оволодіння професією й роботі за нею; знаком, реалізованим у задоволеності/незадоволеності людиною своєю професією [78]. Ми мали намір з'ясувати рівень бажання студентів самовдосконалюватися в обраній професійній сфері, працювати й створювати кар'єру в галузі економіки, розвивати професійно важливі якості, накопичувати та застосовувати досвід професійної діяльності, ставитися до професії, як до цінності. Опитування проводилося за методикою Т. Дубовицької [78]. Було розроблено рівні сформованості професійної спрямованості для студентів економічних спеціальностей (див. Додаток 3, таблиця 3.5).

Отже, визначені педагогічні умови професійного зростання студентів економічних спеціальностей було реалізовано в навчальному процесі Харківського інституту бізнесу і менеджменту. Аналіз результатів експериментальної роботи надано в підрозділі 2.3.

2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

Дослідження ефективності визначених, обґрунтованих і впроваджених умов професійного зростання студентів економічних спеціальностей у межах формувального експерименту передбачало виявлення їхньої результативності за визначеними критеріями й показниками, наданими в таблиці

Для визначення *рівня навченості* студентів із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на початку семестру було проведено вхідні комплексні контрольні роботи (ККР). Контрольні роботи охоплювали завдання з трьох дисциплін: тестові завдання, що містили запитання одиничного й множинного вибору різного рівня складності; практичні завдання різного ступеня складності – стереотипні, діагностичні, евристичні. Контрольні роботи оцінювалися за 100-бальною шкалою, яка потім була перерахована у 5-бальну шкалу. За результатами комплексних контрольних робіт було обчислено середній бал в ЕГ і КГ (за 5-бальною шкалою). В ЕГ середній бал становив 3,51, у КГ – 3,53, отже, за вхідним рівнем академічної успішності групи істотно не відрізнялись.

Для доказу того, що вибірку було здійснено правильно, тобто є однорідною, було використано статистичні методи, зокрема параметричний метод – t-критерій Стюдента за формулою [56, с. 298]:

$$t = \frac{\overline{M}_1 - \overline{M}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}, \quad (2.3)$$

де $\overline{M}_1$ і $\overline{M}_2$ – середнє значення першої і другої вибірок;

S_1 і S_2 – дисперсія (середнє квадратичне відхилення) відповідно для першої і другої вибірок;

n_1 і n_2 – кількість студентів у першій і другій вибірках.

Дисперсія визначалася за формулою:

$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^m (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}, \quad (2.4)$$

де $(x_i - \bar{x})^2$ – квадрат відхилень окремих значень ознак від середньої арифметичної;

n – кількість ознак.

Було сформульовано нульову гіпотезу (H_0), суть якої полягала в тому, що залежності результатів вхідної комплексної контрольної роботи від належності

студентів до ЕГ чи КГ не існувало, та альтернативну (H_1) – така залежність існувала. Для визначення наявності істотної різниці між значеннями результатів вхідної комплексної контрольної роботи в ЕГ та КГ ми обчислили статистичну достовірність цієї різниці.

Розрахунки показали, що отримане в результаті обчислення значення $t_{\text{розр}}=0,34$ менше, ніж $t_{\text{табл}}=1,97$. Отже, було зроблено статистично обґрунтований висновок про те, що нульова гіпотеза не відкидається, і обидві вибірки відносяться до однієї генеральної сукупності, тобто вони однорідні для рівня достовірності 0,05 (вірогідність 5 %). Таким чином, аналіз даних, отриманих на початковому етапі формувального експерименту, не виявив істотної різниці в рівні навченості дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки студентів ЕГ і КГ.

Надалі за результатами вхідної ККР було здійснено розподіл студентів згідно з рівнями навченості на низький (0 – 65 балів), середній (66 – 89 балів) і високий (90 – 100 балів) рівні, що дозволило констатувати досить низький рівень навченості як в ЕГ, так і в КГ (37,3 % і 37,4 % студентів відповідно) (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Рівні навченості студентів на початок і після закінчення експерименту

На початок експерименту	Рівні	КГп		ЕГп	
		Осіб	%	Осіб	%
	Низький	40	37,4	43	39,1
	Середній	60	56,1	57	51,8
	Високий	7	6,5	10	9,1
	Разом	107	100,0	110	100,0
Після закінчення експерименту	Рівні	КГк		ЕГк	
		Осіб	%	Осіб	%
	Низький	25	23,4	12	10,9
	Середній	63	58,9	54	49,1
	Високий	19	17,8	44	40
	Разом	107	100,0	110	100,0

Для оцінки ефективності обґрунтованих педагогічних умов, що були впроваджені в ході експерименту, після його завершення у ЕГ і КГ було проведено вихідні ККР, які охоплювали завдання з трьох дисциплін блоку професійної та

практичної підготовки, що вивчалися протягом проведення формувального експерименту.

Результати ККР показали, що в процесі експерименту відбувся перерозподіл студентів за рівнями навченості: кількість студентів, які знаходяться на високому рівні навченості, збільшилася як в ЕГ, так і в КГ, однак в ЕГ збільшення відбулося в 4,4 рази, тоді як у КГ тільки в 2,7. Водночас відзначається значне зменшення кількості студентів ЕГ, що знаходяться на нижчому рівні навченості. Для ЕГ цей показник становить 3,6 разів, для КГ – тільки 1,6 рази.

Указані зміни в ЕГ відбулися під впливом впроваджених педагогічних умов, що максимально розкривають й активізують особистісний потенціал студентів, а, отже, безпосередньо здійснюють вплив на рівень їхньої навченості.

Перевірку достовірності отриманих результатів було здійснено з використанням t-критерію Стюдента, але вже при залежних вибірках, до яких відносяться результати однієї і тієї ж групи студентів до і після експерименту (перевірка дії незалежної змінної) [166]. Для визначення наявності істотної різниці між рівнем навченості студентів у ЕГ до початку і після закінчення формувального етапу експерименту було сформульовано нульову гіпотезу (H_0), суть якої полягала в тому, що різниці між значеннями результатів вхідної і вихідної ККР в ЕГ не існує, та альтернативну (H_1) – така різниця існує. Було обчислено статистичну достовірність цієї різниці за допомогою формули [56, с. 300]:

$$t = \frac{\sum d}{\sqrt{\frac{n \sum d^2 - (\sum d)^2}{n - 1}}}, \quad (2.5)$$

де d – різниця між результатами за вхідні й підсумкові ККР в ЕГ;

$\sum d$ – сума цих часткових різниць;

$\sum d^2$ – сума квадратів часткових різниць;

n – число студентів ЕГ.

Оскільки отримане в результаті обчислення значення $t_{\text{розр}}=2,17$ більше, ніж $t_{\text{табл}}=1,97$, було зроблено статистично обґрунтований висновок про те, що нульова гіпотеза відкидається, й різниця між двома залежними вибірками достовірна для

рівня значущості 0,05. Це є свідченням того, що на різницю навченості студентів здійснило вплив введення незалежних змінних, а саме – педагогічних умов професійного зростання.

Під час виявлення *мотивації студентів до вибору професії* їм було запропоновано написати міні-твори на тему «Як Ви уявляєте свою майбутню професію?». Аналіз текстів творів показав, що студенти обох спеціальностей ЕГ та КГ умовно поділилися на три групи: ті, хто пов'язує свою майбутню професію з обраною спеціальністю (внутрішня мотивація); ті, хто обирають споріднену спеціальність у галузі економіки або бізнесу (внутрішньо-зовнішня мотивація), усвідомлюючи важливість для майбутньої фахової діяльності отриманих знань; ті, хто в майбутньому бажають змінити професію (зовнішня мотивація).

Крім того, для виявлення мотивації студентів ЕГ та КГ до обраної професії на початку формуального експерименту і після його завершення було використано методику В. Семиченко «Мотиви вибору професії», яку ми застосовували також на констатувальному етапі експерименту. За результатами написання творів студентами і використання означеної методики були визначені рівні сформованості мотивації студентів до вибору професійної діяльності (наведені у табл. 3.1, додаток 3): низький (зовнішня мотивація); середній (внутрішньо-зовнішня мотивація); високий (внутрішня мотивація). Це дозволило нам здійснити розподіл студентів за рівнями (табл. 2.15), й проаналізувати перерозподіл, який відбувся під час проведення формуального експерименту.

В ЕГ ми отримали підтвердження висновків констатувального експерименту щодо сталої внутрішньої і зовнішньої вмотивованості низки типів до обраних спеціальностей і бажання чи не бажання працювати за фахом. Навіть до початку формуального етапу експерименту значна частина студентів як в ЕГ (30,9 %), так і в КГ (32,7 %) мали внутрішню мотивацію до вибору професії, що було обумовлено їхніми психотипами.

Однак, якщо в ЕГ під впливом педагогічних умов відбувся досить суттєвий перерозподіл студентів за рівнями мотивації в основному за рахунок переходу студентів від середнього рівня (внутрішньо-зовнішньої мотивації) до високого

(внутрішньої мотивації), що, як ми вважаємо, стало наслідком вдосконалення професійної підготовки з урахуванням особистісного потенціалу студентів, отримання ними додаткової інформації щодо майбутньої професійної діяльності й усвідомлення студентами свого місця в професії, то в КГ перерозподіл студентів відбувся, але на значно нижчому рівні, про що свідчать дані таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Рівні сформованості мотивації студентів щодо вибору професійної діяльності

	Рівні	КГп		ЕГп	
		Осіб	%	Осіб	%
На початок експерименту	Низький (зовнішня мотивація)	35	32,7	34	30,9
	Середній (внутрішньо-зовнішня мотивація)	42	39,3	43	39,1
	Високий (внутрішня мотивація)	30	28,0	33	30,0
	Разом	107	100,0	110	100,0
Після закінчення експерименту	Рівні	КГк		ЕГк	
		Осіб	%	Осіб	%
	Низький (зовнішня мотивація)	30	28,0	16	14,6
	Середній (внутрішньо-зовнішня мотивація)	43	40,2	34	30,9
	Високий (внутрішня мотивація)	34	31,8	60	54,5
	Разом	107	100,0	110	100,0

Із метою дослідження *мотивації до професійного навчання* (мотивації до вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки) нами було проведено анкетування студентів КГ і ЕГ, як на початку формувального етапу експерименту, так і потім після нього. Студентам було запропоновано оцінити за 5-бальною шкалою мотиви вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Потім ми згрупували студентів спочатку за групами мотивів, а після цього, – за рівнями мотивації до професійного навчання (див. Додаток 3). Отримані під час дослідження результати надані в таблицях 2.16, 2.17.

Як свідчать дані таблиці, на початку формувального експерименту в студентів ЕГ, КГ спостерігалось незначне переважання внутрішніх мотивів над зовнішніми. У результаті підбору, розробки, моделювання завдань зі спеціальних дисциплін з урахуванням рівнів мотивації студентів до вибору спеціальності, мотивації до професійного навчання, особистісного потенціалу студентів, застосування

відповідних активних методів навчання відбулася якісна зміна мотивації – підкріплення внутрішніх мотивів позитивними зовнішніми мотивами.

Таблиця 2.16

Результати дослідження мотивації студентів щодо вивчення дисциплін блоку професійної та практичної підготовки

Види мотивів	До початку експерименту		Після закінчення експерименту		Різниця		Ефективність ($P_{\text{ЕГ}} - P_{\text{КГ}}$)
	КГ _п	ЕГ _п	КГ _к	ЕГ _к	P _{КГ}	P _{ЕГ}	
Внутрішні	3,17	3,15	3,44	4,11	+0,27	+0,96	+0,69
Зовнішні	2,77	2,98	3,08	3,42	+0,31	+0,44	+0,13
Соціально-побутові	2,71	2,96	3,34	3,52	+0,63	+0,56	-0,07
Професійні	3,14	3,10	3,88	4,64	+0,74	+1,54	+0,8
Утилітарні	2,45	2,87	2,01	2,11	-0,44	-0,76	-0,32
Середнє арифметичне	2,97	3,07	3,26	3,77	+0,29	+0,7	+0,41

Так, наприклад, зовнішній позитивний професійний мотив збільшився в обох групах, але в ЕГ більш, ніж у 2 рази. Волночас спостерігалось зменшення зовнішніх утилітарних мотивів й збільшення внутрішніх мотивів у ЕГ (в 3,5 разів більше, ніж в КГ).

Після закінчення формувального етапу експерименту було здійснено розподіл студентів ЕГ, КГ за рівнями сформованості мотивації до професійного навчання, які представлені в додатку 3. Розподіл надано в таблиці 2.17. *Аналіз мотивації до професійного навчання показав, що типи з високим рівнем мотивації до обраних спеціальностей переважно виявляють високий рівень інтересу до вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.*

Отже, представлені дані свідчать про те, що педагогічні умови професійного зростання здатні впливати на мотивацію студентів до навчання, підсилюючи внутрішні й професійні мотиви вивчення дисциплін блоку професійної й практичної підготовки.

Таблиця 2.17

**Рівні мотивації студентів до професійного навчання на початку і після
закінчення експерименту**

На початок експерименту	Рівні	КГп		ЕГп	
		Осіб	%	Осіб	%
	Низький	31	29,0	36	32,7
	Середній	43	40,2	42	38,2
	Високий	33	30,8	32	29,1
	Разом	107	100,0	110	100,0
Після закінчення експерименту	Рівні	КГк		ЕГк	
		Осіб	%	Осіб	%
	Низький	27	25,2	18	16,4
	Середній	45	42,1	36	32,7
	Високий	35	32,7	56	50,9
	Разом	107	100,0	110	100,0

Процес професійного зростання студентів передбачав надбання ними досвіду фахової діяльності ще на етапі навчання у ЗВО, що втілювалося шляхом застосування активних методів навчання на практичних заняттях. Під час спостереження за вмінням студентів застосовувати отримані теоретичні знання на практиці (у процесі втілення методів випадків, кейсів, ділових ігор, проектної роботи тощо), де вирішувалися завдання зі стандартним алгоритмом дій, з несподіваними новими умовами і з ситуацією, що потребували прояву творчих здібностей, відповідальності за свої рішення використовувався показник *співвідношення отриманих теоретичних знань із практикою*. Було розроблено рівні співвідношення отриманих теоретичних знань із практикою (див. Додаток 3). Викладачами використовувалася п'ятибальна шкала оцінювання відповідно до рівнів співвідношення отриманих теоретичних знань із практикою: низький рівень 1– 2,99 балів, середній – 3,00 – 4,00 бали, високий – 4,01 – 5,00 балів. Студенти були розподілені за розробленими рівнями до початку формуального експерименту та після його завершення. Дані, віддзеркалені в таблиці 2.18, свідчать про те, що до початку експерименту відсоток студентів із низьким, середнім і високим рівнем професійного досвіду був приблизно однаковим як у КГ, так і в ЕГ.

Таблиця 2.18

Рівні співвідношення отриманих знань із практикою на початку і після закінчення експерименту

На початок експерименту	Рівні	КГп		ЕГп	
		Осіб	%	Осіб	%
	Низький	43	40,2	47	42,7
	Середній	37	34,6	40	36,4
	Високий	27	25,2	23	20,9
	Разом	107	100,0	110	100,0
Після закінчення експерименту	Рівні	КГк		ЕГк	
		Осіб	%	Осіб	%
	Низький	23	21,5	11	10,0
	Середній	48	44,9	54	49,1
	Високий	36	33,6	45	40,9
	Разом	107	100,0	110	100,0

Після завершення формувального етапу експериментальної роботи кількість студентів, здатних застосовувати теоретичні знання на практиці на високому рівні, збільшилося в ЕГ в майже в два рази (на 20 %), тоді як в КГ в – 1,3 рази (на 8,4 %). Кількість студентів з низьким рівнем практичного досвіду зменшилася в ЕГ у 4,7 рази (на 32,7 %), тоді як в КГ – в 1,9 рази (на 18,7 %). Отже, індивідуалізація змісту завдань (з урахуванням типологічних особливостей студентів), а також подальший контроль викладачів, при якому відпрацьовувалися практичні вміння та навички, сприяли надбанню досвіду професійної діяльності студентами ЕГ на більш високому рівні. Це, як ми вважаємо, вплинуло на розвиток здатності студентів до мобільного пошуку вирішення практичних завдань.

Професійне зростання студентів потребувало *розвитку й сформованості особистісних професійно важливих якостей*, необхідних саме для обраної ними спеціальності і виокремлених експертним шляхом.

Рівень сформованості особистісних професійно важливих якостей у студентів означених спеціальностей у ЕГ й КГ досліджувався на початку формувального експерименту та після його завершення. Дослідження велося за допомогою методу прямого спостереження та методу експертних оцінок із залученням як експертів викладачів економічних дисциплін. Експертами здійснювалася оцінка особистісних професійно важливих якостей студентів за критеріями, наданими в додатку 3 (див.

табл. 3.6). Вони використовували п'ятибальну шкалу оцінювання відповідно до рівнів сформованості особистісних професійно важливих якостей: низький рівень 1–2,99 балів, середній – 3,00 – 4,00 бали, високий – 4,01 – 5,00 балів. Згідно з цією оцінкою студентів було розподілено на три групи: із низьким (Н), середнім (С) і високим (В) рівнем сформованості якостей особистості, що досліджувались. Результати дослідження надано в таблицях 2.19, 2.20.

Таблиця 2.19

Рівні оцінки розвитку особистісних професійно важливих якостей студентів спеціальності Ф і С викладачами до початку і після завершення експерименту, %

№	Якості	Група	Рівні розвитку якостей до початку експерименту			Група	Рівні розвитку якостей після завершення експерименту			Різниця ($\pm\Delta$)		
			Нп	Сп	Вп		Нк	Ск	Вк	Δ Н	Δ С	Δ В
1.	Конкретність мислення (67,4 %)	КГп	34,4	29,7	35,9	КГк	26,6	29,7	43,7	-7,8	0	7,8
		ЕГп	39,4	28,8	31,8	ЕГк	7,6	27,3	65,1	-31,8	-1,5	33,3
2.	Аналітичність мислення (58,6 %)	КГп	45,3	23,4	31,3	КГк	37,5	26,6	35,9	-7,8	3,2	4,6
		ЕГп	47,0	25,7	27,3	ЕГк	12,1	37,9	50,0	-34,9	12,2	22,7
3.	Зосередженість (41,1 %)	КГп	39,1	31,2	29,7	КГк	20,3	46,9	32,8	-18,8	15,7	3,1
		ЕГп	39,4	28,8	31,8	ЕГк	13,6	45,5	40,9	-25,8	16,7	9,1
4.	Уява (32,7 %)	КГп	53,1	25,0	21,9	КГк	46,9	29,7	23,4	-6,2	4,7	1,5
		ЕГп	57,6	24,2	18,2	ЕГк	31,8	42,4	25,8	-25,8	18,2	7,6
5.	Планомірність (66,7 %)	КГп	28,1	37,5	34,4	КГк	21,9	40,6	37,5	-6,2	3,1	3,1
		ЕГп	22,7	40,9	36,4	ЕГк	12,1	31,8	56,1	-10,6	-9,1	19,7
6.	Комунікабельність (58,9 %)	КГп	25,0	40,6	34,4	КГк	17,2	43,7	39,1	-7,8	3,1	4,7
		ЕГп	25,8	42,4	31,8	ЕГк	7,6	39,4	53,0	-18,2	-3	21,2
7.	Гнучкість (33,4 %)	КГп	48,4	26,6	25,0	КГк	37,5	35,9	26,6	-10,9	9,3	1,6
		ЕГп	53,0	25,8	21,2	ЕГк	27,3	42,4	30,3	-25,7	16,6	9,1
8.	Емпатія (41,4 %)	КГп	35,9	37,5	26,6	КГк	26,6	40,6	32,8	-9,3	3,1	6,2
		ЕГп	33,3	37,9	28,8	ЕГп	19,7	43,9	36,4	-13,6	6	7,6

В обох таблицях ми розташували якості за ступенем їх важливості для студентів означених спеціальностей, що було виявлено експертним шляхом. У дужках біля назви кожної якості подано кількість студентів із сильними соціонічними функціями, які відповідають такій якості, наприклад: конкретність

мислення (67,4 %), означає, що в ЕГ виявилось 67,4 % з сильною сенсорикою; аналітичність мислення (58,6 %) – в ЕГ виявилось 58,6 % логіків тощо.

Для наочності рівні розвитку якостей у КГ й ЕГ на початок і кінець формувального експерименту в графічному вигляді надано в додатках Р, С.

Таблиця 2.20

**Рівні оцінки розвитку особистісних професійно важливих якостей
студентів спеціальності УП викладачами до початку і після завершення
експерименту, %**

№	Якості	Група	Рівні розвитку якостей до початку експерименту			Група	Рівні розвитку якостей після завершення експерименту			Різниця ($\pm\Delta$)		
			Нп	Сп	Вп		Нк	Ск	Вк	ΔH	ΔC	ΔB
1.	Комунікабельність (56,5 %)	КГп	34,9	25,6	39,5	КГк	27,9	27,9	44,2	-7,0	2,3	4,7
		ЕГп	29,5	27,3	43,2	ЕГк	20,5	25,0	54,5	-9,0	-2,3	11,3
2.	Емпатія (52,2 %)	КГп	27,9	37,2	34,9	КГк	23,3	39,5	37,2	-4,6	2,3	2,3
		ЕГп	27,3	40,9	31,8	ЕГк	18,2	31,8	50,0	-9,1	-9,1	18,2
3.	Гнучкість (26,1 %)	КГп	46,5	30,2	23,3	КГк	44,2	32,6	23,3	-2,3	2,4	0,0
		ЕГп	45,5	29,5	25,0	ЕГк	22,7	47,7	29,6	-22,8	18,2	4,6
4.	Аналітичність мислення (47,8 %)	КГп	37,2	34,9	27,9	КГк	27,9	37,2	34,9	-9,3	2,3	7,0
		ЕГп	31,8	36,4	31,8	ЕГк	13,6	40,9	45,5	-18,2	4,5	13,7
5.	Конкретність мислення (78,3 %)	КГп	13,9	32,6	53,5	КГк	9,3	37,2	53,5	-4,6	4,6	0,0
		ЕГп	11,7	30,0	58,3	ЕГк	2,3	22,7	75,0	-9,4	-7,3	16,7
6.	Планомірність (73,9 %)	КГп	25,6	30,2	44,2	КГк	9,3	37,2	53,5	-16,3	7,0	9,3
		ЕГп	25,0	25,0	50,0	ЕГк	9,1	18,2	72,7	-15,9	-6,8	22,7
7.	Зосередженість (43,6 %)	КГп	37,2	27,9	34,9	КГк	30,2	34,9	34,9	-7,0	7,0	0,0
		ЕГп	36,4	34,1	29,5	ЕГк	22,7	36,4	40,9	-13,7	2,3	11,4
8.	Уява (21,7 %)	КГп	41,9	41,8	16,3	КГк	39,5	44,2	16,3	-2,4	2,4	0,0
		ЕГп	50,0	38,6	11,4	ЕГк	27,3	52,3	20,4	-22,7	13,7	9,0

Дані таблиць свідчать, що до початку експерименту відсоток студентів із низьким (Нп), середнім (Сп) і високим (Вп) рівнем сформованості особистісних професійно важливих якостей, що досліджувалися, був приблизно однаковим як у КГ, так і в ЕГ.

Після закінчення експерименту за рівнями сформованості особистісні професійно важливі якості в ЕГ значно випередили КГ. Причому в ЕГ спостерігається підвищення високого рівня (Вк) сформованості якостей там, де вони

відповідають переважаючим типологічним особливостям (сильним соціонічним функціям) за рахунок зменшення кількості студентів як з низьким рівнем розвитку (Нк), так і з середнім (Ск). Наприклад, на спеціальності Ф і С це такі якості, як конкретність мислення, аналітичність мислення, планомірність, комунікабельність, на спеціальності УП – комунікабельність, емпатія, конкретність мислення, планомірність. Там, де типологічні особливості виявилися в меншості, спостерігається перерозподіл студентів за рахунок значного збільшення середнього рівня (Ск) розвитку якостей (для спеціальності Ф і С – зосередженість, уява, гнучкість, для УП – гнучкість, уява).

Тобто резерв сформованості високого рівня якостей (Вк) визначається кількістю студентів з певною типологічною ознакою (сильною соціонічною функцією). Коли ж кількість студентів з певною сильною соціонічною функцією виявляється незначною, то й сформованість якості досягає переважно середнього рівня (Ск). Отже, за схожості загальних тенденцій до зменшення кількості студентів із низьким рівнем сформованості якостей, що досліджуються, і збільшення студентів із середнім та високим рівнем, можна констатувати більш високий ріст названих показників у ЕГ, що свідчить про позитивний вплив упроваджених педагогічних умов професійного зростання на формування в студентів означених особистісних професійно важливих якостей.

Самооцінка професійних якостей. Крім експертного спостереження розвитку професійно важливих якостей, студентами велися щоденники саморозвитку (див. Додаток П), де вони також мали змогу самостійно оцінювати розвиненість виокремлених особистісних професійно важливих якостей на початку формувального етапу експерименту й після його завершення, що водночас дало змогу формулювати в них *навички самоаналізу та самооцінки*. Студентам було запропоновано за п'ятибальною шкалою оцінити розвиненість означених якостей. Потім самооцінка студентів порівнювалася з оцінкою викладачів-експертів. За результатами дослідження ми мали можливість спостерігати динаміку сформованості в студентів виокремлених особистісних професійно важливих якостей (див. Додаток Т).

Аналіз даних засвідчив, що до початку експерименту існували значні відмінності в оцінці рівня розвиненості професійно важливих якостей між оцінками викладачів і самооцінкою студентів. Досить високий рівень відмінності оцінок як в КГ, так і в ЕГ свідчив про відсутність сформованості навичок самооцінки студентами обох груп.

Аналіз даних, отриманих у результаті порівняння оцінки викладачів і самооцінки студентів після закінчення експерименту, свідчить про те, що самооцінка студентів стала більш адекватною як в КГ, так і в ЕГ. Але якщо в ЕГ вона майже повністю співпадає з оцінкою викладачів, то в КГ між ними залишається істотна різниця (крім окремих якостей), що свідчить про те, що в студентів ЕГ з'являється усвідомлення, що саме означає та чи та особистісна професійно важлива якість і за якими критеріями вона оцінюється, розуміння розвитку яких саме якостей потребує обрана спеціальність, а також усвідомлення своїх можливостей і перспектив у професійній діяльності.

На основі укладених викладачами рейтинг-планів навчальних дисциплін (див. Додаток Н) визначався *рівень сформованості профільно-професійних компетентностей студентів*. Викладачами заповнювалися щоденники саморозвитку студентів (див. Додаток П), де було визначено максимальний (еталонний) бал сформованості професійних компетентностей із кожної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки. За кожною такою компетентністю розраховувався коефіцієнт успішності за формулою (2.6), який свідчив про успішність засвоєння студентом компетентності:

$$P_i = X_i/Y_i, \quad (2.6)$$

де $i = 1, 2, \dots, n$, n – кількість студентів у групі;

X_i – кількість балів, які отримані i -м студентом;

Y_i – максимальна (еталонна) кількість балів;

P_i – показник успішності i -го студента.

У педагогічних дослідженнях наголошується, що показник успішності навчання легко зіставляється з будь-якою шкалою оцінки. Дослідження показують, що при $P > 0,7$ навчальний процес можна вважати завершеним; при $P < 0,7$ успішність навчання не може вважатися задовільною [85]. Спочатку було здійснено угруповання оцінок і встановлено таку відповідність:

- оцінки «1, 2» відповідають значенню $P_i \in [0; 0,7)$;
- оцінка «3» відповідає значенню $P_i \in [0,7; 0,8)$;
- оцінка «4» відповідає значенню $P_i \in [0,8; 0,9)$;
- оцінка «5» відповідає значенню $P_e \in [0,9; 1]$.

За кожною дисципліною циклу професійної та практичної підготовки було обчислено середній бал опанування компетентностями для кожного студента. Потім відбувся перерозподіл студентів за трьома рівнями *сформованості фахових компетентностей*: низькому рівню відповідали 1– 2,99 бали; середньому – 3,00 – 4,00 бали; високому – 4,01 – 5,00 балів.

Рівень сформованості фахових компетентностей студентів розраховувався в КГ і в ЕГ як до початку формувального експерименту, так і після його завершення. Дані представлено в таблиці 2.21

Таблиця 2.21

Рівні сформованості фахових компетентностей студентів на початок і після закінчення експерименту

На початок експерименту	Рівні	КГп		ЕГп	
		Осіб	%	Осіб	%
	Низький	67	62,6	65	59,1
	Середній	31	29,0	35	31,8
	Високий	9	8,4	10	9,1
	Разом	107	100,0	110	100,0
Після закінчення експерименту	Рівні	КГк		ЕГк	
		Осіб	%	Осіб	%
	Низький	31	29,0	10	9,1
	Середній	48	44,9	52	47,3
	Високий	28	26,1	49	44,5
	Разом	107	100,0	110	100,0

Аналіз даних таблиці свідчить, що на початок експерименту не існувало істотної різниці в рівнях сформованості профільно-професійних компетентностей

студентів досліджуваних груп. Водночас більшу частину студентів як КГ, так і ЕГ було віднесено до низького рівня сформованості фахових компетентностей.

На момент закінчення експерименту відсоток студентів ЕГ, що було віднесено до низького рівня сформованості фахових компетентностей, зменшився в 6,5 разів (у КГ – у 2,2 рази), відсоток студентів ЕГ, що було віднесено до середнього й високого рівнів збільшився відповідно в 1,5 і 4,9 разів (у КГ відповідно в 1,6 і 3,1 разів). Отже, у ЕГ групах відбулося більш успішне опанування студентами фаховими компетентностями, під якими ми розуміли надбання *знань, умінь, навичок, професійного досвіду, сформованості особистісних професійно значущих якостей*. Вищезначене свідчить про ефективність упроваджених педагогічних умов професійного зростання студентів економічних спеціальностей щодо сформованості фахових компетентностей.

Набуті у ЗВО студентами знання, уміння, навички, професійний досвід, сформовані особистісні професійно важливі якості мали дати поштовх до подальшого професійного зростання у їхній майбутній фаховій діяльності. Тому, у підсумку, було перевірено *рівень сформованості професійної спрямованості студентів*. Малося на увазі з'ясувати рівень бажання студентів самовдосконалюватися в обраній професійній сфері, працювати й створювати кар'єру в галузі економіки, розвивати професійно важливі якості, накопичувати та застосовувати досвід професійної діяльності, ставитися до професії, як до цінності. Опитування проводилося в ЕГ й КГ за методикою Т. Дубовицької [78] на початку формувального експерименту й після його завершення. Студентів було згруповано за рівнями сформованості професійної спрямованості. Результати опитування зображено в таблиці 2.22.

Як свідчать дані таблиці, рівні професійної спрямованості на початку формувального експерименту майже не відрізнялися в КГ та ЕГ. Відзначалося багато студентів як в КГ, так і ЕГ на середньому рівні сформованості професійної спрямованості, що означало – студенти не впевнені в правильності вибору професії, не зовсім розуміють її суть або бажають отримати споріднену спеціальність.

Рівні сформованості професійної спрямованості студентів на початок і після закінчення експерименту

На початок експерименту	Рівні	КГп		ЕГп	
		Осіб	%	Осіб	%
	Низький	33	30,8	35	31,8
	Середній	47	44,0	46	41,8
	Високий	27	25,2	29	26,4
	Разом	107	100,0	110	100,0
Після закінчення експерименту	Рівні	КГк		ЕГк	
		Осіб	%	Осіб	%
	Низький	29	27,1	12	10,9
	Середній	48	44,9	45	40,9
	Високий	30	28,0	53	48,2
	Разом	107	100,0	110	100,0

Характерно, що кількість студентів середнього і високого рівнів сформованості професійної спрямованості приблизно співпадало з кількістю психотипів, які мали внутрішню та внутрішньо-зовнішню мотивацію щодо вибору професії, тобто зробили вибір професії переважно за власним бажанням або позитивними зовнішніми мотивами. Після проведення формувального етапу експерименту відбувся перерозподіл студентів: у ЕГ групі значно збільшилася кількість студентів, у яких професійну спрямованість було сформовано на високому рівні (на 28,1 %) за рахунок студентів із середнім рівнем сформованості професійної спрямованості, і значно зменшилася кількість студентів із низьким рівнем (на 20,9 %); у КГ відбувся незначний перерозподіл, тобто ті студенти, які мали високий рівень мотивації щодо вибору спеціальності, виявили високий рівень сформованості професійної спрямованості. Ми пояснюємо такий стан тим, що під час проведення формувального етапу експерименту студенти ЕГ мали можливість випробувати себе в різних професійних ролях як відповідних своїм психотипам, так і не притаманним їм. Під час застосування активних методів навчання, роботи в малих групах відбувався обмін досвідом між студентами різних психотипів, усвідомлювалося можливе місце в професії, її цінність, формувався досвід професійної діяльності, намічався можливий кар'єрний шлях. У студентів, які зробили помилковий вибір, формувалося рішення про ймовірну зміну спеціальності або кардинальну зміну

професії, оскільки вони чіткіше розуміли її суть. Це були студенти, які переважно належали до гуманітарної установки щодо виду діяльності. У результаті більшість студентів ЕГ зрозуміли важливість професійного зростання, становлення професійної кар'єри в обраній галузі.

Узагальнені результати ефективності впровадження педагогічних умов професійного зростання студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки дозволили визначити динаміку сформованості готовності студентів до професійної діяльності (табл. 2.23, 2.24).

Таблиця 2.23

Рівні сформованості готовності студентів економічних спеціальностей до професійної діяльності в результаті впровадження педагогічних умов професійного зростання, %

Показник	Рівень	Різниця		Ефективність (Рег–Ркг)
		Ркг (КГк – КГп)	Рег (ЕГк – ЕГп)	
Мотиваційний критерій				
Мотивація до вибору професії	Низький	–4,7	–16,3	–11,6
	Середній	0,9	–8,2	–9,1
	Високий	3,8	24,5	20,7
Мотивація до професійного навчання	Низький	–3,8	–16,3	–12,5
	Середній	1,9	–5,5	–7,4
	Високий	1,9	21,8	19,9
Змістовно-процесуальний критерій				
Навченість	Низький	–14,0	–28,2	–14,2
	Середній	2,8	–2,7	–5,5
	Високий	11,3	30,9	19,6
Співвідношення отриманих знань із практикою	Низький	–18,7	–32,7	–14,0
	Середній	10,3	12,7	2,4
	Високий	8,4	20,0	11,6
Сформованість фахових компетентностей	Низький	–33,6	–50,0	–16,4
	Середній	15,9	15,5	–0,4
	Високий	17,7	34,5	16,8
Професійно-дієвий критерій				
Сформованість професійної спрямованості	Низький	–3,7	–20,9	–17,2
	Середній	0,9	–0,9	–1,8
	Високий	2,8	21,8	19,0

Таку готовність ми розглядали в контексті професійного зростання як вимір якості набутої під час навчання студентами компетентності: можливість (за умов

актуалізації) втілення на практиці професійних знань, умінь навичок – застосування професійного досвіду; набуття, реалізації та вдосконалення особистісних професійно важливих якостей, тобто здатності здійснення професійної діяльності на трьох рівнях: низькому (репродуктивному), середньому (конструктивному), високому (творчому).

Таблиця 2.24

Рівні сформованості особистісних професійно важливих якостей студентів економічних спеціальностей у результаті впровадження педагогічних умов професійного зростання

Якість	Рівень	Різниця		Ефективність (Рег – Ркг)
		Ркг (КГк – КГп)	Рег (ЕГк – ЕГп)	
1	2	3	4	5
Спеціальність Ф і С				
Конкретність мислення	Низький	-7,8	-31,8	-24,0
	Середній	0,0	-1,5	-1,5
	Високий	7,8	33,3	25,5
Аналітичність мислення	Низький	-7,8	-34,9	-27,1
	Середній	3,2	12,2	9,0
	Високий	4,6	22,7	18,1
Зосередженість	Низький	-18,8	-25,8	-7,0
	Середній	15,7	16,7	1,0
	Високий	3,1	9,1	6,0
Уява	Низький	-6,2	-25,8	-19,6
	Середній	4,7	18,2	13,5
	Високий	1,5	7,6	6,1
Планомірність	Низький	-6,2	-10,6	-4,4
	Середній	3,1	-9,1	-12,2
	Високий	3,1	19,7	16,6
Комунікабельність	Низький	-7,8	-18,2	-10,4
	Середній	3,1	-3,0	-6,1
	Високий	4,7	21,2	16,5
Гнучкість	Низький	-10,9	-25,7	-14,8
	Середній	9,3	16,6	7,3
	Високий	1,6	9,1	7,5
Емпатія	Низький	-9,3	-13,6	-4,3
	Середній	3,1	6,0	2,9
	Високий	6,2	7,6	1,4
Спеціальність УП				
Комунікабельність	Низький	-7,0	-9,0	-2,0
	Середній	2,3	-2,3	-4,6
	Високий	4,7	11,3	6,6

Продовж табл. 2.24

1	2	3	4	5
Емпатія	Низький	-4,6	-9,1	-4,5
	Середній	2,3	-9,1	-11,4
	Високий	2,3	18,2	15,9
Гнучкість	Низький	-2,3	-22,8	-20,5
	Середній	2,4	18,2	15,8
	Високий	0,0	4,6	4,6
Аналітичність мислення	Низький	-9,3	-18,2	-8,9
	Середній	2,3	4,5	2,2
	Високий	7,0	13,7	6,7
Конкретність мислення	Низький	-4,6	-9,4	-4,8
	Середній	4,6	-7,3	-11,9
	Високий	0,0	16,7	16,7
Планомірність	Низький	-16,3	-15,9	0,4
	Середній	7,0	-6,8	-13,8
	Високий	9,3	22,7	13,4
Зосередженість	Низький	-7,0	-13,7	-6,7
	Середній	7,0	2,3	-4,7
	Високий	0,0	11,4	11,4
Уява	Низький	-2,4	-22,7	-20,3
	Середній	2,4	13,7	11,3
	Високий	0,0	9,0	9,0

Як свідчать дані таблиць 2.24, 2.25, у ЕГ відбулося значне зростання високого рівня готовності до професійної діяльності переважно за рахунок перерозподілу студентів із низького й середнього рівнів.

Отже, дослідження основних показників результативності педагогічних умов професійного зростання методами математичної статистики дає достатні підстави стверджувати, що визначені й впроваджені педагогічні умови є досить ефективними, а їх реалізація дійсно забезпечує позитивний вплив на навчальний процес, сприяючи підвищенню ефективності професійної підготовки студентів економічних спеціальностей, формуванню позитивної динаміки мотиваційної, теоретичної, практичної, професійно-дієвої готовності до фахової діяльності, що є результатом професійного зростання студентів у ЗВО.

Висновки до розділу 2

У результаті експериментальної роботи було отримано обґрунтовані дані, що підтвердили висунуту гіпотезу, згідно з якою професійне зростання студентів

економічних спеціальностей вищих навчальних закладів можна забезпечити, якщо будуть реалізовані педагогічних умови: спрямованість студентів на розкриття особистісного потенціалу на основі соціонічного підходу; набуття студентами фахової компетентності, формування готовності до професійної діяльності на основі розвитку особистісного потенціалу з використанням особистісного та компетентісного підходів.

У результаті розробленої й впровадженої методики розкриття особистісного потенціалу студентів, виявлення їхньої природної спрямованості щодо певного виду діяльності методами соціоніки на констатувальному етапі експерименту було: визначено психологічні типи на загальній вибірці студентів економічних спеціальностей Ф і С, УП; здійснено аналіз прояву психотипів за установками щодо виду діяльності в різних ЗВО на економічних спеціальностях Ф і С, УП; досліджено розподіл студентів економічних спеціальностей Ф і С, УП за дихотомічними функціями; здійснено аналіз частоти прояву 16 типів серед студентів означених спеціальностей і надано характеристику їхніх сильних і слабких сторін; визначено мотивацію вибору студентами напряму підготовки, виявлено вид мотивації (зовнішня або внутрішня), встановлено наявність взаємозв'язку між видом мотивації та психотипами студентів.

Отримані дані дозволили зробити висновок про певні тенденції: стійке домінування низки типів на обох напрямках підготовки: Управитель (ESTJ), Інспектор (ISTJ), Ентузіаст (ESFJ), Порадник (ENFP), Хранитель (ISFJ) і переважання техніко-управлінської установки (керівники, практики) і соціально-комунікативної установки (соціали) щодо виду діяльності.

Надана характеристика сильних і слабких сторін типів, що домінували у вибірці (на спеціальності Ф і С – тип Інспектор (ISTJ), на спеціальності УП – типи Управитель (ESTJ) і Інспектор (ISTJ)), показала, що їхні сильні сторони відповідають вимогам до майбутньої професійної діяльності, а їхня мотивація до вибору професії є внутрішньою.

Вищенаведене дало змогу припустити, що у ЗВО, у яких існує конкурсний відбір, відбувається природна диференціація студентів, тобто спостерігається вибір

абітурієнтами спеціальностей за сильним функціями своїх психотипів, що призводить до більш-менш гомогенного формування груп. Сильні сторони особистісного потенціалу таких студентів відповідають вимогам до майбутньої професії, а їхні природні особистісні якості сприяють засвоєнню професійних знань, умінь, навичок, набуттю високого рівня фахової компетентності.

Проведена робота з підвищення кваліфікації викладачів із метою формування їхньої готовності до впровадження в навчальний процес обґрунтованих педагогічних умов зумовила підвищення рівня знань теоретико-методологічних основ організації навчального процесу з урахуванням особистісного потенціалу студентів, особливостей застосування різних форм і методів навчання залежно від спрямованості студентів щодо певного виду діяльності, й дала змогу викладачам упроваджувати в навчальний процес педагогічні умови професійного зростання студентів під час викладання низки дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

За результатом експертного опитування було визначено перелік основних і додаткових особистісних професійно важливих якостей для студентів спеціальностей Ф і С та УП. Припущення щодо відмінності цих якостей для означених спеціальностей, знайшло своє підтвердження.

Зазначені компетентності майбутніх економістів, виокремлені професійно важливі якості, актуальні для тих або тих спеціальностей, визначені сильні особистісні якості (соціонічні функції) студентів, установлена відповідність соціонічних функцій професійно важливим якостям та наявність типологічних компонентів у дидактичних способах навчання дало змогу вибору й застосування найбільш дієвих й ефективних методів навчання як для переважаючих і затребуваних у майбутній професійній діяльності психотипів, так і для тих, які виявилися у меншості, але змушені знаходити своє місце у обраній професії. Такі методи, у підсумку, сприяли формуванню готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Застосування диференціації студентів у середині експериментальних груп (шляхом визначення психотипів), а потім їхнє групування за установками щодо виду

діяльності (клубах) й соціонічними темпераментами дозволило створювати групи комфорту, й оптимально розподіляти ролі в групах, що сприяло ефективному впровадженню обраних активних методів навчання (методу випадків, кейсів, ділових ігор, колективних проєктів): чим повніше вдавалося представити ролі в малій групі відповідно до психотипів студентів, тим ефективнішою була її робота.

Уточнені критерії та показники дозволили визначити рівні готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. Так, у процесі формувального експерименту було доведено, що обґрунтовані педагогічні умови здійснюють позитивний вплив на: мотивацію щодо вибору професії, мотивацію щодо професійного навчання, навченість, співвідношення отриманих знань із практикою; сформованості професійно важливих якостей та фахових компетентностей, самооцінку професійних якостей, рівень професійної спрямованості студентів.

Результати проведеного дослідження висвітлені в таких публікаціях [254; 255; 258; 265; 266].

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу наукової літератури уточнено суть понять «професійне становлення», «професійне зростання», «особистісний потенціал». «Професійне зростання» розглядаємо в симбіозі з поняттям «професійне становлення», як характеристику цілого й ціле. Професійне зростання студента – процес, що характеризує позитивну динаміку його професійного становлення на етапі навчання у виші та передбачає розкриття, розвиток, збагачення й актуалізацію особистісного потенціалу у процесі реалізації педагогічних умов, результатом чого є набуття професійної компетентності та сформованість готовності до професійної діяльності. Особистісний потенціал – складне, інтегроване поняття, що містить природжені (генетичні) особливості людини (темперамент, гендерні особливості, тип особистості, особливості психіки, задатки, здібності, потреби нижчого рівня, мотиви, особистісні якості) і набутий досвід (знання, навички, уміння, звички, професійно важливі якості, потреби вищого рівня, мотиви, світогляд). Особистісний потенціал має прояв у дії. Його інтенсивність буває декількох рівнів залежно від рівня потенційного запасу нервово-психологічної енергії індивіда. Якщо умови навколишнього середовища сприятливі, то відбувається розкриття, розвиток і поповнення особистісного потенціалу, потенційне стає актуальним, при несприятливих умовах спостерігається його згортання.

Обґрунтовано, що результатом процесу професійного зростання студента у ЗВО є набуття ним професійної компетентності, яка вимірюється трьома рівнями готовності випускника ЗВО до виконання функціональних обов'язків: низьким (репродуктивним), середнім (конструктивним), високим (творчим). Компетентність розуміємо як потенційне – внутрішній потенціал, накопичений досвід; готовність – як актуальне – утілення на практиці професійного досвіду. Найвищого рівня професійного зростання студента можливо досягти за умов високої вмотивованості, яка виникає у разі відповідності природної спрямованості особистості обраній професії та належним чином обраним формам, методам, педагогічним умовам навчально-виховного процесу.

2. Визначено особливості фахової підготовки майбутніх фахівців економічного профілю: вона відбувається одночасно за двома типами професій «Людина – Людина» та «Людина – Знакова система», що потребує визначення та розвитку особистісного потенціалу студентів відповідно до вимог таких професій; схарактеризовано вплив на підготовку економістів швидкозмінних зовнішніх і внутрішніх чинників.

Виявлено недоліки фахової підготовки майбутніх економістів: основним суб'єктом навчального процесу є викладач; не приділяється увага виявленню природженого потенціалу студента; перелік варіативних дисциплін фактично обирається ЗВО; навчання проводиться в академічних групах із великою кількістю студентів; застосовуються здебільшого традиційні форми й методи навчання, формуються знання та навички. У зв'язку з цим окреслено основні напрями розвитку системи навчання, яка може призвести до професійного зростання студентів: студентоцентроване навчання, виявлення сильних сторін особистісного потенціалу студента, спрямованості щодо виду діяльності; можливість самостійного вибору студентами варіативних дисциплін; поділ академічних груп на малі групи за темпераментами й психотипами; застосування форм і методів навчання, що розвивають сильні сторони особистісного потенціалу студентів, затребуваних у майбутній професійній діяльності, формування компетентностей, особистісних професійно важливих якостей.

3. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови, які забезпечують ефективне професійне зростання студентів: спрямованість студентів на розкриття особистісного потенціалу на основі соціонічного підходу; набуття студентами фахової компетентності, формування готовності до професійної діяльності на основі розвитку особистісного потенціалу з використанням особистісного та компетентісного підходів.

Соціонічний підхід дає змогу визначити природну спрямованість особистісного потенціалу студента щодо певного виду діяльності шляхом визначення його психотипу, визначає сильні й слабкі сторони особистісного потенціалу студента; особистісний підхід розвертає педагога до особистості

студента, дає змогу індивідуалізувати навчально-виховний процес відповідно до здібностей, інтересів, ціннісних орієнтирів, суб'єктного досвіду того, хто навчається; компетентісний підхід дозволяє сформуванню фахові компетентності та професійно важливі якості. На основі системного підходу розроблено етапи процесу професійного зростання студента.

За допомогою розробленої методики розкриття особистісного потенціалу студента на констатувальному етапі експерименту було визначено певні тенденції: стійке домінування низки типів на економічних спеціальностях, відповідність сильних сторін особистісного потенціалу таких типів вимогам до майбутньої професійної діяльності, стали внутрішню мотивацію цих типів до вибору професії, що знайшло своє підтвердження й на формуальному етапі експерименту. Вищенаведене дало змогу припустити, що у ЗВО, у яких існує конкурсний відбір, відбувається природна диференціація студентів, тобто спостерігається вибір абітурієнтами спеціальностей за сильним функціями своїх психотипів, що призводить до формування груп із переважанням таких типів (техніко-управлінської установки (керівники, практики) і соціально-комунікативної установки (соціали) щодо виду діяльності). Однак майже третина студентів, переважно гуманітарної установки щодо виду діяльності, мала зовнішню мотивацію до вибору професії.

Реалізація педагогічних умов на формуальному етапі експерименту дозволила змінити характер й організацію навчально-пізнавальної діяльності в ЕГ, а саме: спрямовувати студентів на розкриття особистісного потенціалу, виявляти його сильні сторони; групувати студентів за установками щодо виду діяльності й соціонічними темпераментами, створювати малі групи комфорту; обирати й впроваджувати в навчальний процес такі форми й методи навчання, які б відповідали потребі в розвитку особистісних професійно важливих якостей для кожної спеціальності, наданні фахових компетентностей, формуванню готовності до професійної діяльності.

Зазначені вимоги до майбутніх економістів, виокремлені професійно важливі якості, актуальні для тих або тих спеціальностей, визначені сильні особистісні якості (соціонічні функції) студентів, встановлена відповідність соціонічних

функцій професійно важливим якостям та наявність типологічних компонентів у дидактичних способах навчання дало змогу вибору й застосування найбільш дієвих й ефективних форм і методів навчання як для переважаючих/ і затребуваних у майбутній професійній діяльності психотипів (переважання практики над теорією, методи навчання: ділові ігри, рольові ігри, ситуаційні вправи (метод кейсів, метод випадків), творчі проекти), так і для тих, які виявилися в меншості, але змушені знаходити своє місце в обраній професії (передування теорії, методи навчання: теорія вирішення винахідницьких завдань, «мозковий штурм», дослідницький метод творчі завдання, самостійна робота, створення економічних казок, кейсів). Такі методи, урешті-решт, сприяли набуттю фахової компетентності, формуванню готовності студентів до майбутньої професійної діяльності та розвитку виокремлених професійно важливих якостей.

Під час формувального експерименту було доведено, що теоретично обґрунтовані педагогічні умови здійснюють позитивний вплив на підвищення рівня професійного зростання студентів економічних спеціальностей, що було підтверджено обґрунтованими даними.

В ЕГ під впливом педагогічних умов відбувся суттєвий перерозподіл студентів за *рівнями мотивації* (в основному за рахунок переходу студентів від середнього рівня (внутрішньо-зовнішньої мотивації) до високого (внутрішньої мотивації), що, як ми вважаємо, стало наслідком удосконалення професійної підготовки з урахуванням особистісного потенціалу студентів, отримання ними додаткової інформації щодо майбутньої професійної діяльності й усвідомлення студентами свого місця в професії. У результаті підбору, розробці, моделювання завдань зі спеціальних дисциплін з урахуванням *рівнів мотивації студентів щодо вибору спеціальності, мотивації до професійного навчання*, особистісного потенціалу студентів, застосування відповідних активних методів навчання в ЕГ відбулася якісна зміна мотивації – підкріплення внутрішніх мотивів позитивними зовнішніми мотивами.

Індивідуалізація змісту завдань (з урахуванням типологічних особливостей студентів), застосування активних методів навчання, а також подальша робота в

малих групах із розподілом за ролями, де відпрацьовувалися практичні вміння та навички, сприяли надбанню студентами ЕГ досвіду професійної діяльності (показник *співвідношення отриманих теоретичних знань із практикою*) та підвищенню *рівня їхньої навченості*.

Професійне зростання студентів потребувало *розвитку й сформованості особистісних професійно важливих якостей*, необхідних саме для обраної ними спеціальності, і виокремлених експертним шляхом. В ЕГ відбулося підвищення сформованості таких якостей на високому рівні за рахунок зменшення кількості студентів із низьким і середнім рівнями. Резерв сформованості високого рівня якостей визначався кількістю студентів із певною сильною соціонічною функцією, відповідною до такої якості.

Щодо *самооцінки студентами розвиненості професійно важливих якостей*, то в студентів ЕГ відзначалася більш адекватна самооцінки таких якостей, яка майже повністю співпадала з оцінкою викладачів після завершення формувального етапу експерименту. Зазначене свідчить про те, що під впливом педагогічних умов студенти усвідомлюють значення таких якостей, критерії їхньої оцінки, потребу в певних професійно важливих якостях для кожної спеціальності, свої власні можливості й перспективи в професійній діяльності. Як підсумок, у ЕГ відбулося більш успішне опанування студентами профільно-професійними компетентностями, під якими ми розуміли надбання знань, умінь, навичок, професійного досвіду, сформованості особистісних професійно важливих якостей ставлення до професії як до цінності.

Перевірка *рівня сформованості професійної спрямованості* студентів (бажання самовдосконалюватись у обраній професійній сфері, працювати й створювати кар'єру в галузі економіки, розвивати професійно важливі якості, накопичувати та застосовувати досвід професійної діяльності) показала, що в ЕГ значно збільшилася кількість студентів, у яких професійна спрямованість була сформована на високому рівні за рахунок студентів із середнім рівнем сформованості професійної спрямованості й значно зменшилася кількість студентів із низьким рівнем. Ми пояснюємо такий стан тим, що під час проведення

формувального етапу експерименту студенти ЕГ мали можливість випробувати себе в різних професійних ролях, як відповідних своїм психотипам, так і не притаманним їм. Під час застосування активних методів навчання, роботи в малих групах відбувався обмін досвідом між студентами різних психотипів, усвідомлювалося можливе місце в професії, її цінність, формувався досвід професійної діяльності, намічався можливий кар'єрний шлях. У студентів, які зробили помилковий вибір, формувалося рішення про ймовірну зміну спеціальності, або кардинальну зміну професії, оскільки вони чіткіше розуміли її суть. Це були студенти, які переважно належали до гуманітарної установки щодо виду діяльності. У результаті більшість студентів ЕГ зрозуміли важливість професійного зростання, становлення професійної кар'єри в обраній галузі.

4. Уточнено складники готовності до професійної діяльності: мотиваційний, теоретичний (змістовий), практичний (процесуальний), оцінний, професійно-дієвий. Розроблено критерії й показники готовності студентів до професійної діяльності: мотиваційний (мотивація до вибору професійної діяльності, мотивація до професійного навчання), змістово-процесуальний (навченість, співвідношення отриманих знань із практикою, сформованість фахових компетентностей, сформованість особистісних професійно значущих якостей), оцінно-рефлексивний (самооцінка сформованості особистісних професійно важливих якостей), професійно-дієвий (рівень сформованості професійної спрямованості студентів), рівні сформованості готовності до професійної діяльності.

Разом із тим проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійного зростання студентів під час навчання у виші. Перспективними можуть бути такі напрями подальших наукових пошуків: визначення особистісного потенціалу абітурієнтів у межах профорієнтаційної роботи; удосконалення взаємодії викладачів і студентів залежно від їхніх психотипів; вплив на успішність кар'єрного зростання типологічних особливостей майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абельская Е. Ф. Типоведческое исследование психического склада личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Екатеринбург, 2006. 27 с.
2. Айзенк Г., Айзенк М. Исследования человеческой психики. М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. 480 с.
3. Айзенк Г. Структура личности. СПб. : Ювента ; М. : КСП+, 1999. 464 с.
4. Айрапетова Е. Ю. Компоненты профессиональной подготовки менеджера в вузе. URL:
http://www.ncstu.ru/content/_docs/pdf/conf/past/2005/pps/15/26.pdf. (дата
 звернення: 22.10.2015)
5. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 1998. 280 с.
6. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т.1. М. : Педагогика, 1980. 232 с.
7. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы* : сборник. Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1974. Вып. 2. С. 82–89.
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001. 288 с.
9. Антошкин В. Н. Педагогическая соционика : учеб. пособие. Новосибирск : Сибир. университет. изд-во, 2008. 216 с.
10. Антошкин В. Н. Оптимизация управления системой коммуникативной деятельности в социальной работе : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.08. Уфа, 2004. 44 с.
11. Ариничева О. В., Малышевский А. В. Психодиагностика – один из инструментов управления ресурсами экипажа воздушного судна. Научный вестник МГТУ ГА. 2014. № 199. С. 117–125.
12. Ариничева О. В. Соционические подходы к комплектованию коллективов авиационных специалистов на воздушном транспорте : автореф. дис. ... канд. техн. наук : 05.22.14. СПб., 2006. 19 с.

13. Аристотель. О душе. СПб. : Питер, 2002. 224 с.
14. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 4. М. : Мысль, 1983. 830 с.
15. Арутюнов В. Х., Мішин В. М., Свінціцький В. М. Методологія соціально-економічного пізнання : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2005. 353 с.
16. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл, 2001. 416 с.
17. Аугустинавичюте А. Модель информационного метаболизма *Terra Fantastica*. 1998. ... С. 25–32. *Психология и соционика межличностных отношений* : [Методы соционики]. 2005. N 1. С. 34–38.
18. Афанасьев В. В., Сивов М. А. Математическая статистика в педагогике : учеб. пособие. Ярославль : ЯГПУ, 2010. 76 с.
19. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем *Системные исследования. Методологические проблемы* : ежегодник. 1982. М. : Наука, 1982. С. 26–46.
20. Афанасьев В. Г. Системность и общество. М. : Политиздат, 1980. 368 с.
21. Бабаян О. О. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами імітаційно-рольового моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 22 с.
22. Бабкова-Пилипенко Н. П. Особливості професійної підготовки економістів в університетах Великої Британії та України. *Наукові праці. Педагогічні науки*. 2012. Т. 158. Вип. 146. С. 76–80.
23. Багалій Д. І. Український мандрований філософ Григорій Сковорода. Київ : Кобза ; Орій, 1992. 472 с.
24. Баловсяк Н. В. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 21–28.
25. Балягіна І. А., Богорад М. А., Ковальчук Г. О. Методика викладання економіки : навч.-метод. посіб. Київ : КНЕУ, 2003. 341 с.
26. Бедь В., Артьомова М. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*. 2011. № 5. С. 43–51. URL: <http://www.socialscience.com.ua/>

27. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). URL: <http://didacts.ru/dictionary/1010> (дата обращения: 01.10.2014)
28. Беккер Г. Воздействие инвестиций в человеческий капитал на заработки. *Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход : избр. тр. по экономической теории*. М. : ГУ ВШЭ, 2003. С. 50–89.
29. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. 352 с.
30. Беспалько В. П. Природосообразная педагогика. М. : Народное образование, 2008. 512 с.
31. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учеб.-метод. пособие М. : Высшая шк., 1989. 144 с.
32. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
33. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Бех І. Д. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія*. Київ : Генезис. 2009. С. 21–24.
34. Бондарев А. А. Моделирование и управление регионом как социальной системой: социологический анализ : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.08. Пятигорск, 2004. 49 с.
35. Бондаренко М. И. Высшая школа в порске. *Вестник торгово-промышленной палаты*. Х. 2013. №3 (47). С. 29–30.
36. Бондаренко М. І., Чигрінов В. І. Вектори розвитку освіти в Україні в інформаційну епоху. *Ринкова трансформація економіки*. Вип. 16, Х., 2015. С. 6–21.
37. Бобков В. В. Реализация дифференцированного подхода в обучении студентов программированию с помощью дидактического технологического комплекса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Красноярск, 2006. 24 с.
38. Бобрицька В. І. Ціннісно-мотиваційні аспекти професійної адаптації фахівців з вищою освітою. *Проблеми освіти* : зб. наук. пр. Житомир-Київ, 2015. Вип. 84. С. 64–68.

39. Бобров В. Я. Основы рыночной экономики и предпринимательства : учебник. Київ : Вища шк., 2003. 719 с.
40. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб : Питер, 2008. 400 с.
41. Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика : учебник. СПб. : Питер, 2014. 624 с.
42. Ботвинник М. И., Коган Б. М. Мифологический словарь. М. : Просвещение, 1985. 176 с.
43. Брюханова Н. О. Основы педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : монографія. Харків : НТМТ, 2010. 438 с.
44. Брюханова Н. О., Коваленко Д. В., Лисенко С. А. Система вищої освіти України і Болонський процес : навч. посіб. Харків : УПА, 2008. 139 с.
45. Букалов А. В., Карпенко О. Б. Соционика как академическая дисциплина. *Соционика, ментология и психология личности*. 2013. № 1. С. 5–12.
46. Булыгина А. И. Психологические аспекты взаимодействия «преподаватель-студент» при индивидуально-дифференцированном подходе в обучении : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Казань, 1999. 203 с.
47. Василенко П. М., Васильченко В. С., Галицький В. М. Словник-довідник соціального працівника : навч. посіб. Київ : ІПК ДСЗУ, 2007. 322 с.
48. Васильєва М. П. Теорія педагогічної деонтології. Харків : Нове слово, 2003. 216 с.
49. Васюкова И. А. Словарь иностранных слов: около 5000 слов. М. : АСТ, 2005. 990 с.
50. Вітенко І. С., Вітенко Т. І. Основы психології : підручник. Вінниця : Нова книга, 2001. 255 с.
51. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 566 с.
52. Вишнякова Л. Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного. М. : Изд-во МГУ, 1987. 110 с.

53. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика : словарь. М. : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
54. Волкова Н. Проблема підготовки майбутніх економістів до управлінської діяльності. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. Вип. 1(5). С. 17–26.
55. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : АСТ Хранитель, 2008. 671 с.
56. Годфруа Ж. Что такое психология : в 2 т. М. : Мир, 1992. Т. 1. 117 с.
57. Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника: воспитательная концепция профессиональной ориентации. М. : Педагогика, 1979. 160 с.
58. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
59. Головань М. С. Система компетенцій випускника вищого навчального закладу напряму підготовки “фінанси і кредит”. *Вища школа*. 2011. № 9. С. 27–38.
60. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 120 с.
61. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
62. Григорьева М. В. Организация образовательного процесса по реализации когнитивного и деятельностного компонентов содержания образования на основании типологической дифференциации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Омск, 2006. 215 с.
63. Григорчук Л. І. Формування готовності слухачів факультету довузівської підготовки до навчання у вищому технічному закладі освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Чернівці, 2000. 227 с.
64. Гриньова В. М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 74–84.

65. Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. 2011. № 1. С. 21–26.
66. Грицуленко С. І., Потапова-Сінько Н. Ю., Гарбера К. М. Методика викладання економічних дисциплін : навч. посіб. Одеса : ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2012. 224 с.
67. Гуленко В. В. Гуманитарная соционика. М. : Чёрная Белка, 2009. 344 с.
68. Гуленко В. В. Насколько прочны основания соционики? Онтология коммуникативных функций. *Соционика, ментология и психология личности*. 1998. № 3. С. 67–72.
69. Гуленко В. В., Тищенко В. П. Соционика идет в школу. Педагогам, родителям, детям о типах и отношениях. М. : Черная белка, 2010. 280 с.
70. Даль В. Толковый словарь живого русского языка: современное написание : в 4-х т. М. : АСТ ; Астрель, 2003. Т. 2: И-О. 1280 с.
71. Демура І. В. Формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 22 с.
72. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 16 с.
73. Дмитриенко Н. А. Обучение общению как фактор личностно-профессионального роста студентов при изучении иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов н/Д, 2003. 228 с.
74. Доронін А. В. Управління поведінкою персоналу підприємства в умовах інтелектуалізації капіталу : автореф. дис. ... д-ра екон. наук : 08.00.04. Луганськ, 2009. 33 с.
75. Драч І. І. Педагогічний супровід формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013. Вип. 28. С. 473–479.

76. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства* : зб. наук. пр. молодих дослідників / за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 10–16.

77. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта : сучасний вимір. *Акме досягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи* : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 26–67.

78. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование*. 2004. № 2. С. 82–86.

79. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 1983. 32 с.

80. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : учеб. пособие. Минск : БГУ, 1981. 383 с.

81. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

82. Євтух М. Б., Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : монографія. Харків : Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2007. 144 с.

83. Євтушевський В. А. Еколого-економічний потенціал України: відтворення в умовах формування ринкових відносин : дис.... д-ра екон. наук : 08.08.03. Київ, 1997. 428 с.

84. Ельяшевич А. М., Лытов Д. А. Эволюция взглядов Юнга на типологию. *Соционика, ментология и психология личности*. 2005. № 3. С. 47–62.

85. Жигло О. О. Педагогічні умови професійного зростання викладача вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 214 с.

86. Завалевський Ю. І. Творча самореалізація особистості вчителя як головна умова професійної діяльності. *Нова педагогічна думка* : науково-методичний журнал. Рівне : Геден-прінт, 2015. Вип. 3 (83).
87. Закон України «Про вищу освіту» : станом на 18 вересня 2014 року. Харків : Право, 2014. 104 с.
88. Зазикін В. Г. Короткий акмеологический словник. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/870/word/potencial-lichnostnyi>. (дата звернення: 26.03.2015)
89. Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие. М. : Москов. психолого-социальный ин-т, 2005. 216 с.
90. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие. М. : Академический Проспект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 36 с.
91. Змиевская Е. В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2003. 169 с.
92. Зязюн І. А. Творчий потенціал особистості вчителя: психолого-педагогічні орієнтири. *Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності* : зб. наук. пр. / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ ; Харків, 2009. С. 11–22.
93. Іванова Н. Г. Формування професійно важливих якостей – важлива умова успішного виховання майбутніх фахівців. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. пр. Хмельницький, 2012. Вип. 12. С. 163–166.
94. Івашко Л. М. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології забезпечення якості вищої економічної освіти : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.11. Київ, 2011. 20 с.
95. Иваненко А. Н. Социальные функции имитационных игр. Вестник высшей школы. 1988. № 2. С. 30–39.
96. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с.

97. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : монографія / Г. О. Балл [та ін.] ; за ред. Г. О. Балла. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 206 с.
98. Калачикова О. Н. Метод кейс-стади : учеб. пособие. Томск, 2007. 158 с.
99. Каленюк І. С., Куклін О. В. Розвиток вищої освіти та економіка знань : монографія. Київ : Знання, 2012. 343 с.
100. Кальнік О. П. Індивідуалізація контролю навчальних досягнень студентів вищих навчальних закладів на основі використання соціонічних типів та установки на вид діяльності. Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2016. Вип. 53. С. 66–74.
101. Кальнік О. П. Педагогічні умови організації контролю навчальних досягнень з гуманітарних дисциплін у фаховій підготовці курсантів вищих військових навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 197 с.
102. Карпенко А. И. Взаимосвязь самопознания и диагностики профессионально-личностного роста студента медицинского колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Сочи, 2001. 138 с.
103. Картель Т. М. Професійне становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 20 с.
104. Касаткін Д. О. Підготовка майбутніх економістів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2011. 20 с.
105. Кемпинский А. Меланхолия. М. : Наука, 2002. 405 с.
106. Клачко В. М. Формування мотивації учбової діяльності у курсантів ВВНЗ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02. Хмельницький, 1999. 15 с.
107. Климов Е. А. Введение в психологию труда. М. : МГУ, 1988. 199 с.
108. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969. 60 с.
109. Климов Е. А. Основы психологи. М. : Культура и спорт, 1997. 295 с.

110. Климов Е. А. Психология профессионала. М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : МОДЭК, 1996. 400 с.
111. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб, пособие. М. : Академия, 2004. 304 с.
112. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : учеб. Харьков : ЧП «Штрих», 2003. 480 с.
113. Ковальова К. І., Ковальов В. В. Методика викладання економіки в школі : навч. посіб. Київ : Ліра-К., 2012. 184 с.
114. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті. Київ : КНЕУ, 2003. 298 с.
115. Ковальчук Г. О. Організація навчання з економіки : навч. посіб. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова, 2002. 305 с.
116. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие. Киев : Вища шк., 1990. 248 с.
117. Колот А. М., Цимбалюк С. О. Мотивація персоналу : підручник. Київ : КНЕУ, 2011. 397 с.
118. Колот А. М. Реализация основных принципов Болонской декларации при подготовке специалистов экономического профиля *Бухгалтерский учет и аудит*. 2005. № 10. С. 3 –11.
119. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік [та ін.]. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
120. Комплекс нормативних документів для розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти / за заг. ред. В. Д. Шинкарука. Київ, 2008. 69 с.
121. Кондаков И. М., Сухарев А. В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития. *Вопросы психологии*. 1989. № 5. С. 158–164.
122. Кондрашова Л. В. Нравственно-психологическая готовность студента к учительской деятельности. Киев : Вища шк., 1987. 54 с.
123. Концепція розвитку економічної освіти в Україні. *Освіта України*. 2004. 23 січ. С. 4–5.

124. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогіка*. 2003. № 3. С. 3–10.
125. Крысько В. Словарь-справочник по социальной психологии. СПб. : Питер, 2003. 416 с.
126. Кудрявцев В. Т. Психология развития человека: основания культурно-исторического подхода. Рига : Эксперимент, 1999. 160 с.
127. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. М. : Моск. энергетический ин-т, 1985. 108 с.
128. Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности. *Вопросы психологии*. № 3. 1983. С. 51–59.
129. Кузьмина Н. В. Методы системного исследования педагогической деятельности : учеб. пособие. – Л. : ЛГУ, 1980. 172 с.
130. Кузьмина С. В. Власихина Н. В. Развитие личностного потенциала студента с позиции компетентностного. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2013. № 3. С. 26–32.
131. Культура безопасности в ядерной энергетике : учебник / В. В. Бегун [и др.]. изд. 2-е, доп. Киев : НТУУ «КПИ», 2012. 563 с.
132. Курантов А. П., Стяжкин Н. И. Оккам. М. : Мысль, 1978. 191 с.
133. Лазурский А. Ф. Альтруизм. *Психология личности. Тексты* / под ред. Ю. Б Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 152–156.
134. Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии. М. : Наука, 1997. 446 с.
135. Левочко М. Т. Професійна підготовка майбутніх фахівців економічної галузі: теорія, методика, організація : монографія. Київ : ДП “Інформ.-аналіт. Агентство”, 2009. 495 с.
136. Лейченко С. Д. Разработка модели формирования экипажей воздушных судов с целью повышения безопасности полетов : дис. ... канд. техн. наук : 05.22.14. СПб., 2002. 269 с.

137. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. М. : Смысл ; Академия, 2004. 352 с.
138. Леонтьев Д. А. Личностное в личности. Личностный потенциал как основа самодетерминации. URL: <http://www.psychology-online.net> (дата обращения: 24.02.14)
139. Лиханова Н. Н. Индивидуальное ориентирование студентов инженерно-технического профиля на профессиональный рост : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Чита, 2013. 202 с.
140. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів* : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. Харків : ОВС, 2002. С. 3–8.
141. Лох К. В. Особенности взаимосвязи характеристик малой группы и эффективности ее деятельности в различных условиях: на материале горноспасательной службы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Ярославль, 2001. 181 с.
142. Лупанова Н. А. Педагогические условия формирования у будущего учителя социальной компетентности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тула, 2000. 183 с.
143. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
144. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
145. Маноха І. П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини : онтологічно орієнтований підхід : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 2003. 48 с.
146. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. М., 2004. 54 с.
147. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Питер, 2008. 352 с.

148. Маслоу А. Самоактуализация и ее предпосылки. *Психология развития* : хрестоматия. СПб. : Питер, 2001. С. 353–364.
149. Медведев Н. Н. Психологические очерки. М. : Чёрная Белка, 2012. 288 с.
150. Мегедь В. В., Овчаров А. А. Характеры и отношения. М. : Армада-пресс, 2002. 704 с.
151. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М. : Дело, 1992. 702 с.
152. Методические материалы по курсу «Метод кейс-стади» / сост. О. Н. Калачикова. Томск. 56 с. URL: <http://umu.utmn.ru/files/case.doc>.
153. Методичні рекомендації з розробки освітньо-професійних і освітньо-наукових програм та навчальних планів першого і другого рівнів вищої освіти / уклад.: Р. М. Вернидуб, Т. М. Кащенко, О. О. Субіна. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 88 с. URL:
http://www.npu.edu.ua/images/file/nmc/Nakazu_rozpor_NPU_Drahomanova (дата звернення: 21.07.16)
154. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : затверджені Наказом М-ва освіти і науки України від 01 червня 2017 р. № 600. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/51506/ (дата звернення: 25.12.2017)
155. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. Кузьминой. М : Народное образование, 2002. 208 с.
156. Мило видова Л. Е. Динамика личностно-профессионального роста студентов в процессе вузовской подготовки (Техническое образование) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М., 2000 159 с.
157. Мурашко І. В. Розкриття поняття «Особистісний потенціал» та його психологічної структури. URL:
http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/2010_7/st18.pdfзва. (дата звернення: 15.04.2015)
158. Мясищев В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. М : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : МОДЭК, 1995. 356 с.

159. Мясоед П. А. С. Л. Рубинштейн: идея живого человека в психологии. *Вопросы психологии*. 2009. № 4. С. 108–118.
160. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1-2. С. 266–268.
161. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс/ URL: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/>.(дата обращения: 17.03.2016)
162. Національна рамка кваліфікацій : Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 02.04.2017)
163. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
164. Наугольникова О. М. Професійна підготовка майбутніх економістів у вищих навчальних закладах США : дис. ...канд. пед. наук. : 13.00.04. Харків, 2017. 235 с.
165. Класифікатор професій ДК 003:2010 : затверджений наказом Держспоживстандарту України від 28.07.2010 N 327. URL: <http://www.dk003.com/>.(дата звернення: 11.10.2015)
166. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб. : Питер, 2004. 263 с.
167. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М. : ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
168. Олпорт Г. В. Личность в психологии ; пер. с англ. СПб. : Ювента, 1998. 345 с.
169. Олпорт Г. Становление личности : избр. тр. – М. : Смысл, 2002. 464 с.
170. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота [та ін.]. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.

171. Падалка О., Шепотько В. Актуалізація економічної освіти. *Рідна школа*. 2002. № 3. С. 67–70.
172. Падалка О. С. Неперервна економічна освіта учнів у системі «школа-ВНЗ». *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Сер. 18. Київ, 2005. Вип. 2. С. 49–59.
173. Падалка О. С. Професійно-економічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 47 с.
174. Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Ярославль, 1999. 359 с.
175. Павленко А. Ф., Вовчак А. В. Маркетинг : підручник. Київ : КНЕУ, 2003. 246 с.
176. Павлов В. Ваш психологический тип. СПб. : Корф, 1997. 254 с.
177. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 36 с.
178. Платон. Апология Сократа; Критон; Ион; Протагор. М. : Мысль, 1999. 864 с.
179. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособ. М. : Высшая шк., 1984. 174 с.
180. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986. 225 с.
181. Плахотнік О., Безносюк О. Компетентнісний підхід у ВНЗ: проблеми та перспективи. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121(2). С. 200–205.
182. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : ТОВ “Філ-студія”, 2006. 320 с.
183. Поляков О. А. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 188 с.

184. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Київ : К.І.С., 2004. С. 5–25.
185. Пономаренко В. С. Проблеми підготовки компетентних економістів та менеджерів в Україні : монографія. Харків : ВД "ІНЖЕК", 2012. 327 с.
186. Потенціал особистості та тенденції його реалізації в умовах трансформаційних змін у суспільстві : кол. моногр. / В. І. Подшивалкіна, А. А. Бефані, О. В. Яремчук [та ін.]. Одеса : Фенікс, 2011. 380 с.
187. Поясок Т. Б. Розвиток професійної компетентності майбутніх економістів засобами інформатизації освіти. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Педагогічні науки. Кіровоград, 2008. Вип. 76. С. 354–362.
188. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 42 с.
189. Про затвердження Державної цільової соціальної програми "Молодь України" на 2016-2020 роки та внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України : постанова КМ України від 18 лютого 2016 р. № 148. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/148-2016-%D0%BF>. (дата звернення: 17.02.2017.....)
190. Про Стратегію сталого розвитку "Україна-2020" : Указ Президента України від 12.01.2015 р. № 5/2015. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
191. Прокопенко І. Ф. Економічна освіта: теоретичні і методичні питання. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002* : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. Харків : ОВС, 2002. С. 55–68.
192. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології : навч. посіб. Харків : Колегіум, 2005. 224 с.
193. Психологія і педагогіка. Проведення індивідуального заняття за методом аналізу конкретних навчальних ситуацій (case study) : навч.-метод. посіб. / підгот. З. Е. Скринник. Львів : ЛІБС УБС НБУ, 2012. 145 с.

194. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. М. : УРАО, 1997. 340 с.
195. Психолог. Введение в профессию : учеб, пособие / В. А. Фокин, Т. М. Буякас, О. Н. Родина [и др.] ; под ред. Е.А. Климова. 3-е изд., перераб. М. : Академия, 2011. 208 с.
196. Психологическая диагностика : учеб. пособие / ред. К. М. Гуревич, Е. М. Борисова. М. : УРАО, 1997. 304 с.
197. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
198. Ребер А. Большой толковый психологический словарь : в 2-х т. М. : Вече, АСТ, 2000. Т. 1: А-О. 364 с.
199. Рейнин Г. Р. Тип и типология: определения и свойства *Соционика, ментология и психология личности*. 1998. № 1. С. 5–8.
200. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості. К., 2010. 442 с.
201. Різник В. В. Формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності у процесі вивчення спеціальних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.
202. Робоча програма навчальної дисципліни "Економіка і фінанси підприємства" для студентів напряму підготовки 6.030601 "Менеджмент" усіх форм навчання / уклад.: Т. І. Притиченко, О. М. Бихова. Харків : Вид-во ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2014. 61 с.
203. Розроблення освітніх програм : метод. рек. / авт.: В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова ; за ред. В. Г. Кременя. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
204. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Основа, 2005. 96 с.
205. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М. : Прогресс-Универс, 1994. 478 с.

206. Роджерс К. Эмпатия. *Психология эмоций* : сборник ; пер. с англ. М. : Изд-во Москов. ун-та, 1984. – С. 235.
207. Романова Г. М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 250 с.
208. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 512 с.
209. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
210. Румянцева Е. А. Формирование у будущих учителей коммуникативных умений на основе теории информационного метаболизма : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кострома, 1996. 18 с.
211. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 3. С. 16–23.
212. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. М. : Народное образование, 2005. Т. 1. 816 с.
213. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль „Направленность”. Киев : Миллениум, 2004. 521 с.
214. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
215. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. 404 с.
216. Ситник О. П. Професійна компетентність вчителя. *Управління школою*. 2006. № 14. С. 2–9.
217. Сковорода Г. Повна академічна збірка творів. Харків ; Едмонтон-Торонто : Майдан; Вид-во Канад. н-ту Українських Студій, 2011. 1400 с.
218. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие. М. : Академия, 2002. 576 с.

219. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие. М. : Школьная пресса, 2000. 421 с.
220. Словник української мови : в 11-ти т. / редкол.: І. К. Білодід [та ін.]. Київ : Наукова думка, 1972. Т. 3. 744 с.
221. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. М. : Сов. энциклопедия, 1989-1990. 1632 с.
222. Социология труда : учебник / под ред. Н. И. Дряхлова, А. И. Кравченко, В. В. Щербины. М. : МГУ, 1993. 612 с.
223. Соционика для профессионалов. Соционические технологии в педагогике и управлении персоналом / под общ. ред. Т. Н. Прокофьевой. М. : Алмаз, 2008. 323 с.
224. Спирин Л. Ф., Румянцева Е. А., Румянцева Т. А. Соционика – учителям и родителям. М. : Междунар. пед. акад., 1999. 192 с.
225. Спосіб підвищення професійної підготовки льотного складу : пат. 41039А Україна, G 09В 19/00, А61В 5/00 ; заявл. 16.01.01 ; опубл. 15.08.01 ; Бюл. № 7 (кн. 1.). 140 с.
226. Столярченко О. Б. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2012. 280 с.
227. Столярчук Х. С. Критерії формування набору компетенцій фахівця у сфері управління персоналом. *Соціально-трудова відносина: теорія та практика*. 2012. № 1(3). С. 153–159.
228. Стрельников В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія. Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. 375 с.
229. Суб'єкти педагогічного процесу. *Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу* : монографія / В. М. Гриньова [та ін.]. Харків : Щедра садиба плюс, 2013. С. 5–29.
230. Тайгер П., Бэррон-Тайгер Б. Делай то, для чего ты рожден. М. : АСТ ; Астрель, 2005. 688 с.

231. Тайгер П., Баррон-Тайгер Б. Читать человека как книгу. М. : АСТ, 2000. 288 с.
232. Теория личности Э. Эриксона. *Теории личности в западноевропейской и американской психологии*: хрестоматия / под. ред. Д. Я. Райгородского. Самара : Бахрах, 1996. С. 316–374.
233. Терещук Г. В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем : Матеріали регіон. наук.-практ. семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”. 28-29 листопада 2006 р. Тернопіль : Терноп. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка, 2006. С. 5–10.
234. Толковый словарь русского языка: около 30 000 слов / под ред. Д. Н. Ушакова. М. : АСТ, 2008. 1054 с.
235. Удалова Е. Соционика в работе с персоналом, или что показывает МВТИ. М. : ООО «Великолукская городская типография», 2007. 150 с.
236. Узнадзе Д. Н. Общая психология. М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2004. 413 с.
237. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М. : Педагогика, 1990. 192 с.
238. Управление персоналом организации. Практикум : учеб. пособие. под ред. А. Я. Кибанова. М. : ИНФРА-М, 2008. 365 с.
239. Федина В. С. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-сходознавців : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2009. 252 с.
240. Федорова В. К. Использование педагогической соционики в решении конфликтных взаимодействий субъектов образовательного процесса : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Омск, 1998. 197 с.
241. Филатова Е. С. Личность в зеркале соционики. Разгадка тайны двойников. М. : Б&К, 2001. 286 с.
242. Филатова Е. С. Психология и соционика: вместе или врозь?. Ростов-н/Д : Фенікс, 2013. 308 с.
243. Филатова Е. С. Соционика для всех: наука общения, понимания и согласия. М. : Чёрная белка, 2010. 312 с.

244. Филатова Е. С. Соционическая статистика для 299 женщин, мужчин и их детей. Соционика, ментология и психология личности. 2000. № 6. С. 76–79.
245. Филонович С. Р. Лидерство и практические навыки менеджера: 17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль 9. М. : «ИНФРА-М», 1999. 328 с.
246. Хуторской А. В. Методика личностноориентированного обучения. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
247. Чернышев Ю. П. Индивидуализация обучения как развивающаяся дидактическая концепция в истории советской педагогики (1960-1980-е гг.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Рига, 1992. 203 с.
248. Чернышев Я. А. Понятие «профессиональная карьера»: потребностно-мотивационная характеристика. *Мир психологии*. 2008. № 2. С. 221–232.
249. Чечик И. В. Реализация дифференцированного подхода к обучению РКИ с учетом индивидуально-психологических характеристик учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. СПб., 2005. 303 с.
250. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Логос, 1996. 320 с.
251. Шамес Й. А. Діагностування психологічних детермінант професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів культури : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 230 с.
252. Шаповалова Н. П. Визначення професійної спрямованості як педагогічна умова фахового зростання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2014. Вип. 35. С. 367–374.
253. Шаповалова Н. П. Експеримент Е. Шейна з визначення якорів кар'єри як найпоширенішої теорії кар'єрних орієнтацій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2012. Вип. 26. С. 433–441.

254. Шаповалова Н. П. Експериментальне дослідження особистісного потенціалу студентів економічних спеціальностей на основі соціонічного підходу. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2016. Вип. 54. С. 223–235.

255. Шаповалова Н. П. Експериментальна робота з удосконалення підготовки майбутніх фахівців економічного профілю. *Інституційні трансформації сучасної економіки: виклики, проблеми, перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (20 квітня 2017 р.) : зб. наук. пр. Харків : ХІБМ, 2017. С. 64–65.

256. Шаповалова Н. П. Значение соционики в определении будущей профессиональной деятельности. *Ринкова трансформація економіки* : зб. наук. пр. Харків : ХІБМ, 2010. Вип.12. С. 271–281.

257. Шаповалова Н. П., Свідерський В. П. Інноваційні процеси як поштовх для змін у підготовці майбутніх фахівців економічного профілю. *Фізичні та комп'ютерні технології* : матеріали XXII Міжнар. наук.-практ. конф. 7-9 груд. 2016 р. Харків : ЛПРА, 2016. С. 404–407.

258. Шаповалова Н. П. Інструментальна база визначення професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Ринкова трансформація економіки* : зб. наук. пр. Харків : ХІБМ, 2015. Вип. 16. С. 260–273.

259. Шаповалова Н. П. Кар'єрна орієнтація й стійкі утворення в структурі особистості людини. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2011. Вип. 40. Ч. 3. С. 87–94.

260. Шаповалова Н. П. Карьерные ориентации и личностные особенности человека. *Інноваційні моделі розвитку фінансової, економіко-виробничої, освітньої і соціально-гуманітарної сфер державності* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 14 груд. 2011 р. Харків : ХІБМ, 2011. С. 193–196.

261. Шаповалова Н. П. Компетентнісний підхід – умова підвищення якості фахової підготовки майбутніх спеціалістів економічного профілю в сучасних умовах. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2016. Вип. 53. С. 251–263.

262. Шаповалова Н. П. Огляд історії розвитку теорій відповідності кар'єри типу особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2012. Вип. 27. С. 83–86.

263. Шаповалова Н. П. Особливості підготовки майбутніх фахівців економічного профілю в сучасних умовах. *Забезпечення якості вищої економічної освіти: сучасний стан та перспективи* : матеріали V наук.-метод. конф. 9 лют. 2018 р. Харків : ХІФ КНТЕУ, 2018. С. 205–210.

264. Шаповалова Н. П. Поняття «професійне зростання», «професійна кар'єра», «кар'єрні орієнтації» у контексті фахової підготовки студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки* : зб. наук. пр., 2013. Вип. 11-12. С. 130–136.

265. Шаповалова Н. П. Практичний досвід застосування соціонічного підходу під час підготовки студентів економічних спеціальностей у ВНЗ. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : матеріали XXVII Міжнар. наук. інтернет-конф. 30 серп. 2017 р. Переяслав-Хмельницький : ДПУ імені Григорія Сковороди, 2017. С. 96–101.

266. Шаповалова Н. П. Применение методов соционики в работе со студентами экономических специальностей. *Психоинформационные технологии, кадровый менеджмент и психология личности* : материалы XXXIII Междун. конф. по соционике, г. Киев, 16-21 сентября 2017 г. К. : МИС, 2017. С. 37–46.

267. Шаповалова Н. П. Розкриття особистісного потенціалу студентів економічного профілю як передумова їх професійного зростання. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології* : зб. наук. пр. Херсон, 2015. Вип. 1 (12). С. 66–71.

268. Шаповалова Н. П. Соціоніка як інструмент визначення професійної спрямованості особистості. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2015. Вип. 47. С. 161–171.

269. Шаповалова Н. П. Трактовки поняття «кар'єра» з точки зору різних філософій світу. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2013. Вип. 43. С. 103–109.

270. Шаповалова Н.П. Функционально-типологический подход в определении профессиональной направленности личности. *Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития* : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. г. Екатеринбург, 11-14 ноября 2013 г. Екатеринбург : Изд-во Росгоспроф.-пед. ун-та, 2013. Т. 1. С. 250–252.

271. Шипилин Л. А. Технологии саморазвития менеджера : учеб. пособие. Омск : Изд-в ОмГПУ, 1998. 359 с.

272. Шипулина Л. А. Формирование профессионализма будущих экономистов средствами новых информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2004. 199 с.

273. Юнг К. Г. Психологические типы. СПб. : «Ювента», 1995. 720 с.

274. Юнг К. Психологические типы. URL: <http://www.klex.ru/1bt>. с. 375 (дата обращения: 25.01.14)

275. Юнг К. Г. Тавистокские лекции. Аналитическая психология: теория и практика. Очерки по аналитической психологии. Минск : ООО «Харвест», 2003. 528 с.

276. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 2000. 110 с.

277. Якиманская И. С., Рыжухина И. К. Предмет анализа – субъектный опыт. *Директор школы*. 1999. № 8. С. 53–60.

278. Ярошевский М. Я. История психологии от античности до середины XX в. : учеб. пособие. М., 1996. 416 с.

279. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 2000. 349 с.

280. Alpert M. Teaching Methods in Economics URL: http://www.ehow.com/list_7147776_teaching-methods-economics.html.

281. Briggs M. I. Introduction to Type: A Guide to Understanding your Results on the Myers-Briggs Type Indicator. Mountain View, CA: CPP, Inc., 1998.

282. Clayton G. Economics: Principles and Practices. New York : McGraw-Hill, 2007. 528 p.

283. Colander D. The Art of Teaching Economics. *International Review of Economics Education*, volume 3, issue 1. Bristol : The Economics Network, University of Bristol, 2004. P. 63–76. URL: <https://www.economicsnetwork.ac.uk/iree/i3/colander.htm>.

284. Danos P. Changing with the times. Business education must transform in response to global business needs. Best B-schools survey. *Column Business India*. 2010. October 4-17. 128 p.

285. Duvall R. Economic Education: Building on Strength, the Key to the Future. *Journal of Economics and Economic Education Research*. 2000. Vol. 1. P. 1–6.

286. Edwards, R. Meeting individual learner needs: power, subject, subjection. In C. Paechter, M. Preedy, D. Scott, and J. Soler (Eds.). *Knowledge, Power and Learning*. London: SAGE, 2001. P. 123–145.

287. Field J. Lifelong Learning and the New Educational Order. Staffordshire : Trentham Books, 2006. 200 p.

288. Goodwin N. Strategies for Changing Economics Teaching Rethinking Economics Conference, New York City, September 14, 2014. URL: http://www.ase.tufts.edu/gdae/publications/articles_reports/index.html.

289. Gordon A., Howell J. Higher Education for Business. New York : Columbia University Press, 2009. 340 p.

290. Hansen W. Reinvigorating liberal education with an expected proficiencies approach to the academic major. *In Educating economists: The Teagle discussion on re-evaluating the undergraduate economics major*. 2010. Spring. P. 16–27.

291. Hanushek E., Witzmann L. The Role of Education Quality for Economic Growth. *World Bank Policy Research 189 Working Paper*. 2007. Vol. 4122. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf?sequence=1>.

292. Holland J. L. Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*. 1996. P. 397–406.

293. Holland J. L. The psychology of vocational choice. Waltham, Mass Blaisdell, 1966. P. 125–130.

294. Holt C., McDaniel T. Experimental economics in the classroom. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.66.3822&rep=rep1&type=pdf>.
295. Jordan R. R., Nixson F. I. Language for Economics. London ; Glasgow, 1990. 128 p.
296. Jung. C. G. Analytical Psychology: Its Theory and Practice. The Tavistock Lectures. London a. Henley, 1968. 224 p.
297. Kitaoka H. Teaching Methods that Help Economics Students to be Effective Problem Solvers. Franklin : Franklin College, 2011. 22 p. URL: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=M951095.
298. Kroeger O., Thuesen J., Rutledge H. Type Talk at Work: How the 16 Personality Types Determine Your Success on the Job .Dell Pub., 2002. 400 p.
299. MSU Student Professional Development Program. URL: <http://www.montana.edu/aycss/careers/students/professionalskills.html>.
300. Myers I. B., Myers P. Gifts Differing : understanding personality type Palo Alto, Calif : Davies-Black Pub., 1995. 228 p. URL: <http://trove.nla.gov.au/version/217944634>
301. Murray H. A. Explorations in Personality. New York : Oxford Univer. Press, 1938. 790 p. URL:
302. Myers-Briggs Foundation: The 16 MBTI Types. URL: <http://www.myersbriggs.org/>. (дата обращения: 12.03.14)
303. Parkison K., Sorgman M. Enhancing Economic Literacy of Classroom Teachers. *International Advances in Economic Research*. 1998. № 4. P. 418–427.
304. Salemi M., Saunders P., Walstad W Teacher Training Programs in Economics: Past, Present, and Future. *American Economic Review*. Lincoln : University of Nebraska, 2006. P. 460–464. URL: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=cbafacpub>.
305. Shapovalova N. Application of socionic methods and type theory in the analysis of personal potential and motivation for profession selection of economists in training. *Modern Science – Modernн vmda*, Prague, 2018. P. 86–93.

306. Super D. E. A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. 2 nd ed. P. 197–261.

307. Super D. E., et al. *Vocational Development: A Framework of Research*. N.Y., 1957. 391 p.

308. Tieger P., Barron-Tieger B. *Do What You Are: Discover the Perfect Career for You through the Secrets of Personality Type*. Published by Little Brown and Company, 2001. 344 p.

309. *The Course of Human Life: A Study of Goals in the Humanistic Perspective* / ed. by C. Buhler, F. Massarik. N.Y., 1968. URL: <http://vikent.ru/enc/282/>

310. Walstad W., Ken R. Assessing the Economic Understanding of U.S. High School Students. *American Economic Review*. 2001. № 91:2. P. 452–57.

311. Walstad W. Economic Education in US *High School Journal of Economic Education*. 2005. July 9. 8 p.

Додатки

Додаток А

Простий соціонічний опитувальник (за В. Гуленко)*

Студент _____ група _____

У кожній парі стверджень укажіть одне з них – те, яке точніше характеризує тенденцію вашої поведінки (без зовнішнього примусу)

Номер питання	Ствердження
1	Мені властиво налаштуватися на події заздалегідь
2	Віддаю перевагу діям по ситуації, в якій опинився
3	Мені ближче технічна сторона справи, а не люди і їхні настрої
4	Люди звертаються до мене за співчуттям і моральною підтримкою
5	Мої думки зосереджені на тому, чим я зайнятий в даний момент
6	Нерідко відволікаюся на нові думки і картини своєї уяви
7	Я – людина відкрита, люблю показати себе в справі
8	Я – людина стримана, уникаю суперництва
9	Коли я залучений до справи, не можу розслабитися і відволіктися, поки не закінчу її
10	Зазвичай я розслаблений, зате мобілізують в екстремальній ситуації
11	Оточення цінує мене за об'єктивність і нейтральність
12	Оточення цінує мене за вміння примирити, налагодити відносини
13	Я скоріше за все впроваджувач і налагоджувач, придумувати "з голови" – не для мене
14	Я скоріше експериментатор і вигадник, впровадження та налагодження – не моє
15	Найчастіше шкодую про те, що перестарався
16	Найчастіше шкодую про те, що стримався
17	Буває, що мені не вистачає гнучкості і переключення
18	Буває, що мені не вистачає послідовності і систематичності
19	Коли приймаю рішення, аналізую слова і доводи співрозмовника
20	Коли приймаю рішення, враховую вираз його обличчя і інтонації
21	Легко облаштовую побут, упевнений в повсякденних справах
22	Побутові турботи і поточні потреби пригнічують мене
23	У справу залучаю нових людей і широкі ресурси
24	У справі намагаюся обійтися в основному тим, що маю

*Джерело [69].

Ключ до тесту

Обведіть номер питання, на який ви відповіли позитивно. Виберіть одну з двох ознак з великою кількістю позитивних відповідей:

Раціональність	Ірраціональність
01	02
09	10
17	18
Логіка (Л)	Етика (Е)
03	04
11	12
19	20
Сенсорика (С)	Інтуїція (І)
05	06
13	14
21	22
Екстраверсія (Е)	Інтроверсія (І)
07	08
15	16
23	24

Формування літерного коду.

Логіка (Л) і Етика (Е) – раціональні функції (для раціоналів стоять на першому місці, для ірраціоналів на другому).

Далі Сенсорика (С) і Інтуїція (І) – ірраціональні функції (для ірраціоналів – на першому місці, для раціоналів – на другому).

Остання буква в коді Екстраверсія (Е) або Інтроверсія (І).

У результаті у Вас повинен вийти трилітерний код, наприклад ІЕЕ або СЛІ і т.д.

Додаток Б

Опитувальник «Визначення типів особистості за Тайгером»*

Важливі думки:

- 1) усі типи особистості однаково цінні;
- 2) у всіх є свої сильні і слабкі сторони;
- 3) тип особистості не буває ні гіршим, ні кращим;
- 4) він не ділить людей на розумних і дурних, хворих і здорових;
- 5) тип особистості не визначає розумові здібності, не обіцяє успіхів і не вказує на те, хто краще, а хто гірше пристосований до життя;
- 6) ця теорія допомагає нам зрозуміти, що рухає кожним індивідумом, які мотиви лежать в основі його поведінки

Визначення Е / І

Е	І
Заряджаюсь енергією в суспільстві інших людей	Заряджаюсь енергією на самоті
Люблю бути в центрі уваги	Уникаю бути в центрі уваги
Люблю міркувати вголос	Обмірковую все мовчки
Відкритий для оточуючих, з готовністю розповідаю про себе	Переважно замкнутий, вважаю за краще розповідати про себе обраним особам
Більше говорю, ніж слухаю	Більше слухаю, ніж говорю
Бурхливо висловлюю свої емоції	Тримаю свої захоплення при собі
Для мене краще робити багато справ відразу	Віддаю перевагу одній справі
Разом	Разом

Визначення S / N

S	N
Зосереджуюся на деталях	Уявляю загальну картину
Довіряю тому, що надійне й конкретне	Довіряю натхненню і грі розуму
Схвалюю нові ідеї тільки в тому випадку, коли вони мають практичне застосування	Схвалюю нові ідеї тільки тому, що вони нові
Ціную реалізм і здоровий глузд	Ціную уяву і нововведення
Люблю відточувати досягнуту майстерність	Люблю освоювати нові професії; досягнувши певного рівня майстерності, втрачаю інтерес до справи
Віддаю перевагу практичним рішенням	Віддаю перевагу творчим ідеям
Схильний до точності виразів; роблю детальні описи, пам'ятаю факти	Схильний до загальних виразів, користуюся метафорами і аналогіями
Викладаю інформацію поступово, крок за кроком	Викладаю інформацію частково, ходжу по колу
Орієнтований у теперішнє	Орієнтований в майбутнє
Разом	Разом

Адаптовано автором на основі [308].

Визначення Т / F

Т	F
Вирішую проблеми за допомогою об'єктивного аналізу	Дивлюся, як мої дії впливають на інших людей
Ціную логіку, справедливість, чесність, висуваю однакові вимоги до всіх	Ціную співпереживання і гармонію у відносинах; вважаю, що з правил допустимо робити винятки
Відразу бачу недоліки і схильний критикувати їх	Намагаюся не ображати інших, з готовністю висловлюю своє схвалення
Можу справити враження безсердечного, байдужого	Можу справити враження надто емоційної, безрозсудної і слабкої людини
Вважаю, що правда важливіша такту	Вважаю, що правда і такт важливі однаково
Вважаю, що можна керуватися почуттями тільки тоді, коли вони логічні	Вважаю, що почуття цінні самі по собі, незалежно від того, мають вони сенс чи ні
Рушійна сила моїх вчинків – досягнення конкретних результатів	Рушійна сила моїх вчинків – бажання домогтися похвали
Разом	Разом

Визначення J / P

J	P
Віддаю перевагу однозначним рішенням	Вважаю за краще залишати за собою свободу вибору
Маю «етику роботи»: спочатку робота, потім розваги (якщо залишиться час)	Маю «етику відпочинку»: спочатку розваги, потім робота (якщо залишиться час)
Ставлю перед собою мету і прагну досягти її в задані терміни	Змінюю свою мету з отриманням нової інформації
Вважаю за краще заздалегідь знати, що мене чекає	Вважаю за краще пристосовуватися до нових обставин
Головне для мене закінчити роботу і отримати результат	Головне для мене процес (як виконується робота)
Для мене комфортніше діяти за розкладом	Для мене комфортніше діяти за обставинами, що склалися
Працюю в стійкому темпі	Працюю за натхненням
Разом	Разом

Як отримати результат:

1. Підрахуйте загальну кількість зазначених вами висловлювань у кожному стовпчику і впишіть отриману цифру в графу «Разом».

2. Обведіть кружком верхню літеру над тією колонкою, де виявилось найбільше обраних вами висловлювань.

3. Приклад: якщо ви відзначили 5 висловлювань в колонці під літерою **E** і 2 – в колонці під буквою **I**, ви повинні обвести кружком літеру **E**.

4. Чотири літери, які ви обвели кружечком (**E** або **I**, **S** або **N**, **T** або **F**, **J** або **P**), дадуть вам результат тесту. Впишіть ці літери.

Тепер ви обзавелися літерним кодом.

Додаток В

Опитувальник тесту "ММ-1"*

Оцініть запропоновані відповіді до кожного поставленого питання у відсотковому відношенні від 0 % до 100 % і проставте отримані величини в лівих (Л) і правих (П) клітинах трьох рядків запропонованої таблиці тесту.

1. Що Вам здається більш важливим? Л. Оцінка оточуючих. П. Самооцінка.
2. Для того, щоб розібратися в будь-якому питанні, що простіше для Вас? Л. Запитати. П. Прочитати.
3. Коло Ваших знайомств ?. Л. Широке. П. Вузьке.
4. Чи легко Вам заговорити першим з незнайомою Вам людиною? Л. Так. П. Ні.
5. Якщо Вам що-небудь потрібно зробити, чи легко Вам звернутися до інших людей? Л. Так. П. Ні.
6. В гостях Вам, як правило, цікаво спілкуватися з більшістю присутніх? Л. Так. П. Ні.
7. Чи можна сказати, що Ви, швидше за все, товариська людина? Л. Так. П. Ні.
8. Яке слово найкраще відповідає Вашому характеру? Л. Розкутий. П. Стриманий.
9. Яке слово найбільше відповідає Вашому духовному складу? Л. Жвавий. П. Спокійний.
10. Яке слово найбільше відповідає Вашому духовному складу? Л. Комунікабельний. П. Замкнутий.
11. Яке визначення найбільше відповідає Вашому духовному складу? Л. Критичний. П. Некритичний.
12. Яке визначення найбільше відповідає Вашому духовному складу? Л. Передбачливий. П. Співчуваючий.

*Джерело [225].

13. Яке визначення найбільше відповідає Вашому духовному складу? Л. Справедливість. П. Пощада.
14. Яке визначення найбільше відповідає Вашому духовному складу? Л. Обережний. П. Довірливий.
15. Яка дія найбільше відповідає Вашому духовному складу? Л. Думати. П. Переживати.
16. Ваш склад розуму швидше? Л. Технічний. П. Гуманітарний.
17. Що більше відповідає Вашому духовному складу? Л. Розсудливість. П. Співчуття.
18. Що Ви легше запам'ятовуєте? Л. Числа. П. Обличчя і (або) імена.
19. Яке слово більше відповідає Вашому духовному складу? Л. Істина. П. Краса.
20. Чи вважаєте Ви справедливою формулу: "Закон суворий, але це закон"? Л. Так. П. Ні.
21. Що більше викликає Вашу довіру? Л. Досвід. П. Передчуття.
22. Що, на Вашу думку, гірше? Л. Літати в хмарах. П. Йти второваною доріжкою.
23. Ви в житті людина швидше Л. Практична. П. Непрактична.
24. Що більше Вас дратує під час дощу? Л. Можливість бути забризканим машиною. П. Необхідність пробиратися по калюжах і багнюці.
25. Що для Вас є найбільшою похвалою? Сказати, що Ви маєте ... Л. Здоровий глузд. П. Багату фантазію.
26. Що більше відповідає Вашому духовному складу? Л. Практика. П. Теорія.
27. Яке поняття більше відповідає Вашому духовному складу? Л. Конкретність (те, що можна "пощупати руками"). П. Абстрактність (те, що є "продуктом міркування").
28. Вам більше подобається щось ... Л. Зробити. П. Придумати.
29. Яке слово Вам більше подобається? Л. Фундамент. П. Шпиль.
30. Що Вас більше цікавить в роботі і (або) в навчанні? Л. Досвід. П. Теорія.

№	Л	П	№	Л	П	№	Л	П	№	Л	П	№	Л	П	№	Л	П	№	Л	П	№	Л	П	№	Л	П	Л	П	
1			2			3			4			5			6			7			8			9			10		
11			12			13			14			15			16			17			18			19			20		
21			22			23			24			25			26			27			28			29			30		
																											Σ	Π	

Після заповнення всіх клітин таблиці проводиться підсумовування величин відповідно в лівих і правих клітинах кожного рядка таблиці.

Якщо позначити індексами $Z_{ЛY}$ і $Z_{ПY}$ суми величин відповідно в лівих і правих клітинах заповненої таблиці, то значення величин $Z_{Л}$ і $Z_{П}$ і визначаються з виразів:

$$Z_{Л1} = \frac{1}{1000} \sum_{Y=1}^{10} Z_{Л1Y}, \quad Z_{П1} = \frac{1}{1000} \sum_{Y=1}^{10} Z_{П1Y}; \quad (1)$$

$$Z_{Л2} = \frac{1}{1000} \sum_{Y=1}^{10} Z_{Л2Y}, \quad Z_{П2} = \frac{1}{1000} \sum_{Y=1}^{10} Z_{П2Y}; \quad (2)$$

$$Z_{Л3} = \frac{1}{1000} \sum_{Y=1}^{10} Z_{Л3Y}, \quad Z_{П3} = \frac{1}{1000} \sum_{Y=1}^{10} Z_{П3Y}; \quad (3)$$

де i – номер рядка, що відповідає i -й психологічній дихотомії,

y – номер клітини таблиці, що відповідає номеру питання тесту.

Значення $Z_{Л4}$ і $Z_{П4}$ для дихотомії "раціо"/"іrrраціо" визначаються з виразів:

$$Z_{Л4} = 0,5 + |0,5 - Z_{Л2}| - |0,5 - Z_{Л3}|, \quad (4)$$

$$Z_{П4} = 0,5 - |0,5 - Z_{Л2}| + |0,5 - Z_{Л3}|, \quad (5)$$

Формули для визначення ступеня диференціації окремих ТІМ (типів інформаційного метаболізму) соціонічної моделі людини наведені в таблиці Е.2

Таблиця В.2

Формули для визначення ступеня диференціації окремих ТІМ

ТІМ	Формули для визначення ступеня диференціації	ТІМ	Формули для визначення ступеня диференціації
ІЛЕ	$X_1 = Z_{Л1} Z_{Л2} Z_{П3} Z_{П4}$	ЛЛЕ	$X_9 = Z_{Л1} Z_{Л2} Z_{П3} Z_{Л4}$
СЕІ	$X_2 = Z_{П1} Z_{П2} Z_{Л3} Z_{П4}$	ЕСІ	$X_{10} = Z_{П1} Z_{П2} Z_{Л3} Z_{Л4}$
ЕСЕ	$X_3 = Z_{Л1} Z_{П2} Z_{Л3} Z_{Л4}$	СЕЕ	$X_{11} = Z_{Л1} Z_{П2} Z_{Л3} Z_{П4}$
ЛІІ	$X_4 = Z_{П1} Z_{Л2} Z_{П3} Z_{Л4}$	ІЛІ	$X_{12} = Z_{П1} Z_{Л2} Z_{П3} Z_{П4}$
ЕІЕ	$X_5 = Z_{Л1} Z_{П2} Z_{П3} Z_{Л4}$	ЛСЕ	$X_{13} = Z_{Л1} Z_{Л2} Z_{Л3} Z_{Л4}$
ЛСІ	$X_6 = Z_{П1} Z_{Л2} Z_{Л3} Z_{Л4}$	ЕІІ	$X_{14} = Z_{П1} Z_{П2} Z_{П3} Z_{Л4}$
СЛЕ	$X_7 = Z_{Л1} Z_{Л2} Z_{Л3} Z_{П4}$	ІЕЕ	$X_{15} = Z_{Л1} Z_{П2} Z_{П3} Z_{П4}$
ІЕІ	$X_8 = Z_{П1} Z_{П2} Z_{П3} Z_{П4}$	СЛЕ	$X_{16} = Z_{П1} Z_{Л2} Z_{Л3} Z_{П4}$

Додаток Г

Таблиця Г.1

Характеристика зовнішнього прояву юнгівських функцій на чотирьох рівнях комунікативного простору*

Типологічні функції	Рівні комунікативного простору			
	Фізичний	Психологічний	Соціальний	Інформаційний
1	2	3	4	5
Раціональність (J)	Підтягнута фігура, пряма та струнка постава, рухи дискретні, лінійні, механістичні, відпрацьовані	Емоційна стабільність, зміна настрою має поважну причину та не впливає на виконання роботи	Тяжіють до дисципліни і порядку, погано почувають себе в обстановці хаосу і некерованості, рідко змінюють свої заняття, захоплення і положення в суспільстві, але якщо перемикаються, то надовго	Розсудливі, зв'язно викладають думки, чітко будують фрази, послідовні у висловлюваннях, але малосприйнятливі до того, що суперечить основній лінії міркувань
Ірраціональність (P)	Фігура обтічна, гнучка, рухи плавні, пластичні, природні	Емоційно не стабільні, коливання настрою без видимої причини, спади, підйоми працездатності	Легко відмовляються від фіксованого укладу і світогляду, змінюють правила гри у ході самої гри, швидко захоплюються, але швидко гаснуть	Бачать світ як цілісну картину (сприймаючи), мислять асоціативно, їм важко довго розмірковувати на одну тему
Логіка (T)	Спираються на голі факти й оцінки, живуть в світі об'єктивних законів, почуття підкорені розуму. Об'єкт знаходиться вище суб'єкта. Важливий результат, а не наміри	Емоційність поверхнева, притаманні риси – критичність, тверезий аналіз, в спілкуванні почуття висловлюють вчинками й фізичною відстанню. Важко орієнтується у внутрішньому світі інших людей	Здатні тверезо співставляти різні точки зору з реальним положенням і приймати зважене рішення. Ступінь об'єктивності визначається повнотою інформації, яка є в їх розпорядженні	При обробці інформації спираються на доцільність, не схильні брати до уваги суб'єктивні фактори, спиратися на авторитети. Докази будують на фактах і об'єктивних висновках, мало цікавляться емоційною реакцією аудиторії. Обирають для вирішення безособистісні проблеми, що стосуються всіх
Етика (F)	Занурені у світ людських відносин, рішення приймають на основі «серця», антропоцентричні. Суб'єкт стоїть вище об'єкта. Важливі наміри, а не результат	Психологи від природи, наділені даром емпатії, їм притаманні співчуття, прагнення до гармонії у відносинах. Цікавляться і відносинами між людьми	Є прихильниками неформальних контактів. Прийняття рішень базується на суб'єктивній позиції і визначається етичними нормами	Спираються на принцип наступності, враховують думки авторитетів, для них важливою є підтримка аудиторії. Віддають перевагу вирішенню етичних проблем

Продовж. табл. Г.1

1	2	3	4	5
Сенсорика (S)	Мають від природи розвинені органи відчуттів, розвинені ручні навички, легко справляються з повсякденною роботою, що потребує зосередженості на предметі праці, практичні	Тілесність переважає над духовними потребами, обирають комфорт і матеріальний благоустрій. Критерієм добрих відносин до партнера є піклування про нього, створення комфортних умов для його існування	Тактики, живуть тут і зараз, спираються на накопичений досвід, впевнено орієнтуються в просторі, виконують програму соціальних перетворень	Володіють конкретним мисленням, спираються на факти, узагальнення носять індуктивний характер, рухаються від конкретного до загального. Краще виявляють себе у спорті, прикладному мистецтві, народній творчості
Інтуїція (N)	Реагують на подразники зовнішнього середовища з деяким запізненням, можуть довго не помічати фізичних незручностей. Рутинна робота вибиває їх з колії, непрактичні, погано пристосовані до боротьби за виживання	Ідеалісти, їхні духовні потреби переважають матеріальні, воліють до романтичності у відношеннях, зміст, внутрішні здібності, потенціал росту цінують вище форми. Критерієм добрих відносин до партнера є розкриття кращих сторін його особистості	Стратеги, орієнтовані на майбутнє соціуму, добрі прогностисти, орієнтуються у часі, розробляють програму соціальних перетворень	Мислять абстрактно, теоретики, факти використовують тільки для підкріплення гіпотез, користуються методом дедукції, рухаються від абстрактного до конкретного. Мають багату уяву, краще проявляють себе у мистецтві і науці
Екстраверсія (E)	Більше віддають енергії і інформації, чим накопичують. Стиль поведінки активний, але затратний, їх потрібно стримувати	Люди відкритого типу, психологічно активні, потребують зворотного зв'язку з оточенням, оцінюють себе через інших, намагаються впливати на оточення і змінювати його, себе їм змінювати значно складніше	Віддають перевагу конкурентній боротьбі, розширенню діяльності. Завжди помітні у соціумі, мають великий вплив на оточення	Здатні переробляти великі об'єми інформації, мають широкі пізнавальні інтереси
Інтроверсія (I)	Більше накопичують енергії і інформації, чим віддають. Стиль поведінки пасивний, але економний, їх потрібно активізувати	Здатні обходитися без зворотного зв'язку з оточенням, себе розуміють краще, ніж інших, пристосовуються до оточення, не втручаються в світ інших людей, здатні до самовдосконалення	Воліють уникати конкуренції, віддають перевагу поглибленню і вдосконаленню діяльності. У соціумі мало помітні, намагаються залишатися у тіні	Переробка інформації повільніша, але більш детальна, пізнавальні інтереси більш локальні

* Розроблено автором на основі праць [67; 69; 308].

Додаток Д

Методика «Мотиви вибору професії»*

Інструкція: нижче наведені твердження, що характеризують будь-яку професію. Прочитайте і оцініть, якою мірою кожне з них вплинуло на ваш вибір професії. Назвіть цю професію, спеціальність.

Шкала оцінок: 5 – дуже сильно вплинуло, 4 – сильно, 3 – середньо, 2 – слабо, 1 – ніяк не вплинуло.

№ п/п	Ствердження	Оцінка	Тип мотивації
1	Вимагає спілкування з різними людьми		
2	Подобається батькам		
3	Передбачає високе почуття відповідальності		
4	Вимагає переїзду на нове місце проживання		
5	Відповідає моїм здібностям		
6	Дозволяє обмежитися наявним обладнанням		
7	Дає можливість приносити користь людям		
8	Сприяє розумовому і фізичному розвитку		
9	Є високооплачуваною		
10	Дозволяє працювати близько від дому		
11	Є престижною		
12	Дає можливість для зростання професійної майстерності		
13	Єдино можлива в обставинах, що склалися		
14	Дозволяє реалізувати здібності до керівної роботи		
15	Є привабливою		
16	Близька до улюбленого шкільного предмету		
17	Дозволяє відразу отримати хороший результат праці для інших		
18	Обрана моїми друзями		
19	Дозволяє використовувати професійні вміння поза роботою		
20	Дає великі можливості проявити творчість		

Текст опитувальника «Мотиви вибору професії»

І	С	П	О
Сума:	Сума:	Сума:	Сума:

*Джерело [213].

Додаток Е

Таблиця Е.1

План курсу для викладачів*
«Професійне зростання студентів економічних спеціальностей під час
навчання у ЗВО»

№ п/п	Теми	Лекції	Семінарсько- практичні заняття	Індивідуальна робота
1.	Поняття професійного зростання студентів: суть і особливості. Педагогічні умови професійного зростання студентів економічних спеціальностей	2	2	2
2.	Соціонічний підхід у визначенні і розкритті особистісного потенціалу студентів	6	6	4
3.	Створення освітнього середовища для реалізації особистісного потенціалу студентів на основі особистісного й компетентісного підходів	6	4	4
4.	Визначення рівня готовності студентів до професійної діяльності	4	4	2
Разом (годин):		18	16	12

*Розроблено автором

Додаток Ж

Програма курсу «Соціоніка і її методи в розкритті особистісного потенціалу студентів»*

Структура курсу

№ п/п	Тема	Годин	Аудиторні заняття в т.ч.		Самостійна робота
			Лекції	Практичні заняття	
1.	Історія виникнення соціоніки	6	4	–	2
2.	Соціонічні функції і типи	10	4	4	2
3.	Установки щодо виду діяльності і соціонічні темпераменти	10	4	4	2
	Усього годин	26	12	8	6

Мета курсу: виявлення і усвідомлення студентами сильних сторін особистісного потенціалу, що призведуть до успіху і впевненому професійному зростанню. Вироблення умінь діагностики психологічних типів і установок щодо виду діяльності.

Завдання курсу: оволодіння теоретичними основами соціоніки; засвоєння методів визначення соціонічних типів; формування вмінь щодо поділу навчальної групи за установками щодо виду діяльності; вироблення практичних навичок щодо виявлення сильних сторін своєї особистості шляхом визначення соціонічного типу.

1. Тематика лекцій, самостійної роботи і практичних занять спецкурсу

Лекції (12 годин)

Тема 1. Історія виникнення соціоніки

Лекція 1 (2 години). К. Юнг (1875-1961), біографічний нарис, робота «Психологічні типи». Базис К. Юнга. Поняття Самості. Настанови екстраверсія **E**, інтроверсія **I**. Поняття психологічних функцій: відчуття **S** (sensing) – інтуїція **N** (intuitive); мислення **T** (thinking)– почуття **F** (feeling). Головна і підлегла функції.

Типологія К. Брігс та І. Майерс. Функції судження **J** (judging), сприйняття **P** (perceiving).

Лекція 2 (2 години). Соціоніка як наука про способи обробки і передачі інформації. Теорія інформаційного метаболізму А. Кемпінського. Соціоніка А. Аугустинавичюте. Об'єднання типології Юнга з теорією інформаційного метаболізму і інформатикою. Поняття типу інформаційного метаболізму (ТІМа, соціотипу, психотипу) як способу селекції і передачі інформації. Інформаційні аспекти світу та людського тетрада. Модель Ю.

* Розроблено автором.

Тема 2. Соціонічні функції і типи

Лекція 1. (2 години). Настанови особистості – екстраверсія та інтроверсія як спрямованість енергії індивіда. Соціонічні функції логіка – етика. Логічні і етичні способи прийняття рішень. Соціонічні функції сенсорика – інтуїція. Способи збирання інформації про оточуючий світ. Рациональність – ірраціональність як два аспекти сприйняття світу. Характеристика соціонічних функцій.

Лекція 2. (2 години). Принципи утворення психологічних типів за функціями і настановами. Символьні позначення типів, назви соціотипів по суттєвій рисі їх поведінки. Сильні і слабкі сторони соціотипів, їх ділові якості. Зовнішні ознаки психотипів на різних рівнях комунікаційного простору. Принципи соціонічного інтерв'ю. Соціонічне опитування.

Тема 3. Установки щодо виду діяльності і соціонічні темпераменти

Лекція 1. (2 години). Поняття спрямованості особистості. Установки щодо виду діяльності (клуби) і їх характеристики: техніко-управлінська установка (керівники, практики), соціально-комунікативна установка (соціали), науково-дослідна установка (сайєнтисти, дослідники), гуманітарно-художня установа (гуманітарії). Типи мислення. Соціонічні темпераменти. Сполучення темпераментів і установок.

Лекція 2. (2 години) Профорієнтація з застосуванням соціоніки: професії і спеціальності, що найбільше підходять до різних груп (клубів). Соціонічні типи і здатності до певного виду професійної діяльності.

Самостійна робота (6 годин)

Теоретична підготовка до практичних знять. Конспектування та вивчення основних етапів розвитку соціоніки, її термінів і положень, методів визначення психологічних типів, їх характеристик, сильних і слабких сторін, установок щодо виду діяльності. Написання самостійної роботи (реферату) за обраною темою. Аналіз власного психотипу, виявлення сильних і слабких сторін, бажаних напрямів професійної діяльності.

Практичні заняття (8 годин)

Практичне заняття 1. (4 години). Соціонічні функції і типи

Виконання завдань на виявлення відмінностей між екстравертами та інтровертами, раціоналами та ірраціоналами, логіками та етиками, сенсориками та інтуїтами. Виявлення соціотипів одноклубників методами опитування, спостереження, інтерв'ю. Навчання діагностиці соціонічних функцій по особливостям мови, зовнішності, поведінки (рольові і ділові ігри, кейси, проекти). Характеристика виявлених типів, їх сильних і слабких сторін. Обговорення в групі.

Практичне заняття 2. (4 години). Установки щодо виду діяльності й соціонічні темпераменти

Поділ аудиторії за установкам щодо виду діяльності на чотири групи (управлінці-практики, соціали, сайєнтисти, гуманітарії). Послідовне виконання всіма групами чотирьох завдань різної направленості з застосуванням різних методів: метод випадків, мозковий штурм, творче завдання, аналіз практичної ситуації. Порівняння результатів, формулювання висновків. Складання таблиці перетину темпераментів і установок навчальної групи. Визначення інтегрального типу групи. Виконання завдання «Створення малого підприємства» з розподілом на ролі. Аналіз відповідності соціотипу і виконуваної ролі. Аналіз впливу типологічного розподілу в групі на спільне вирішення ситуації.

Перелік тем рефератів:

1. Внесок К.Юнга у теорію психологічних типів.
2. Історія виникнення соціоніки.
3. Поняття інформаційного метаболізму і соціоніка А. Аугустинавичюте.
4. Поняття і характеристика соціонічних функцій. Принципи утворення психотипу.
5. Характеристика психотипу видатної людини (за власним вибором).
6. Характеристика психотипу літературного персонажу (за власним вибором).
7. Характеристика власного психотипу. Виявлення сильних і слабких сторін власного психотипу.
8. Можливості соціоніки у виборі напряму професійної діяльності. Установки щодо виду діяльності.
9. Застосування соціоніки в управлінні персоналом.
10. Застосування соціоніки в менеджменті.
11. Соціоніка і педагогіка.
12. Соціоніка і психологія: спільне і відмінне.

Додаток 3

Критерії визначення впливу педагогічних умов на професійне зростання студентів

Таблиця 3.1

Критерії визначення рівнів сформованості мотивації до вибору професійної діяльності*

Рівень сформованості мотивації	Характеристика рівня
Низький (зовнішня мотивація)	Вибір спеціальності відбувся під тиском батьків, впливом друзів, бажанням змінити місце проживання, уявлення про престижність майбутньої професійної діяльності, майбутнім високим рівнем оплати, бажанням пожити веселим студентським життям, небажанням служити в армії, отриманням будь-якого диплома про вищу освіту
Середній (внутрішньо-зовнішня мотивація)	Бажання отримати вищу освіту з найменшими зусиллями в тій галузі, де виявляються здібності (наприклад, до керування, спілкування, аналітичні здібності) або близькість обраної спеціальності до улюблених шкільних предметів, фактор династії, бажання загального розумового розвитку
Високий (внутрішня мотивація)	Сформованість бажання стати фахівцем високого рівня саме в обраній галузі, намір отримувати високі професійні результати, прагнення до професійного та кар'єрного зростання, до вирішення складних професійних завдань, до творчості в професійній діяльності

*Розроблено автором.

Таблиця 3.2

Критерії визначення рівнів сформованості мотивації до професійного навчання

Рівень мотивації	Характеристика рівня
Низький	Як внутрішні, так і зовнішні мотиви навчальної діяльності слабо виражені
Середній	Високий рівень розвитку зовнішніх позитивних мотивів, недостатній розвиток внутрішньої мотивації або високий рівень сформованості внутрішніх мотивів і слабо виражена зовнішня мотивація
Високий	Високий рівень розвитку як внутрішніх, так і зовнішніх позитивних мотивів навчальної діяльності

*Джерело [101].

Критерії визначення рівнів навченості дисциплінам блоку професійної і практичної підготовки*

Рівень навченості	Вид завдання
Стереотипне завдання	
Низький	Відповіді на поставлені питання неправильні, студент не вміє або неправильно виконує розрахунки при рішенні завдань.
Середній	Завдання виконане повністю, але допущені неточності в розрахунках, оформленні; формулюванні термінів, категорій, невеликі арифметичні помилки в розрахунках при рішенні.
Високий	Завдання виконане повністю, відповідь обґрунтована в логічній послідовності, висновки й пропозиції аргументовані й оформлені належним чином.
Діагностичне завдання	
Низький	Завдання виконано частково (менше ніж на 50 %), або не виконане загалом.
Середній	Завдання виконано повністю, або частково, але відсутній творчий підхід та не демонструється знання додаткового матеріалу. Студент при відповіді виявляє розуміння основних положень матеріалу навчальної дисципліни. Оформлення завдання достатньо охайне.
Високий	Студент демонструє усвідомлене застосування знань для розв'язання практичних ситуацій. При виконанні діагностичного завдання студент робить коректні висновки щодо запропонованої виробничої ситуації та формулює власну рекомендацію для удосконалення проблеми. Оформлення виконаного завдання на високому рівні.
Евристичне завдання	
Низький	Студентом не опановано значна частина програмного матеріалу. При виконанні евристичного завдання студент без достатнього розуміння застосовує навчальний матеріал та не може правильно виконати завдання, стикається зі значними труднощами при аналізі економічних явищ та процесів
Середній	Студент демонструє повне або часткове (не менше 70 %) засвоєння програмного матеріалу та вміння орієнтуватися в ньому, усвідомлене застосування знань для розв'язання евристичного завдання; за умови виконання всіх вимог, при наявності незначних арифметичних помилок (тобто методичний підхід до вирішення задачі є правильним, але були допущені неточності у розрахунках певних показників) або не зовсім повних висновків за одержаними результатами вирішення завдання. Оформлення виконаного завдання охайне.
Високий	Студент демонструє глибоке засвоєння програмного матеріалу, застосовує для відповіді не тільки рекомендовану, а й додаткову літературу та творчий підхід; чітко володіє понятійним апаратом, методами, методиками та інструментами, вміє використовувати їх для виконання конкретних практичних завдань, розв'язання виробничих ситуацій. При виконанні евристичного завдання студент пропонує варіант виробничого рішення щодо заданої ситуації та робить відповідні висновки. Оформлення відповіді на високому рівні, логічне та послідовне.

*Розроблено автором на основі [202].

Таблиця 3.4

Критерії визначення рівнів співвідношення отриманих теоретичних знань із практикою*

Рівень	Характеристика рівня
Низький	Студенти не завжди можуть правильно вибрати засоби і способи дій, що відповідають конкретним обставинам, застосувати отримані знання на практиці
Середній	Студенти вміють вибирати засоби і способи дій, адекватні обставинам, але не завжди здатні визначити зміст і характер діяльності в залежності від обставин, що змінилися
Високий	Студенти повністю орієнтуються в характері діяльності, здатні адекватно застосовувати отримані знання на практиці як в стандартних, так і не в стандартних ситуаціях, при цьому аналізують свої вчинки й відповідають за свої рішення

*Розроблено автором.

Таблиця 3.5

Критерії визначення рівнів сформованості професійної спрямованості студентів*

Рівень	Характеристика рівня
Низький	Студент не бачить нічого хорошого для себе у своїй майбутній професії; здобута професія йому малоцікава; при можливості хоче змінити професію, отримати іншу спеціальність і працювати за нею
Середній	Студент не впевнений у виборі професії, не зовсім розуміє її суть або бачить своє майбутнє здебільшого пов'язане зі спорідненою професією, бажає використати отримані знання для загального особистісного розвитку; обрана професія не приносить достатнього морального задоволення
Високий	Студент прагне до оволодіння обраною професією, одержувана ним професія подобається йому; він хоче в майбутньому працювати і далі вдосконалюватися за даною професією, будувати кар'єру; у вільний час займається справами, що стосуються майбутньої професії; має коло знайомих-фахівців в галузі обраної професії; вважає свою професію справою свого життя, сприймає її як цінність

*Розроблено автором на основі [78].

Таблиця 3.6

**Критерії рівнів визначення сформованості особистісних професійно
важливих якостей***

Якість	Критерії		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1	2	3	4
Комунікабельність	Для прояву взаємодії, спілкування, співробітництва, публічних виступів студент потребує зовнішнього спонукання й стимулювання. Віддає перевагу самостійній роботі	Студент не відмовляється від роботи в групі, від комунікацій з одногрупниками й викладачами, від співробітництва й взаємодії, але для цього йому потрібні додаткові зовнішні мотиви	Студент виявляє бажання й здібності до спілкування, взаємодії та співробітництва. З легкістю й невимушено встановлює контакти: пояснює, переконує, надихає, співпрацює. Одержує натхнення від колективної праці, з задоволенням виступає на публіці
Зосередженість	Студенту важко тривалий час концентрувати увагу, бути спокійним й посидючим, терплячим, виконувати самостійну роботу, уникати вербального спілкування.	Індивідуальна самостійна робота виконується студентом, але він потребує консультацій викладачів і одногрупників. Віддає перевагу роботі в групі	Студент з легкістю концентрує й утримує увагу на одному об'єкті або на певному виді діяльності при абстрагуванні від усього іншого. Проявляє здібності до роботи, яка потребує самозаглиблення, терпіння, посидючості, роздумів наодинці
Конкретність мислення (акцент на факти)	Робота з фактами, застосування навичок викликає у студента утруднення й потребує консультації та допомоги викладача.	Студенту вдається робота з фактами, застосування практичних навичок, але збирання інформації може носити фрагментарний, непослідовний характер. Часто робота не доводиться до конкретних результатів	Студент виявляє здатність до послідовного збирання інформації, вирішення практичних завдань на основі детального аналізу фактів і явищ, використовує практичні навички. Намагається отримувати конкретні, негайні результати
Уява (акцент на причини, наслідки, зв'язки)	Визначення причин, наслідків, виконання творчих завдань, що потребують концептуального образного мислення не викликають у студента зацікавленості та здатності й бажання їх виконувати.	Студент здатен мислити образами, дивитися на ситуацію в цілому, аналізувати дані, й робити прогнози, але потребує подальшого розвитку творчого мислення.	Студент здатен дивитися на проблему в цілому, бачить причини, наслідки, зв'язки. Може визначати закономірності, робити прогнози, виконувати концептуальні творчі завдання, образно мислити.
Аналітичність мислення (акцент на логіку)	Студент з важкістю структурує інформацію, виявляє причинно-наслідкові зв'язки, вирішує логічні завдання. Відсутні навички прийняття рішень на основі аналізу об'єктивних даних.	Студентом вирішуються завдання «на логіку» середнього рівня складності. Студент здатен структурувати й систематизувати інформацію, виявляти причинно-наслідкові зв'язки. Не завжди може контролювати свої емоції, тому прийняття рішень на основі об'єктивного контролю даються йому важко	При вирішенні завдань студент спирається на об'єктивний контроль, логічність, структурованість, може контролювати свої емоції, виявляти причинно-наслідкові зв'язки будь-яких характеристик явища, предмета, процесу. Здатен об'єктивно приймати рішення.

Продовж. табл. 3.6

1	2	3	4
Емпатія на (акцент почуття)	Студент виявляє емоційну черствість, не здатність до співпереживання, співпраці. Важко встановлює емоційні контакти з одногрупниками й викладачами, схильний до розв'язання конфліктів.	Студент намагається спілкуватися на середній психологічній дистанції, його хвилюють почуття одногрупників й викладачів. Намагається уникати конфліктних ситуацій, приймати рішення, які б задовольняли якомога більшої кількості осіб, але й максимально об'єктивні.	Студент на високому рівні здатен розуміти й відчувати характер відносин, почуттів, психічних станів іншої особи в формі емоційного контакту, співпереживання. Здатний спілкуватися на близькій психологічній дистанції. Схильний до прийняття рішень, що сприяють особистісній та груповій гармонії.
Плановірність	Студент потребує сторонньої допомоги у організації форм і засобів роботи, плануванні часу, етапів і способів діяльності, дотримання чіткої системи вимог, визначених термінів виконання завдань	Студент може самостійно здійснювати планування часу, етапів і способів діяльності, організовувати форми і засоби роботи, але така діяльність не завжди успішна й призводить до конкретних реальних результатів	Виконуючи навчальну діяльність, студент не потребує сторонньої допомоги в організації форм і засобів навчання, може самостійно і ефективно здійснювати планування часу, етапів і способів діяльності, дотримується чіткої системи вимог, визначених термінів виконання завдань, орієнтується на результат діяльності
Гнучкість	Студент вирішує завдання тільки за визначеним алгоритмом, виявляє розгубленість у випадку зміни умов завдання, не виявляє інтересу до процесу діяльності, постійно потребує допомоги викладача	Студенту вдається частково вирішувати нестандартні завдання зі змінними умовами, долати стереотипи, самостійно створювати нові алгоритми діяльності	Студент виявляє високий рівень умінь вирішувати завдання нестандартними способами, знаходити вихід з ситуації за невизначених раніше умов, швидко змінює свої дії, тактику і стратегію вирішення задач, перемикає увагу, долає стереотипи, виявляє підвищений інтерес до процесу діяльності

*Розроблено автором

Додаток И

Анкета для вивчення мотивації і ставлення студентів до дисциплін циклу професійної та практичної підготовки*

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. Дата народження.
3. Чи вивчали Ви дисципліну «Економіка»(у школі / гімназії)?
4. Яку оцінку з економіки Ви маєте в атестаті?
5. Чи відповідає оцінка з економіки в атестаті Вашим реальним знанням? (відповідає / завищена / занижена)
6. Яка, на Вашу думку, Ваша реальна оцінка з економіки, якщо в атестаті вона завищена / занижена?
7. Визначте Ваше ставлення до спеціальних дисциплін («Бухгалтерський облік», «Економіка підприємства», «Менеджмент», «Фінанси підприємств», «Маркетинг», «Податкова система», «Фінансова статистика», «Фінансовий ринок» тощо (спеціальність Ф і С); «Економіка праці», «Організація праці», «Управління персоналом», «Мотивування персоналу», «Аудит персоналу», «Фізіологія і психологія праці», «Демографія», тощо:(спеціальність УП):
 - а) вивчати необхідно, але нецікаво
 - б) вивчати необхідно й цікаво
 - в) деякі дисципліни вивчати важко, але цікаво
 - г) деякі дисципліни вивчати важко й нецікаво
 - д) усі дисципліни вивчати важко, але цікаво
 - е) усі дисципліни вивчати важко й нецікаво
8. Визначте мотиви Вашого вивчення спеціальних дисциплін:

а) хочу підвищити свій рівень економічної культури, розширити світогляд	1 2 3 4 5
б) щоб успішно скласти іспити	1 2 3 4 5
в) можуть стати в нагоді в майбутній професії	1 2 3 4 5
г) тому що подобається вивчати економічні дисципліни	1 2 3 4 5
д) хочу розвивати свої аналітичні здібності	1 2 3 4 5
е) хочу розвивати свої здібності до керування, спілкування	1 2 3 4 5
ж) хочу бути обізнаним в економічних питаннях на побутовому рівні	1 2 3 4 5
з) хочу стати фахівцем в галузі економіки високого рівня	1 2 3 4 5
и) тому, що дисципліни є в програмі	1 2 3 4 5
к) щоб уникнути покарання за неуспішність	1 2 3 4 5
л) потребую знань з економічних дисциплін, щоб відкрити власний бізнес	1 2 3 4 5
м) не хочу бути гіршим за інших	1 2 3 4 5
н) хочу розширити свої можливості на ринку праці	1 2 3 4 5
9. Які Ваші плани щодо вивчення спеціальних економічних дисциплін у ЗВО?
10. Які Ваші побажання викладачам спеціальних економічних дисциплін?

* Розроблено автором на основі [101].

Додаток К

Анкета для виявлення якостей найбільш важливих для випускників економічних спеціальностей*

Шановні колеги, будь ласка, дайте відповідь на запитання.

Які якості, на ваш погляд, найбільш важливі для випускника спеціальності **«Фінанси, банківська справа та страхування»** (дайте оцінку за п'ятибальною шкалою: 5 – дуже важлива якість, 4 – важлива якість, 3 – не така важлива якість, 2 – слабо важлива якість, 1 – не важлива якість)?

Якість	Кількість балів	Ранг якості
Комунікабельність		
Зосередженість		
Конкретність мислення (акцент на факти)		
Уява (акцент на причини, наслідки, зв'язки)		
Аналітичність мислення (акцент на логіку)		
Емпатія (акцент на почуття)		
Планомірність		
Гнучкість		

Які якості, на ваш погляд, найбільш важливі для випускника спеціальності **«Управління персоналом та економіка праці»** (дайте оцінку за п'ятибальною шкалою: 5 – дуже важлива якість, 4 – важлива якість, 3 – не така важлива якість, 2 – слабо важлива якість, 1 – не важлива якість)?

Якість	Кількість балів	Ранг якості
Комунікабельність		
Зосередженість		
Конкретність мислення (акцент на факти)		
Уява (акцент на причини, наслідки, зв'язки)		
Аналітичність мислення (акцент на логіку)		
Емпатія (акцент на почуття)		
Планомірність		
Гнучкість		

Дякуємо!

* Розроблено автором.

Додаток Л

Методичні матеріали до ділової гри «Підбір і відбір персоналу»*

Методичні вказівки

1. Вибір організації, для якої проводяться підбір і відбір персоналу, здійснюється учасниками ділової гри самостійно на основі місця роботи або проходження практики або складання моделі вигаданої організації.

Аналіз факторів появи додаткової потреби в персоналі може проводитися логічним шляхом, а визначення вакантних посад та кількості працівників по ним – експертно-аналітичним або розрахунковим шляхом із застосуванням відомих методів розрахунку: по трудомісткості, за нормами обслуговування, по робочих місцях.

2. По кожній вакантній посаді необхідно розробити посадову інструкцію, яка містить основні вимоги до роботи, що виконується за конкретної посади.

3. Слід скласти особистісну специфікацію – набір вимог, які пред'являють до працівника відповідно до даної посади. Особистісна специфікація містить інформацію, необхідну для прийому на роботу і відбору потрібних співробітників, проведення співбесіди (табл. И.1).

4. Оголошення для публікації в ЗМІ про вакантні посади повинно містити досить повну і виграшну інформацію, що викликає інтерес і до даної посади, й до самої організації. Воно повинно бути коротким, лаконічним, містити відомості про назву посади, іноді – про оклад, про соціальні пільги, а також загальні вимоги до претендента на посаду: рівень і вид освіти, стаж роботи, спеціальні навички (іноземна мова, комп'ютер тощо.).

5. Резюме – одне з найпотужніших засобів самомаркетинга на ринку праці. Його завдання – привернути увагу роботодавця до претендента, воно повинно бути коротким, достовірним, зі смаком оформленим.

6. Процедура заповнення анкети кандидата, як правило, передує співбесіді, тому її форма повинна бути такою, щоб з неї можна було отримати максимально повну інформацію про кандидата.

7. Для початкового відбору й відсіювання невідповідних за основними вимогами кандидатів, тих, хто зателефонував в організацію по телефону, може бути використана спеціальна картка, в яку заносяться основні відомості про них. Надалі з її допомогою, так само як і з застосуванням резюме та анкети кандидата, можна відібрати тих осіб, яких необхідно запросити на співбесіду.

8. Лист-запрошення на співбесіду є свідченням того, що кандидат зацікавив організацію, оскільки його анкетні дані відповідають тим вимогам, що висувуються до працівника за даною посадою. Запрошення краще розсилати в письмовому вигляді поштою на фірмовому бланку.

9. Для оцінки та відбору претендентів на вакантну посаду можливо використовувати різні методи, застосування яких може бути більш-менш доцільним для оцінки різних якостей людини. Система основних методів повинна бути вивчена працівниками відділу управління персоналом (ланкою з відбору та прийому персоналу) відповідно до таблиці И.2.

10. Під час підготовки до проведення співбесіди треба ретельно обмірковувати питання про те, в якій обстановці – формальній чи неформальній – буде проходити бесіда. Від цього буде залежати вибір місця, приміщення, присутніх осіб (керівника організації, зовнішнього консультанта з відбору та оцінки персоналу, психолога тощо). Всіх, кому необхідно бути на співбесіді, потрібно сповістити про це заздалегідь. Попередьте співробітника біля входу в будівлю про прибуття конкретних осіб.

* Адаптовано автором на основі [238].

Важливий фактор ефективної співбесіди – вироблення стратегії, яка повинна включати три елементи:

- 1) встановлення контакту з претендентом для створення довірчих, відвертих відносин;
- 2) підготовка змісту співбесіди, тобто тих питань, що повинні бути задані претенденту;
- 3) управління процесом співбесіди (представником організації).

11. Особа або особи, які проводять співбесіду, повинні чітко уявляти собі її цілі, що полягають у такому:

- 1) оцінити здібності даної людини до виконання роботи за конкретною посадою;
- 2) з'ясувати мотивацію претендента, тобто чому він бажає працювати саме в даній організації;
- 3) з'ясувати, керований претендент, чи розуміє, що таке субординація, наскільки він злагідний, комунікабельний з іншими людьми.

Ці цілі можна досягти за допомогою попередньо складених і ретельно продуманих питань, що потім будуть задані кандидату у процесі співбесіди. Готуючись до співбесіди, фахівці відділу управління персоналом повинні вивчити спеціальну літературу з рекомендаціями, правилами ефективної співбесіди.

12. Під час співбесіди не рекомендується вести записи, однак невеликі позначки, зауваження робити необхідно. З цією метою можна використовувати оціночний лист співбесіди, один з варіантів якого наведено в таблиці И.3. Після закінчення співбесіди фахівець з управління персоналом може дати короткий коментар її результатів і вказати дату повідомлення претенденту стосовно прийнятого рішення.

13. Остаточне рішення стосовно прийому кандидата на роботу в дану організацію або про відмову йому в цьому має бути прийнято в найкоротший термін керівником організації. За поданням відділу управління персоналом та безпосереднього керівника відбираються працівники на підставі аналізу й зіставлення всіх поданих ними документів, результатів співбесіди, з одного боку, і вимог до працівника по конкретній посаді – з іншого.

Таблиця И.1

Особистісна специфікація

Посада	Необхідні якості		
	Основні	Бажані	Протипоказання
Перелік вимог до працівника			
1. Фізичний вигляд (вік, зріст, стать, здоров'я, зовнішній вигляд)			
2. Досягнення (Освіта, кваліфікація, досвід)			
3. Інтелект (розум, кмітливість, пам'ять, швидкість мови, логіка мислення, чітке вираження думки)			
4. Спеціальні здатності (до обчислень, креслення, музичні, художні)			
5. Інтереси (до конструювання, громадської роботи; до влади, грошей, престижу, кар'єри)			
6. Риси характеру (ініціативність, самостійність, відповідальність, емоційність)			

Таблиця II.2

Система методів оцінки й відбір претендентів (порівняльна характеристика)

№ пп	Якість, що оцінюється	1	2	3	4	5	6
		Аналіз анкетних даних	Перевірка відгуків і рекомендацій	Кваліфікаційне тестування	Психологічне тестування	Співбесіда	Оціночні ділові ігри
1.	Інтелект				++	+	++
2.	Ерудиція	+		++			+
3.	Професійні знання, навички	+	+	++			+
4.	Організаторські здібності, навички	+	+	+			++
5.	Комунікаційні здібності, навички				+	++	++
6.	Особистісні якості (психологічний портрет)		+		++	++	+
7.	Здоров'я й працездатність	+	+			+	+
8.	Зовнішній вигляд і манери					++	
9.	Мотивація					++	

+ – рекомендований метод;

++ – найбільш ефективне використання методу

Таблиця II.3

Оцінний лист співбесіди

Параметри	Оцінка (відповідність) – 1 2 3 4 5 +	Коментарі
1. Фізичний вигляд		
Зовнішній вигляд		
Здоров'я		
Мова		
Манери		
2. Досягнення		
Освіта		
Іноземні мови		
Кваліфікація		
Досвід роботи		
Кар'єра		
3. Інтелект		
Розум		
Пам'ять		
Кмітливість		
Логіка		
Спеціальні здібності		
5. Інтереси		
Хобі		
6. Риси характеру		
Товариськість		
Лідерство		
Впевненість		
Самоконтроль		
Керованість		
8. Мотивація		
9. Побутові умови		

Додаток М

Методичні матеріали до проектної роботи «Створення власної справи» (фрагмент)*

План підготувального етапу:

1. Вибір напрямку підприємницької діяльності з урахуванням:

- існуючих обмежень у здійсненні підприємницької діяльності (заборона, ліцензування);
- потреб ринку (маркетинговий аналіз);

2. Визначення найбільш ефективної форми організації підприємства з урахуванням:

- кількості учасників створюваного господарського суб'єкта (об'єднання);
- хто є власником використаного капіталу;
- джерела майна як матеріальної основи господарської діяльності;
- межі майнової (матеріальної) відповідальності;
- спосіб розподілу прибутку і збитків;
- форму управління суб'єктом господарювання.

Які переваги має та чи інша форма організації бізнесу визначити за допомогою таблиці:

Критерій	Організаційно-правова форма			
	Державне підприємство (ДП, КП)	Партнерство (ТОВ, ТДВ, ТПВ, КТ)	Корпорація (ПАТ, ПрАТ)	Фізична особа підприємець
1. Простота створення				
2. Контроль та управління підприємством				
3. Відповідальність власників				
4. Особливості оподаткування				

3. Створення статутного фонду (строки, розмір, порядок внесення та оцінка вкладів кожного засновника (учасника))

4. Підготовка засновницьких документів (статут, установчий договір)

5. Державна реєстрація (необхідний перелік документів для юридичної або фізичної особи)

Джерела інформації:

1. Закон України Про ліцензування видів господарської діяльності (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2015, № 23, ст.158)
2. Закон України про господарські товариства, редакція від 02.11.2016
3. Податковий кодекс України, (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2011, № 13-14, № 15-16, № 17, ст.112)

* Розроблено автором

Додаток Н

Таблиця Н.1

Рейтинг-план навчальної дисципліни «Економіка підприємства» (фрагмент)*

Фахові компетентності		Години	Форми навчання	Теми	Рівень сформованості компетентностей		
					Форми контролю	Максимальний бал	
1		2	3	4	5	6	
		ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 3. РЕСУРСНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ЕКОНОМІЧНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДПРИЄМСТВА				27	
Компетентності щодо планування та аналізу ресурсного забезпечення підприємства	Здатність планування та аналізу ресурсного потенціалу підприємства 1	Аудит	2	Лекція-діалог	Тема 7. Майнові ресурси (активи) підприємства. Оборотні кошти	Робота на лекції	0,5
			2	Практичне заняття	Розрахунок нормативів нормованих оборотних коштів та показників ефективності їх використання	Активна участь у виконанні практичних завдань	0,5
		СРС	2	Підготовка до занять	Пошук, підбір та огляд літературних джерел за заданою тематикою, вивчення законодавчої бази по регулюванню майнових ресурсів підприємства	Перевірка домашніх завдань	1
			Аудит	2	Лекція-діалог	Тема 7. Майнові ресурси (активи) підприємства. Основні засоби	Робота на лекції
		2		Практичне заняття	Розрахунок амортизації основних засобів за різними методами та показників ефективності їх використання. Випадок «Вибір методу нарахування амортизації»	Активна участь в обговоренні питань та участь у вирішенні «випадку»	0,5
		СРС	3	Підготовка до занять	Основні засоби. Зміни в обліку	Перевірка домашніх завдань	1
			Аудит	2	Лекція-діалог	Тема 8. Фінансові ресурси (капітал підприємства)	Робота на лекції
		2		Практичне заняття	Аналіз капіталу підприємства. Вирішення кейсу «Оптимальне співвідношення власного й позикового капіталу на підприємстві»	Участь у вирішенні «кейсу», активна участь в обговоренні питань з теми	0,5
		СРС	4	Підготовка до занять	Вивчення методичних матеріалів до кейсу	Перевірка домашніх завдань	1
			Аудит	2	Лекція-діалог	Тема 9. Поточні витрати підприємства та собівартість продукції	Робота на лекції
	2	Практичне заняття		Обговорення теоретичних питань з теми. Випадок «Калькулювання собівартості продукції на швейній фабриці»	Активна участь у вирішенні «випадку», обговоренні питань	0,5	
	СРС	2	Підготовка до занять	Пошук, підбір та аналіз літературних джерел та законодавчих актів за заданою тематикою	Перевірка домашніх завдань	1	

Продовж. табл. Н.1

1		2		3	4	5	6
		Аудит	2	Лекція-діалог	Тема 9. Поточні витрати підприємств ата собівартість продукції	Робота на лекції	0,5
			2	Практичне заняття	Аналітичні можливості системи "директ-костинг"	Активна участь у виконанні практичних завдань	0,5
		СРС	4	Підготовка до занять	Пошук, підбір та огляд літературних джерел за заданою тематикою Підготовка до контрольної роботи	Перевірка домашніх завдань	1 5
Компетентності щодо визначення та аналізу економічних результатів господарсько-фінансової діяльності підприємства	Здатність управляти прибутком підприємства	Аудит	2	Лекція-діалог	Тема 10. Доходи та цінова політика підприємства	Робота на лекції	0,5
			4	Практичне заняття	Обговорення питань з теми. Кейс «Вибір цінової стратегії підприємства»	Активна участь у вирішенні кейсу, обговоренні питань, формулювання висновків	0,5
		СРС	3	Підготовка до занять	Пошук, підбір та огляд літературних джерел за заданою тематикою, вивчення методичних матеріалів до кейсу	Перевірка домашніх завдань	1
		Аудит	2	Лекція-діалог	Тема 11. Фінансові результати діяльності підприємства	Робота на лекції	0,5
			2	Практичне заняття	Розрахунок фінансових результатів діяльності підприємства. Управління прибутком в процесі операційної та фінансової діяльності	Активна участь у виконанні практичних завдань	0,5
		СРС	4	Підготовка до занять	Підготовка до лекційних занять, виконання практичного завдання Підготовка до модульної контрольної роботи	Перевірка домашніх завдань	1 8

*Розроблено автором на основі [202].

Додаток П

Щоденник саморозвитку студента

Таблиця П.1

Сформованість фахових компетенстей (фрагмент)*

Економіка і фінанси підприємства		Максимальний бал	Отриманий бал	Успішність опанування (4/3)	Оцінка за п'ятибальною шкалою
Фахові компетентності					
1	2	3	4	5	6
Компетентності щодо планування діяльності підприємства та вибору його організаційно-правової форми	Здатність обґрунтування вибору організаційно-правової форми підприємства	3			
	Здатність до розробки оперативних, стратегічних та бізнес-планів підприємства	3,5			
	Здатність до розробки товарної політики підприємства	38			
Модуль		44,5			
Компетентності щодо формування виробничої потужності підприємства	Здатність обґрунтування обсягів виробництва та реалізації продукції, його виробничої потужності	5,5			
Компетентності щодо формування ресурсного потенціалу підприємства	Здатність до аналізу та планування ресурсів, які необхідні підприємству 1	26,5			
Компетентності щодо формування трудових ресурсів підприємства	Здатність до розробки політики формування та використання трудових ресурсів підприємства	23,5			
Модуль		55,5			
Разом		100			
Компетентності щодо планування та аналізу ресурсного забезпечення підприємства	Здатність планування та аналізу ресурсного потенціалу підприємства	4			
	Здатність калькулювання собівартості продукції, аналізу беззбитковості діяльності	11			
Компетентності щодо визначення та аналізу економічних результатів господарсько-фінансової діяльності підприємства	Здатність управляти прибутком підприємства	12			
Модуль		27			
Компетентності щодо інтегральної оцінки стану підприємства	Здатність обґрунтування вибору інвестиційних та інноваційних проектів підприємства	4			
Компетентності щодо формування ресурсного потенціалу підприємства	Здатність оцінки фінансового стану підприємства	11			
Компетентності щодо розробки програми розвитку підприємства	Здатність розробки програми розвитку підприємства та забезпечення його економічної безпеки	23			
Модуль		33			
Екзамен		40			
Разом		100			

*Розроблено автором на основі [202].

Таблиця П.2

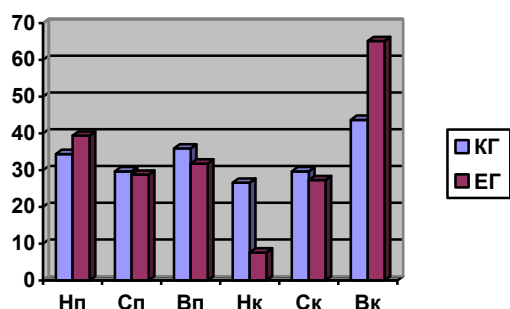
Оцінка сформованості професійно важливих особистісних якостей студентів (фрагмент)*

Якість	Самооцінка студента (COC), бали		Оцінка викладача (ОВ), бали		Різниця в оцінках (ОВ-COC)	
	Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
Комунікабельність						
Зосередженість						
Конкретність мислення (акцент на факти)						
Уява (акцент на причини, наслідки, зв'язки)						
Аналітичність мислення (акцент на логіку)						
Емпатія (акцент на почуття)						
Планомірність						
Гнучкість						

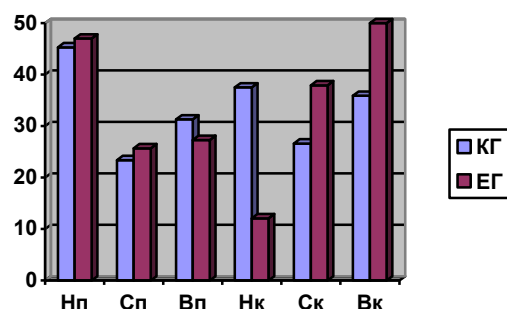
*Розроблено автором

Додаток Р

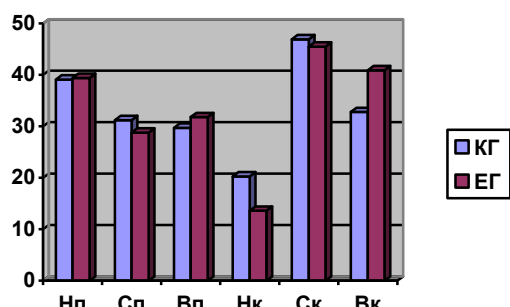
**Рівні оцінки розвитку професійно важливих якостей студентів спеціальності
Ф і С викладачами на початок і після завершення експерименту, %**



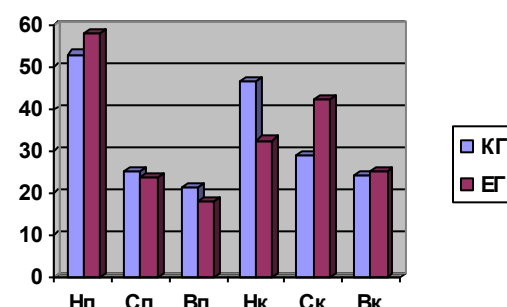
1. Конкретність мислення



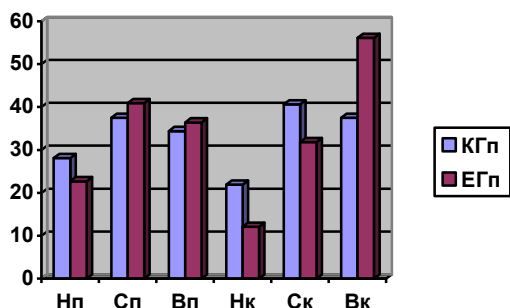
2. Аналітичність мислення



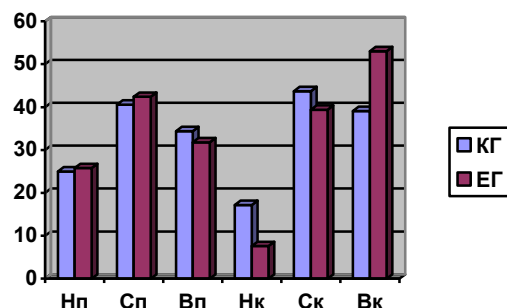
3. Зосередженість



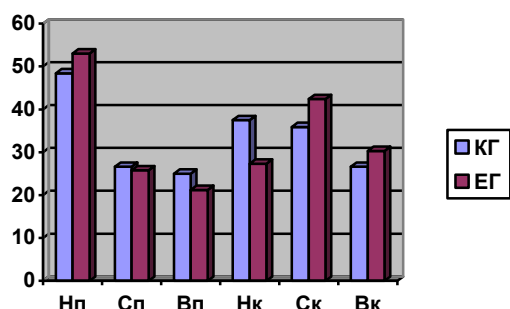
4. Уява



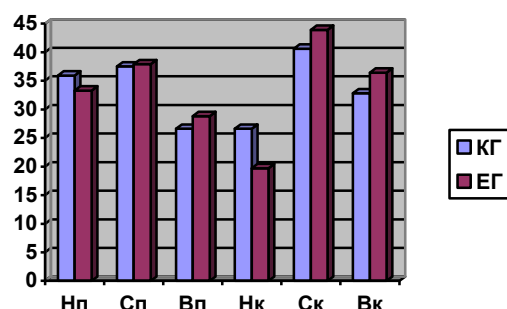
5. Планомірність



6. Комунікабельність



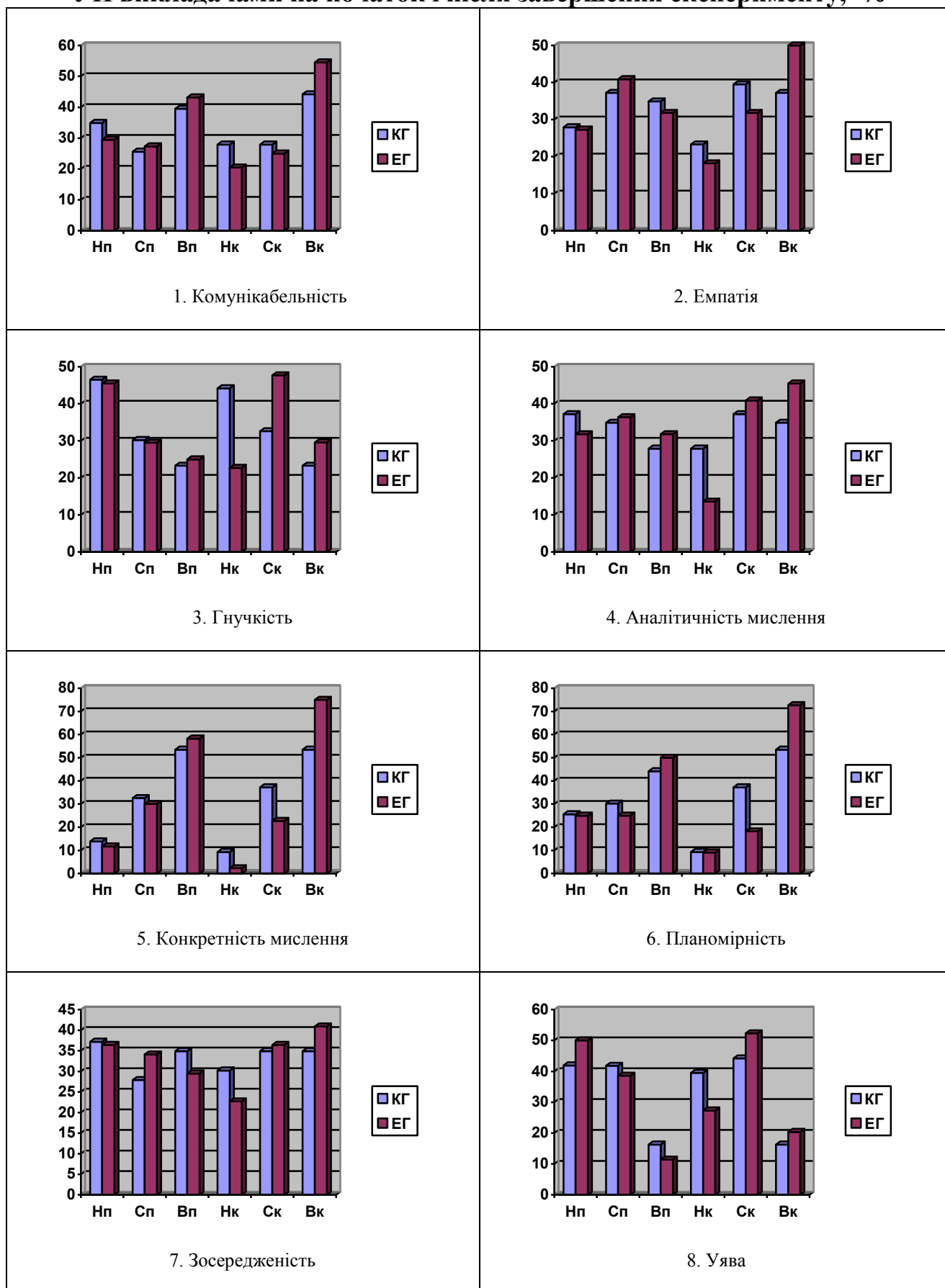
7. Гнучкість



8. Емпатія

Додаток С

**Рівні оцінки розвитку професійно важливих якостей студентів спеціальності
УП викладачами на початок і після завершення експерименту, %**



Додаток Т

Таблиця Т.1

Оцінка ПВЯ студентами й викладачами на початок експерименту й після його завершення (на прикладі спеціальності УП), %

№	Якості	Група	Оцінка розвитку ПВЯ викладачами (ОВ), %			Група	Самооцінка розвитку ПВЯ студентами (СОС), %			Різниця (±Δ СОС - ОВ)		
			Нп	Сп	Вп		Нп	Сп	Вп	ΔН	ΔС	ΔВ
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
До початку експерименту												
1.	Комунікабельність (56,5)	КГп	34,9	25,6	39,5	КГп	18,6	37,2	44,2	-16,3	11,6	4,7
		ЕГп	29,5	27,3	43,2	ЕГп	15,9	36,4	47,7	-13,6	9,1	4,5
2.	Емпатія (52,2)	КГп	27,9	37,2	34,9	КГп	9,3	46,5	44,2	-18,6	9,3	9,3
		ЕГп	27,3	40,9	31,8	ЕГп	11,4	47,7	40,9	-15,9	6,8	9,1
3.	Гнучкість (26,1)	КГп	46,5	30,2	23,3	КГп	34,9	34,9	30,2	-11,6	4,7	6,9
		ЕГп	45,5	29,5	25,0	ЕГп	29	36,2	34,8	-16,5	6,7	9,8
4.	Аналітичність мислення (47,8)	КГп	37,2	34,9	27,9	КГп	25,6	39,6	34,9	-11,6	4,7	7
		ЕГп	31,8	36,4	31,8	ЕГп	25,0	40,9	34,1	-6,8	4,5	2,3
5.	Конкретність мислення (78,3)	КГп	13,9	32,6	53,5	КГп	4,6	37,2	58,2	-9,3	4,6	4,7
		ЕГп	11,7	30,0	58,3	ЕГп	2,3	34,1	63,6	-9,4	4,1	5,3
6.	Планомірність (73,9)	КГп	25,6	30,2	44,2	КГп	11,6	39,6	48,8	-14	9,4	4,6
		ЕГп	25,0	25,0	50,0	ЕГп	15,9	29,6	54,5	-9,1	4,6	4,5
7.	Зосередженість (43,6)	КГп	37,2	27,9	34,9	КГп	27,9	32,6	39,5	-9,3	4,7	4,6
		ЕГп	36,4	34,1	29,5	ЕГп	29,5	36,4	34,1	-6,9	2,3	4,6
8.	Уява (21,7)	КГп	41,9	41,8	16,3	КГп	32,6	44,1	23,3	-9,3	2,3	7
		ЕГп	50,0	38,6	11,4	ЕГп	38,6	43,2	18,2	-11,4	4,6	6,8
Після завершення експерименту												
			Нк	Ск	Вк		Нк	Ск	Вк	ΔНк	ΔСк	ΔВк
1.	Комунікабельність (56,5)	КГк	27,9	27,9	44,2	КГк	20,9	34,9	44,2	-7	7	0
		ЕГк	20,5	25,0	54,5	ЕГк	18,2	25,0	56,8	-2,3	0	2,3

Продовж. табл. Т.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
2.	Емпатія (52,2)	КГк	23,3	39,5	37,2	КГк	11,6	46,5	41,9	-11,7	7	4,7
		ЕГк	18,2	31,8	50,0	ЕГк	20,4	34,1	45,5	2,2	2,3	-4,5
3.	Гнучкість (26,1)	КГк	44,2	32,6	23,3	КГк	32,6	37,2	30,2	-11,6	4,6	6,9
		ЕГк	22,7	47,7	29,6	ЕГк	22,7	50,0	27,3	0	2,3	-2,3
4.	Аналітичність мислення (47,8)	КГк	27,9	37,2	34,9	КГк	20,9	41,9	37,2	-7	4,7	2,3
		ЕГк	13,6	40,9	45,5	ЕГк	13,6	43,2	43,2	0	2,3	-2,3
5.	Конкретність мислення (78,3)	КГк	9,3	37,2	53,5	КГк	2,3	34,9	62,8	-7	-2,3	9,3
		ЕГк	2,3	22,7	75,0	ЕГк	9,1	20,5	70,4	6,8	-2,2	-4,6
6.	Планомірність (73,9)	КГк	9,3	37,2	53,5	КГк	5,2	36,4	58,4	-4,1	-0,8	4,9
		ЕГк	9,1	18,2	72,7	ЕГк	13,6	20,5	65,9	4,5	2,3	-6,8
7.	Зосередженість (43,6)	КГк	30,2	34,9	34,9	КГк	25,5	32,6	41,9	-4,7	-2,3	7
		ЕГк	22,7	36,4	40,9	ЕГк	20,5	36,4	43,2	-2,2	0	2,3
8.	Уява (21,7)	КГк	39,5	44,2	16,3	КГк	34,2	43,3	22,5	-5,3	-0,9	6,2
		ЕГк	27,3	52,3	20,4	ЕГк	29,5	50,0	20,5	2,2	-2,3	0,1

Таблиця Т.2

Порівняння оцінки ПВЯ студентами й викладачами на початок експерименту й після його завершення (на прикладі спеціальності УП)

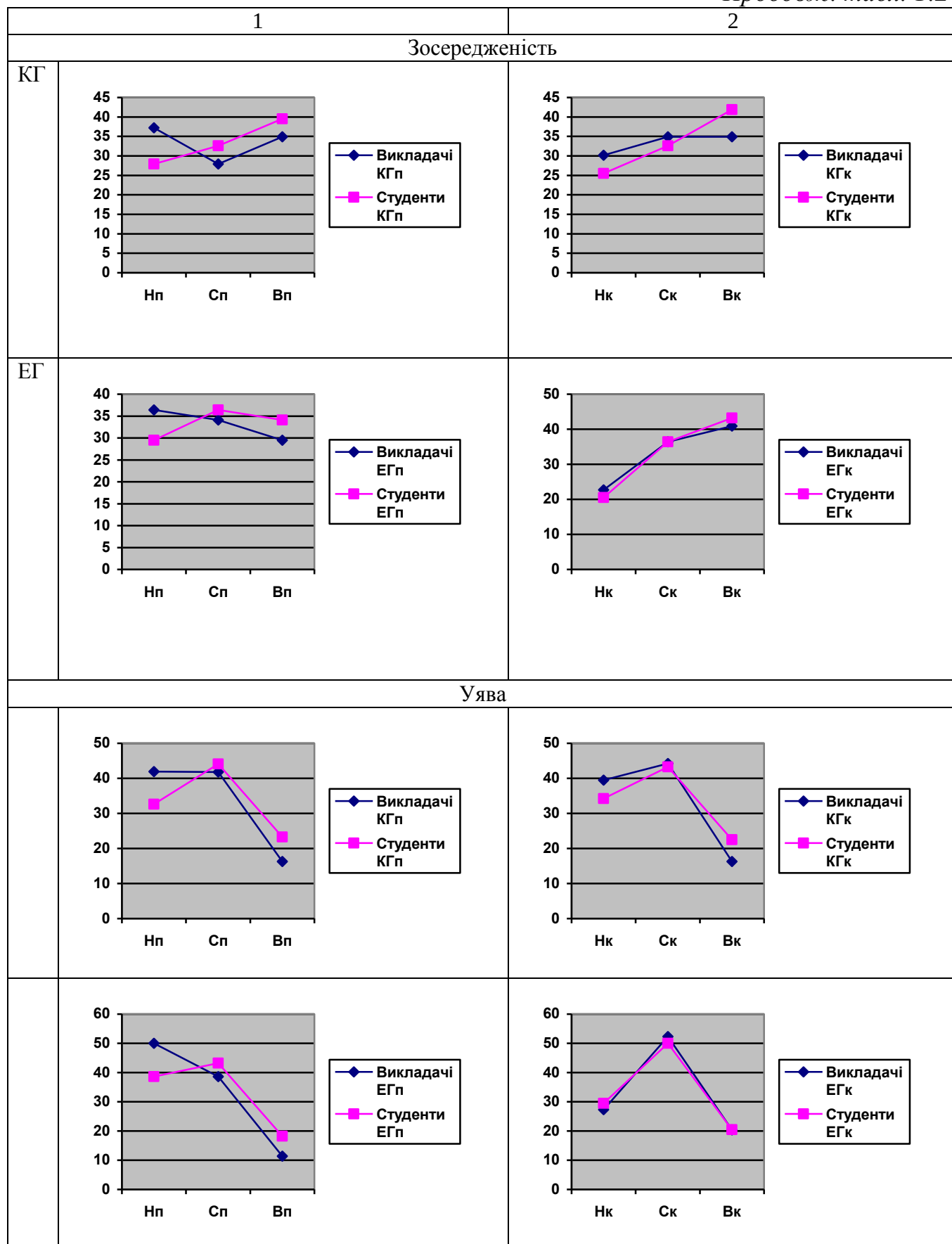
На початок експерименту		Після закінчення експерименту	
1		2	
Комунікабельність			
КГ			
ЕГ			
Емпатія			
КГ			
ЕГ			

	1	2																								
	Гнучкість																									
КГ	<table border="1"> <caption>Гнучкість КГп</caption> <thead> <tr> <th>Уровень</th> <th>Викладачі КГп</th> <th>Студенти КГп</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нп</td> <td>46</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>Сп</td> <td>30</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>Вп</td> <td>23</td> <td>30</td> </tr> </tbody> </table>	Уровень	Викладачі КГп	Студенти КГп	Нп	46	35	Сп	30	35	Вп	23	30	<table border="1"> <caption>Гнучкість КГк</caption> <thead> <tr> <th>Уровень</th> <th>Викладачі КГк</th> <th>Студенти КГк</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нк</td> <td>44</td> <td>33</td> </tr> <tr> <td>Ск</td> <td>33</td> <td>37</td> </tr> <tr> <td>Вк</td> <td>23</td> <td>30</td> </tr> </tbody> </table>	Уровень	Викладачі КГк	Студенти КГк	Нк	44	33	Ск	33	37	Вк	23	30
Уровень	Викладачі КГп	Студенти КГп																								
Нп	46	35																								
Сп	30	35																								
Вп	23	30																								
Уровень	Викладачі КГк	Студенти КГк																								
Нк	44	33																								
Ск	33	37																								
Вк	23	30																								
ЕГ	<table border="1"> <caption>Гнучкість ЕГп</caption> <thead> <tr> <th>Уровень</th> <th>Викладачі ЕГп</th> <th>Студенти ЕГп</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нп</td> <td>46</td> <td>29</td> </tr> <tr> <td>Сп</td> <td>30</td> <td>36</td> </tr> <tr> <td>Вп</td> <td>25</td> <td>35</td> </tr> </tbody> </table>	Уровень	Викладачі ЕГп	Студенти ЕГп	Нп	46	29	Сп	30	36	Вп	25	35	<table border="1"> <caption>Гнучкість ЕГк</caption> <thead> <tr> <th>Уровень</th> <th>Викладачі ЕГк</th> <th>Студенти ЕГк</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нк</td> <td>22</td> <td>22</td> </tr> <tr> <td>Ск</td> <td>48</td> <td>50</td> </tr> <tr> <td>Вк</td> <td>30</td> <td>28</td> </tr> </tbody> </table>	Уровень	Викладачі ЕГк	Студенти ЕГк	Нк	22	22	Ск	48	50	Вк	30	28
Уровень	Викладачі ЕГп	Студенти ЕГп																								
Нп	46	29																								
Сп	30	36																								
Вп	25	35																								
Уровень	Викладачі ЕГк	Студенти ЕГк																								
Нк	22	22																								
Ск	48	50																								
Вк	30	28																								
	Аналітичність мислення																									
КГ	<table border="1"> <caption>Аналітичність мислення КГп</caption> <thead> <tr> <th>Уровень</th> <th>Викладачі КГп</th> <th>Студенти КГп</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нп</td> <td>37</td> <td>26</td> </tr> <tr> <td>Сп</td> <td>35</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>Вп</td> <td>28</td> <td>35</td> </tr> </tbody> </table>	Уровень	Викладачі КГп	Студенти КГп	Нп	37	26	Сп	35	40	Вп	28	35	<table border="1"> <caption>Аналітичність мислення КГк</caption> <thead> <tr> <th>Уровень</th> <th>Викладачі КГк</th> <th>Студенти КГк</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нк</td> <td>28</td> <td>21</td> </tr> <tr> <td>Ск</td> <td>37</td> <td>42</td> </tr> <tr> <td>Вк</td> <td>35</td> <td>37</td> </tr> </tbody> </table>	Уровень	Викладачі КГк	Студенти КГк	Нк	28	21	Ск	37	42	Вк	35	37
Уровень	Викладачі КГп	Студенти КГп																								
Нп	37	26																								
Сп	35	40																								
Вп	28	35																								
Уровень	Викладачі КГк	Студенти КГк																								
Нк	28	21																								
Ск	37	42																								
Вк	35	37																								
ЕГ	<table border="1"> <caption>Аналітичність мислення ЕГп</caption> <thead> <tr> <th>Уровень</th> <th>Викладачі ЕГп</th> <th>Студенти ЕГп</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нп</td> <td>32</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>Сп</td> <td>36</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>Вп</td> <td>32</td> <td>35</td> </tr> </tbody> </table>	Уровень	Викладачі ЕГп	Студенти ЕГп	Нп	32	25	Сп	36	40	Вп	32	35	<table border="1"> <caption>Аналітичність мислення ЕГк</caption> <thead> <tr> <th>Уровень</th> <th>Викладачі ЕГк</th> <th>Студенти ЕГк</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нк</td> <td>13</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>Ск</td> <td>42</td> <td>42</td> </tr> <tr> <td>Вк</td> <td>45</td> <td>43</td> </tr> </tbody> </table>	Уровень	Викладачі ЕГк	Студенти ЕГк	Нк	13	13	Ск	42	42	Вк	45	43
Уровень	Викладачі ЕГп	Студенти ЕГп																								
Нп	32	25																								
Сп	36	40																								
Вп	32	35																								
Уровень	Викладачі ЕГк	Студенти ЕГк																								
Нк	13	13																								
Ск	42	42																								
Вк	45	43																								

Продовж. табл. Т.2

	1	2																								
	Конкретність мислення																									
КГ	<table border="1"> <caption>Дані для графіка Конкретність мислення (КГ) - Група 1</caption> <thead> <tr> <th>Пункт</th> <th>Викладачі КГп</th> <th>Студенти КГп</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нп</td> <td>15</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Сп</td> <td>35</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>Вп</td> <td>55</td> <td>60</td> </tr> </tbody> </table>	Пункт	Викладачі КГп	Студенти КГп	Нп	15	5	Сп	35	40	Вп	55	60	<table border="1"> <caption>Дані для графіка Конкретність мислення (КГ) - Група 2</caption> <thead> <tr> <th>Пункт</th> <th>Викладачі КГк</th> <th>Студенти КГк</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нк</td> <td>10</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Ск</td> <td>38</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>Вк</td> <td>55</td> <td>65</td> </tr> </tbody> </table>	Пункт	Викладачі КГк	Студенти КГк	Нк	10	5	Ск	38	35	Вк	55	65
Пункт	Викладачі КГп	Студенти КГп																								
Нп	15	5																								
Сп	35	40																								
Вп	55	60																								
Пункт	Викладачі КГк	Студенти КГк																								
Нк	10	5																								
Ск	38	35																								
Вк	55	65																								
ЕГ	<table border="1"> <caption>Дані для графіка Конкретність мислення (ЕГ) - Група 1</caption> <thead> <tr> <th>Пункт</th> <th>Викладачі ЕГп</th> <th>Студенти ЕГп</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нп</td> <td>12</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Сп</td> <td>30</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>Вп</td> <td>60</td> <td>65</td> </tr> </tbody> </table>	Пункт	Викладачі ЕГп	Студенти ЕГп	Нп	12	5	Сп	30	35	Вп	60	65	<table border="1"> <caption>Дані для графіка Конкретність мислення (ЕГ) - Група 2</caption> <thead> <tr> <th>Пункт</th> <th>Викладачі ЕГк</th> <th>Студенти ЕГк</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нк</td> <td>5</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Ск</td> <td>22</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>Вк</td> <td>75</td> <td>70</td> </tr> </tbody> </table>	Пункт	Викладачі ЕГк	Студенти ЕГк	Нк	5	10	Ск	22	20	Вк	75	70
Пункт	Викладачі ЕГп	Студенти ЕГп																								
Нп	12	5																								
Сп	30	35																								
Вп	60	65																								
Пункт	Викладачі ЕГк	Студенти ЕГк																								
Нк	5	10																								
Ск	22	20																								
Вк	75	70																								
	Планомірність																									
КГ	<table border="1"> <caption>Дані для графіка Планомірність (КГ) - Група 1</caption> <thead> <tr> <th>Пункт</th> <th>Викладачі КГп</th> <th>Студенти КГп</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нп</td> <td>25</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>Сп</td> <td>30</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>Вп</td> <td>45</td> <td>50</td> </tr> </tbody> </table>	Пункт	Викладачі КГп	Студенти КГп	Нп	25	12	Сп	30	40	Вп	45	50	<table border="1"> <caption>Дані для графіка Планомірність (КГ) - Група 2</caption> <thead> <tr> <th>Пункт</th> <th>Викладачі КГк</th> <th>Студенти КГк</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нк</td> <td>10</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Ск</td> <td>38</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>Вк</td> <td>55</td> <td>60</td> </tr> </tbody> </table>	Пункт	Викладачі КГк	Студенти КГк	Нк	10	5	Ск	38	35	Вк	55	60
Пункт	Викладачі КГп	Студенти КГп																								
Нп	25	12																								
Сп	30	40																								
Вп	45	50																								
Пункт	Викладачі КГк	Студенти КГк																								
Нк	10	5																								
Ск	38	35																								
Вк	55	60																								
ЕГ	<table border="1"> <caption>Дані для графіка Планомірність (ЕГ) - Група 1</caption> <thead> <tr> <th>Пункт</th> <th>Викладачі ЕГп</th> <th>Студенти ЕГп</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нп</td> <td>25</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>Сп</td> <td>25</td> <td>30</td> </tr> <tr> <td>Вп</td> <td>50</td> <td>55</td> </tr> </tbody> </table>	Пункт	Викладачі ЕГп	Студенти ЕГп	Нп	25	15	Сп	25	30	Вп	50	55	<table border="1"> <caption>Дані для графіка Планомірність (ЕГ) - Група 2</caption> <thead> <tr> <th>Пункт</th> <th>Викладачі ЕГк</th> <th>Студенти ЕГк</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Нк</td> <td>10</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>Ск</td> <td>18</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>Вк</td> <td>75</td> <td>65</td> </tr> </tbody> </table>	Пункт	Викладачі ЕГк	Студенти ЕГк	Нк	10	15	Ск	18	20	Вк	75	65
Пункт	Викладачі ЕГп	Студенти ЕГп																								
Нп	25	15																								
Сп	25	30																								
Вп	50	55																								
Пункт	Викладачі ЕГк	Студенти ЕГк																								
Нк	10	15																								
Ск	18	20																								
Вк	75	65																								

Продовж. табл. Т.2



Додаток У

Список публікацій здобувача

Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації

1. Шаповалова Н. П. Значение соционики в определении будущей профессиональной деятельности. *Ринкова трансформація економіки* : зб. наук. пр. Харків : ХІБМ, 2010. Вип.12. С. 271–281.
2. Шаповалова Н. П. Кар'єрна орієнтація й стійкі утворення в структурі особистості людини. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2011. Вип. 40. Ч. 3. С. 87–94.
3. Шаповалова Н. П. Експеримент Е. Шейна з визначення якорів кар'єри як найпоширенішої теорії кар'єрних орієнтацій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2012. Вип. 26. С. 433–441.
4. Шаповалова Н. П. Огляд історії розвитку теорій відповідності кар'єри типу особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2012. Вип. 27. С. 83–86.
5. Шаповалова Н. П. Трактовки поняття «кар'єра» з точки зору різних філософій світу. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2013. Вип. 43. С. 103–109.
6. Шаповалова Н. П. Поняття «професійне зростання», «професійна кар'єра», «кар'єрні орієнтації» у контексті фахової підготовки студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки* : зб. наук. пр., 2013. Вип. 11-12. С. 130–136.
7. Шаповалова Н. П. Визначення професійної спрямованості як педагогічна умова фахового зростання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2014. Вип. 35. С. 367–374.

8. Шаповалова Н. П. Соціоніка як інструмент визначення професійної спрямованості особистості. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2015. Вип. 47. С. 161–171.
9. Шаповалова Н. П. Розкриття особистісного потенціалу студентів економічного профілю як передумова їх професійного зростання. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології* : зб. наук. пр. Херсон, 2015. Вип. 1 (12). С. 66–71.
10. Шаповалова Н. П. Інструментальна база визначення професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Ринкова трансформація економіки* : зб. наук. пр. Харків : ХІБМ, 2015. Вип. 16. С. 260–273.
11. Шаповалова Н. П. Компетентнісний підхід – умова підвищення якості фахової підготовки майбутніх спеціалістів економічного профілю в сучасних умовах. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2016. Вип. 53. С. 251–263.
12. Шаповалова Н. П. Експериментальне дослідження особистісного потенціалу студентів економічних спеціальностей на основі соціонічного підходу. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2016. Вип. 54. С. 223–235.
13. Shapovalova N. Application of socionic methods and type theory in the analysis of personal potential and motivation for profession selection of economists in training. *Modern Science – Modernn vmda*, Prague, 2018. P. 86–93.

Опубліковані праці апробаційного характеру

14. Шаповалова Н. П. Карьерные ориентации и личностные особенности человека. *Інноваційні моделі розвитку фінансової, економіко-виробничої, освітньої і соціально-гуманітарної сфер державності* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 14 груд. 2011 р. Харків : ХІБМ, 2011. С. 193–196.
15. Шаповалова Н.П. Функционально-типологический подход в определении профессиональной направленности личности. *Інноваційні процеси в освіті: стратегія, теорія і практика розвитку* : матеріали VI

Всерос. науч.-практ. конф. г. Екатеринбург, 11-14 ноября 2013 г. Екатеринбург : Изд-во Росгоспроф.-пед. ун-та, 2013. Т. 1. С. 250–252.

16. Шаповалова Н. П., Свідерський В. П. Інноваційні процеси як поштовх для змін у підготовці майбутніх фахівців економічного профілю. *Фізичні та комп'ютерні технології* : матеріали XXII Міжнар. наук.-практ. конф. 7-9 груд. 2016 р. Харків : ЛІРА, 2016. С. 404–407.

17. Шаповалова Н. П. Експериментальна робота з удосконалення підготовки майбутніх фахівців економічного профілю. *Інституційні трансформації сучасної економіки: виклики, проблеми, перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (20 квітня 2017 р.) : зб. наук. пр. Харків : ХІБМ, 2017. С. 64–65.

18. Шаповалова Н. П. Практичний досвід застосування соціонічного підходу під час підготовки студентів економічних спеціальностей у ВНЗ. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : матеріали XXVII Міжнар. наук. інтернет-конф. 30 серп. 2017 р. Переяслав-Хмельницький : ДПУ імені Григорія Сковороди, 2017. С. 96–101.

19. Шаповалова Н. П. Применение методов соционики в работе со студентами экономических специальностей. *Психоинформационные технологии, кадровый менеджмент и психология личности* : материалы XXXIII Междун. конф. по соционике, г. Киев, 16-21 сентября 2017 г. К. : МИС, 2017. С. 37–46.

20. Шаповалова Н. П. Особливості підготовки майбутніх фахівців економічного профілю в сучасних умовах. Забезпечення якості вищої економічної освіти: сучасний стан та перспективи : матеріали V наук.-метод. конф. 9 лют. 2018 р. Харків : ХІФ КНТЕУ, 2018. С. 205 – 210.

Відомості про апробацію результатів дослідження

Початкові, проміжкові й кінцеві результати дослідження були оприлюднені в доповідях автора та обговорені на науково-практичних конференціях:

1. Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні моделі розвитку фінансової, економіко-виробничої, освітньої і соціально-гуманітарної сфер державності» (м. Харків, 14 грудня 2011), *форма участі*: виступ з доповіддю, публікація тез доповіді.

2. VI Всероссийская научно-практическая конференция «Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития» (м. Єкатеринбург, 11-14 листопада 2013), *форма участі*: публікація статті.

3. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Інституційні засади стабільного розвитку економічних суб'єктів в умовах інтеграційно-глобалізаційних процесів» (м. Харків, 23 квітня 2015), *форма участі*: публікація тез доповіді.

4. XXII Міжнародна науково-практична конференція «Фізичні та комп'ютерні технології» (м. Харків, 7-9 грудня 2016), *форма участі*: публікація тез доповіді.

5. XXXIII Международная конференция по соционике «Психоинформационные технологии, кадровый менеджмент и психология личности» (м. Київ, 16-21 вересня 2017), *форма участі*: обговорення, публікація статті.

6. Міжнародна науково-практична інтернет-конфереція «Інституційні трансформації сучасної економіки: виклики, проблеми, перспективи» (м. Харків, 20 квітня 2017), *форма участі*: публікація тез доповіді.

7. XXVII Міжнародна наукова інтернет-конференція «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (м. Переяслав-Хмельницький, 30 серпня 2017), *форма участі*: публікація тез доповіді.

8. V науково-методична конференція «Забезпечення якості вищої економічної освіти: сучасний стан та перспективи» (м. Харків, 9 лютого, 2018), *форма участі*: доповідь, публікація тез доповіді.

UKRAINE

Ministry of Education and Science

Kharkiv Institute of
Business and Management

8, Artema St.,
Kharkiv, 61002,
UKRAINE

Tel.: 057 705-26-60

Fax: 057 705-45-29



УКРАЇНА

Міністерство освіти і науки

Харківський інститут бізнесу
і менеджменту

вул. Артема, 8,
м. Харків, 61002,
УКРАЇНА

Tel.: 057 705-26-60

Факс: 057 705-45-29

№ 01.1/11-91 від "29" грудня 2015 р.

Акт

**впровадження результатів дисертаційної роботи ШАПОВАЛОВОЇ
Наталії Петрівни за темою «Педагогічні умови професійного зростання
студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів у
процесі фахової підготовки» у педагогічний процес Харківського інституту
бізнесу і менеджменту**

Результати дисертаційного дослідження Шаповалової Наталії Петрівни за темою «Педагогічні умови професійного зростання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів у процесі фахової підготовки» впроваджено в навчальний процес Харківського інституту бізнесу і менеджменту за напрямами підготовки 6.030508 «Фінанси і кредит», 6.030505 «Управління персоналом та економіка праці» у формі науково-методичних матеріалів, що забезпечують професійне зростання студентів економічних спеціальностей ВНЗ.

У ході експериментальної роботи апробовано авторську комплексну методику розкриття особистісного потенціалу студентів ВНЗ на основі соціонічного підходу.

Проректор з навчально-методичної
та наукової роботи



[Signature]
В.І. Чигрінов

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФІНАНСІВ ТА МІЖНАРОДНОЇ ТОРГІВЛІ
**ХАРКІВСЬКИЙ
ІНСТИТУТ ФІНАНСІВ**
№35429942
61003, м.Харків, пров.Плетньовський, 5
тел.731-33-65
№ 594 від «14» 12 2015 р.
із № _____ від « _____ » _____ 20 ____ р.

Довідка

**про проведення дисертаційного дослідження та апробацію
результатів дослідження ШАПОВАЛОВОЇ Наталії Петрівни за темою
дисертації «Педагогічні умови професійного зростання студентів
економічних спеціальностей вищих навчальних закладів у процесі фахової
підготовки» у Харківському інституті фінансів Українського державного
університету фінансів та міжнародної торгівлі**

Старшим викладачем Харківського інституту бізнесу і менеджменту Шаповаловою Наталією Петрівною здійснено експериментальне дисертаційне дослідження за темою «Педагогічні умови професійного зростання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів у процесі фахової підготовки» у Харківському інституті фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі.

Експериментальною роботою охоплено 120 студентів економічних спеціальностей Харківського інституту фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі першого та другого років навчання, з них: за напрямками підготовки «Фінанси і кредит» 109 студентів, «Управління персоналом та економіка праці» 11 студентів.

Апробовано авторську комплексну методику розкриття особистісного потенціалу студентів ВНЗ на основі соціонічного підходу.

Директор Харківського інституту фінансів
Українського державного
університету фінансів та міжнародної торгівлі



К.Г. Сердюков



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ**

вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 09.02.16 № 01/10-125

На № _____ від _____

Довідка

**про впровадження результатів дисертації ШАПОВАЛОВОЇ Наталії
Петрівни за темою «Педагогічні умови професійного зростання студентів
економічних спеціальностей вищих навчальних закладів у процесі фахової
підготовки» у педагогічний процес Харківського національного
педагогічного університету імені Г. С. Сковороди**

Результати дисертації Шаповалової Наталії Петрівни за темою «Педагогічні умови професійного зростання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів у процесі фахової підготовки» впроваджено в навчальний процес Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди у формі науково-методичних матеріалів, що забезпечують професійне зростання студентів економічних спеціальностей: спецкурсу для викладачів «Професійне зростання студентів економічних спеціальностей під час навчання у ВНЗ».

У ході експериментальної роботи апробовано авторську методику розкриття особистісного потенціалу студентів на основі соціонічного підходу: встановлення спрямованості студентів щодо виду діяльності; визначення сильних і слабких сторін особистісного потенціалу з точки зору вимог до професійно значущих якостей та компетентностей майбутніх фахівців.

У результаті впровадження результатів дисертації відбулася позитивна зміна рівня сформованості готовності студентів до професійної діяльності.

Ректор

І.Ф.Прокопенко

№ 2101-18/ від " 18 " березня 2016 р.

Акт

**впровадження результатів дисертаційної роботи ШАПОВАЛОВОЇ
Наталії Петрівни за темою «Педагогічні умови професійного зростання
студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів у
процесі фахової підготовки» у педагогічний процес Харківського
національного університету ім. В.Н. Каразіна**

Результати дисертаційного дослідження Шаповалової Наталії Петрівни за темою «Педагогічні умови професійного зростання студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів у процесі фахової підготовки» впроваджено в навчальний процес Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна за напрямками підготовки «Фінанси і кредит», «Менеджмент організацій і адміністрування» у формі науково-методичних матеріалів, що забезпечують професійне зростання студентів економічних спеціальностей ВНЗ.

У ході експериментальної роботи апробовано авторську комплексну методику розкриття особистісного потенціалу студентів ВНЗ на основі соціонічного підходу: встановлення професійно-психологічної типології досліджуваних студентів та визначення сильних і слабких сторін їх соціотипів з точки зору вимог до професійно значущих якостей та компетенцій майбутніх економістів.

Заступник декана
економічного факультету
з навчальної роботи



В.Г. Лаптєв