

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА»

На правах рукопису

ОСТАПЕНКО ЕЛЬВИРА ОЛЕКСІЇВНА

УДК 378.091.212:33:37.041(043.3)

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
ЖУРАВСЬКА ЛАРИСА МИКОЛАЇВНА
кандидат педагогічних наук, доцент

КИЇВ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ	4
1.1. Професійна підготовка майбутніх економістів у вищих навчальних закладах освіти	10
1.2. Професійний саморозвиток як психолого-педагогічна проблема	21
1.3. Структура готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.....	31
Висновки до першого розділу.....	46
РОЗДІЛ 2 ОБГРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ	48
2.1. Методика проведення педагогічного дослідження	48
2.2. Аналіз стану сформованості готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку	55
2.3. Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку	71
2.4. Модель формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку	96
Висновки до другого розділу	123
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ	126
3.1. Експериментальна перевірка ефективності моделі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.	126
3.2. Аналіз результатів формувального експерименту	160
Висновки до третього розділу	171
ВИСНОВКИ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	178
ДОДАТКИ.....	216

ВСТУП

Актуальність теми. Ключовим завданням освіти XXI ст. є розвиток у студентів мислення, орієнтованого на майбутнє. Сучасний ринок праці вимагає від випускника глибоких теоретичних знань, здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, що забезпечить перехід від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян. Щоб досягти цих результатів, майбутнім фахівцям, передусім, потрібне вміння та бажання вчитися, здобувати знання, застосовувати їх на практиці, генерувати нові ідеї та бути готовими до самоосвіти, самовдосконалення, постійного особистісного й професійного саморозвитку.

Концептуальні положення щодо стандартів вищої освіти та пріоритетність якісної підготовки кваліфікованих фахівців відображені в окремих положеннях закону України «Про вищу освіту» (2014) [69], Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011) [185], Указі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013) [186], метою якої є забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя та Бухарестському комюніке (2012) [30], спрямованому на консолідацію Європейського простору вищої освіти.

З огляду на це проблема формування готовності майбутнього економіста до професійного саморозвитку відповідає загальним завданням державної освітньої доктрини та потребує детального вивчення.

Феномен «саморозвиток особистості» завжди привертав увагу науковців. Його важливість обґрунтовували у своїх роботах В. Андреев [5], В. Веретенников [33], А. Деркач [53], Е. Коваленко [90], М. Лондон [298], Н. Лосева [117], В. Маралов [124], А. Маслоу [126], Г. Селевко [206], Дж. Смісер [298], О. Суворов [224], Г. Цукерман [254], М. Щукіна [276] та ін.

Різні аспекти проблеми «професійного саморозвитку особистості» досліджуються такими вченими, як А. Ахмедова [10], Г. Балл [14], М. Бондар [21], А. Ветхов [34], Д. Голмен [289], П. Дракер [287], Н. Журавська [66], І. Зарубінська [70], Е. Зеєр [71], Дж. Зенгер [304], Є. Ісаєв [75], С. Калашнікова [79], М. Костенко [102], М. Костогризов [103], В. Манько [123], С. Мирюнова [129], Л. Мітіна [187], Н. Побірченко [178], В. Радкевич [193], Е. Симанюк [228], С. Сисоєва [213], Ю. Скиба [215], Т. Тихонова [232], Е. Хайрулліна [246], Р. Цокур [253] та ін.

Аналіз робіт вітчизняних та іноземних науковців дає підстави стверджувати, що поняття «саморозвиток» вивчається на основі різних підходів до його ключових ознак – вчені концентрують увагу на творчих, особистісних, творчо-професійних, професійних аспектах саморозвитку людини. Досліджуються проблеми професійного саморозвитку, становлення та самовдосконалення військових та інженерів; творчого і професійного саморозвитку педагогів; підготовки спеціалістів технічних спеціальностей; з цього питання існують ґрунтовні теоретичні та методичні напрацювання для загальноосвітньої школи. Однак проблемі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку не приділено належної уваги, що і визначає потребу в її дослідженні.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання суперечностей:

– між наближенням системи вищої економічної освіти України до міжнародних стандартів і недостатнім науково-методичним та дидактичним забезпеченням професійної підготовки майбутніх спеціалістів фінансово-економічного профілю;

– між необхідністю фундаментальної професійної підготовки майбутніх фахівців і реальним станом сформованості у них готовності до професійного саморозвитку;

– між державними вимогами галузевих стандартів вищої освіти щодо підготовки майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення й

недостатньою розробленістю моделей формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку та їх впровадженням у навчальний процес економічного університету.

Отже, недостатня теоретична дослідженість теми професійного саморозвитку, наявність та необхідність розв'язання вищезазначених суперечностей і зумовили вибір теми дисертації **«Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної діяльності Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» за темою «Психолого-педагогічні засади удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців в економічному університеті» (№ 0107U007382). Тема дисертації затверджена рішенням вченої ради юридичного факультету КНЕУ (протокол від 17 листопада 2008 р. № 3) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол від 23 лютого 2010 р. № 1).

Мета і завдання дослідження. *Мета* дисертаційного дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Для досягнення мети було поставлено такі *завдання*:

- здійснити аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми професійного саморозвитку;
- уточнити сутність понять «саморозвиток особистості», «професійний саморозвиток особистості», «готовність особистості до професійного саморозвитку»;
- визначити структуру, критерії, показники та рівні готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку;
- виокремити психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку;

– розробити та експериментально перевірити модель формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх економістів у вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Методи дослідження. Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань дослідження використано такі методи:

– *аналіз (категоріальний, контент-аналіз, порівняння, синтез, абстрагування та класифікація)* – для обробки психолого-педагогічної та філософської літератури, з'ясування стану розробленості проблеми, виокремлення структурних компонентів готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку;

– *опитування* – для формування переліку професійно важливих якостей майбутніх економістів;

– *абстрагування та прогнозування* – з метою визначення умов дослідження та формулювання гіпотези;

– *моделювання* – для розроблення моделі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку;

– *анкетування, тестування, самооцінка, ранжування* – для з'ясування стану сформованості готовності студентів до професійного саморозвитку;

– *педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний)* – для експериментальної перевірки ефективності розробленої моделі;

– *математико-статистичні методи* – для виявлення статистично значущих рангових кореляцій (метод рангових кореляцій Спірмена), перевірки ефективності розробленої моделі (критерій Пірсона, *t*-критерій Стьюдента), розрахунку статистичних показників і побудови діаграм (програми Statistica 6 та MS Excel 2010).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що
уперше:

- теоретично обґрунтовано й розроблено модель формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку;

- визначено психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку (забезпечення мотивації до професійного саморозвитку майбутніх економістів; застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів економічних спеціальностей; створення освітнього рефлексивного середовища в навчальному процесі вищих економічних закладів освіти);

удосконалено:

- методику викладання дисциплін «Психологія і педагогіка» (ПП), «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» (ПДНМ) шляхом їх модифікації та доповнення тренінговим курсом;

- зміст понять «саморозвиток», «професійний саморозвиток», «готовність до професійного саморозвитку особистості» шляхом їх уточнення та конктеризації;

набули подальшого розвитку:

- теоретичні й методичні аспекти формування готовності особистості до професійного саморозвитку як складової її професійної підготовки;

- критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Практичне значення одержаних результатів полягає: у визначенні, обґрунтуванні та реалізації умов формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку в навчальному процесі шляхом створення освітнього рефлексивного середовища на психологічних принципах, забезпечення мотивації студентів до професійного саморозвитку, застосування методів активізації навчально-професійної діяльності; у впровадженні моделі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку в процесі викладання дисциплін «Психологія і педагогіка», «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»; у розробці модифікованого курсу вищеназваних дисциплін та 14 тематичних тренінгів; у розробці навчально-

методичних матеріалів для студентів: з підготовки навчального проекту «Розробка тренінгу», «Зошита професійно-орієнтовної самодіагностики», «Зошита фіксації змін. Професійно-орієнтовна самодіагностика» та авторської анкети; у розробці та публікації рекомендацій для викладачів щодо формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» (довідки від 17 березня 2015 р. б.н., від 7 квітня 2015 р. б.н.), Національного інституту біоресурсів і природокористування України (довідка від 23 березня 2015 р. б.н.), Національного університету державної податкової служби України (довідка від 30 березня 2015 р. б.н.).

Особистий внесок здобувача. Наукові результати, викладені у дисертаційному дослідженні отримані автором самостійно. У спільних працях, опублікованих у співавторстві, авторові належать: у навчально-методичному посібнику [170] – тексти В, С, додаткові матеріали, методичні рекомендації; у статтях [150; 153] – статистичний аналіз результатів тестування, підготовка та оформлення матеріалу, ідея застосування прaksiологічного підходу та розробка шляхів її реалізації, визначення компонентів готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку; [155], [156] – статистичний аналіз, методика визначення стратегії саморозвитку, обробка, аналіз, інтерпретація та узагальнення результатів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження оприлюднено на наукових та науково-практичних конференціях різного рівня:

– *міжнародних*: «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору» (Київ, 2009); «Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України» (Буча, 2010); «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського простору» (Київ, 2011); «Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування» (Одеса, 2011); «Управління якістю освіти:

теорія та практика» (Стерлітамак, 2013); «Теорія та практика актуальних наукових досліджень» (Люблін, 2013);

– *всеукраїнських*: «Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах: досвід та проблеми» (Одеса, 2011); «Науково-педагогічна спадщина Антона Макаренка у практиці сучасних освітніх закладів» (Київ, 2013); «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 2013);

– *міжвузівських*: «Наукова складова навчального процесу та інноваційні технології його розвитку» (Київ, 2011); «Аудиторна робота викладача і студента: досвід і напрями вдосконалення» (Київ, 2012);

– *а також на II Всеукраїнських Морозівських педагогічних читаннях* (Київ, 2012).

Публікації. Основні результати дослідження опубліковано у 27 наукових працях, з яких 10 статей у вітчизняних фахових виданнях, 2 – у зарубіжних виданнях; 13 тез у матеріалах конференцій; 2 навчально-методичні праці.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (305 найменувань, з них 25 іноземною мовою), 8 додатків. Повний обсяг дисертації становить 250 сторінок, обсяг основного тексту – 177 сторінок. Робота містить 24 таблиці, 17 рисунків, з яких 19 повністю займають усю площину сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

У розділі розкрито наукові підходи дослідження проблеми готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку у вищих економічних навчальних закладах, з'ясовано сутність понять «саморозвиток особистості», «професійний саморозвиток особистості», «готовність особистості до професійного саморозвитку»; обґрунтовано структуру готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

1.1. Професійна підготовка майбутніх економістів у вищих навчальних закладах освіти

Новою парадигмою вищої освіти, запровадження якої заохочується Болонським процесом, підтримується різного виду нормативними документами ЮНЕСКО, організації економічної співпраці та розвитку (OECD) європейського союзу, а також загальноєвропейськими та національними освітянськими науковими і професійними організаціями та покладено в основу нового Закону України «Про вищу освіту» є студентоцентроване навчання [195, с. 148].

Ця парадигма, ґрунтуючись на компетентнісному підході, відкриває нові горизонти для дослідження та вирішення проблем професійної освіти, її відповідності сучасним вимогам і готовності майбутніх спеціалістів до фахової діяльності.

Досліджуючи динаміку розвитку вищої професійної освіти, І. Шапошнікова констатує, що «тенденції зміни парадигми освітніх систем знаходяться у площині пошуку таких варіантів, де б кожна особистість не лише готувалася б до соціальної адаптації у швидкоплинному середовищі та

приспосовувалася до потреб часу, а й випереджала своїм духовним розвитком застарілі зразки світобачення старших поколінь» [264, с. 78].

На важливість професійної підготовки звертає увагу У. Бейкес-Гелнер у своїй статті «Переваги професійної підготовки та виклики майбутнього – емпіричні результати та уроки з Швейцарії та Німеччини». В ній зазначається, що в Німеччині та в Швейцарії існує чітка тенденція вузької спрямованості на академічну освіту, що вважається в цілому кращою альтернативою. Наслідком цього є те, що компанії стикаються з великими труднощами в пошуку кваліфікованої молоді. Автор доводить, що існує необхідність переконання випускників шкіл, їхніх батьків і потенційних навчальних компаній у перевагах професійної освіти [284].

Професійна освіта – це результат оволодіння певним рівнем знань і навиків діяльності з конкретної професії та спеціальності, що передбачає: 1) поглиблене ознайомлення з науковими основами і технологією обраного виду праці; 2) набуття спеціальних практичних вмінь і навичок; 3) формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності [45, с. 274].

Метою професійної освіти є не лише задоволення потреби людини в набутті відповідної освіти, але й підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного працівника – відповідального та компетентного, котрий упевнено виконує професійні обов'язки, орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатний ефективно працювати за фахом на рівні світових стандартів, соціально мобільний, прагнучий до постійного професійного вдосконалення [84, с. 8].

Отже, професійна освіта забезпечує професійну підготовку у навчальних закладах спеціалістів для трудової діяльності в одній з галузей економіки, науки та культури.

Професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю. В. Семиченко означене поняття розглядає у трьох аспектах: як процес професійного становлення майбутніх спеціалістів, як мету та результат діяльності вищого навчального закладу, як сенс залучення студентів до освітньої діяльності [207, с. 86].

На сучасному етапі в Україні є актуальним підвищення ефективності функціонування економічної системи, що зумовлює потребу суспільства у підготовці фахівців економічного профілю.

Перед вищою економічною освітою України стоїть завдання формування професіоналів, готових до майбутньої діяльності в економічній сфері, які матимуть такий рівень підготовки, що водночас дозволяв би їм продовжувати освіту в будь-якій країні Євросоюзу та сприяв би підвищенню конкурентоспроможності на вітчизняному та європейському ринках праці [13, с. 1].

Професійна підготовка майбутнього економіста є цілісним процесом засвоєння та закріплення загальних і спеціальних знань, умінь і навичок; це орієнтація майбутніх фахівців на виконання певних професійних завдань.

В. Стрельніков визначив і обґрунтував теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки. У складі моделі діяльності бакалавра економіки він виділив три основні блоки завдань: 1) спеціальні (економічні); 2) організаційні; 3) завдання щодо вдосконалення власної кваліфікації й розвитку себе як особистості [223, с. 25].

Ґрунтуючись на положеннях освітньо-професійної програми підготовки та освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівців із фінансів і кредиту та специфіці професійної діяльності цих фахівців І. Яблочнікова визначила такі структурні компоненти їх професійної підготовки, як гуманітарний, загально-фундаментальний, теоретичний, фаховий, практичний, інформаційний, соціальний [277, с.17].

Результатом професійної підготовки вважається формування професійної компетентності, тобто динамічного поєднання професійних знань, навичок, умінь, здібностей тощо.

Національний освітній глосарій детермінує поняття «компетентність» як динамічну комбінацію знань, вмінь 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 [134].

С. Калашнікова підкреслює, що професійна компетентність – це здатність фахівця ефективно виконувати професійну діяльність [79, с. 115].

За О. Бабаян професійна компетентність економіста – це характеристика особистості, виражена в сукупності знань, умінь та професійно важливих якостей, які дозволяють йому проявляти готовність до професійної діяльності у сфері економіки та на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки [12, с. 16].

Л. Дибкова до структури професійної компетентності майбутніх економістів включає такі компоненти, як: а) компетентність у сфері економічної діяльності (економічне мислення, володіння методами економічного аналізу та проектування економічної діяльності, наявність системного уявлення про структури і тенденції розвитку української й світової економіки, знання принципів прийняття та реалізації економічних і управлінських рішень на мікро- і макрорівнях, створення та розвиток власної економічної позиції тощо); б) компетентність у інших сферах професійної діяльності (система знань з фінансів, маркетингу, аудиту, міжнародної економіки, права, менеджменту тощо); в) інформаційну компетентність (ефективне застосування інформаційних технологій та відповідних програм); г) комунікативну компетентність (знання ділового етикету та основ конфліктології, толерантність до існування інших поглядів, ефективна групова взаємодія, позитивна установка щодо себе і оточуючих та ін.); г) компетентність у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей (адекватна самооцінка, впевненість у собі, самоконтроль, самоефективність, високий рівень мотивації до досягнень, визнання необхідності неперервної освіти протягом життя тощо) [57, с. 12].

Формування комунікативної компетентності, як здатності до ефективного спілкування у процесі професійної підготовки, має істотний вплив на успішність та ефективність діяльності професіонала. Це знаходить своє підтвердження в значній кількості робіт таких дослідників, як О. Биконя [17], А. Бичок [18], В. Борисенко [23], Т. Ганніченко [42], Д. Касаткін [84] І. Ярощук [280], та інші.

І. Зарубінська, вивчаючи теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю, розглядає її як таку, що сприяє успіху в усіх сферах життєдіяльності та вигідно доповнює решту компетентностей особистості. З точки зору автора соціальна компетентність є складною та інтегрованою характеристикою особистості, сукупністю певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань людини, які дають члену суспільства можливість активно взаємодіяти із соціумом, налагоджувати контакти з різноманітними групами та індивідами, брати участь у соціально важливих проектах і продуктивно виконувати різні соціальні ролі [70, с. 44].

Важливим напрямом вирішення проблеми професійної підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців економічного профілю у вищих навчальних закладах є спрямованість освітнього процесу на формування особистісно-професійних якостей майбутніх економістів, на розкриття їхніх потенційних можливостей та здатності до самоосвіти для ефективного здійснення професійної діяльності в сьогоdnішніх умовах соціально-економічного розвитку України [84, с. 8].

Розглядаючи професійну діяльність економіста (менеджера, управлінця) Н. Бабкова-Пилипенко визначила структуру лідерських якостей економістів, що має чотири компоненти (індивідуально-психологічний, комунікативно-креативний, організаторсько-діловий і соціально-груповий), кожен із яких складається з якостей (вольові, аналітичні, мотиваційні; комунікативні, творчі; професійні, організаторські; адаптивні, контекстуальні, інтегративні) й певних умінь (когнітивних, рефлексійних, професійних і кооперативних) [13, с. 14].

Є. Іванченко вивчає формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах. Дослідником визначено структуру професійної мобільності майбутніх економістів, що містить три компоненти: соціологічний, психологічний та економічний, які, у свою чергу, складаються зі здатностей, передбачених освітньо-кваліфікаційною характеристикою та якостей, необхідних для професійно мобільного

економіста; і дві групи факторів: об'єктивних (технічні, економічні, демографічні, організаційні і соціальні) і суб'єктивних (ставлення індивіда до професійної мобільності, зумовлене його потребами, інтересами та ціннісними орієнтаціями) [76, с. 16].

Л. Мацепура, досліджуючи дидактичні умови формування креативної особистості майбутнього економіста під час гуманітарної підготовки у процесі проблемно-розвиваючого навчання, створив відповідну модель, реалізація якої: закріплює досвід креативних дій; створює основу для участі студентів в обговоренні спільних питань; розвиває здатність долати нові складні навчальні проблеми, що вимагають оригінальних ідей, вільного вибору, способів розв'язання навчальних завдань і вмінь відповідати за їхні наслідки [128, с. 14].

С. Тарасова [229] та В. Стрельников [223] вивчають проблему підготовки економістів до управлінської діяльності. В. Стрельников у авторській моделі творчого навчального середовища визначає найбільш бажані для економіста риси професіонала. Це – сміливість, ентузіазм, підприємливість, постійна діяльність, наполегливість, зосередженість, акуратність і пунктуальність, обов'язковість, уміння доводити справи до кінця, чесність і порядність, організованість і відповідальність, емоційно-психічна стійкість, контактність, впевненість у собі, самостійність [223, с. 25].

М. Артюшина досліджує можливості розвитку здатності до інноваційної діяльності студентів економічних спеціальностей у процесі їх професійної підготовки [9].

У зв'язку з тим, що метою розвитку економічної освіти взагалі та підготовки фінансистів зокрема, є інтенсивне накопичення соціально-економічних знань, впорядкування, систематизація та подальша оптимізація їх використання, як головного та фактично потенційно необмеженого ресурсу розвитку українського суспільства і його соціально орієнтованої економіки, ціннісними орієнтирами економічної освіти, як наголошує І. Яблочнікова, мають бути безперервний розвиток творчого потенціалу особистості та її соціалізація, зокрема: виховання самостійності наукового економічного

мислення; формування економічного світогляду та впевненості у власних силах; сталий розвиток здібностей до самореалізації, самоосвіти протягом усього життя, саморозвитку особистості [277, с. 19].

Досліджуючи освіту підприємців в університетах Європи, Д. Хаміді звертає увагу на збільшення кількості нових освітніх курсів та аналізує зміст навчальних програм. У роботі «Креативність в освіті підприємців» автор доводить наявність взаємозв'язку між креативністю та підприємницькою спрямованістю студентів і, ґрунтуючись на соціально-когнітивній теорії, визначає роль креативності в підприємницькій спрямованості студентів і зазначає, що самоефективність людини та підприємницька спрямованість студентів має формуватися при домінуванні соціальних норм. У статті підкреслюється необхідність впливу на ставлення майбутнього фахівця до підприємницької діяльності в процесі формування його підприємницької спрямованості [292].

Вітчизняні та закордонні вчені значну увагу приділяють змісту, методиці викладання економічних дисциплін, підходам до навчання тощо [12], [13], [28], [78], [84], [106], [182], [183], [281], [285], [286], [288], [290], [294], [295], [296], [297], [301], [302] [303].

Розглядаючи підготовку професійних економістів з точки зору системи освіти в Австралії, Дж. Лодвійск акцентує увагу на підготовці професійних економістів (різнопрофільних вчених-економістів, економістів-практиків). Він зазначає, що економіка має багатогранний характер і тому закликає до розширення спектру бажаних цілей університетської освіти. Наразі процес урізноманітнення навчання передбачає приділення уваги дослідницькій діяльності та економетриці, участі в економічних міжнародних проектах при всесвітньо відомих університетах, навчанню у віртуальних університетах за допомогою різних засобів зв'язку та Інтернету, оскільки значна частка студентів країни змушена здобувати освіту вдома [297].

Г. Бурман і С. Брікс у статті «Інтерактивні методи викладання економіки» акцентують увагу на необхідності удосконалення професійної підготовки

економістів через застосування інтерактивних методів, обґрунтовуючи це тим, що: 1) лекції є однією з найменш ефективних форм навчання, адже загалом пов'язані з теорією; 2) нині необхідно мотивувати студентів думати про можливі економічні структури, перш ніж вивчати теорію, а іноді навіть починати з практичних прикладів. Дана стаття ілюструє інтерактивні методи викладання економіки, які були введені для доповнення або заміни традиційного лекційного навчання. В ній також наведені приклади та проаналізовані переваги і недоліки даного підходу [285].

Деякі автори розглядають застосування активних методів навчання як засіб забезпечення мотивації до професійного саморозвитку. Так, М. Елперт зазначає, що інтерактивні методи навчання (кейси та ін.) мають особистісно-орієнтований характер і можуть використовуватися незалежно від того, що саме вивчають студенти: макроекономіку, яка вивчає поведінку і структуру економіки в цілому, або мікроекономіку, що досліджує, як люди і підприємства використовують ресурси. Особистісно-орієнтовані методи навчання, у будь-якому випадку, дають можливість зберегти свою аудиторію, – стверджує автор [281].

Д. Літ та Дж. Лопус, розглядаючи проблему підготовки висококваліфікованих економістів, пропонують як засіб заохочення студентів до навчання застосування наявних ресурсів (література, музика, відео, фільми), інноваційних технік навчання, активізації студентів за допомогою відповідних методів, адаптації матеріалу до інтересів тих, хто навчається. Підкреслюється роль і значення правильного вибору літератури, допоміжних матеріалів, технік та інноваційних підходів до викладання економіки [296].

Дж. Лоренсон у статті «Інновації для якості викладання економіки» звертає увагу на професійну підготовку економістів, досліджує методи, які сприяють збільшенню темпу інновацій та поліпшення якості викладання економіки. Дослідивши той факт, що в Австралії та інших країнах студенти, вивчаючи економіку, висловлюють незадоволення поверхневістю підходів до навчання, застосовуваних педагогами, автор пропонує усунути цей недолік

підвищуючи ефективність навчання економістів шляхом використання розроблених ним інноваційних методів [295].

У статті «Програми підготовки для викладачів економіки: минуле, теперішнє та майбутнє» досліджуються можливості підвищення ефективності навчання у процесі професійної підготовки викладачів шляхом створення відповідних програм семінарів, спрямованих на вдосконалення викладання в економічних коледжах та університетах, на зростання інтересу та підвищення готовності студентів до спеціалізації в тих чи інших дисциплінах [303].

Запропоновані М. Сейлем, Ф. Сондерс, В. Волстад програми включають стратегії навчання, що дають можливість підвищити ефективність викладацької діяльності, методи викладання (дискусії, техніки, що покращують роботу на лекції, робота в групах), методи контролю (тести множинного вибору), роздатковий матеріал із завданнями для самостійної роботи викладачів, який вони могли б застосувати під час навчання на семінарі та під час викладання в аудиторії. Особлива увага звертається на необхідність письмового зворотного зв'язку не лише між студентами та викладачами, але й між усіма студентами [303].

Н. Гудвін у своїй статті «Стратегії змін у викладанні економіки» для вдосконалення процесу викладання економіки» пропонує: 1) створювати альтернативні навчальні матеріали на web основі; 2) сприяти дослідженням, які спрямовані на визначення попиту та пропозиції щодо інновацій у викладанні економіки; 3) сприяти зростанню викладацьких кадрів, роботі on-line ресурсів, вдосконаленню методологічної бази; 4) сприяти генерації ідей; 5) розглядати економічну освіту в контексті змін нової економіки [290].

Низка авторів, таких як Г. Романова [198], С. Кустовський [110], В. Козаков [93], М. Солдатенко [220], Л. Журавська [63, 64] та інші присвятили свої дослідження самостійній роботі, самостійній пізнавальній та навчально-пізнавальній діяльності майбутніх спеціалістів.

Г. Романова, досліджуючи індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів у процесі науково-дослідної роботи, розробила алгоритм

типологічного аналізу навчальної діяльності та запропонувала систему розв'язання зазначеної проблеми [198].

Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах були опрацьовані в роботі С. Кустовського. Науковець звертає увагу на те, що самостійна навчально-пізнавальна діяльність студента (СНПДС) у практиці вищої школи проявляється у формі самостійної роботи. СНПДС – це певним чином організована діяльність, що включає у свою структуру такі компоненти: 1) усвідомлення мети і поставленого навчального завдання; 2) чітке і системне планування самостійної роботи; 3) пошук необхідної навчальної та наукової інформації; 4) засвоєння власної інформації та її логічна переробка; 5) використання методів дослідницької, науково-дослідницької роботи для вирішення поставлених завдань; 6) вироблення власної позиції з приводу поставленого завдання; 7) уявлення, обґрунтування та захист отриманого рішення; 8) проведення самоаналізу та самоконтролю [110, с. 17].

Є. Грибонос вивчає організацію контролю навчальних досягнень майбутніх економістів із математики. Він запропонував систему контролю навчальних досягнень студентів, що реалізується на практиці як сукупність мети контролю, його змісту, функції, принципів і засобів педагогічної комунікації, ґрунтується на взаємодії викладача та студента, призначенням якої є отримання, узагальнення й аналіз кількісних і якісних показників основних результатів навчання студента, тобто його навчальних досягнень [48, с. 10].

Л. Івашко, досліджуючи інноваційні інформаційно-комунікаційні технології забезпечення якості вищої економічної освіти, удосконалив процес оцінювання якості знань та організації навчального процесу на основі комп'ютерного тестування із застосуванням валідних програмно-педагогічних тестів для підвищення ергономіки їх сприйняття студентами [78, с. 9].

Ю. Деркач розробила методикау реалізації міжпредметних зв'язків математики та спеціальних дисциплін у навчанні студентів економічних спеціальностей, запропонувала структуру процесу моделювання з урахуванням

розподілення етапу постановки задачі й етапу дослідження. Також авторка теоретично обґрунтувала та практично перевірила сукупність педагогічних умов, що забезпечують професійну спрямованість вивчення математичних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків [55, с. 18].

З. Корнева розробила методику викладання спеціальної дисципліни «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» англійською мовою з використанням різних моделей занурення та відповідного комплексу вправ, який підтримує взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності [100].

Р. Бужикова займається педагогічними технологіями професійно орієнтованого навчання студентів економічних коледжів, яке вона розуміє як єдність змісту, структури, цілей навчання та виховання студентів, способів реалізації набутих знань, умінь і навичок у майбутній професійній діяльності. Проаналізувавши різні підходи до визначення поняття «педагогічні технології», дослідниця визначає їх як дидактично організовані способи засвоєння навчального матеріалу в рамках певного предмету через використання конкретних методів, засобів поетапних дій викладача та студента, що ґрунтуються на сучасних позиціях професійного розвитку особистості в умовах оперативного зворотного зв'язку [28, с. 9].

В. Крижанівська вивчає особливості застосування особистісно зорієнтованих технологій навчання в підготовці майбутніх економістів у коледжах. Вчена виділила такі особистісно зорієнтовані технології навчання, як: 1) інтерактивні технології кооперативного навчання; 2) інтерактивні технології колективно-групового навчання; 3) технології ситуативного моделювання; 4) технології опрацювання дискусійних питань та запропонувала модель формування професійної компетентності [106, с. 12].

Г. Бондаренко розробила методику навчання студентів економічних спеціальностей української наукової термінології. Авторкою визначені психологічні особливості сприймання лексичних одиниць, розглянуто логіку перебігу розумових процесів під час засвоєння наукових і побутових понять (установити відмінності перебігу цього процесу), наведено переваги засвоєння термінологічних одиниць, яка

ґрунтується на їх одночасному запам'ятовуванні, осмисленні та використанні у мовленнєвих ситуаціях, пов'язаних зі специфікою фаху [21, с. 7].

Отже, не зважаючи на значну увагу вчених, що приділяється вивченню проблеми професійної підготовки, питання формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку не стало предметом окремого дослідження. Залишається невизначеною структура готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, не з'ясовано особливості їхнього формування, не розроблено та не обґрунтовано методик формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку у процесі їх фахової підготовки.

1.2. Професійний саморозвиток як психолого-педагогічна проблема

Зміни соціокультурного середовища призвели до трансформації парадигми освіти та створення нових вимог до майбутнього спеціаліста. Першочерговим завданням стало формування особистості, яка схильна постійно займатися своїм професійним і особистісним самовдосконаленням, готова до безперервної освіти та прагне до неперервного особистісного та професійного саморозвитку.

Науковці з давніх часів приділяли велику увагу опрацюванню цієї теми, феномен «саморозвиток» став предметом досліджень багатьох філософів, психологів та педагогів [7], [32], [54], [64], [90], [122], [126], [127], [201], [205], [254], [265] і т. д. У науковій літературі останнім часом окреслюються окремі аспекти даної проблеми [16], [41], [44], [76], [106], [114], [173], [217], [234], [276].

Первинне тлумачення терміну «саморозвиток» було пов'язано з поняттям «саморух», із часом з'явилися теорії згідно з якими особистість починає сприйматись як володар своєї долі, суб'єкт власної діяльності.

Теоретичним підґрунтям для розуміння понять «розвиток» та «саморозвиток» слугують основні закони діалектики. Закон єдності та боротьби протилежностей розкриває джерело розвитку, закон переходу кількісних змін в

якісні обґрунтовує його механізми, закон заперечення заперечення пояснює процес розвитку в його напрямках, формах та результатах. Саморозвиток особистості спричинюється притаманними їй протиріччями, які людина вирішує в процесі діяльності та пізнання світу навколо[68].

Для висвітлення психологічних та педагогічних основ саморозвитку слід зазначити, що дотепер єдиного тлумачення терміну «саморозвиток» не існує, що свідчить про розрізненість наукових підходів до вивчення цієї проблеми, про відсутність єдиного розуміння цього феномена та його сталого визначення.

«Велика сучасна енциклопедія» з педагогіки саморозвиток індивіда трактує як процес збагачення діяльнісних здібностей та інших особистісних якостей людини у ході її доцільної діяльності, його основою є присвоєння соціального досвіду та досягнень культури, втілених у реаліях, які залучаються у процесі тієї чи іншої діяльності. Хід саморозвитку та його результати визначаються двома факторами: а) здатністю індивіда навчатися і брати участь у діяльності «зі знанням справи», тобто якістю та рівнем його освіти; б) характером і мірою втілення соціально-культурного досвіду в реаліях, із якими суб'єкт діяльності має справу [175, с. 385].

Подібну точку зору має і К. Абульханова-Славська, але, варто підкреслити, що дослідниця ототожнює поняття саморозвиток і самовдосконалення, вважаючи, що це – «життєва стратегія особистості» з максимально-ефективної реалізації себе [1, с. 137].

В. Слободчиков розуміє саморозвиток як розвиток людиною своєї власної самості в координатах термінальних цінностей та граничних смислів. На його думку саморозвиток – це фундаментальна здібність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого власного життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення [217, с. 15].

М. Лондон та Дж. Смісер вважають, що саморозвиток означає пошук зворотного зв'язку і його використання, встановлення цілей розвитку, занурення у розвиваючі види діяльності, самоспостереження власного прогресу. Автори стверджують, що люди не тільки спроможні контролювати свою поведінку, але і

усвідомлювати, яка поведінка і які результати є для них найбільш сприятливими і бажаними. Серед передумов успішного саморозвитку науковці виокремлюють відкритість досвіду, усвідомленість та інфернальний локус контролю [298, с.1,10].

Для детального вивчення даного явища нами було проведено системний аналіз вітчизняних й іноземних джерел [1], [10], [34], [37], [51], [62], [67], [80], [86], [90], [102], [103], [113], [114] [117], [124], [128], [136], [181], [218], [224], [227], [232], [241], [246], [247], [253], [254], [265], [266], [298], присвячених вивченню сутності саморозвитку, який уможливив запропонувати наступну класифікацію підходів до визначення терміну «саморозвиток»: 1) за ключовим сегментом (рис. А.1.); 2) за формами саморозвитку (рис. А.2.); 3) за ракурсом дослідження феномена (рис. А.3.); 4) за підходами до розгляду феномена (рис. А.4.).

1. Саморозвиток розглядається як: саморух, процес, механізм, зміна, технологія, потреба, здатність і характеристика, діяльність і внутрішня активність, або як процес і здатність.

П. Каптерев, наприклад, вважає, що процес саморозвитку це – справжній, неспотворений педагогічний процес [82, с. 178]. В. Веретенников педагогічний процес саморозвитку розглядає і як механізм самопізнання, самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізації, і як послідовність етапів, кожен із яких визначається якісною зміною як окремих характеристик, так і особи в цілому [33, с. 12].

2. Поняття саморозвиток особистості існує в поєднанні неусвідомлених й усвідомлених форм. До неусвідомлених форм відносять імітацію, стихійну адаптацію, гру; до усвідомлених – самовиховання, самоосвіту, самостворення, самовдосконалення. Ця слушна думка була висловлена Е. Коваленком [90, с. 8]. У своєму дисертаційному дослідженні автор переконливо доводить вагомість такого розподілу та актуальність і значущість дослідження усвідомлених форм саморозвитку (рис. А.2.).

3. У фокусі дослідження знаходиться не тільки особистісний саморозвиток [80], [102], [205], [266]. Науковці, зокрема [14], [37], [75], [128], [253] концентрують увагу на професійних аспектах саморозвитку.

Розглядається професійне становлення та саморозвиток спеціалістів за фахом (існують наукові роботи присвячені саморозвитку військових, інженерів, педагогів, тощо), окремо виділяється творча складова професійного саморозвитку [113], [218], що дає можливість виокремити професійний (особистісно-професійний), творчий, творчо-професійний та особистісний саморозвиток (рис. А.3.).

На думку В. Андрєєва, творчий саморозвиток особистості – це особливий вид творчої діяльності суб'єкт-суб'єктної орієнтації, спрямований на інтенсифікацію та підвищення ефективності процесів «самості», серед яких темоутворюючими є самопізнання, творче самовизначення, самоуправління, творча самореалізація та самовдосконалення особистості [5, с. 489].

Творчо-професійний саморозвиток характеризується тим, що охоплює всі сфери життєдіяльності людини. Йдеться про реалізацію творчого потенціалу особистості в професійному становленні та саморозвитку. Наприклад, О. Слободян, визначаючи творчий саморозвиток особистості студента педагогічного коледжу, акцентує увагу на розвитку творчих здібностей особи у професійній діяльності та вважає, що це вмотивована, свідома, відрефлексована на основі самопізнання, самовизначення, самоконтролю, самоосвіти діяльність, спрямована на вдосконалення природних і духовних якостей, на розвиток творчого потенціалу, діалогового дивергентного мислення, на моделювання власного способу життя в соціокультурному контексті, на самореалізацію творчих здібностей у процесі життєдіяльності та професійно-педагогічного становлення [218, с. 106].

4. Результатом узагальнення, аналізу та контент-аналізу наукових матеріалів із даної проблеми стає виділення двох основних підходів до розуміння поняття «саморозвиток»: процесуально-організаційного (внутрішній, зовнішній) і психологічного (діяльнісний, трансферно-особистісний (якісно-особистісний, трансферний) потребо-мотиваційний, конгруентний).

Процесуально-організаційний об'єднує розуміння особистісних і професійних самозмін як процесів. Серед них виділяємо внутрішньо- і

зовнішньо-організовані процеси. Зовнішньо-організований процес саморозвитку передбачає наявність зовнішнього впливу, який, по суті, є педагогічним процесом, але існує й неорганізований вплив – вплив середовища, тобто соціальний (рис. А.4.), (табл. А.2).

Процесуально-організаційний підхід. Науковці мають різні точки зору з цього приводу. Низка авторів під час вивчення поняття «саморозвиток» зосереджує увагу на його внутрішній організації (В. Веретенников [33], А. Ветхов [34], Е. Коваленко [90] М. Костогризов [103]). Наприклад, М. Костогризов розуміє феномен саморозвитку як обов'язково внутрішній, мотиваційний процес, спрямований на досягнення конкретної мети, як свідоме самовдосконалення [103, с. 16]. Внутрішньо-організовані процеси протікають за наявності спрямованості особистості на саморозвиток. Ця точка зору дуже актуальна і важлива для навчального процесу, оскільки йдеться про самомотивацію, самоменеджмент студента, і в такому випадку як студенту, так і викладачу, не доводиться виявляти вольове зусилля для успішного протікання педагогічного процесу. Той хто навчається, сам шукає і знаходить зміст, форми та методи, щоб змінювати, удосконалювати себе. Такі студенти є, але їх небагато. Більшість студентів потребують стимулу, зовнішнього поштовху, і тоді ми говоримо про зовнішньо-організовану педагогічну діяльність.

П. Каптерев [81], [82], Т. Тихонова [232], М. Костенко [102], Ю. Лобейко [113], Н. Лосєва [117] розглядають саморозвиток як зовнішньо-організований процес особистісних та професійних самозмін, самовдосконалення, як процес або технологію, що містить сукупність форм, методів і прийомів. Так, професійний саморозвиток майбутнього вчителя Т. Тихонова вважає усвідомленим ціле-спрямованим самопізнанням, самопроекуванням і самовдосконаленням із метою досягнення певних результатів у майбутній професійній діяльності [232, с. 16].

Необхідно зазначити, що як внутрішньо-організовані, так і зовнішньо-організовані процеси саморозвитку базуються на психічних процесах людини. Самопізнання, самоактуалізація, пізнання власних психічних і психомоторних здібностей, емоційних і вольових якостей стають запорукою успішного

розвитку та саморозвитку. Методично забезпечений педагогічний процес повинен стати зовнішнім системно-організованим впливом, який сприятиме свідомому цілеспрямованому процесу формування особистості та зростанню результативності.

Окрему групу складають науковці, яким характерне комплексне бачення проблеми даного дослідження, їх розуміння феномена представляє процесуально-організаційний підхід у загальному вигляді. М. Костенко визначає саморозвиток як становлення особистості з метою ефективної самореалізації «на підґрунті внутрішньо-значущих впливів», тобто простежується наявність двох складових процесу: зовнішньої та внутрішньої [102, с. 15]. Г. Селевко розуміє саморозвиток як внутрішньо-, так і зовнішньо-організований процес. Науковець зазначає, що спрямованість й інтенсивність саморозвитку та самовдосконалення значною мірою визначаються соціальним середовищем і застосованими педагогічними прийомами. На думку Г. Селевко саморозвиток є вищою духовною потребою, що включає потреби пізнання, самоствердження, самовираження, безпеки, самовизначення, самоактуалізації, є прагненням людини до розвитку та самовдосконалення [206, с. 132].

Психологічний підхід. У психолого-педагогічній науці проблема саморозвитку не нова. У фокусі дослідження вчених були різні аспекти цієї проблеми, і саме це пояснює те, що психологічний підхід є найбільш диверсифікованим. «Важливість бути справжнім суб'єктом свого життя, визначення саморозвитку як фундаментальної здатності особистості [75], як якісної зміни бачення світу, самого себе, своєї ролі в ньому [224], як свідомої зміни або такого ж свідомого прагнення зберегти незмінним своє «Я» [254] представляє собою загальне тлумачення терміну «саморозвиток», яке характерне для психологічного підходу. Виокремлення складових психологічного підходу дозволяє розробити більш чітку класифікацію поняття. Зазначимо, що психологічний підхід включає в себе трансферно-особистісний (складається з якісно-особистісного та трансферного), потребо-мотиваційний, діяльнісний, конгруентний.

Представники якісно-особистісного підходу (Є. Ісаєв [75], С. Косарецький [75], В. Слободчиков [75], Н. Калініна [80], М. Костенко [102], В. Маралов [124]) описують саморозвиток як характеристику особи, розглядають його як здатність особистості до змін. В. Маралов стверджує, що саморозвиток – це фундаментальна здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення і яка характеризується вмінням здійснювати особистісний вибір на основі пізнання себе [124, с. 125].

Основою трансферного підходу є розуміння саморозвитку як перебудови внутрішнього світу людини, що призводить до принципової зміни її світогляду. Наприклад, Г. Цукерман розглядає саморозвиток як свідому зміну і (або) таке ж свідоме прагнення зберегти незмінною свою «Я-самість». Цілі, спрямування, засоби цих змін визначаються самостійно [254, с. 24]. Р. Файзуллін вважає, що самовиховання та саморозвиток можуть бути представлені як безперервне розширення обсягу та змісту самосвідомості, тобто включення до сфери свідомого все більшої кількості життєвих функцій людини, її звичок і психічних станів [241, с.84]. Такий підхід до феномена, що вивчається, знайшов відображення в працях Л. Килимової [86], О. Суворова [224], Р. Файзулліна [241], Г. Цукерман [254].

Потребо-мотиваційний підхід. У роботі М. Попової [181] наведено визначення терміну «саморозвиток» М. Бердяєва, який розглядає саморозвиток як «потребу людини, що прагне до самовивільнення, оволодіння собою», вважає саморозвиток «духовно-практичним самоперетворенням з метою повноти індивідуального самовираження та соціального служіння» [181, с. 8].

Діяльнісний підхід об'єднав таких науковців, як В. Андрєєв, Г. Балл, О. Сухоленова, О. Слободян і В. Івченко. Вони розглядають саморозвиток як певну внутрішню активність, вид творчої діяльності, що «зумовлює продуктивне особистісне зростання» [227, с. 100].

К. Вазіна [32], М. Мамардашвілі [122] й О. Суворов [224] представляють точку зору, що знайшла відображення в конгруентному підході, основна ідея

якого полягає в тому, що шлях до саморозвитку – це гармонізація відносин із собою та з навколишнім середовищем. Сутність будь-якого саморозвитку, на думку О. Суворова, полягає в якісній зміні бачення світу, самого себе, своєї ролі в ньому, в перебудові не тільки відносин зі світом, з собою, спілкуванні з іншими, але в активізації власних вчинків [224, с. 21-57].

К. Вазіна виділяє два механізми саморозвитку: внутрішній і зовнішній. Внутрішній – відносини з самим собою, зовнішній – відносини зі світом. Для успішного утворення відносин із оточуючим світом людина спершу має навчитися вибудовувати відносини з собою [32].

У подальшому ми будемо розглядати саморозвиток як процес, викликаний потребою в самовдосконаленні та зумовлений своєрідною особистісною здатністю, що має глибоке психологічне підґрунтя, піддається педагогічному впливу, свідомо реалізується в житті та може характеризуватися як позитивною, так і негативною динамікою.

Феномен «професійний саморозвиток» досліджується спеціалістами різних галузей наук [8], [35], [43], [71], [72], [115], [133], [216], [233], [240], [242], [260], [293], [304], останнім часом з'явилися публікації, в яких частково окреслюються окремі аспекти даної проблеми [77], [108], [279], [282], [287], [289], [291], [298], [305]. Слід підкреслити, що професійний саморозвиток завжди є особистісно-професійним, усвідомленим і мотивованим процесом, який напряму пов'язаний неперервною професійною освітою та самоосвітою.

Професійно-особистісний саморозвиток здійснюється з допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до само актуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та інших способів інтенсифікації цього процесу [60, с. 802].

Таким чином, професійний саморозвиток передбачає особистісні зміни професіонала, його особистісних якостей, а значить – може бути забезпечений суб'єктом розвитку.

Вагомим при цьому постає питання психолого-педагогічного супроводу професійного саморозвитку сучасної особистості, концептуальні положення якого виділяє В. Лозовецька, а саме 1) наявність соціально-економічних умов, що сприяють професійній самореалізації особистості; 2) психолого-педагогічне становлення особистості; 3) визнання права особистості на самостійний вибір способів реалізації власної траєкторії професійного саморозвитку; 4) здатність до усвідомлення особистістю відповідальності за якість власного професійного становлення і реалізацію особистісного та професійного потенціалу; 5) гармонізація внутрішнього психологічного розвитку особистості і зовнішніх умов професійної діяльності [114, с. 35].

Професійний саморозвиток дослідниця розуміє як складний соціально-психологічний феномен, що зумовлює появу життєво-важливих проблем і ситуацій, розв'язання яких потребує відповідної психолого-педагогічної підтримки у формуванні професійних ринкових цінностей щодо ефективної адаптації особистості до нових умов діяльності [114, с. 38].

«Професійний саморозвиток» охоплює розмаїття відповідних процесів починаючи з первинного рівня, в той час як «професійне вдосконалення / самовдосконалення» спирається уже на досягнутий рівень, є своєрідною доводкою фахівця. Основними складовими процесів професійного розвитку/ саморозвитку (як і його частини – вдосконалення/ самовдосконалення) є: 1) визначення вимог у термінах компетентностей, які висуваються до певного виду професійної діяльності; 2) діагностування якостей (компетентностей), що їх має конкретна особа; 3) визначення напрямів і шляхів розвитку/ саморозвитку, виходячи з бажаного результату і наявних якостей, сформульованих у термінах компетентностей; 4) складання програми розвитку/ саморозвитку для конкретної особи; 5) визначення форм і засобів реалізації програми; 6) реалізація програми; 7) оцінювання (діагностування) отриманих результатів на кожному етапі розвитку / саморозвитку; 8) внесення коректив у поточний перебіг подій; 9) оцінювання загальних результатів виконання

програми, за необхідності, її коригування чи заміна; 10) визначення нових перспектив і напрямків розвитку/ саморозвитку [19, с. 80].

Г. Балл зазначає, що професійний саморозвиток це – особливий, самостійний вид внутрішньої активності, що спрямований на усвідомлення людиною самої себе як суб'єкта діяльності та зумовлює продуктивне професійне становлення, професійний розвиток і перетворення «фахівця на професіонала» [14, с.47].

Е. Воронова вважає професійний саморозвиток педагогічно організованим процесом, який являє собою не тільки розвиток інтелекту, але й готовність до автономії, самостійності; становлення позитивного відношення до світу, сприйняття себе та оточення; формування впевненості у собі; включає самореалізацію, самовизначення, рефлексію, актуалізацію потреб у професійному самовдосконаленні [37].

На думку П. Харченко, професійний саморозвиток це – процес оволодіння новими професійно-важливими знаннями, вміннями та навичками, його виток є потреба в особистісному та професійному самовдосконаленні, творчій самореалізації, досягненні професіоналізму, а підґрунтям здійснення – спрямованість на відкриття нових шляхів самоактуалізації. Важливим показником професійного саморозвитку є готовність до власного продуктивного прояву в діяльності [247, с.105].

Саморозвиток у професії, з точки зору С. Мирюнової, це – здатність людини до творчої самореалізації, самопроекування життєдіяльності, що проявляється у виборі стратегій на підставі певних цінностей. Сформульовані принципи вивчення саморозвитку в умовах розвитку системи «людина – професія – суспільство» [128, с. 7]

Отже, професійний саморозвиток більшістю авторів (табл. А.1) розглядається як взаємопов'язаний процес особистісного і професійного становлення людини в процесі життєдіяльності, що здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку

професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та інших способів інтенсифікації цього процесу.

З нашої точки зору *професійний саморозвиток* – це безперервне, свідоме, цілеспрямоване особистісно-професійне самовдосконалення особистості, що є внутрішньо і зовнішньо організованим свідомим інтеграційним процесом самоуправління, який ґрунтується на механізмах самопізнання, самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізації.

Професійний саморозвиток триває все життя, впродовж якого людина може не один раз змінити траєкторію даного процесу. Особистісне значення професійної самореалізації, задоволення від процесу діяльності та отриманих результатів визначає відчуття успішності людини. Тому, проблема формування готовності особистості до професійного саморозвитку та самовдосконалення, без сумніву, є одним із найактуальніших напрямів досліджень у контексті професійного становлення особистості.

1.3. Структура готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку

Інтерес до вирішення проблем готовності людини до професійної діяльності не згасає декілька століть поспіль. Науковцями проводяться дослідження у фізіологічному, психологічному, психолого-педагогічному, педагогічному, акмеологічному та інших напрямках і використовуються такі поняття, як «пильність», «налаштованість», «ставлення», «стан оперативного спокою», «мобілізаційна готовність», «особистісне утворення» і т. д.

Незважаючи на значний доробок наукової спільноти щодо опрацювання даного питання, однозначного розуміння сутності та функцій даного феномена не існує.

Стійка зацікавленість науковців у дослідженні готовності студентів до певних видів діяльності доводить важливість і актуальність цієї проблематики. Феномен опрацьовують у міжгалузевому науковому просторі, його дослідженню присвячують свої роботи: В. Бочелюк [26, 27], А. Деркач [53],

М. Дьяченко [59], Л. Кандибович [59], Л. Кондрашова [99], М. Левітов [112], С. Максименко [47], О. Кривильова [105], М. Кулакова [109], О. Павленко [171], Ж. Половнікова [180], О. Серняк [211], С. Тарасова [229], Н. Терещенко [231], Л. Султанова [226], Д. Узнадзе [238], В. Уліч [239], П. Харченко [247], В. Шадриков [261], Т. Шестакова [269] та інші.

Опрацювання теми психологічної готовності представлене широким колом наукових робіт. Психологічна готовність майбутніх організаторів-тренерів до прийняття рішень у екстремальних ситуаціях опрацьована О. Хуртенко [251]; заступника директора школи до взаємодії в умовах конфлікту – Т. Дзюбою [56]; персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоспроможній управлінській команді – О. Філь [244]. Формування психологічної готовності до управління досліджують А. Вознюк [36] і Л. Осадча [140].

Умови розвитку психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів визначені в дослідженні Ф. Рекешевої [197]; Ж. Сорокіна [221] вивчає розвиток психологічної готовності студентів до професійної діяльності засобами саморегуляції; психологічна готовність майбутніх аудиторів до професійної діяльності досліджується Є. Лукашем [119]; О. Тюптя [237] опрацьовує тему психологічної готовності до соціономічної професійної діяльності. Психологічна готовність до інноваційної діяльності досліджується в роботі О. Соснюк [222]. Формуванню психологічної готовності юристів приділила увагу Ю. Бойко [20].

Феномен «готовність» є предметом вивчення як психології, так і педагогіки. Психологи досліджують характер зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності, готовність розглядається як здатність до адаптації, саморегуляції поведінки та розвитку, мобілізації сил, як передумова цілеспрямованої діяльності.

Педагогами готовність визначається як загальна характеристика навчання, виховання та розвитку особистості. Як показує аналіз наукової педагогічної літератури науковці акцентують увагу на виявленні факторів і

умов, дидактичних і виховних засобів, що сприяють формуванню та становленню тих, хто навчається.

Відтак педагогічна наука також досліджує готовність до різних видів діяльності. Проблема психологічної готовності до педагогічного спілкування стала сферою наукових інтересів Л. Савенкової [203]. Готовність особистості до інноваційної діяльності досліджується М. Артюшиною [9]. Готовність викладачів до проектування навчальних технологій вивчається Г. Романовою [199]. Існує ряд праць, в яких вирішується проблема формування готовності до різних аспектів професійної діяльності О. Гаврилюк [39], І. Гавриш [40], О. Гончарова [46], Т. Гуцан [50], О. Керницький [85], Л. Кондрашова [99], О. Кривильова [105], М. Кулакова [109], О. Лугова [118], О. Павленко [171], О. Серняк [211], С. Тарасова [229], В. Уліч [239], Н. Чорна [259].

Серед широкого кола багатогалузевих наукових праць, які присвячені вивченню поняття «готовність», чітко виокремлюється наявність трьох основних узагальнюючих підходів, логічним представленням яких буде така послідовність: 1) історичний розподіл, запропонований І. Гавриш [40]; 2) функціональний і особистісний підходи, виділені М. Дьяченко та Л. Кандибовичем [59]; 3) розподіл досліджень за трьома площинами, запропонований А. Деркачем [53].

Досліджуючи дану проблематику, І. Гавриш вважає, що в історії вирішення проблеми готовності людини до певних форм реагування, поведінки та діяльності можна виокремити три етапи опрацювання проблеми. На першому з них (кінець XIX – початок XX ст.) готовність ототожнювалась із феноменом настанови та розглядалась як психічний стан суб'єкта, що спричиняє поведінку (діяльність) певного характеру й спрямованості (Д. Узнадзе та ін.). На другому етапі (середина XX ст.) зазначений феномен розглядався як якісний показник саморегуляції поведінки людини (Г. Оллпорт та ін.). На третьому етапі (друга половина XX ст. – початок XXI ст.) готовність починає вивчатись у контексті теорії діяльності взагалі та професійної

діяльності зокрема (Г. Гагаєва, М. Дьяченко, Л. Кандилович, Л. Нерсисян, К. Платонов, В. Пушкін, В. Шадриков та ін.) [40, с. 16].

Інший підхід вперше був виділений М. Дьяченко [59] та Л. Кандиловичем [59], і передбачає розподіл на функціональний та особистісний, має багато прибічників, широко представлений у численних працях, присвячених феномену «готовність» (рис. Б.1.).

У контексті функціонального підходу психологічна готовність розглядається в зв'язку з психічними функціями, формування яких вважається необхідним для досягнення відповідних результатів діяльності, тобто «готовність» визначається як психофізіологічний стан, що забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду. Серед прибічників функціонального підходу можна назвати М. Левітова [112], який розуміє феномен як один із важливих станів, А. Андрєєву [6] (стан мобілізованої базової готовності), Ф. Рекешеву [197] (особливий особистісний стан) та інші.

За умов особистісного підходу готовність розглядається в контексті особистісних передумов успішної діяльності. Цей підхід передбачає вдосконалення психічних процесів, станів і властивостей особистості, які необхідні для ефективної діяльності, тобто готовність трактується як особистісне утворення, інтегративна стійка характеристика, що сприяє успішній діяльності. Серед представників особистісного підходу М. Дьяченко [59] та Л. Кандилович [59], які розуміють готовність як психічний стан і характеристику особистості; Л. Савенкова [203], Л. Кондрашова [99], О. Павленко [171] – як складне особистісне утворення; М. Кулакова [109] та К. Рейда [196] – як інтегративну якість; О. Серняк [211] – як цілісне особистісне професійне новоутворення; Ю. Бойко [20] – як інтегроване структурне особистісне утворення, Т. Шестакова [269], В. Уліч [239], В. Єршова [61] – як складне психологічне утворення; О. Лугова [118] – як інтегративне особистісне і соціально-психологічне утворення; О. Гончарова [46] – як складне інтегральне новоутворення; П. Харченко [247] – як внутрішньо-цілісне поєднання всіх структурних складових психіки; О. Кривильова [105] – як

розкриття потенційних можливостей; С. Тарасова [229] – як психолого-педагогічну таксономію.

А. Деркач, розглядаючи готовність у контексті проблеми розвитку акмеологічної культури майбутнього магістра, виклав своє бачення феномена, зазначивши, що дослідження готовності проводилися у трьох площинах: індивідуально-особистісній (готовність представляє собою комплекс різноманітних властивостей; інтегральне, цілісне утворення), функціональній (готовність досліджується як короткотривалий або довготривалий стан, у якому активізуються психічні функції та мобілізуються фізичні й психічні ресурси) й особистісно-діяльнісній (готовність визначається як цілісний прояв усіх сторін особистості, що забезпечують ефективність діяльності) [53].

Подібну точку зору поділяє Ж. Сорокіна [221], розуміючи під особистісною площиною, прояв особистісних якостей, які зумовлені характером майбутньої діяльності. Дослідженням цього питання займалися К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Жуков, І. Кон, С. Косарецький, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Мерлін, Ф. Михайлов, А. Пуні та інші. Функціональний аспект проявляється у тимчасовій готовності та працездатності, в якій активізуються психічні функції, вміння мобілізувати всі фізичні та психічні ресурси, необхідні для реалізації діяльності. В цій площині готовність досліджували: М. Левітов, Л. Нерсисян, В. Пушкін, В. Бочелюк, Д. Войтюк, Г. Дунін та інші. Проблему готовності до професійної діяльності в особистісно-діяльнісній площині досліджують А. Деркач, І. Дорошенко, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Соколова, В. Погребенський, Т. Усольцева, І. Черемухіна та інші [221, с. 9].

Окремої уваги заслуговує питання виділення видів готовності. Одним із перших ця проблема привернула увагу М. Левітова [112]. Готовність до діяльності дослідник вважав одним із важливих станів людини та виділив довготривалу і тимчасову готовність («передстартовий стан»), в останній виокремив: звичайну, підвищену та занижену (рис. Б.2.).

Даний підхід детально викладено в роботі М. Дьяченко, Л. Кандибовича [59]. Прикладом звичайного виду готовності є готовність перед початком звичної, добре знайомої роботи за умови, що до неї не висуваються додаткові вимоги. Стан підвищеної готовності можна досягти завдяки творчій роботі з високим ступенем новизни. Занижена готовність може бути наслідком сильної некерованої емотивності особистості та проявлятися у відволіканні уваги, незібраності, помилкових і хибних діях. М. Левітов класифікував психічні стани за аналогією розподілу психічних процесів, розрізняючи стани в залежності від психічних функцій, які домінують: пізнавальні, вольові або емоційні [59, с. 10].

За результатами аналізу досліджень із психології праці, спорту, інженерної та військової психології М. Дьяченко та Л. Кандибович [59] виокремлюють тривалу (загальну або завчасну) і тимчасову (ситуативну) готовність (рис. Б.3.).

На думку науковців, на відміну від тимчасової готовності, яка відображає особливості та вимоги майбутньої ситуації у вигляді внутрішньої налаштованості на певну поведінку, змобілізованості усіх сил на активні та доцільні дії, тривала готовність – це стійка система професійно важливих якостей особистості (позитивне ставлення до професії, організованість, уважність, самовлада і т.д.), її досвід, знання, навички, уміння, необхідні для успішної діяльності у багатьох ситуаціях. Тобто, у найзагальнішому вигляді, тривала готовність уявляє собою структуру до якої входить: 1) позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії; 2) адекватні вимогам діяльності, професії, риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; 3) необхідні знання, навички та вміння; 4) стійкі професійно важливі особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів [59, с.20].

Отже, стан психологічної готовності до діяльності М. Дьяченко та Л. Кандибович розуміють як складний, цілеспрямований прояв особистості, що має динамічну структуру та між компонентами якого існує функціональна залежність [59, с. 50].

Відтак стан психологічної готовності має складну динамічну структуру та представляє собою сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки людини відповідно до зовнішніх умов і майбутніх завдань.

Важливо зазначити, що в науковій літературі виокремлюють не лише психологічну готовність. В. Семіченко [209], ґрунтуючись на дослідженнях А. Маркової, визначає готовність до професійної діяльності як психічний стан, і виділяє: а) операційну готовність – моментальну передстартову активізацію людини, її включення в діяльність із достатнім рівнем активності, б) функціональну готовність – усвідомлення людиною своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш імовірних способів діяльності, в) особистісну готовність, яка включає пролонгований високий рівень активності людини при включенні в трудовий процес, прогнозування необхідності та розподілу в часі мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, оцінку імовірності досягнення життєвих успіхів через діяльність [209, с. 97].

Паралельно з психологічною готовністю до діяльності досліджується й «професійна готовність». Велика сучасна педагогічна енциклопедія трактує професійну готовність студента як інтегративну особистісну якість і суттєву передумову ефективності діяльності після закінчення вишу. Професійна готовність студента допомагає молодому спеціалістові успішно виконувати свої обов'язки, правильно застосовувати знання та досвід, зберігати самоконтроль і переналаштовуватися при виникненні непередбачуваних перешкод. Професійна готовність студента – вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, його подальшого професійного зростання та підвищення кваліфікації. Як дуже важлива якість для роботи, професійна готовність студента є складним психологічним утворенням і включає в себе мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оціночний компоненти [175, с. 481].

М. Дьяченко та Л. Кандибович метою довготривалого процесу формування спеціаліста вважають психологічну готовність до професійної діяльності. Науковці стверджують, що цей процес забезпечується підготовкою до професійного навчання (професійна орієнтація); виявленням здібностей до

оволодіння даною спеціальністю (професійний відбір); навчанням відповідним професіям (професійна підготовка); надбанням професійно-значущих якостей особистості та майстерності; початком трудової діяльності після закінчення вишу (професійна адаптація) [59, с. 108].

Звернемо увагу на визначення науковцями готовності до професійної діяльності. Так, І. Гавриш, досліджуючи професійну готовність педагогів, розуміє її як інтегроване особистісне утворення, що є регулятором і умовою успішної професійної діяльності педагогів [40, с. 25].

Л. Кондрашова вивчає морально-психологічну готовність до педагогічної діяльності та розуміє її як складне особистісне утворення, що включає в себе ідейно-моральні та професійні переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю, здатність долати труднощі, самооцінку результатів цієї праці, потребу в професійному самовихованні, що забезпечує високі результати педагогічної роботи [99, с. 16].

Т. Шестакова готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення розглядає як цілісне, відносно стійке особистісне утворення, що є сукупністю взаємопов'язаних особистісних мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних і операційно-діяльнісних детермінант безперервного професійного зростання учителя-вихователя, котрі забезпечують оптимальну реалізацію самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту у професійній діяльності педагога [270, с. 16].

Т. Тихонова готовність до професійного саморозвитку майбутнього вчителя розуміє як складно-структуроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя [232, с. 11].

П. Харченко вважає, що готовність до професійного саморозвитку майбутнього педагога-музиканта – це внутрішньо-цілісне поєднання всіх структурних складових психіки особистості, спрямоване на її конструктивну взаємодію з зовнішнім світом шляхом отримання особистісно-значущого,

адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності, що є постійно існуючим процесом, який не обмежується змістом набутого досвіду та ґрунтується на актуалізованому прагненні до професійного зростання, характеризується інтересами, прагненнями, переконаннями, здібностями особистості, її духовним й інтелектуальним потенціалом і проявляється в активній позиції щодо пізнання навколишнього світу [248, с. 14].

У своїй роботі О. Павленко [171] наводить визначення К. Дурай-Новакової, за якою професійна готовність є не лише результатом, а й метою професійної підготовки, початковою та основною умовою ефективної реалізації можливостей кожної особистості та являє собою складне структурне утворення, ядром якого є позитивні установки, мотиви та усвідомлення цінності педагогічної праці. До складу готовності входять також комплекс професійно-педагогічних знань, навичок і вмінь, певний досвід їх застосування на практиці. К. Дурай-Новакова пов'язує професійну готовність із направленістю та стійкими установками на професійну діяльність. При цьому готовність – це не поєднання якостей і психічного стану особистості. Вона відмічає, що психічний стан, хоч і не є якістю особистості та не завадить їй, може переходити у процесі діяльності в якість. Якщо готовність функціонує в певний обмежений проміжок часу, її можна назвати станом, якщо готовність проявляється в різні періоди під впливом мотиваційних факторів і ситуацій, слід говорити про готовність як про якість особистості [171, с. 50].

О. Лугова професійну готовність спеціалістів із соціальної роботи з військовими та їх родинами розглядає як інтегративне особистісне та соціально-психологічне утворення, що забезпечує стабільну ефективність професійної діяльності. Вона досягається в процесі моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, є результатом всебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, які пов'язані з особливостями конкретної професії [118, с. 15].

Для визначення структури готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку. Необхідно з'ясувати існуючі вимоги до спеціалістів фінансової сфери. Для цього звернемося до освітньо-

кваліфікаційної характеристики (ОКХ) бакалавра з економіки згідно наказу Міністерства освіти і науки України № 304 від 13.04.2004 р. про затвердження галузевих стандартів вищої освіти України з напрямку підготовки «Економіка і підприємництво».

Відтак випускник повинен уміти: формувати у себе, а також виховувати у працівників свідоме прагнення до відгуку на соціальні проблеми людей; створювати цивілізовані соціальні відносини між членами трудового колективу на правовій основі і демократичних принципах; володіти перспективними методами підвищення свого теоретичного рівня, уміти проводити науково-прикладні розробки, використовувати сучасну комп'ютерну техніку; підготувати виступ на практичну конференцію (семінар), написати практичну статтю (або тези), робити висновки; засвоювати і реалізовувати світоглядні і культурні досягнення людської цивілізації, уважно ставитися і розуміти різні культури, релігії, права націй і людини; використовувати на рівні професійного і побутового спілкування українську, російську, англійську (німецьку, французьку, іспанську) мови; застосовувати навички до засвоєння нових знань щодо інновацій та соціальних технологій у фінансовій сфері; здійснювати ефективні комунікаційні взаємодії, в тому числі, засобами інформаційних технологій; застосовувати базові психолого-педагогічні знання для управління діяльністю колективів; вирішувати проблеми гармонійного розвитку життя з високим рівнем його безпеки; застосовувати на практиці норми законодавства і захищати свої права; правильно і розумно вести себе в міжособистісних стосунках та в суспільстві відповідно до загальнолюдських норм поведінки і моралі; направляти свої зусилля на реалізацію загальнодержавних, суспільних і особистісних цінностей, інтересів та потреб; направляти свої зусилля на реалізацію загальнодержавних, суспільних і особистісних цінностей, інтересів та потреб; володіти навичками щодо ведення і пропаганди здорового фізичного і духовного способу життя, володіти уміннями і навичками до фізичного і розумового самовдосконалення.

Зазначимо, що наведені вміння характеризують професіонала з високим рівнем освіченості та культури, сформувати якого покликана система сучасної освіти. Дані вимоги знаходять своє відображення в навчальних планах університету, та програмах дисциплін і мають бути відображені в структурі готовності до саморозвитку та професійного саморозвитку.

У науковому просторі досліджень щодо формування готовності людини до навчальної, наукової та професійної діяльності не існує загальної думки щодо виокремлення компонентів досліджуваного нами феномену.

Так, Л. Савенкова готовність до педагогічного спілкування розглядає як складне особистісне утворення, структура якого включає такі функціонально пов'язані між собою компоненти: мотиваційний, когнітивний, особистісний, операційно-діяльнісний [203, с.39].

М. Дьяченко і Л. Кандибович стан психологічної готовності до діяльності розуміють як складний, цілеспрямований прояв особистості, який має динамічну структуру і між компонентами якого існує функціональна залежність. Завчасна (загальна) і тимчасова (ситуативна) психологічна готовність представляють собою цілісне утворення, яке включає в себе наступні компоненти: а) мотиваційний (потреба успішно виконати поставлену задачу, інтерес до діяльності, прагнення досягти успіху і показати себе з кращої сторони); б) пізнавальний (розуміння обов'язків, завдання, оцінки її значущості, знання засобів досягнення цілей, уявлення про ймовірні зміни обставин); в) емоційний (почуття відповідальності, впевненість в успіху, відчуття натхнення); г) вольовий (управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від впливів, що заважають, подолання сумнівів, побоювань [59, с. 50].

На наше переконання всі дослідження присвячені формуванню готовності людини до різних видів діяльності мають певні спільні риси. Подібність підходів до виокремлення компонентів готовності можна представити, виділивши: мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний, професійний і особистісний компоненти (табл. Б.1.).

Проаналізувавши зміст компонентів готовності до наукової, професійної, навчальної та інших видів діяльності, що виділяють учені, ми зробили такі висновки:

– досліджуючи мотиваційний компонент, у більшості випадків, учені погоджуються з тим, що його показниками є: інтерес, потреба, установка, прагнення успіху, прагнення досягнення мети, так О. Кривильова [105] підкреслює спрямованість на самоосвіту; іноді це вважають системою відносин – Ю. Бойко [20]; виділяють мотиваційно-ціннісний компонент, при цьому О. Серняк [211] підкреслює особистісне ставлення до формування власної готовності, Т. Шестакова [269] фокусує увагу на мотивації самовдосконалення та гуманістичній спрямованості; І. Гавриш [40] виокремлює аксіологічний компонент, Т. Тихонова [232] – ціле-мотиваційний;

– у руслі пізнавального компоненту основними показниками є знання, перебіг пізнавальних процесів Л. Султанова [226], О. Серняк [211], Т. Шестакова [269] – виділяє аутопедагогічну компетентність, професійну свідомість та самосвідомість;

– серед показників діяльнісного компоненту вчені впевнено називають уміння та навички; прояв самостійності – П. Харченко [247]; організованість, зібраність, відповідальність, самостійність – В. Уліч [239]; творчу активність – О. Лугова [118];

– професійний компонент охоплює наявність таких показників, як знання принципів, вимог, обов'язків – О. Лугова [118], В. Уліч [239].

– найбільш розгалуженим виявився особистісний компонент, але й він має загальну тенденцію – виділення серед показників таких психологічних характеристик особистості таких, як спрямованість, самооцінка, любов до професії, натхнення; якостей, а саме відповідальність, упевненість у своїх силах, самостійність, наполегливість; вмінь саморегуляції та самоуправління – І. Гавриш [40], О. Кривильова [105]. При цьому, в рамках особистісного компоненту виділяють: корекційний – М. Кулакова [109]; особистісний – О. Кривильова [105], Ю. Бойко [20] та Ж. Сорокіна [221]; психологічний – С. Тарасова [229]; морально-психологічний – В. Уліч [239]; рефлексивний – С. Тарасова [229], О. Гончарова

[46]; емоційно-вольовий – М. Дьяченко та Л. Кандибович [59], Л. Кондрашова [99], О. Павленко [171] та Ю. Бойко [20]; емоційно-особистісний – П. Харченко [247], І. Гавриш [40]; саморегуляційний – Ж. Сорокіна [221]; оціночно-рефлексивний – В. Єршова [61]; морально-орієнтаційний і психофізіологічний – Л. Кондрашова [99]; оціночний – Л. Кондрашова [99], О. Павленко [171].

Ключовим аспектом нашого дослідження виступає готовність майбутніх економістів до професійного саморозвитку, що обумовило потребу в аналізі й узагальненні понять «саморозвиток» і «професійний саморозвиток», виокремленні їх компонентів та показників (табл. Б.2.).

Слід зазначити, що не існує однозначного підходу до виокремлення компонентів явища «саморозвиток» (табл. Б.3.). Існують варіанти дослідження феномена крізь призму: суб'єктності – С. Альошина [4], визначення потенціалу саморозвитку – Р. Цокур [253], структури педагогічного супроводу саморозвитку А. Остапенко [144]. Втім, аналіз визначень компонентів «саморозвитку» та їх показників, дав підстави узагальнити підходи і виділити такі існуючі тенденції:

- під показниками «мотиваційного компоненту» розуміють: систему домінуючих мотивів, мотиви обрання професії, інтереси, стійкість інтересу схильності, ставлення тощо;

- пізнавальний компонент містить такі показники, як теоретичні знання: принципів, методів, форм, засобів саморозвитку;

- діяльнісний компонент ототожнюють із сформованістю таких показників: уміння, навички, володіння прийомами та навичками організації процесу саморозвитку професійно-значущих якостей, самоосвіти, самовиховання на тлі прагнення відповідати своєму ідеалові шляхом свідомого самоуправління;

- особистісний компонент охоплює самоконтроль і самокоригування емоційно-вольових проявів людини, ґрунтується на самоактуалізації особистості.

Відтак слід підкреслити, що вивчаючи феномени «готовність» і «саморозвиток» вчені виділяють ряд схожих компонентів, зокрема мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний, особистісний, професійний (у контексті дослідження готовності), інтеграційний (у контексті дослідження саморозвитку).

Аналіз компонентів готовності до навчальної, наукової, професійної діяльності та компонентів саморозвитку, як окремо досліджуваних феноменів, дозволяє дійти висновку, що наявність спільних характеристик ґрунтується на глибинних ознаках цих феноменів, а саме – діяльнісних ознаках. У кожному з випадків йдеться про вид діяльності, отже в їх основі закладено такі діяльнісні ознаки, як суб'єктність, предметність, активність, цілеспрямованість, вмотивованість, усвідомленість. Така подібність дозволяє об'єднати досліджувані явища та виокремити компоненти «готовності до саморозвитку» такі, як мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний і особистісний.

Виокремлення вищезазначених компонентів дослідниками, чії роботи присвячено готовності до професійного саморозвитку та самовдосконалення, є логічним продовженням і підтвердженням цієї думки. Так, П. Харченко [247] у структурі готовності до професійного саморозвитку виділяє когнітивний, діялісно-поведінковий і емоційно-особистісний компоненти; Т. Шестакова [269] серед компонентів готовності до професійного самовдосконалення називає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний та операційно-діялісний.

Шляхом інтеграції результатів проведеного аналізу наукових підходів до виокремлення компонентів структури готовності особистості до навчальної, наукової й професійної діяльності, а також дослідження понять «готовність», «саморозвиток» і «професійний саморозвиток» на основі виявлення їх спільних характеристик і контент-аналізу їх компонентів й показників та урахування вимог до спеціаліста, які наведені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра з економіки нами було виокремлено компоненти готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, а саме мотиваційно-цільовий; пізнавально-операційний, професійно-орієнтовний; особистісно-регулятивний. Кожен із цих компонентів структури готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку може бути охарактеризований за допомогою певних складників (табл. 1.1).

Мотиваційно-цільовий компонент містить такі складники, як ставлення до професійного саморозвитку, наявність чітко визначених цілей, програми

саморозвитку, усвідомлення цінності самопізнання та самореалізації, внутрішні та зовнішні позитивні мотиви обрання професії, прагнення успіху в діяльності.

Пізнавально-операційний компонент охоплює такі складники, як рівень самоменеджменту, здібність до саморозвитку та самоосвіти, самооцінка пізнавальних здібностей і рівень засвоєння знань.

Професійно-орієнтовний компонент характеризується рівнем професійної спрямованості, схильностями та інтересами особистості до певних типів діяльності: людина-людина; людина-техніка; людина-знакова система; людина-природа.

Особистісно-регулятивний компонент охоплює такі якості та уміння особистості, як відповідальність, самостійність, самоконтроль, впевненість у собі, емоційна стійкість, сила волі, рівень самоуправління, тип самоуправління та самооцінка вираження професійно-значущих якостей особистості.

Таблиця 1.1

Структура готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку

<p>Мотиваційно-цільовий компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ставлення до професійного саморозвитку, наявність чітко визначених цілей та програми саморозвитку, • усвідомлення цінності самопізнання та самореалізації, • внутрішні та зовнішні позитивні мотиви обрання професії, • прагнення успіху в діяльності. 	<p>Особистісно-регулятивний компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • відповідальність, самостійність, • самоконтроль, • впевненість у собі, • емоційна стійкість, сила волі, • рівень самоуправління, • тип самоуправління, • самооцінка вираження професійно-значущих якостей
СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ	
<p>Професійно-орієнтовний компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • рівень професійної спрямованості, • схильність та інтерес особистості до певних типів діяльності: людина-людина, людина-техніка, людина-знакова система, людина-природа. 	<p>Пізнавально-операційний компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • рівень самоменеджменту, • здібність до саморозвитку та самоосвіти, • самооцінка пізнавальних здібностей, • рівень засвоєння знань.

Таким чином, готовність особистості до професійної діяльності ми визначаємо як інтегральне утворення, що одночасно є усвідомленим результатом процесу підготовки та сформованою настановою на певний результат (отримання професійних знань і самовдосконалення) та містить у собі мотиваційно-цільовий, пізнавально-операційний, професійно-орієнтовний і особистісно-регулятивний компоненти.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертаційного дослідження обґрунтовано теоретичні основи формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку. Проаналізовано стан розробленості цієї проблеми, визначено структуру готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, що дозволяє зробити певні висновки.

1. Вирізнено основні напрями дослідження проблеми професійного саморозвитку у процесі їхньої професійної підготовки та доведено, що проблема формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку недостатньо розроблена у теорії та практиці вищої освіти.

Проблема формування готовності особистості до професійного саморозвитку та самовдосконалення є одним із найактуальніших напрямів досліджень у контексті професійного становлення особистості. Незважаючи на значний доробок наукової спільноти щодо опрацювання даної проблеми, однозначного розуміння сутності та функцій даного феномена не існує.

Професійний саморозвиток завжди є особистісно-професійним, усвідомленим і мотивованим процесом, який триває все життя, при цьому період навчання у вишу є підготовчим процесом, початком неперервної професійної освіти, самоосвіти, розвитку і саморозвитку.

Феномен «готовність» є предметом вивчення як психології, так і педагогіки. Психологи досліджують характер зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності; готовність розглядається як здатність до адаптації, саморегуляції поведінки та розвитку, мобілізації сил, як передумова

цілеспрямованої діяльності. Педагогами готовність визначається як загальна характеристика навчання, виховання та розвитку особистості.

2. Уточнено сутність досліджуваних понять: «саморозвиток» – це процес, викликаний потребою в самовдосконаленні та зумовлений своєрідною особистісною здатністю, що має глибоке психологічне підґрунтя, піддається педагогічному впливу, свідомо реалізується в житті та може характеризуватися як позитивною, так і негативною динамікою; «професійний саморозвиток» – це безперервне, свідоме, цілеспрямоване особистісно-професійне самовдосконалення особистості, що є внутрішньо і зовнішньо організованим свідомим інтеграційним процесом самоуправління, який ґрунтується на механізмах самопізнання, самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізації; «готовність до професійного саморозвитку» – інтегральне утворення, що одночасно є усвідомленим результатом процесу підготовки та сформованою настановою на певний результат (отримання професійних знань і самовдосконалення) та містить у собі мотиваційно-цільовий, пізнавально-операційний, професійно-орієнтовний і особистісно-регулятивний компоненти.

Визначено напрями подальших досліджень щодо цієї проблеми, які можуть стосуватися різних її аспектів при опануванні інших дисциплін, дослідження психологічних бар'єрів професійного саморозвитку особистості, вивчення сценаріїв та стратегій професійного саморозвитку, розробки спеціальних методик, що дають змогу здійснювати діагностику та самодіагностику готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, пошуку шляхів розкриття потенційних можливостей студентів до самовдосконалення.

Результати теоретичного аналізу проблеми формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку знайшли своє втілення у наукових працях автора: [146], [147], [148], [151], [154], [155], [157], [160], [162], [164], [165].

РОЗДІЛ 2

ОБГРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

2.1. Методика проведення педагогічного дослідження

В основу методики дослідження формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку було покладено методичні і методологічні розробки науково-педагогічних досліджень В. Майбороди [121], О. Колесникова [95], В. Саюк [143], В. Шейко [268] та ін.

У результаті опрацювання і аналізу нормативної бази вищої освіти, теорії та практики професійної підготовки майбутніх економістів та формування їх готовності до професійного саморозвитку було виявлено суперечності, які зумовили вибір теми дисертації, а саме

– між наближенням системи вищої економічної освіти України до міжнародних стандартів і недостатнім науково-методичним та дидактичним забезпеченням професійної підготовки майбутніх спеціалістів фінансово-економічного профілю;

– між необхідністю фундаментальної професійної підготовки майбутніх фахівців і реальним станом сформованості у них готовності до професійного саморозвитку;

– між державними вимогами галузевих стандартів вищої освіти щодо підготовки майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення й недостатньою розробленістю моделей формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку та їх впровадженням у навчальний процес економічного університету.

Метою дисертаційного дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка моделі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Для досягнення мети було поставлено такі завдання:

- здійснити аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми професійного саморозвитку;

- уточнити сутність понять «саморозвиток особистості», «професійний саморозвиток особистості», «готовність особистості до професійного саморозвитку»;

- визначити структуру, критерії, показники та рівні готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку;

- виокремити психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку;

- розробити й експериментально перевірити модель формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх економістів у вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використано такі методи:

- аналіз (категоріальний, контент-аналіз, порівняння, синтез, абстрагування та класифікація – для обробки психолого-педагогічної та філософської літератури, з'ясування стану розробленості проблеми, виокремлення структурних компонентів готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку;

- опитування – для формування переліку професійно важливих якостей майбутніх економістів;

- абстрагування та прогнозування – для визначення умов дослідження та формулювання гіпотези;

- моделювання – для розроблення моделі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку;
- анкетування, тестування, самооцінка, ранжування – для з'ясування стану сформованості готовності студентів до професійного саморозвитку;
- педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) – для експериментальної перевірки ефективності розробленої моделі;
- математико-статистичні методи – для виявлення статистично значущих рангових кореляцій (метод рангових кореляцій Спірмена), перевірки ефективності розробленої моделі (критерій Пірсона, t -критерій Стьюдента), розрахунку статистичних показників і побудови діаграм (програми Statistica 6 та MS Excel 2010).

Гіпотеза дослідження ґрунтувалась на припущенні, що ефективне формування готовності до професійного саморозвитку можливо через впровадження в навчальному процесі моделі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, що реалізується за наступних психолого-педагогічних умов: забезпечення мотивації до професійного саморозвитку майбутніх економістів; застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів економічних спеціальностей; створення освітнього рефлексивного середовища в навчальному процесі вищих економічних закладів освіти.

Для перевірки гіпотези та досягнення мети було проведено дослідно-експериментальну роботу на базі Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» (2009 – 2015) навчальних роках. Усього експериментальним дослідженням було охоплено 293 студентів, 156 з них в емпіричному дослідженні, 137 – у констатувальному та формувальному експериментах.

На першому етапі (2007 – 2009 рр.) було здійснено теоретичний аналіз, систематизацію і класифікацію наукового матеріалу з теми дослідження; визначено понятійний апарат, методологічну і теоретичну основи дослідження. Встановлено об'єкт, предмет, мету, гіпотезу, завдання дослідження.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблем професійного саморозвитку та формування готовності студентів до різних видів діяльності дозволив уточнити сутність понять «саморозвиток особистості», «професійний саморозвиток особистості», «готовність особистості до професійного саморозвитку», визначити структуру готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, теоретично обґрунтувати виокремлені компоненти.

Для обробки психолого-педагогічної та філософської літератури, визначення об'єкту, предмету, мети, гіпотези, завдань дослідження, виокремлення структурних компонентів, критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, умов їх формування, підходів та принципів до навчально-професійної діяльності майбутніх економістів були застосовані методи аналізу (контент-аналіз, порівняння, синтез, абстрагування, класифікації та прогнозування).

У результаті уточнення ключових складових моделі та застосування методу моделювання було розроблено модель формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, здійснено публікацію наукових статей у фахових виданнях.

На другому етапі (2009 – 2011 рр.) з метою попередньої діагностики стану сформованості готовності студентів до професійного саморозвитку було проведено емпіричне дослідження, яке дозволило на практиці перевірити виокремлені критерії готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку за допомогою виявлення кореляційних зв'язків між їх показниками. Уточнено розроблену модель, проведено експериментальну перевірку її ефективності за допомогою педагогічного експерименту, який включав констатувальний і формувальний етапи, здійснено публікацію наукових статей у фахових виданнях.

Емпіричне (пробне) дослідження стану сформованості готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку мало наступну логічну послідовність:

по-перше – підготовка комплексу психолого-педагогічних методик для визначення діагностичних показників компонентів готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку та укладання «Зошиту професійно-орієнтовної самодіагностики» [96];

по-друге – визначення 6 експериментальних груп, які нарахували 156 студентів;

по-третє – проведення діагностики і самодіагностики професійно важливих якостей та умінь студентів економічних університетів;

по-четверте – виявлення кореляційних зв'язків показників, які були отримані за допомогою комплексу психолого-педагогічних методик;

по-п'яте – укладання «Зошиту фіксації змін. Професійно-орієнтовна самодіагностика» [96].

Для діагностики стану сформованості готовності студентів до професійного саморозвитку були застосовані такі методи дослідження:

1) самооцінка, ранжування – анкетування студентів з метою з'ясування їх ставлення до процесів «саморозвитку» та «професійного саморозвитку», визначення цих понять та їх складових, а також факторів, які сприяють активному особистісно-професійному саморозвитку, бар'єрів, які можуть стримувати та заважати цьому процесу, виявлення мотивації студентів до професійного саморозвитку, визначення: їх ціннісних орієнтацій, життєвих пріоритетів та вагомості саморозвитку; проведення самодіагностики розвиненості професійно важливих якостей майбутніх економістів та визначення їх очікувань від процесу навчання;

2) (виконання блоку методик) тестування студентів першого курсу для виявлення реальних показників готовності до професійного саморозвитку;

3) опитування студентів з метою визначення їх інтересів та очікувань від засвоєння програми з дисциплін психолого-педагогічного циклу;

4) опитування групи фахівців-економістів щодо їх оцінки вагомості професійно-важливих особистісних якостей;

5) порівняльний аналіз результатів самооцінок та діагностики студентів з метою виявлення результатів сформованості готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

б) метод рангових кореляцій Спірмена для виявлення статистично значущих рангових кореляцій (програми Statistica 6 для розрахунку статистичних показників і MS Excel 2010 для побудови діаграм).

У констатувальному та формуальному експериментах з формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку взяли участь 137 студентів, які склали – 3 експериментальні та 3 контрольні групи.

Дане дослідження мало наступну логічну послідовність:

по-перше – визначення контрольних та експериментальних груп;

по-друге – виконання студентами комплексу психолого-педагогічних методик для визначення рівнів сформованості показників компонентів їх готовності до професійного саморозвитку з використанням «Зошиту професійно-орієнтовної самодіагностики»;

по-третє – проведення аналізу отриманих результатів, складання власної програми професійного саморозвитку та її подальша реалізація.

по-четверте – проходження курсу навчання відповідно до розробленої моделі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку;

по-п'яте – повторна діагностика – «Зошит фіксації змін. Професійно-орієнтовна самодіагностика»;

по-шосте – проведення аналізу отриманих результатів, проведення корекції своєї програми професійного саморозвитку, її подальша реалізація та постійний контроль досягнень.

Для проведення констатувального та формуального експериментів з формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку були застосовані такі методи дослідження:

1) самооцінка, ранжування –анкетування студентів з метою визначення їх ставлення до професійного саморозвитку та його складових, факторів, які

сприяють активному особистісно–професійному саморозвитку, бар'єрів, які можуть стримувати та заважати цьому процесу, виявлення мотивації студентів до професійного саморозвитку, визначення: їх ціннісних орієнтацій, життєвих пріоритетів та місця особистісно-професійного саморозвитку серед них; проведення самодіагностики майбутніми економістами розвиненості професійно важливих якостей та визначення очікувань від процесу навчання;

2) (виконання блоку методик) тестування студентів першого курсу для виявлення реальних показників готовності до професійного саморозвитку;

3) опитування студентів з метою визначення їх інтересів, задоволення від засвоєння програми з дисциплін психолого-педагогічного циклу.

4) педагогічний експеримент – для експериментальної перевірки розробленої моделі.

Відповідно до програми економічного університету студенти першого курсу ознайомилися з дисципліною «Психологія та педагогіка» (ПП). Студенти експериментальних груп мали можливість поглибити знання, пройти розроблений нами модифікований курс паралельно з яким вони цілеспрямовано створювали власні програми професійного саморозвитку, обмірковували їх впровадження та втілювали їх у життя. В процесі опанування модифікованої програми дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» (ПДНМ), яка вивчається на другому курсі, студентами-майбутніми економістами було здійснено закріплення отриманих навичок, проведено аналіз здобутків, рефлексію досягнень, корекцію власних програм професійного саморозвитку з метою подальшого самовдосконалення.

На третьому етапі (2011 – 2015 рр.) проаналізовано та узагальнено результати дослідницько-експериментальної роботи, за допомогою математико-статистичних методів перевірено ефективність розробленої моделі (критерій Пірсона, t -критерій Стьюдента), для розрахунку статистичних показників і побудови діаграм було застосовано програму MS Excel 2010, описано та викладено зміст експерименту, сформульовано наукові висновки, здійснено публікацію наукових статей у фахових виданнях, проведено апробацію та

впровадження результатів дослідження за межами експериментальної бази, обґрунтовано висновки дослідження, проведено редагування тексту дисертації, підготовлено автореферат дисертаційного дослідження.

Проведена робота та отримані результати слугували основою для розробки рекомендацій для викладачів з формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Результати дисертаційного дослідження висвітлено у фахових виданнях України, Польщі та Росії, оприлюднено у наукових та науково-практичних конференціях різних рівнів (міжнародні, всеукраїнські, міжвузівські).

2.2. Аналіз стану сформованості готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку

З метою дослідження стану сформованості готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку ми проаналізували та узагальнили відповіді, які студенти надали при заповненні анкети (Додаток В), прозондували сфери інтересів даного контингенту студентів, дізналися про їх уявлення, очікування та сподівання, отримали їх первинну самодіагностику сформованості професійно необхідних якостей і вмінь та виявили певні протиріччя.

У цілому 63 % студентів вважають саморозвиток на 100 % цікавим і важливим для себе процесом, 37 % респондентів, відчують його як скоріше цікавий, аніж нецікавий процес. Для оцінки своєї потреби у саморозвитку студентам була запропонована 10 бальна шкала, в якій: 8-10 балів відповідають високому рівню, 4-7 балів середньому, 1-3 – низькому рівню. В результаті 65 % оцінили власну потребу у саморозвитку як високу, 35 % як середньо виражену потребу. Слід зазначити, що низький рівень при цьому відсутній. Оцінюючи за ідентичною шкалою власний інтерес до проблеми професійно-особистісного саморозвитку та самовдосконалення 64 % студентів потрапило до високого рівня, 33 % до середнього і 3 % до низького рівня.

Даючи відповіді на загальні питання, студенти демонструють достатньо високий рівень зацікавленості, так 65 % респондентів оцінюють свою готовність про професійного саморозвитку як високу, 34 % як середню, і 1 % як низьку; відповідаючи на питання «Чи маєте Ви власну програму самовиховання і саморозвитку?», 63 % студентів відповіли «так», 36 % – «ні», 1 % – «частково», але ситуація значно змінюється, як тільки питання стають більш конкретними. Контингенту тих, хто брав участь у анкетуванні було запропоновано назвати 10 своїх життєвих цілей, 40 % студентів змогли визначити від 8 до 10 цілей, 49 % назвали від 4 до 7 цілей, 11 % сформулювали тільки від 1 до 3. Також було визначено, що завдання з саморозвитку у 62 % студентів завжди стосуються сфери інтересів, 38 % зазначили, що такі завдання тільки іноді пов'язані зі сферою інтересів. Тобто в більшості випадків така робота не відбувається сама собою, а є вольовим актом, отже студентам доводиться мотивувати себе для виконання таких завдань.

Цікавим також є розподіл пріоритетності вмінь, серед запропонованих на вибір 12 пунктів студенти мали найвагомішому, з їх точки зору, поставити номер 1, другому – 2 і т.д., потім було проведено розподіл за рівнями: 1-4 місце відповідають високому рівню, 5-8 – середньому, 9-12 – низькому рівню, медіана визначає середину більшості чисел (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Приоритетність вмінь та характеристик

№ з/п	Показник (найвагоміший пункт – 1)	Медіана	Високий, %	Середній, %	Низький, %
1)	бажання вчитися	2	73	18	9
2)	цілеспрямованість	5	50	35	15
3)	вміння вчитися	6	44	33	23
4)	вміння самоорганізації	6	36	32	32
5)	наполегливість	6	35	47	18
6)	уміння працювати з інформацією	7	31	35	34
7)	пізнавальний інтерес	7	30	34	36
8)	гарна пам'ять	7	28	41	31
9)	вміння самостійно працювати	7	25	45	30
10)	уважність, зосередженість	8	24	34	42
11)	врівноваженість	9	15	32	53
12)	допитливість	10	10	24	65

Значення медіани викликає багато запитань, оскільки за такими значеннями всі пункти крім «бажання вчитися» потрапляють до середнього, або низького рівнів, що свідчить про те, що у студентів імовірно сформовано не зовсім чітке розуміння процесу тривалої, наполегливої, продуктивної праці. Дивує дуже низький відсоток «допитливості» високого рівня, але приємно зазначити, що 50 % студентів визначили «цілеспрямованість» як достатньо значущу характеристику, проте її медіана зі значенням «5» свідчить про певну невизначеність респондентів щодо вагомості цілей в житті та їх значення. Викликає питання значення медіан декількох пунктів: так, 8 пункту «уважності та зосередженості», без яких неможлива ефективна робота з цифрами, та будь-якою інформацією, значення медіани 9 пункту «врівноваженості», що, в цілому, є дуже вагомим для успішних комунікацій і т.д. При цьому актуальність процесів саморозвитку та самовдосконалення є очевидною, оскільки

визначаючи вагомість самореалізації у житті за 10 бальною шкалою більшість студентів, а саме 86 % оцінили її в 8-10 балів, що відповідає високому рівню, 12 % відповідей потрапили до середнього рівня і 2 % до низького.

Для початкової діагностики студентам було запропоновано роботу з «Зошитом професійно-орієнтовної самодіагностики», яка передбачала виконання ряду методик, аналіз результатів, складання плану професійно-особистісного саморозвитку (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Методики для професійно-орієнтовної самодіагностики

З/п	Методики
1.	Визначення мотивів обрання професії В.Семиченко
2.	Методика Кеттелла (16 рf– опитувальник) Ревізія власної особистісної привабливості»
3.	Визначення домінуючого типу сприймання інформації
4.	Методика визначення типу і рівня самоуправління В.Андрєєва
5.	Визначити локалізацію суб'єктивного контролю за методикою ЛСК С.Пантелєєва – В.Столїна
6.	Оцінка рівня здібностей до саморозвитку й самоосвіти
7.	Самоменеджмент: як добре Ви справляєтесь зі своєю роботою?
8.	Визначення типу особистості за допомогою методики Д.Голланда
9.	Визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів за методикою Т.Дубовицької
10.	Анкета «Здібність майбутнього спеціаліста до саморозвитку»
11.	Ієрархія ціннісних орієнтацій особистості за методикою М. Рокича
12.	Методика мотивації успіха и боязнь неудачи А. Реан
13.	Ступінь розвитку сили волі
14.	Готовність до саморозвитку за методикою В. Павлова
15.	Опитувальник мотивів навчально-пізнавальної діяльності «Я навчаюся так, тому що...»
16.	Опитувальник професійної готовності А. Козиревой
17.	Методика «Потреба в досягненні» (Ю. Орлов)
18.	Загальні висновки. Складання плану професійно-особистісного саморозвитку.

Здійснивши діагностику, було проведено аналіз результатів і кожен із студентів сформулював власні висновки та склав план свого професійно-особистісного саморозвитку.

Отримані результати діагностики було розподілено на високий, середній та низький рівні, а потім з'ясовано наявність кореляційних зв'язків отриманих даних, які заздалегідь були гіпотетично розподілені на чотири блоки, що відповідають компонентам готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку. Наведемо та проаналізуємо деякі результати виконаних студентами методик.

Для нашого дослідження принципово важливе значення має той факт, що потреби реалізуються через діяльність, яка зумовлена конкретним мотивом і спрямовується метою. За Б. Ломовим [116] мотив і мета утворюють свого роду «вектор» діяльності, що визначає її напрямок, а також величину зусиль, які розвиває суб'єкт, виконуючи її. З огляду на те, що мотив діяльності ґрунтується на ціннісних орієнтаціях, світоглядних, моральних установках і виступає спонукальною силою в досягненні цілей, ми визначили ієрархію ціннісних орієнтацій особистості за методикою М. Рокича [191, с. 156].

Респондентам було запропоновано проранжувати 18 термінальних цінностей і розмістили їх за ступенем значущості від 1 до 18 місця (рис. 2.1). Найважливішими цінностями для опитаних, як свідчить діаграма, стали такі цінності: «здоров'я», «друзі», «кохання».

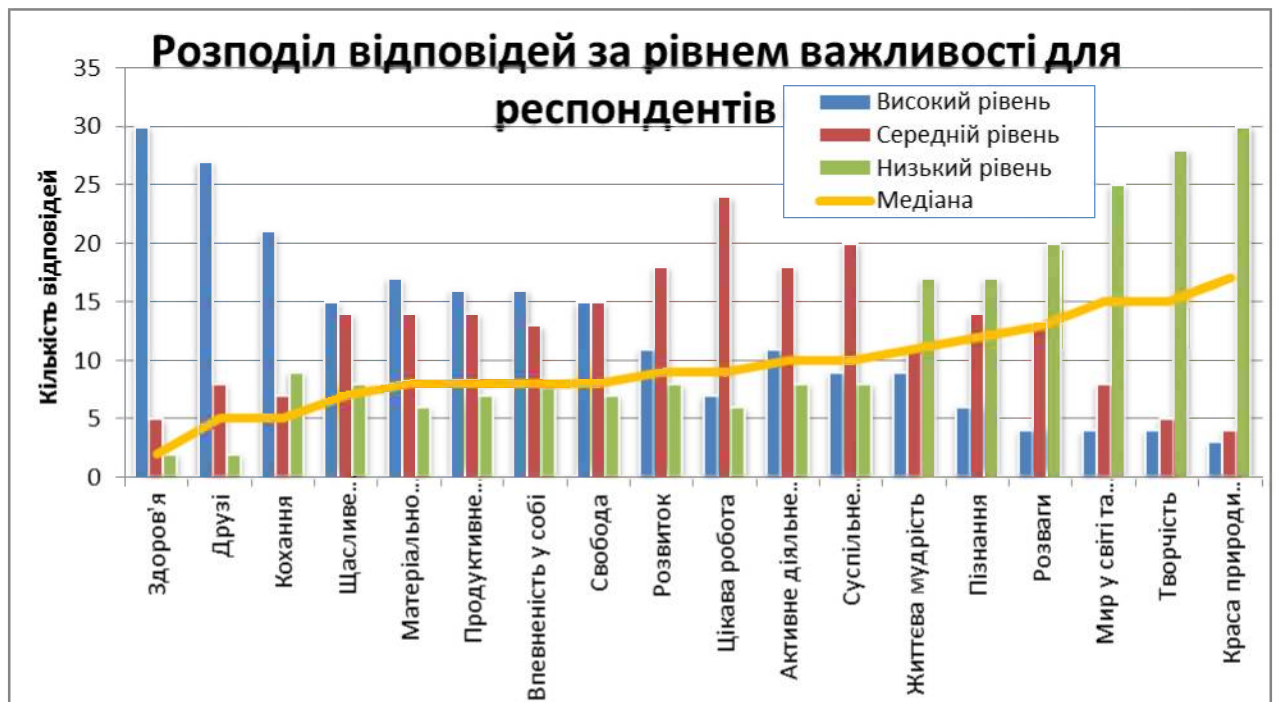


Рис. 2.1. Розподіл відповідей за рівнем важливості для респондентів

У ракурсі нашого дослідження особливий інтерес викликають такі пункти як: «пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури; інтелектуальний розвиток)»; «розвиток (робота над собою, постійне фізичне та духовне вдосконалення)»; «продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей)»; «творчість (можливість творчої діяльності)».

Зазначені цінності не отримали найбільшої кількості перших місць в анкетах респондентів, але продемонстрували дуже широкий діапазон варіювання, фактично від 1 до 18 місця. Отже, пункт «пізнання» має діапазон варіювання «від 3 до 16», причому середнє арифметичне значення складає «11». Цінність «розвиток» має діапазон «від 2 до 15 місця» і отримала «8» як середнє значення. «Продуктивне життя» має діапазон «від 1 до 18», середнє – «8». «Творчість» – має «13» як середнє арифметичне і варіюється від 1 до 18 місця. «Впевненість у собі» має «7» як середнє значення, «1» – мінімальне, «17» – максимально віддалене значення в ієрархії ціннісних орієнтацій особистості.

Для збільшення точності дослідження визначили медіану цих показників – середину більшості чисел (рис. 2.2). Першу п'ятірку серед цінностей склали: здоров'я, друзі, кохання, щасливе сімейне життя, матеріально забезпечене життя.



Рис. 2.2. Медіана значень відповідей

Відтак, враховуючи отримані результати проведеного дослідження, абсолютно очевидною є актуальність проблеми формування готовності студентів до професійного саморозвитку. Оскільки, незважаючи на достатньо високий рівень професійної спрямованості респондентів, цінності пізнавальної діяльності, розвитку, продуктивного та творчого життя залишаються недостатньо розвиненими, що не може сприяти успішному перманентному самовдосконаленню особистості в обраній професії.

На нашу думку, культивування пізнавальних цінностей, цінності самореалізації, усвідомлення власної потреби в розвитку та самовдосконаленні буде позитивно впливати на мотиваційну сферу особистості студента, що в

майбутньому покращить якість та ефективність його професійного саморозвитку.

Відтак студентам було запропоновано дати суб'єктивну оцінку власної готовності до саморозвитку за десятибальною шкалою (Додаток В). У результаті на «10 балів» свою готовність оцінило 15,8 % студентів, «9 балів» – 21,1 %; «8 балів» – 33,9 %; «7 балів» – 19,3 %; «6 балів» – 5,8 %; «5 балів» – 4,1 %. Узагальнюючи наведені дані, зазначимо, що середній бал суб'єктивної оцінки готовності студентів до саморозвитку становить 8,1 балів (рис. 2.3).

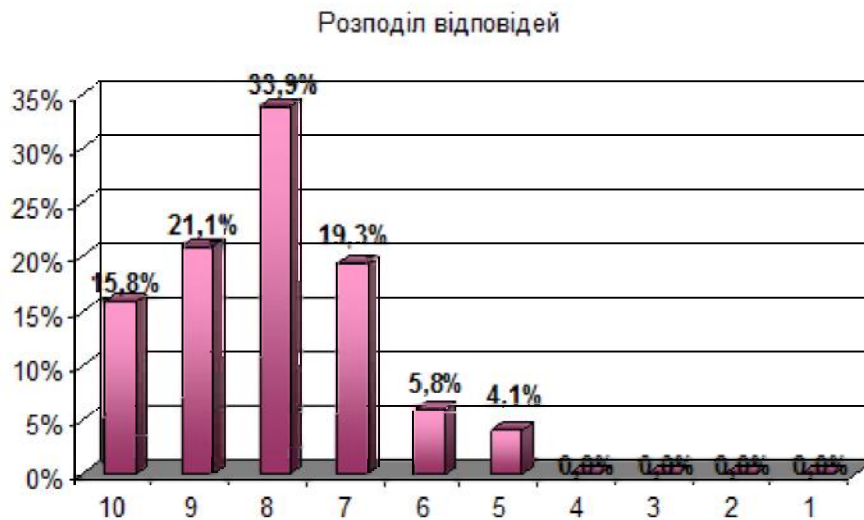


Рис. 2.3. Самооцінка готовності студентів до саморозвитку

Результати відповідей студентів на запитання тесту «Чи готовий я до саморозвитку?» В. Павлова [65, с. 195] дали можливість визначити об'єктивну оцінку готовності до саморозвитку. Максимальна оцінка готовності до саморозвитку за результатами тесту складає 14 балів. За цією шкалою отримані наступні результати: «14 балів» – 2,0 %; «13 балів» – 3,9 %; «12 балів» – 7,8 %; «11 балів» – 15,7 %; «10 балів» – 25,5 %; «9 балів» – 15,7 %; «8 балів» – 19,6 %; «7 балів» – 2,0 %; «6 балів» – 5,9 %; «5 балів» – 2,0 % (рис. 2.4).

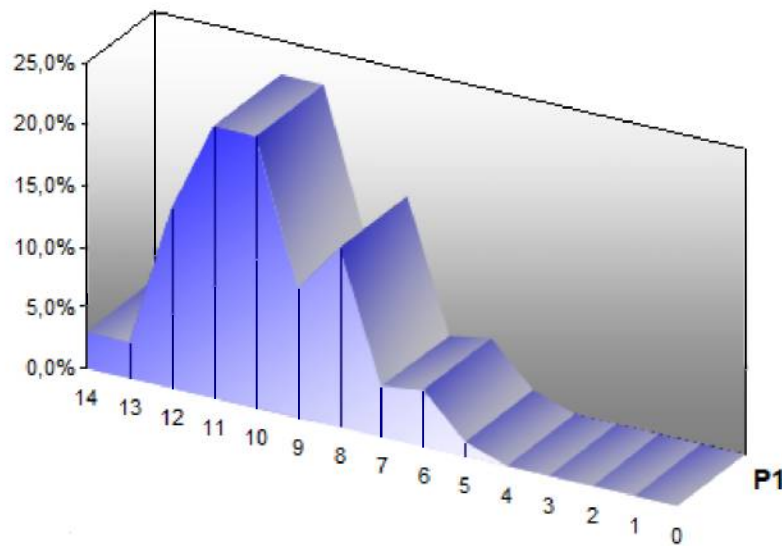


Рис. 2.4. Визначення готовності студентів до саморозвитку за В. Павловим

Ключ до тесту дає можливість з'ясувати величину готовності за декількома параметрами, які графічно можуть бути представлені як вісь координат, де x – «хочу знати себе», y – «можу самоудосконалюватися». У результаті розміщення показників у цій системі, отримуємо чотири варіанти можливих сполучень показників, які представлені у вигляді квадратів і являють собою різні рівні готовності до саморозвитку. Квадрат «Б» – «високий рівень готовності» – представляє собою найбільш сприятливе сполучення для подальшого особистісного розвитку. Прагнення усе більш глибоко пізнавати себе поєднується з потребою в дійсному самовдосконаленні. Цей рівень продемонструвало 76,02 % залучених до тестування студентів. 15,79 % студентів об'єднав «середній рівень готовності», представлений квадратом «Г». Такий зв'язок показників свідчить про те, що людина бажає знати про себе більше, але ще не володіє добре розвиненими навичками самовдосконалення. 7,02 % опитуваних виявили «низький рівень» готовності до саморозвитку, потрапивши до квадрату «А», що говорить про можливість самовдосконалення, але відсутності бажання пізнавати себе. Решта – 1,17 % опитаних – представляє «дуже низький рівень» готовності до саморозвитку. Квадрат «В», який охоплює ці результати, говорить про відсутність у цієї групи студентів бажання пізнавати та змінювати себе (рис. 2.5).

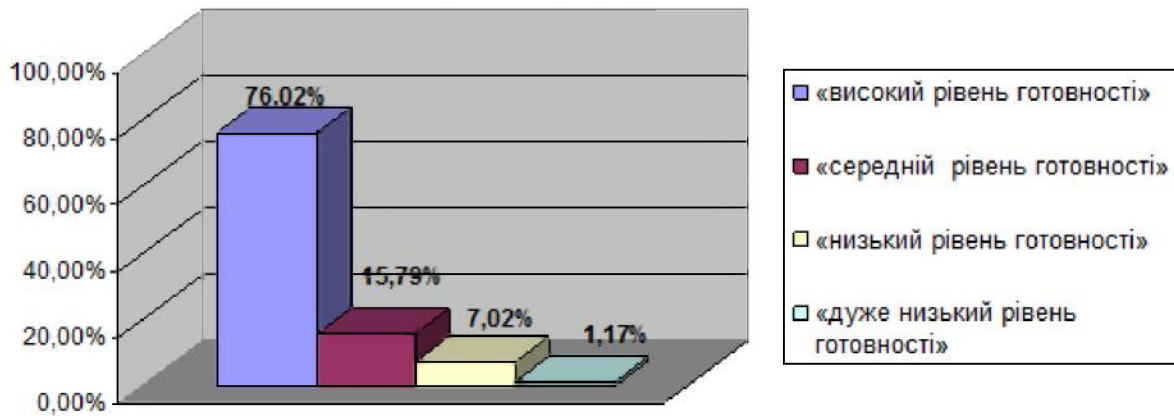


Рис. 2.5. Розподіл за рівнем готовності

Таким чином, позитивним фактом є свідоме бажання студентів займатися самопізнанням, значний відсоток студентів демонструє високу потребу у самовдосконаленні, виявляє психологічну готовність до саморозвитку. Це свідчить про відчуття студентами протиріч між рівнем домагань та досягнутим, новими вимогами діяльності та ще не отриманими знаннями, не сформованими вміннями і навичками. Такі результати обумовлюють початок великої роботи, результати якої багато в чому будуть залежати від цілеспрямованості, організованості, самомотивації, самопідкріплення, самоконтролю, умінь, навичок розвивати здібності і т.д.

Враховуючи необхідність порівняти показники суб'єктивної, яка, як вже зазначалося вище, становить 8.1 балів, та об'єктивної готовності студентів до саморозвитку, була підрахована відповідність показників чотирнадцятибальної шкали десятибальній. Середня готовність до саморозвитку з чотирнадцятибальної шкали була переведена в десятибальну шкалу, склавши при цьому 7.1. балів. Таким чином, отримали можливість порівняти об'єктивну та суб'єктивну готовність до саморозвитку (рис. 2.6).

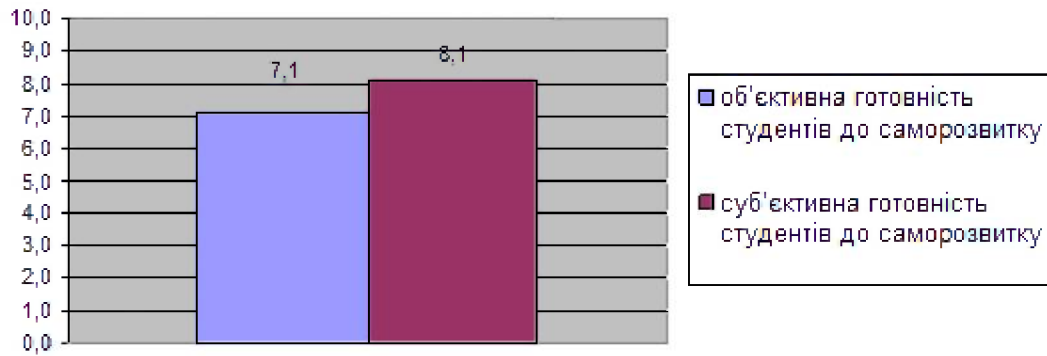


Рис. 2.6. Показники суб'єктивної та об'єктивної готовності

Отже, суб'єктивна готовність студентів до саморозвитку сягає 8.1 балів і на 10 % перевищує об'єктивну готовність, яка складає – 7.1 балів. Це свідчить про те, що у студентів поки це не сформоване чітке уявлення про засоби, форми, методи саморозвитку. Даний факт викликає суперечливі питання. Чи залишаться це бажання на такому ж високому рівні, коли студенти зіткнуться з першими складностями, чи знайдуть у собі сили прагнути і досягати, навіть тоді, коли це буде вимагати максимальної концентрації сил та зусиль? Це фокусує нашу увагу на значущості мотиваційно-цільового та пізнавально-операційного компонентів формування готовності до саморозвитку, доводить доцільність і необхідність стимулювання й активізації самопізнання, самовдосконалення, озброєння студентів механізмами самомотивації, саморегуляції та самоконтролю.

Опрацювавши результати всіх виконаних студентами методик і гіпотетично розділивши їх за різними тематичними блоками, які апріорі відповідають майбутнім критеріям, за допомогою програми Statistica 6.0 між ними були виявлені рангові кореляції Спірмена. Для конкретизації даного аспекту дослідження зупинимось на теорії кореляційного аналізу та наведемо кореляційно значущі зв'язки на рівні $p < ,05000$.

Вимірювання взаємозв'язку між ознаками цих явищ за статистичними показниками називається кореляційним аналізом. «В основі кореляційного аналізу статистичної залежності ряду ознак лежить уявлення про форму,

напрямок і щільність взаємозв'язку» [95, с. 196]. Характер зв'язку взаємодіючих ознак відбивається на його формах: лінійному та нелінійному зв'язку. Напрямок і щільність зв'язку визначаються за допомогою коефіцієнтів кореляції. Якщо значення обчисленого коефіцієнту кореляції більше нуля – зв'язок прямий, якщо менше нуля – зв'язок зворотній. Для визначення щільності зв'язку знайдене значення порівнюється з табличним. Якщо це значення перебільшує табличне, коефіцієнт вважається значущим і зв'язок між емпіричними показниками явищ, що вимірювався, вважається щільним. Якщо отримане значення коефіцієнту менше за табличне, зв'язок вважається слабким і не береться до уваги. Вибір певного коефіцієнту зумовлений типом ознак, зв'язок між якими встановлюється. У даному дослідженні використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. «Коефіцієнт рангової кореляції... використовується для вимірювання взаємозалежності між якісними ознаками, значення яких можуть бути упорядковані або пролонговані за ступенем зменшення (або збільшення) даної якості у досліджуваних соціальних об'єктів» [95, с.70]. Цей коефіцієнт розраховується за формулою:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d}{N}$$

де r_s – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена; $d = I - k$ – різниця між парами рангів; I – число рангів, що порівнюються.

Отримане значення коефіцієнту порівнюється з табличним, критичним значенням відповідно до значення і прийнятого рівня статистичної достовірності (0,05). Одержані результати представлено в таблицях (табл. 2.3), (табл. 2.4), (табл. 2.5), (табл. 2.6).

Таблиця 2.3

Виявлені кореляції Спірмена між показниками групи А

Показник	a_1 – «Мотив особистісного розвитку»	a_2 – «Мотивація успіху (або уникання невдачі)»	a_3 – «Наявність визначених цілей життя»
a_1 – «Мотив особистісного розвитку»	1,00000	0,553660	0,568161
a_2 – «Мотивація успіху (або уникання невдачі)»	0,553660	1,00000	0,610393
a_3 – «Наявність визначених цілей життя»	0,568161	0,610393	1,00000

Таблиця 2.4

Виявлені кореляції Спірмена між показниками групи В

Показник	b_1 – «Рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти»	b_2 – «Здібність до саморозвитку»	b_3 – «Готовність до саморозвитку»
b_1 – «Рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти»	1,00000	0,583460	0,641816
b_2 – «Здібність до саморозвитку»	0,583460	1,00000	0,653485
b_3 – «Готовність до саморозвитку»	0,641816	0,653485	1,00000

Таблиця 2.5

Виявлені кореляції Спірмена між показниками групи С

Показник	c_1 – «Рівень професійної спрямованості.»	c_2 – «Потреба в досягненні»	c_3 – «Самоменеджмент «як добре Ви справляєтесь із своєю роботою?»»
c_1 – «Рівень професійної спрямованості.»	1,00000	0,723425	0,683124
c_2 – «Потреба в досягненні»	0,723425	1,00000	0,744167
c_3 – «Самоменеджмент «як добре Ви справляєтесь із своєю роботою?»»	0,683124	0,744167	1,00000

Таблиця 2.6

Виявлені кореляції Спірмена між показниками групи D

Показник	d_1 «Локалізація суб'єктивного контролю»	d_2 «Рівень самоуправління»	d_3 «Ступінь розвитку сили волі»
d_1 «Локалізація суб'єктивного контролю»	1,00000	0,594328	0,615471
d_2 «Рівень самоуправління»	0,594328	1,00000	0,658394
d_3 «Ступінь розвитку сили волі»	0,615471	0,658394	1,00000

За програмою емпіричного дослідження студентам першого курсу ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» було запропоновано ознайомитися з Національною рамкою кваліфікацій [185] і, ґрунтуючись на проведеному аналізі, визначити якості, які, на їх думку, обов'язково мають бути притаманними успішному економісту. Якості, які

зустрічалися в анкетах найчастіше (не менше 0,7 % відповідей), склали наступну послідовність (табл. 2.7):

Таблиця 2.7

Пріоритетність визначення професійно важливих якостей економіста

Якості та характеристики успішного економіста	Кількість відповідей	Відсоток найчастіших відповідей	Якості та характеристики успішного економіста	Кількість відповідей	Відсоток найчастіших відповідей
аналітичний тип мислення	17	3,2 %	креативність	7	1,3 %
наполегливість	14	2,6 %	розсудливість	7	1,3 %
рішучість	12	2,2 %	ініціативність	6	1,1 %
толерантність	12	2,2 %	лідерські якості	6	1,1 %
врівноваженість	10	1,9 %	вміння йти на ризик	6	1,1 %
амбітність	8	1,5 %	ерудиція	5	0,9 %
сила волі	8	1,5%	уважність	5	0,9 %
відповідальність	7	1,3 %	відданість справі	4	0,7 %
інтуїція	7	1,3 %	вміння знаходити компроміс	4	0,7 %
логіка	7	1,3 %	дипломатичність	4	0,7 %
Загалом	102	19,0 %		54	9,8 %
Загалом у двох стовбцях:	156	28,8 %			

Дослідивши існуючий науковий доробок, урахувавши професійні ідеали майбутніх спеціалістів та провівши опитування працівників сфери фінансів і врахувавши їх відповіді на питання «Що працює на користь економіста?» ми дійшли висновку, що досягненню успіху майбутнього економіста буде сприяти:

– високий рівень професійної спрямованості (значний інтерес до професії та впевненість у правильності її обрання);

- прагнення професіоналізму та професійного самовдосконалення;
- цілеспрямованість, визначеність щодо короткострокових і довгострокових цілей та пріоритетів життя;
- здібність до сприйняття та опрацювання великих масивів інформації, розвинені аналітичні здібності;
- висока працездатність, працелюбність;
- самостійність (вміння самостійно ставити задачі, працювати і досягати поставлених цілей);
- розвинена сила волі, наполегливість та рішучість;
- інтернальна відповідальність;
- впевненість у своїх силах;
- здатність іти на ризик;
- комунікабельність, вміння роботи в команді;
- здатність до самоменеджменту та самоконтролю, інтерес до питань самоефективності;
- прагнення розширювати свій кругозір, займатися самоосвітою, самовдосконаленням та саморозвитком.

Отже, у результаті аналізу отриманих даних, та наукового аналізу досліджень компонентів, критеріїв та показників готовності студентів до різних видів діяльності була розроблена методика дослідження готовності майбутніх економістів, підготовлено комплекс методик для дослідження готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку в який увійшли: «Зошит з самодіагностики готовності до професійного саморозвитку», «Зошит фіксації змін» [96], дібрані методи обробки даних, розроблена «Програма формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку» та підготовлено тренінговий курс з програми модифікованого нами курсу «Психологія та педагогіка» та «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», підготовлено рекомендації для викладачів з формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

2.3. Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку

Формування готовності до професійного саморозвитку студентів економічних спеціальностей є одним із шляхів підвищення ефективності та якості професійної підготовки майбутніх економістів. Це повинно забезпечуватися психолого-педагогічними умовами.

Психолого-педагогічні умови визначаються як сукупність психологічних чинників та педагогічних (дидактичних) заходів і вимог, що сприяють ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців [264].

Як визначає П. Лузан, психолого-педагогічні умови – це сукупність об'єктивних та суб'єктивних обставин, що забезпечуються відповідними заходами, які впливають на формування та розвиток особистості, її властивостей шляхом прискорення (поліпшення якості) педагогічних процесів та явищ у межах конкретної педагогічної системи [119].

Досліджуючи стан готовності, М. Дяченко і Л. Кандибович підкреслювали її залежність від стійких психічних особливостей людини, зовнішніх та внутрішніх умов, з якими стикається особистість, таких як: зміст задач та їх складність, новизна, творчий характер; обставини діяльності, приклад поведінки оточуючих, особливості стимулювання дій та результатів; мотивація, прагнення результату; оцінка ймовірності його досягнення; самооцінка особистісної підготовки; передуючий нервово-психічний стан; стан здоров'я та фізичне самопочуття; особистісний досвід мобілізації сил на вирішення завдань великої складності; вміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; вміння самоналаштуватися, створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності [59, с.19].

Наявність спільних тенденцій в дослідженнях науковців щодо виокремлення умов формування готовності майбутніх фахівців до різних видів діяльності дозволила нам зробити узагальнення існуючих підходів і виокремити психологічну, дидактичну та інтеграційну групи умов:

– «психологічна група» розглядається у загально-психологічному аспекті формування готовності майбутніх фахівців до різних видів діяльності й охоплює «мотиваційні» чинники, що стосуються гармонізації цілеспрямованих зовнішніх впливів з внутрішньою активністю студентів, і «рефлексивні», які базуються на рефлексивній самоорганізації студентів у навчанні;

– «дидактична група» умов (організаційний аспект формування готовності до певної діяльності), відповідно до визначення «дидактики», визначає обсяг, структуру освіти, обґрунтовує зміст, методи, її організаційні форми, містить у собі «дидактичні» чинники, які стосуються формування системи знань, вмінь та «організаційно-методичні», що концентрують увагу на використанні активних методів навчання;

– «інтеграційна група» умов забезпечується застосуванням мотиваційних впливів, використанням активних методів, проведенням аналізу результатів діяльності й рефлексії, які стосуються «професійного спрямування», а отже, охоплює всі вищеназвані групи умов у професійно-спрямувальному аспекті формування готовності майбутніх фахівців до різних видів діяльності (табл.2.8).

Таблиця 2.8

Класифікація умов формування готовності до різних видів діяльності

№ групи умов	Умови формування готовності до різних видів діяльності
1	2
ПСИХОЛОГІЧНІ	
1	Мотиваційні
	<ul style="list-style-type: none"> – гармонізація цілеспрямованих зовнішніх впливів з внутрішньою активністю студентів [269, с. 16]; – забезпечення специфічності та поетапності формуючих впливів на розвиток компонентів готовності до самовдосконалення [269, с. 16].

1	2	3
1	Рефлексивні	<ul style="list-style-type: none"> – збагачення змісту навчання системою понять і концепцій, що орієнтують майбутніх вчителів інформатики на рефлексію, самопроєктування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток у сфері професійно значимих якостей особистості [232, с. 3]; – ігрове моделювання педагогічних ситуацій, що потребують рефлексивної самоорганізації магістрантів при реалізації власних проєктів особистісно-професійного зросту [253, с. 7].
ДИДАКТИЧНІ		
2	Дидактичні (формування системи знань та вмінь)	<ul style="list-style-type: none"> – формування у майбутнього вчителя інформатики вмінь щодо складання власної програми професійного саморозвитку на будь-якому етапі його професійної діяльності [232, с. 3]; – формування системних знань студентів про сутність та основи педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю [211, с. 9]; – цілеспрямований розвиток у майбутніх педагогів організаційно-управлінських і комунікативних умінь [211, с. 9]; – набуття досвіду професійно-педагогічної самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації й самоменеджменту [269, с. 16]; – посилення зв'язку теорії із практикою, урахування індивідуально-психологічних особливостей курсантів під час їхньої професійної підготовки, закономірностей і особливостей цього процесу, а також труднощів, яких зазнали майбутні офіцери на різних курсах навчання [58, с. 13]; – систематичне і оптимальне педагогічне керівництво професійним самовдосконаленням, надання курсантам відповідної допомоги, своєчасне коригування професійного самовдосконалення [58, с. 13]; – оволодіння вміннями використання особистісно-орієнтованих педагогічних технологій як зміст навчально-виробничої практики студентів [105, с. 5].

Продовження табл. 2.10

1	2	3
2	Організаційно-методичні (використання активних методів навчання)	<ul style="list-style-type: none"> – запровадження спеціальної комплексної програми з використанням активних соціально-психологічних методів (професійно-психологічного тренінгу, case-методу, імітаційних рольових ігор) [20, с. 3]; – використання активних методів навчання майбутніх менеджерів: навчально-ділових ігор, психологічних тренінгів, психокорекційних методів [229, с. 15]; – активізація самостійності студентів при виконанні програмних навчальних завдань, залучення їх до активної пізнавальної діяльності [229, с. 15]; – актуалізація комунікативно-діяльнісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя [211, с. 9]; – застосування прийомів і технологій навчання, що сприяють набуванню досвіду діяльності, саморозвитку в особистісно-професійному напрямку [232, с. 3]; – забезпечення пріоритету технології педагогічного супроводу професійного саморозвитку тих, хто навчається [253, с. 14]; – розвиток у майбутніх учителів мотивації до застосування колективних форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів [211, с. 9].
ІНТЕГРАТИВНІ		
3	Професійно-спрямовуючі	<ul style="list-style-type: none"> – створення особистісно орієнтованих взаємовідносин, спрямованих на формування та розвиток професійної готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах [109, с.17]; – орієнтація процесу навчання на формування спрямованості майбутнього вчителя на самоактуалізацію та самодетермінацію в майбутній професійній діяльності [232, с. 3];

1	2	3
3	Професійно-спрямовуючі	<ul style="list-style-type: none"> – науково-методичне забезпечення зразків ефективної професійної поведінки з елементами оптимального педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів [211, с. 9]; – комп'ютерне моделювання професійної діяльності фахівців командних кадрів плавскладу в процесі навчання [109, с. 17]; – особистісна орієнтованість навчально-виховної взаємодії та ціннісно-сміслової спрямованість студентів на професійну педагогічну діяльність [269, с. 16].

Розглядаючи навчання у ВНЗ як цілісний педагогічний процес спрямованого розвитку і формування особистості, в якому розвиток – це процес позитивних, якісних і кількісних змін, а формування – становлення особистості, яке відбувається внаслідок впливу зовнішніх та внутрішніх детермінант її розвитку, ми звертаємо увагу на сукупність психологічних та педагогічних чинників, які сприяють ефективності формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Ефективність при цьому розуміють як досягнення заданої мети діяльності з урахуванням оптимальності (необхідності й достатності) витрачених зусиль, засобів, часу [107, с. 35]. Ефективність навчання залежить від його організації, яка має: а) розвивати потребу вчитися; б) формувати пізнавальні інтереси; в) приносити задоволення; г) стимулювати пізнавальну активність [192, с. 326].

У такий спосіб ефективність від результативності відрізняється досягненням бажаного результату виключно з позитивними характеристиками, на відміну від результативності, де може мати місце як позитивна, так і негативна динаміка процесу.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми для сприяння ефективності формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку ми визначили психолого-педагогічні умови.

До цих умов ми відносимо наступні: забезпечення мотивації до професійного саморозвитку майбутніх економістів; застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів економічних спеціальностей; створення освітнього рефлексивного середовища в навчальному процесі вищих економічних навчальних закладів.

Розглянемо їх детальніше.

Зазначимо, що метою та результатом професійної підготовки майбутніх економістів є формування у них готовності до виконання професійних обов'язків в сфері економічної діяльності, що передбачає необхідність постійного професійного саморозвитку та особистісного самовдосконалення. Тому видається важливим забезпечення мотивації до професійного саморозвитку майбутніх економістів у процесі навчальної діяльності.

До основних понять, які використовуються в психології та педагогіці для пояснення спонукальних механізмів у поведінці та діяльності людини є «мотив» і «мотивація». Так, існують різні підходи до визначення сутності понять «мотив», «мотивація». Широке трактування цих понять пропонують Є. Ільїн [74], Б. Ломов [116], Л. Карамушка [83], Ж. Нюттен [138], А. Маркова [125], Д. Мак-Клелланд [300], Дж. Аткинсон [299], Х. Хекхаузен [249], Д. Коландер [286].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив відсутність єдності поглядів учених щодо трактування структури та змісту мотивації особистості. Мотивація характеризується як сукупність чинників, що визначають і спрямовують поведінку людини – Є. Ільїн [74]; спонукання, що зумовлює активність особистості та визначає її спрямованість – Л. Трофімов [236]; процес дії мотивів – Д. Аткинсон [299], Х. Хекхаузен [249]. У педагогічній літературі мотиви навчальної діяльності класифікують: за спрямованістю – соціальні та пізнавальні – А. Маркова [125]; за процесуально-результативною орієнтацією – дискретні та процесуальні – І. Зимняя [73]. Результати численних досліджень свідчать, що ефективність навчальної діяльності студентів залежить від співвідношення вказаних типів мотивів у їхній мотиваційній сфері. Мотив у

психологічному словнику визначено як спонукання до діяльності, що пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта [189, с. 263].

Так, Є. Ільїн мотивом називає те, що спонукає діяльність, спрямовує її на задоволення певної потреби [74]. Переважна більшість психологів і педагогів трактують мотив через розуміння внутрішньої потреби, мети, цілі чи інтересу до конкретної діяльності.

А. Маркова визначає мотивацію учіння через поняття мотиву, який являє собою «спрямованість школяра на окремі сторони навчальної роботи, пов'язана з внутрішнім відношенням учня до неї» [125, с. 15].

На думку відомого психолога С. Рубінштейна, будь-яка дія виходить з мотиву, тобто спонукаючого до дії переживання чогось значущого, що надає даній дії смислу для індивіда. Визначення мотиву – це відповідь на питання, заради чого здійснюється ця діяльність. Отже, процес учіння заснований на мотивації – сукупності внутрішніх факторів, що зумовлюють поведінку і діяльність людини і підтримують її на необхідному рівні [202].

З точки зору Х. Хекхаузена, поняття «мотивація» використовується в психології для узагальненого позначення багаточисельних процесів і явищ, сутність яких зводиться до того, що жива істота обирає власну поведінку виходячи із очікуваних наслідків і керує нею в аспекті її напрямку та затрат енергії [249].

Мотиви учіння – це причини, що спонукають студента до навчання, його настанови (психологічне налаштування, готовність до пізнавальної діяльності та ін.), пізнавальні потреби й інтереси, які визначають цілеспрямованість, наполегливість та інші вольові якості особистості студента.

Оскільки навчальна діяльність завжди полімотивована, тому в учінні студентів потрібно відзначати ієрархію мотивів, їхню підпорядкованість, виділяти домінуючі мотиви. У мотивації, звичайно, можливі зміни, а тому важливо враховувати, які мотиви учіння студентів є провідними на кожному курсі.

Наприклад, К. Маркова [125] виділяє соціальні і пізнавальні мотиви, що у свою чергу поділяються за рівнями:

- широкі соціальні мотиви (борг, відповідальність, розуміння соціальної значущості навчання);
- вузькі соціальні (або позиційні) мотиви – прагнення підвищити свій соціальний статус, зайняти певну посаду у майбутньому, отримати визнання оточуючих, отримати гідну винагороду за свою працю);
- мотиви соціального співробітництва – орієнтація на різні способи взаємодії з оточуючими, затвердження своєї ролі і позиції у групі;
- широкі пізнавальні мотиви – орієнтація на ерудицію, задоволення від самого процесу навчання та його результатів;
- навчально-пізнавальні мотиви – орієнтація на способи добування знань, засвоєння конкретних навчальних предметів;
- мотиви самоосвіти – орієнтація на здобуття додаткових знань.

До цих мотивів можна додати ще особистісні мотиви, до яких входять мотиви саморозвитку, мотиви професійного становлення, мотиви самоствердження, мотиви ідентифікації з іншою людиною, влади, досягнення та інші.

Мотиви навчання є не тільки передумовою успішного професійного навчання студентів, вони є також його наслідком. Мотиви формуються в діяльності, а організовує цю діяльність викладач, ставлення ж студентів до цієї діяльності формуються в ній самій. До навчального матеріалу має бути позитивне ставлення, тобто предмет засвоєння повинен бути цікавим, захоплюючим [190].

Дослідження у цій галузі стверджують, що навчання студента визначається не одним, а множиною мотивів. Сукупність внутрішніх факторів, що зумовлюють поведінку і діяльність людини і підтримують її на необхідному рівні, називається мотивацією [193]. Мотиваційна структура людини може розглядатися як основа здійснення нею певних дій; вона володіє певною

стабільністю, але може і змінюватися, зокрема у процесі формування особистості.

Зарубіжні та вітчизняні автори вважають мотивацію одним із найважливіших факторів, що впливає на успішність навчання. Тому використання методів, прийомів мотивації та стимулювання студентів є необхідним та важливим аспектом їхнього професійного зростання. Зазначимо, мотив є компонентом структури навчально-пізнавальної діяльності, який разом з метою утворюють свого роду «вектор» діяльності. Цей вектор, як зазначає Б. Ломов [116], виступає в ролі системоутворювального фактора, що організує всю систему психічних процесів і станів, які формуються і розкриваються у процесі діяльності. Тобто, мотиви виступають спонукальним механізмом у кожній конкретній навчальній ситуації та вектором спрямованості студентів. Традиційно виокремлюють три види спрямованості: на себе, на інших людей та на справу.

Дослідження Л. Карамушки свідчать, що студентам, у яких переважає спрямованість на себе, притаманне прагнення до задоволення власних потреб, особистих переваг, престижу [83]. Якщо навчання відповідає їх прагматичним прагненням, досягненню власних цілей, то вони проявляють до нього інтерес. Якщо ж ні – активність таких студентів знижується.

Отже, вище викладене свідчить про можливість формування мотивів учіння. Тобто, це означає, що, організувавши відповідним чином зовнішні впливи (навчання, виховання) та регулюючи їх, можна управляти настроями та суб'єктивними переживаннями тих, хто навчається [193]. Логічно передбачити, що цей висновок, зроблений стосовно мотивів учіння, можна екстраполювати на процес формування мотивів до професійного саморозвитку взагалі. Така організація освітнього процесу забезпечить дію механізму формування мотивів та особистісних якостей студентів, що є складовою готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Ми вважаємо, що навчально-професійна діяльність студента, у процесі якої формується готовність майбутніх економістів до професійного

саморозвитку – це діяльність досягнення, оскільки вона орієнтована на досягнення певного результату, до якого можна застосувати критерій успішності. Отже, розглянемо основні положення мотивації досягнення як однієї з умов успішного виконання продуктивної діяльності. Мотивація досягнення пов'язана з потребами людини досягати успіху в поставлених задачах, в будь-якій діяльності, а також уникати всіляких невдач (Т. Елерс) [190, с. 252].

Д. Мак-Клелланд підкреслює три особливості, які притаманні людям з високим рівнем розвитку «мотиву на досягнення». По-перше, це несхильність надмірно ризикувати, вміння ставити перед собою виважені, помірковані цілі; такі люди прагнуть до того, щоб ризик був контрольованим і прогнозованим. Але вони зовсім не уникають ризику як такого, добре розуміючи, що ризик – невід'ємна умова досягнень, а повністю безризикова поведінка не призводить до відчутних досягнень, які для них стоять на першому плані. По-друге, вони віддають перевагу таким ситуаціям, коли відповідальність за їх подолання лежить особисто на них, а успіх при цьому залежить, в основному, від особистих зусиль і здібностей. Така поведінка задовольняє ще одну властиву їм потребу – потребу в самовдосконаленні та самоактуалізації. По-третє, вони розглядають результат як засіб, на підставі якого можна коригувати поведінку з метою надання їй більшої ефективності і досягнення більш високих результатів [300].

Дослідженнями доведено, що в навчальній діяльності більш успішними є ті студенти, у яких мотив досягнення успіху переважає над мотивом уникнення невдач (Ю. Комар [97]). Такої ж думки дотримується Л. Журавська, яка вважає найбільш потужними мотивами, що впливають на поведінку та діяльність студентів, є мотиви досягнення (прагнення до успіху, підвищення рівня власних можливостей, які підтримуються інформацією про отримані результати), пізнавальні мотиви, що ведуть до пізнання навколишньої дійсності, відкриття нового [64]. Тому під час професійної підготовки студентів у вищому економічному навчальному закладі важливо розвивати у них саме мотиви досягнення та пізнавальні мотиви.

У залежності від змісту і психологічної сутності діючих мотивів можна виявити різні форми мотивації діяльності і поведінки людини. С. Рубінштейн описав два шляхи формування мотивації у навчанні учнів [202], які можуть бути актуальними і для вищої школи.

Перший з них отримав умовну назву «зверху вниз». Його зміст полягає в тому, що особа засвоює спонукання, цілі, ідеали, зміст спрямованості, які подаються в «готовому вигляді» і які на думку вчителя повинні в нього сформуватися і сам суб'єкт повинен поступово перетворити із зовнішніх (ті, що розуміються) у внутрішні (ті, що приймаються і реально діють). В ситуації реального навчання учень спостерігає ставлення вчителя до певного об'єкту, як до особливої цінності, переймає цій погляд і привласнює його. Іншими словами, якщо учень сприймає зацікавлене ставлення вчителя до власного предмету, в нього може сформуватися відповідне власне ставлення до змісту навчальної дисципліни і мотивом навчання стає інтерес.

Другий шлях формування мотивації навчання отримав умовну назву «знизу догори», який полягає у створенні об'єктивних умов реалізації діяльності учнів, які з необхідністю призводитимуть до формування у них певної мотивації. Спираючись на наявну потребу учнів в отриманні досвіду, учитель організовує навчання у такий спосіб, щоб воно викликало в них позитивні емоції (радість, задоволення) і, в решті-решт, призводило до появи нових стійких мотивів діяльності (інтерес).

Ю. Трофімов також підкреслює, що пізнавальний мотив є не що інше, як емоційно забарвлений інтелектуальний мотив, вибіркоче емоційно-пізнавальне ставлення особистості до явищ, подій навколишньої дійсності [236]. Без нього не може сформуватися інтерес до майбутньої професійної діяльності у студентів-економістів, чия робота буде пов'язана з економічною сферою життя.

В. Манько пов'язує мотивацію особистості з пізнавальним інтересом, як системоутворювальним фактором, що проявляється в зосередженні уваги та активізації інтелектуальних психічних процесів як на самому процесі, так і на об'єкті пізнання, супроводжується позитивними емоціями [123].

Наявність позитивної мотивації – важлива і необхідна умова ефективної діяльності. Позитивна мотивація навчальної діяльності студентів може бути забезпечена змістом навчальної інформації, методами і засобами активізації навчально-професійної діяльності, інноваційними технологіями навчання, що спонукають студентів до пошуку рішення проблеми, крок за кроком підводячи їх до мети.

Мотивування та стимулювання мають важливе значення у навчальній діяльності. Вони потрібні, щоб ініціювати активність студентів і підтримувати її. У забезпеченні навчальної мотивації можна виділити цілу низку несприятливих та сприятливих факторів, які послаблюють або підсилюють навчальну мотивацію. До несприятливих факторів навчальної мотивації – демотиваторів належать такі: незрозумілість та нечіткість поставлених завдань, необхідність їх виконання; навчальне перевантаження або недовантаження; недостатня поінформованість учнів (студентів); відсутність конкретних позитивних результатів; некомпетентність викладача; погані стосунки у навчальній групі; надто сувора, несправедлива критика; невмотивована відмова у визнанні» [193].

Як зазначає Н. Басова, сприятливими для ефективного управління мотиваційними процесами в навчанні є такі фактори: обізнаність викладача щодо основних мотивів навчання своїх учнів (студентів); створення викладачем необхідних умов для реалізації особистісних потреб тих, хто навчається; взаємна віра викладачів і тих, хто навчається, в успіх; встановлення гармонійних стосунків між викладачем та навчальною та групою та між учнями (студентами) в групі; доброзичливе ставлення викладача до кожного учня (студента); проведення «занять радості», де учні чи студенти мають можливість отримати задоволення від того, що вони знають та вміють (дискусії, ігри, конкурси тощо); зовнішні умови навчання (стан приміщення, обстановка в аудиторії, сучасні технічні засоби навчання) [15].

Процес мотивації, як і процес навчання взагалі, є циклічним. Поняття цикл (від грецьк. *kyklos* - коло) в основному своєму значенні розкривається як сукупність явищ, процесів, що складають кругообіг протягом відомого часу.

Під циклом навчання слід розуміти всю сукупність дій викладача та тих, хто навчається, що призводять останніх до засвоєння певного фрагменту змісту освіти із заданими показниками, тобто досягнення поставленої мети. Це може бути і окреме навчальне заняття, і вивчення теми чи тематичного блоку, і вивчення навчального предмету в цілому. У сучасній педагогіці визначаються не тільки когнітивні (пізнавальні) навчальні цілі, але й афективні, пов'язані з позитивним ставленням учнів до навчання та їх задоволенням від цього процесу. Відповідно, для забезпечення поставлених цілей, має реалізовуватись мотиваційний цикл як окремого навчального заняття, теми, блоку тем, так і всієї навчальної дисципліни [193].

Мотиваційний цикл утворюється системою усіх заходів щодо управління мотиваційними процесами. Повноцінний мотиваційний цикл складається з наступних етапів: вступно-мотиваційного (викликання похідної мотивації), підтримуючого (підтримка та підсилення мотивів, що виникли), завершального (забезпечення мотивації на подальше вивчення навчального матеріалу). Отже, мотивація має здійснюватись на всіх етапах навчального процесу.

Для мотиваційного забезпечення процесу формування готовності до професійного саморозвитку студентів передбачається використовувати методи мотивування та стимулювання навчання, які сприятимуть розвитку особистісних якостей та вмінь майбутніх економістів та їхнього професійного становлення. На вступно-мотиваційному етапі мотиваційного циклу доцільно використовувати наступні методи: комунікативна «атака» (дія цього методу ґрунтується на активізації емоційної сфери студентів); доведення та переконування (передбачає активізацію вольових зусиль студентів шляхом пояснення їм необхідності вивчення навчального матеріалу для використання його в майбутній професійній діяльності); метод навіювання або сугестії (полягає в опосередкованому зверненні до підсвідомості студентів з метою досягнення бажаного результату). На етапі підтримки та підсилення мотивації студентів доцільним є використання методів долання перешкод та делегування. Метод долання перешкод передбачає активізацію розумової діяльності

студентів шляхом створення спеціальних умов для виконання завдань. Метод делегування передбачає залученість студентів до будь-якого етапу управління процесом навчання (відбір змісту, форм та методів навчання, контролю). На завершальному етапі мотиваційного циклу доцільно застосовувати метод закріплення позитивного враження, сутність якого полягає в мотивації й стимулюванні самостійної роботи студентів, підтримці їх позитивного враження від проведеного заняття) [193]. Важливим у цьому руслі є: усвідомлення сенсу власної навчально-пізнавальної діяльності, – студенти отримують інформацію про предмет і усвідомлюють особистісний сенс майбутньої професійної діяльності, яку вони будуть виконувати. Це, в свою чергу, виражається в готовності діяти. Адже усвідомлений вибір мотивів досягнення та професійного становлення сприяють формуванню впевненості у виборі власних дій.

Обґрунтуємо наступну умову – *застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів економічних спеціальностей*. Поняття – «активізація навчальної діяльності» в «Українському педагогічному словнику» трактується як удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність школярів в усіх ланках навчального процесу» [45].

Під активізацією навчально-професійної діяльності майбутніх економістів ми розуміємо діяльність, що полягає в розробці та використанні змісту, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, творчої активності та самостійності студентів; формуванню вмінь та навичок, використанню їх на практиці.

Як визначає Г. Щукіна, активізація діяльності учнів не може розглядатися в сучасних умовах лише як процес управління активністю учня. Це одночасно процес активізації педагогічної та навчально-пізнавальної діяльності, який спрямований на підсилення спільної навчальної пізнавальної діяльності вчителя та учня [275, с. 35].

Аналізуючи наведені визначення активізації навчально-пізнавальної діяльності, можна стверджувати, що, дійсно, остання потребує від викладача власної активної педагогічної діяльності та обізнаності у питаннях управління навчанням студентів, а від студентів – відгуку та бажання пізнати нове. Тобто, якщо внутрішня активність студента не буде спрямована на пізнавальну діяльність, то скільки б викладач не прикладав зусиль, ніяких нових знань, умінь і навичок на потрібному для студента рівні не сформується. Зауважимо також, що процес активізації пізнавальної діяльності студентів не може забезпечити високих результати, якщо буде проводитися лише в одному напрямку, із застосуванням окремих засобів, без урахування загальних закономірностей та принципів активізації.

Таким чином, активізація вирішується не тільки окремими засобами, а системою, комплексом методів, прийомів та засобів, що є складовими інноваційних технологій навчання. Слід зауважити, що цей напрям більш перспективний і тільки цей підхід може привести до вирішення проблеми активізації навчально-професійної діяльності студентів економічних спеціальностей.

Реалізація даного підходу надає можливість окреслити шляхи активізації навчально-професійної діяльності студентів засобами інноваційних технологій навчання. Найчастіше на сьогодні виділяють такі засоби інноваційних технологій навчання: проблемне навчання, диференційоване навчання, технологія групової взаємодії, метод проєктів, інтерактивні та проблемні лекції, метод дискусії, мозковий штурм, аналіз конкретних ситуацій, технології ігрового навчання, технології розвитку критичного мислення, технології розвитку креативності, інформаційні технології, тренінги. Всі ці технології спрямовані на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі, розвитку дослідницьких вмінь, здібностей до творчості, активізації різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. Розглянемо деякі з них.

Проблемне навчання, як визначає М. Махмутов [127], – це організований викладачем спосіб активної взаємодії студента з проблемно – представленим змістом навчання, у ході якого він залучається до об'єктивних протиріч наукового знання та способів їхнього розв'язання, навчається мислити, творчо засвоювати знання.

Спираючись на наукові розробки [15], [127], ми вважаємо, що проблемне навчання реалізується як процес постановки і вирішення конкретних проблем. Звичайно, постановка проблеми в навчанні починається з створення певної проблемної ситуації. Під проблемною розуміється така ситуація, коли той, хто навчається, стикається з деякими новими умовами та інформацією, в яких він не може прийняти рішення на основі вже наявних в нього знань і досвіду, тому він має здійснити дії з пошуку нової інформації і набуття нового досвіду.

Вчені висувають такі вимоги до навчальних проблем:

- їх вирішення студентами має бути максимально самостійним;
- навчальна проблема за змістом має відповідати тій навчальній інформації, що вивчається;
- проблема має бути достатньо актуальною, цікавою;
- в основі проблеми завжди полягає певна суперечність;
- формулювання проблеми має бути максимально чітким і зрозумілим;
- проблема не повинна мати однозначне вирішення.

Суперечності, що складають основу тієї чи іншої проблеми, можуть бути такими: між відомим і невідомим, між формальними та істинними знаннями, між звичним і незвичайним розглядом предмету, між засвоєними знаннями і їх застосуванням в нових практичних умовах, між знаннями різних рівнів, між науковими знаннями і побутовими уявленнями, між теорією і практикою [15], [127].

Проблемне навчання передбачає використання таких методів [190]: Проблемний виклад навчального матеріалу в режимі лекції чи в діалогічному режимі семінару: викладач сам ставить проблемні питання та завдання і сам їх вирішує, при цьому студенти лише підключаються до пошуку рішень.

Частково-пошуковий метод – діяльність у процесі виконання експерименту, лабораторних робіт, під час проблемних семінарів, евристичних бесід. Викладач заздалегідь визначає проблему, залучає студентів до вирішення її, спираючись на ту базу знань, яку повинні мати студенти, тобто питання повинні викликати інтелектуальні утруднення у студентів і потребують цілеспрямованого інтелектуального пошуку.

Пошуковий метод – викладач створює проблемну ситуацію, формулює проблему, а студенти самостійно її вирішують.

Дослідницький метод – студенти самостійно формулюють проблему та розв'язують її (в курсовій чи дипломній роботі, науковій роботі) з подальшим контролем викладача [190, с. 675].

В. Моляко запропонував методику реалізацією методів проблемного навчання КАРУС [131], яку можна також застосовувати як засіб активізації формування творчої діяльності студентів. У цьому методі використовуються п'ять основних стратегій, а саме: комбінування, аналогізування, реконструювання, універсальний підхід, випадкові підстановки. Ця методика може бути використана як для індивідуальної, так і для колективної творчої навчальної діяльності. Засобами стимулювання цього методу виступають прийоми створення утруднених умов – часових обмежень, раптових заборон, нових варіантів, інформаційної недостатності або надлишку, ситуаційної драматизації та ін. Система творчого пошуку КАРУС дозволяє поетапно формувати у студентів творчий підхід до розв'язання задач, розвиває уяву, мислення, можливість діяти у різних умовах, що максимально наближені до виробничих.

Метод проектів є практичним втіленням прагматичного підходу до навчання, що орієнтується на вирішення конкретних, близько пов'язаних з інтересами студентів завдань. Навчальне проектування визначають як навчання через дію, як продуктивне навчання. Отже, це – організація навчання у формі активної самостійно-пошукової діяльності, що спрямована на вирішення конкретної навчальної проблеми.

Проекти можуть бути індивідуальними, парними і груповими, спрямованими на вирішення дослідницьких, творчих та інформаційних завдань, короткостроковими і довгостроковими, такими, що здійснюються в межах окремої дисципліни, і міждисциплінарними.

Підготовка проекту проводиться відповідно до наступної структури:

- 1) назва проекту;
- 2) цитата, гасло або інша форма представлення проекту;
- 3) загальна характеристика проекту;
- 4) ідея проекту;
- 5) цілі і завдання проекту;
- 6) учасники проекту;
- 7) умови реєстрації в проекті;
- 8) терміни реалізації проекту;
- 9) етапи проведення проекту;
- 10) умови участі в проекті (організаційні, технічні, інші);
- 11) особливості проведення проекту, види діяльності учасників;
- 12) форми взаємодії організаторів проекту з його учасниками та іншими суб'єктами;
- 13) критерії оцінювання робіт окремих учасників, усього проекту;
- 14) діагностична і оцінююча група;
- 15) результати проекту, їх оцінка;
- 16) призи, нагороди;
- 17) можливе продовження і розвиток проекту;
- 18) автори, координатори, адміністратори, організатори проекту [193, с. 189].

У процесі такої роботи студенти спрямовані на кінцевий результат – отримання конкретного продукту, і навчаються опосередковано, значно збагачуючи свій досвід.

Розглянемо сутність *кейс-методу* або методу навчання на основі вирішення конкретних ситуацій. Метод *case-study* або метод конкретних

ситуацій (від англійського case – випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань, – ситуацій (вирішення кейсів) [219].

Взагалі, кейс-метод є специфічним різновидом дослідної аналітичної технології, тобто містить в собі операції проблемно-дослідницького процесу, аналітичні процедури; виступає як технологія «малих групах», взаємний обмін інформацією [219, с. 230]. Як зазначає О. Смолянінова [219], технологія навчання на основі вирішення конкретних ситуацій або «кейс-технологія» призначена для вдосконалення навичок і отримання досвіду, а саме:

- виявлення, відбір і вирішення навчальних та наукових проблем;
- робота з інформацією – осмислення значення деталей, описаних в ситуації;
- аналіз і синтез інформації і аргументів;
- робота з припущеннями і висновками;
- оцінка альтернатив;
- ухвалення рішень;
- слухання і розуміння інших людей – навички групової роботи.

На думку О. Смолянінової кейс-метод є наочно-проблемним, наочно-практичним і наочно-евристичним методом навчання одночасно, оскільки в ньому подається наочна характеристика практичної проблеми й демонстрація пошуку способів її вирішення [219].

До кейс-методу відносяться:

- метод ситуаційного аналізу (ситуаційні завдання й справи, аналіз конкретних ситуацій (кейс-стаді));
- метод інциденту;
- метод розбору ділової кореспонденції;
- ігрове проектування;
- метод ситуаційно-рольових ігор;
- метод дискусії.

Охарактеризуємо особливості, які включають методи case-study.

На думку О. Смолянінової кейс-метод являє собою:

- специфічний різновид дослідницької аналітичної технології, яка включає в себе операції дослідницького процесу, аналітичні процедури;
- кейс-метод виступає як технологія колективного навчання, найважливішими складовими якої виступають робота в групі (або підгрупах) і взаємний обмін інформацією;
- кейс-метод інтегрує в собі технології розвиваючого навчання, включаючи процедури індивідуального, групового і колективного розвитку, формування різноманітних особистісних якостей студентів;
- кейс-метод концентрує в собі значні досягнення технології «створення успіху». У ньому передбачається діяльність з активізації навчально-професійної діяльності студентів, стимулювання їх успіху, підкреслення досягнень, формування стійкої позитивної мотивації [219].

Навчання за допомогою кейсів допомагає студентам здобути значний перелік різноманітних навичок. Кейси мають багато рішень і безліч альтернативних шляхів, що приводять до нього. На думку дослідників, вказана технологія активно використовується тому, що вона стимулює самостійність, активність студентів; надає їм можливість інтелектуального розвитку, сприяє формуванню в них дослідницьких вмінь, забезпечує становлення економіста-професіонала.

Розглянемо сутність *ігрових технологій*, які активізують навчально-професійну діяльність студентів та сприяють їхньому професійному становленню. Гра являє собою багатофункціональне, багатоаспектне, багатоцільове явище у навчально-професійному середовищі, оскільки надає майбутнім фахівцям комплекс уявлень не тільки про особливості сфери, мету діяльності, пов'язані із придбанням конкретної професії, а й про місце особистості в процесі набуття професійних знань, умінь, навичок [91].

Як зазначає Г. Кловак, ігри (ділові, сюжетно-рольові, профорієнтаційні, ігри-тести на дослідження своїх можливостей і здібностей, ігри на розвиток

відповідних якостей, імітаційні та творчі, соціокультурні, ігри на співпрацю) мають певний вплив на професійні та моральні орієнтири, формують програми поведінки майбутнього фахівця [88, с. 44].

Через гру здійснюється аналіз проблемних ситуацій, труднощів; відбувається пошук й застосування різноманітних стратегій у розв'язанні професійних проблем. Цінність гри, як одного з засобів формування й розвитку особистості, полягає в її багатоспрямованості. Багатоспрямованість гри, в свою чергу, визначається її цільовим призначенням.

Як зазначає Ю.Скиба, під час гри кожен учасник може спрямувати свою енергію на досягнення групових цілей, відчутти власну відповідальність за результати гри [214]. Так, Г. Суворова умовно виділяє три категорії цілей під час організації ігрової діяльності: цілі саморозвитку (інтрапсихічні), цілі загального розвитку (розвиваючі), цілі взаємовідносин (міжособистісні) [225, с. 48].

Виходячи з цілей ігрових методів, можна стверджувати, що гра сприяє формуванню таких якостей особистості, як: самоусвідомлення, самовираження, самоконтроль, впевненість у собі й своїх можливостях. Вона поглиблює та підсилює такі психічні процеси, як: інтелектуально-пізнавальні, емоційно-вольові; сприяє процесу смислової організації досвіду; стимулює наслідування тих рольових позицій, що програються учасниками взаємодії; сприяє оптимізації міжособистісної комунікації.

Все вищезазначене дає підстави вважати, що під час ігрової взаємодії студентів, яка є найбільш природним способом самовираження особистості, майбутні фахівці-економісти підсилюють прояв своєї індивідуальності через вирішення багатьох складних ситуацій, що мають місце в соціальному середовищі, включаючи сферу майбутньої професійної діяльності.

Одним із шляхів активізації навчально-професійної діяльності студентів є технології розвивального навчання. В монографії М. Бондар представлено комплекс методів, засобів розвивального навчання майбутніх аграрників в сучасних умовах, які сприяють розвитку пізнавальних можливостей студентів

(сприймання, мислення, пам'яті, уяви), формування самостійності, інтересу до навчально-пізнавальної діяльності. Автором запропоновано методику розвитку творчого мислення студентів на лекційних та практичних заняттях, організацію курсового проектування [21]. Цінним та важливим в цій методиці є те, що її елементи можна застосовувати під час професійної підготовки фахівців економічного профілю, оскільки вона спрямована на формування фахівця-професіонала.

Н. Журавська пропонує з метою активізації навчання студентів використання внутрішньо- та міжпредметних зв'язків і проведення тестування студентів відповідно до заявлених методів та принципів навчання. Це спонукає студентів до більш поглибленого вивчення спеціальних дисциплін [66].

Не менш цікавим та цінним є досвід О. Аксьонової з активізації розумової діяльності студентів економічного профілю при викладанні навчальної дисципліни «Методика викладання економіки», що полягає у впровадженні в навчальний процес інтелект-карт. Інтелект-карти, на думку автора, є графічним методом формування радіантного мислення, що допомагають студентам збільшити обсяг збереження інформації; є кроком вперед на шляху прогресу від лінійного мислення (одномірного) через латеральне (двомірне) до радіантного (багатомислення). Особливість цього методу полягає у тому, що його можна застосовувати у всіх формах навчальних занять: на лекціях, практичних заняттях, в організації самостійної роботи студентів. Його цінність полягає в скороченні часу на виконання завдань, підсиленні мисленнєвої діяльності, в умінні зосереджуватися та отримувати задоволення від самого процесу навчання.[3, с. 570].

Методи активізації навчальної діяльності студентів є елементом тренінгових технологій. Значення терміну «тренінг» пояснюється походженням від англійського «to train» – навчати, тренувати. Це запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання певних видів діяльності [235, с. 56].

Найбільш поширеною структурою тренінгу є така, що складається з трьох частин, які так розподіляються за часом:

1. Міні-лекція – 20 – 25 %.
2. Практична частина – 70 – 90 %.
3. Резюме – 10 – 20 % [193, с. 199].

Тренінг характеризується неформальною, доброзичливою атмосферою, яка створюється шляхом застосування наступних засобів: 1) «ігрове поле», тобто комфортне просторове середовище (повітря, світло, меблі, відеотехніка, фліп-чарти тощо); 2) самопрезентація викладача, що викликає довіру та створює сприятливе перше враження; 3) обговорення з групою організаційних питань, що стосуються регламенту роботи, перерв й основних процедур; 4) прийняття принципу «добровільності» – якщо хтось не хоче працювати в групі, не слід на цьому надмірно наполягати, примушувати виправдовуватись; 5) виявлення вже наявних у групі вмінь і практичного досвіду; 6) «занурення» в групову роботу через «розігрівачі» справи, що дозволяють зменшити напругу та розкритися, познайомитися й розслабитись; 7) рефлексивне обговорення результатів проведених ігор, відбиття почуттів, вражень, конструктивна критика за принципом: «один одного» [235, с. 282].

Впровадження у навчальний процес методів активізації навчальної діяльності надає можливість студентам здобувати і засвоювати нові знання на основі самостійного пошуку, аналізу наукових досліджень минулого і сучасності; знаходити нові ідеї та використовувати можливості їх оптимальної реалізації; вдосконалювати способи навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності, що сприяє формуванню їхніх професійних вмінь та якостей.

Теоретичне обґрунтування третьої психолого-педагогічної умови – *«створення освітнього рефлексивного середовища в навчальному процесі вищих економічних навчальних закладів»* визначило необхідність чіткого з'ясування психолого-педагогічної сутності наукових категорій «освітнє середовище», «рефлексія». Як зазначає М. Фіцула, поняття «середовище» у широкому сенсі

охоплює соціальні, культурні, економічні фактори та природні умови життя людей [245]. Значний внесок у вивчення педагогічного аспекту оточуючого людину середовища, його виховного впливу на формування й розвиток особистості зробили вчені Л. Виготський [38], В. Ягупов [278] та інші.

Так, В. Ягупов характеризує освітнє середовище як комплекс засобів навчання та сукупність суспільно-матеріальних умов, які безпосередньо впливають на особистість того, хто навчається [278]. Учений відзначає організаційну й коригувальну функції навчального середовища. На необхідність забезпечення зворотного зв'язку між освітнім середовищем і тими, хто навчається, вказують О. Коваленко [89], А. Ашеров [11], причому опорою цього зв'язку є рефлексія. За науковими працями Є. Климова [87] рефлексією (від лат. reflexio – звернення до пройденого) називають процес самоспостереження й самопізнання особистості, який приводить до саморегуляції її діяльності як у внутрішньому плані (самосвідомість, самосприйняття, самоаналіз), так і в соціумі (зіставлення мотивів, дій, вчинків із суспільно значущими цінностями).

Як вказує А. Хуторський, наявність рефлексії є головною ознакою самоусвідомлення, самоаналізу, критичного мислення, його «продуктом і інструментом», бо спрямована на усвідомлення й оцінку діяльності особистості. Завдяки рефлексії людина аналізує власні дії, зважає, з точки зору відповідності умовам завдання, способи, що використовуються. Слід відзначити, що характерною особливістю навчально-пізнавальної діяльності студентів при рефлексивному навчанні є переважання активного спостереження і практичних дій над слуханням і механічним запам'ятовуванням, тобто пасивним сприйняттям навчального матеріалу [252].

Рефлексія як навчальна діяльність, за А. Хуторським, пов'язана зі змістом предметних знань і спрямована до суб'єкта діяльності та самої діяльності. Знання, що були піддані рефлексії, є сукупністю компонентів: «знаю що» (інформація про зміст свого знання та незнання), «знаю як» (інформація про засвоєні дії), «знаю навіщо» (розуміння змісту інформації та діяльності щодо її

отримання), «знаю я» (самовизначення себе відносно цього знання та відповідної інформації. Рефлексивна навчальна діяльність характеризується усвідомленням та оцінкою усіх компонентів навчальної діяльності: мети, з'ясування способів розв'язання завдання, вмінь виділяти загальне у різних завданнях, виявленні помилок, вад й утруднень та їх самостійному подоланні [252].

Причому, В. Борисов вважає, що рефлексивна діяльність особистості реалізується у предметному (як рефлексія виконуваних дій) та особистісному (як рефлексія власного «Я») компонентах [25].

М. Савчин також виділяє два типи рефлексії: 1) рефлексію як техніку усвідомлення процесу, засобів, результату мислення; 2) рефлексію стану, яка спрямована на усвідомлення своїх переживань і емоцій під час роботи. Треба відзначити, що вчений підкреслює значущість уміння рефлексувати свої уявлення та дії [204].

Важливими аспектами розв'язання проблеми формування готовності до професійного саморозвитку студентів визначають реалізацію інформаційної, комунікаційної, оцінної, мотиваційної функцій рефлексії. На думку вчених, реалізація інформаційної функції забезпечує засвоєння нового навчального матеріалу, комунікаційна сторона рефлексії означає обмін думками між учасниками навчального процесу щодо одержаної інформації [24], [25], [204]. Оцінна розумова діяльність полягає у співвіднесенні нового та вже засвоєного матеріалу, оцінці процесу придбання знань, формуванні власної позиції, порівнянні її із партнерською. У мотиваційному плані рефлексія стимулює подальше поширення інформаційного простору особистості, яка навчається.

Рефлексія передбачає постійне усвідомлене співвіднесення ходу розв'язання завдання і його результату з явищами дійсності, що забезпечує об'єктивність суб'єктивних результатів пізнання особистістю навколишнього світу.

Інструментарієм реалізації вище названих функцій рефлексії можуть слугувати рефлексивно-педагогічні технології. Наприклад, Л. Кравченко

пропонує застосовувати індивідуально-рефлексивну технологію самодійснення менеджера освіти, яка включає систему знань, цінностей і досвіду самопізнання у процесі педагогічної професійної управлінської діяльності, спрямована на самореалізацію власних цілей і конкретних задумів з допомогою певних умов, засобів і способів їх утілення в практику життєдіяльності особистості [104].

Отже, з метою забезпечення мотивації до професійного саморозвитку майбутніх економістів передбачається використовувати методи мотивування та стимулювання навчання, які сприятимуть розвитку особистісних якостей та вмінь майбутніх економістів та їхнього професійного становлення.

Проблема застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів економічних спеціальностей пов'язана з цілеспрямованою діяльністю викладача, яка спрямована на удосконалення змісту, форм, методів, способів і засобів навчання з метою збудження інтересу, піднесення активності, творчості, самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні умінь та навичок, застосуванні їх на практиці.

Освітнє рефлексивне середовище сприяє розвитку рефлексивних здібностей студентів, що веде їх до усвідомлення конкретних способів діяльності, до систематизації та узагальнення власної навчально-пізнавальної стратегії, що, у підсумку, виступає одним з основних факторів формування готовності до професійного саморозвитку.

2.4. Модель формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку

Практика використання моделей у наукових дослідженнях є дуже поширеним явищем. Моделювання дає можливість представити складний процес дослідження, продемонструвати зв'язок між ключовими структурними елементами в меншому масштабі та в результаті, абстрагуючись, експериментально перевірити гіпотезу, дати відповіді на питання щодо

основних характеристик об'єкту та предмету дослідження, що мають місце за певних умов та певних обставин.

Модель це – уявна або матеріально-реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний або соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [60, с. 648].

Для детального вивчення теоретичної частини моделювання та проведення експерименту ми звернулись до фундаментального дослідження В. Штоффа [272]. Експеримент, на думку дослідника, це – вид діяльності, що здійснюється з метою наукового пізнання, відкриття об'єктивних закономірностей і який полягає у впливі на об'єкт (предмет) дослідження засобами спеціальних інструментів, завдяки чому вдається: 1) ізолювати явище, що вивчається від впливу другорядних несуттєвих чинників (впливів), досліджувати його в чистому вигляді; 2) багаторазово виконувати хід процесу у чітко фіксованих умовах, що піддаються контролю та обліку; 3) планомірно змінювати, варіювати різні умови з метою отримання необхідного результату [272, с. 61].

Експеримент, як вид діяльності, здійснюється з метою наукового пізнання та відкриття об'єктивних закономірностей засобами спеціальних інструментів і передбачає наявність трьох складових: 1) діяльність експериментатора; 2) об'єкт або предмет експериментального дослідження; 3) засоби (інструменти... експериментальні установки) за допомогою яких здійснюється експеримент. Модель у такому експерименті виконує подвійну роль: вона одночасно є об'єктом дослідження (оскільки заміщує собою оригінал) і експериментальним засобом (оскільки є засобом пізнання цього об'єкту) [272, с. 92].

Для модельного експерименту характерні наступні основні операції: 1) перехід від реального об'єкта моделі до побудови моделі (моделювання в своєму основному значенні); 2) експериментальне дослідження моделі; 3)

перехід від моделі до реального об'єкту, який полягає в перенесенні результатів, отриманих в процесі дослідження на даний об'єкт.

Ці операції можна конкретизувати: 1) побудова моделі умов, тобто перехід від певних реальних умов до їх заміників; 2) експериментальне дослідження взаємодії об'єкту вивчення з умовами, які моделюються; 3) перехід до реальних умов, який полягає в перенесенні результатів вивчення об'єктів у взаємодію з моделлю умов [272, с. 98].

За ступенем матеріалізації моделі поділяються на: 1) фізичні, які мають природу, що схожа з оригіналом; 2) матеріально-математичні, фізична природа яких відрізняється від прототипу, але можливим є математичний опис, що характеризує поведінку оригіналу; 3) логіко-семіотичні, що конструюються за допомогою спеціальних знаків, символів і структурних схем. Слід зазначити, що педагогічні моделі зазвичай входять у другу й третю групи вищезгаданих моделей [272, с. 199].

Модель нашого дослідження належить до логіко-семіотичної групи і має на меті формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку (рис. 2.7). Ґрунтується на застосуванні компетентнісного, акмеологічного та синергетичного підходів і «передбачає виявлення того нового, що вноситься в розвиток студента як суб'єкту педагогічної діяльності, і визначення системи освітніх завдань, які він має виконати для цього. Це зумовлює необхідність побудови навчального процесу не як організацію засвоєння системи знань, а як активну навчально-пізнавальну діяльність, зміну ролі студента з об'єкта на суб'єкт навчання і формування на цій основі суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачами і студентами» [174, с.116].

Крім того, відповідно до періодизації процесу професійної підготовки, за Е. Зеєром, яка включає: початковий, основний та заключний етапи, ми акцентуємо увагу на сензитивності початкового етапу навчання у ВНЗ для формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Підкреслимо, що Е. Зеєр звертає увагу на розбіжності, які існують між підготовкою тих, хто навчається в школі та у вищому навчальному закладі

освіти, зазначає, що умови навчання в професійній школі більшою мірою, ніж у загально-освітній, вимагають від студентів уміння самостійно організовувати навчальну діяльність, уміння вчитися, тобто володіти засобами навчально-пізнавальної діяльності у процесі засвоєння знань, умінь, навичок [72, с. 27].

Від початкового етапу залежить успішність навчання у ВНЗ, тому його можна вважати вирішальним періодом формування навчальних умінь. Початковий етап орієнтовно охоплює 1-й рік навчання. Його мета – адаптація випускників шкіл до нових вимог навчання. Для цього необхідно формування таких навчальних умінь як планування і організація свого часу; аналіз навчального матеріалу, аналіз та корекція своєї навчальної діяльності, постановка цілей і обрання шляхів їх досягнення, формування взаємовідносин із студентами та з викладачами; запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу, вирішення проблем, які виникають у процесі навчання і т. д. Початковий етап є базовим для подальшого основного етапу.

Основний етап характеризується виконанням переважно навчально-виробничої діяльності та орієнтовно включає 2-ий і 3-ій роки навчання. Його мета – навчити студентів вирішенню навчально-виробничих задач, до яких належать типові виробничі завдання, вправи. Головне – формування умінь і узагальнених способів дій, так званих ключових компетенцій.

Заключний етап орієнтовно охоплює 3-ій і 4-ий роки навчання. Професійний розвиток особистості студента і формування його діяльності будується на базі вже сформованих на попередніх етапах навчання навчально-професійних умінь і особистісних якостях. Навчальні задачі, які домінують на цьому етапі мають професійний характер, форми підготовки стають максимально наближеними до видів майбутньої діяльності, тобто, відбувається професіоналізація новоутворень. Ціль заключного етапу – навчити студентів вирішувати навчально-професійні задачі.

Отже, важливо сформувати у студентів цілісну структуру діяльності навчання у взаємозв'язку усіх її складових компонентів.

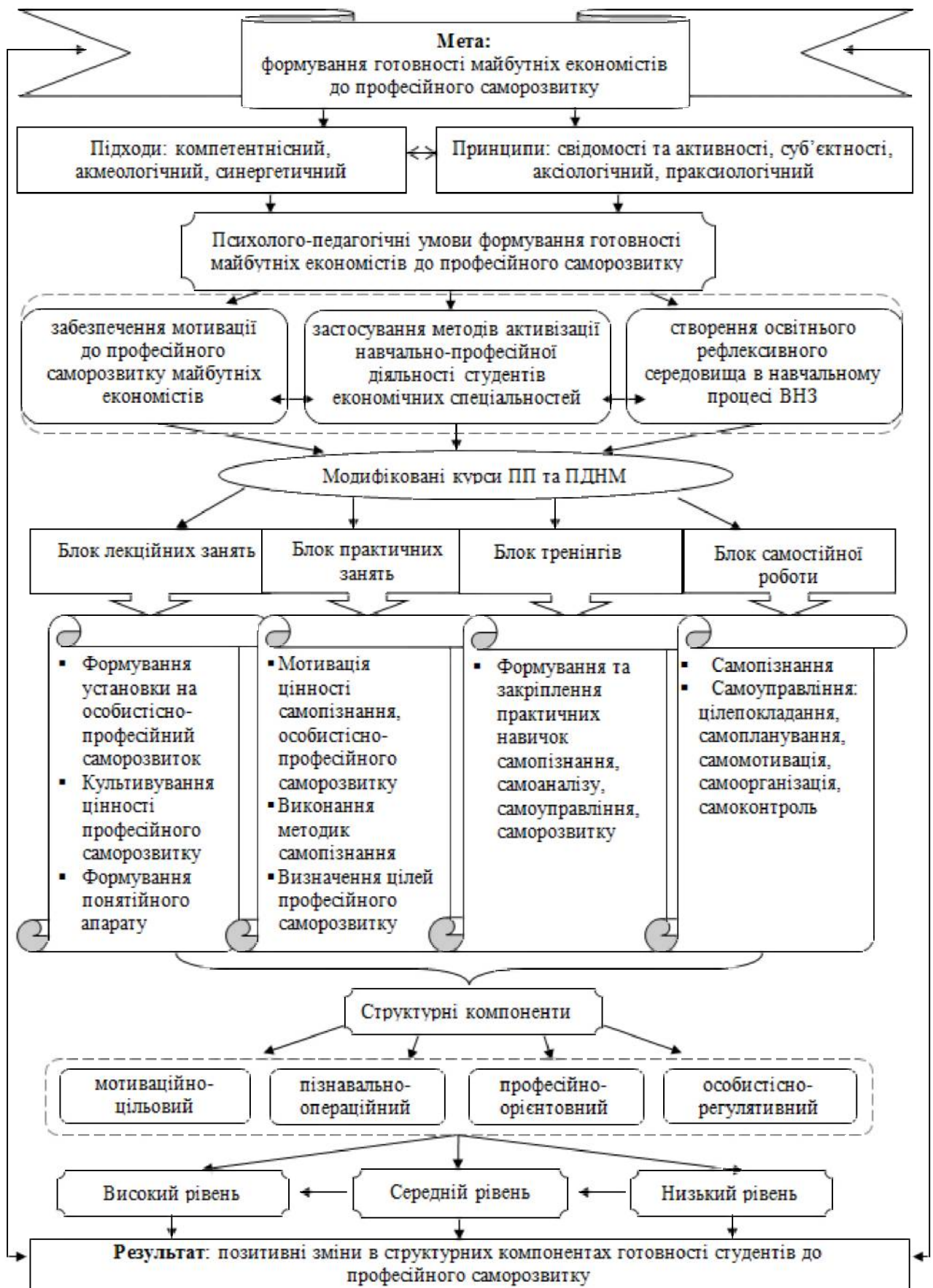


Рис. 2.7. Модель формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку

Розглянемо зазначені підходи.

Компетентнісний підхід до визначення результатів навчання, базується на їх описі в термінах компетентностей [134, с.28]. На думку Т. Лазаревої він є інтеграцією системного, діяльнісного та особисто-орієнтованого підходів тому, що враховує структуру діяльності майбутнього фахівця, особистісні здібності та якості, представляє собою складну систему [111, с. 174].

Значення компетентнісного підходу, з точки зору В. Радкевич, полягає не тільки у розвитку високого рівня професіоналізму (професійні уміння, навички, досвід практичної діяльності, знання технологічних процесів), а й професійно-важливих якостей (професійна «Я»-концепція; культура фахової поведінки; самостійність; здатність приймати відповідальні рішення, завершувати до кінця розпочату справу; творчий підхід до професійного навчання, безперервного підвищення кваліфікації; уміння вести діалог, творчо взаємодіяти у професійному середовищі) [193, с. 222].

Акмеологічний підхід передбачає особистісно орієнтоване навчання під час якого відбувається формування етичної та професійної культури студентів, ґрунтується на прагненні особистості досягти свого «акме», прийнятті відповідальності за своє життя, свідомій суб'єктній позиції, усвідомленні себе автором свого життя [2].

Синергетичний підхід полягає в підсиленні значущості всіх структурних елементів моделі на шляху до появи нового інтегрального утворення особистості – готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

При цьому процедуру навчання, спосіб зв'язку викладача та студента слід розглядати як створення умов, за яких стають можливими процеси генерування знань самим студентом, його активна й продуктивна творчість [174, с. 116], що в цілому сприяє саморозвитку студента.

Принципами навчання вважають узагальнені вимоги до організації і здійснення навчального процесу; основні вихідні положення теорії навчання; теоретична основа практичної діяльності викладача і студентів; знання про суть, зміст, структуру навчання, його закони й закономірності, виражені у

вигляді регулятивних норм педагогічної практики; способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу; рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес [174, с. 117].

Враховуючи те, що «у сучасній дидактиці не існує загальноновизначеної системи принципів» [174, с. 117], ґрунтуючись на основних принципах навчання у вищій школі [174, с. 117], ми застосували наступні: свідомості та активності, суб'єктності, а також аксіологічний, праксиологічний принципи

Розглянемо вищеназвані принципи навчально-професійної діяльності майбутніх економістів.

Принцип свідомості та активності ґрунтується на усвідомленні пріоритетів та активному самоменеджменті. Відображає активну роль особистості студента під час засвоєння знань, які здобуваються через інтенсивну розумову діяльність. Власна пізнавальна активність студента є важливим чинником процесу навчання і справляє вирішальний вплив на темп, глибину і міцність засвоєння навчального матеріалу [215, с. 159].

Отже, принцип свідомості та активності реалізується через самостійну пізнавальну діяльність – систему самостійних пізнавальних дій, спрямованих на досягнення певної педагогічної мети. Фактично це – засіб саморозвитку, загальний широко спрямований пізнавальний процес особистості, ефективність якого залежить від сформованого ставлення до процесів навчання та професійного саморозвитку, визначення мети, розробки плану її досягнення, встановлення певних строків і подальшої наполегливої реалізації свого плану.

Слід зазначити, що при свідомому позитивному або переважно позитивному ставленні до самостійної та навчально-пізнавальної діяльності для успішного навчання студенту не доводиться докладати надмірних зусиль. Високий рівень пізнавального інтересу зумовлює бажання навчатися, але ефект такого впливу може бути недостатньо тривалим, якщо у студента не віднайдуться відповідні мотиви та не відбудеться перехід мотивації в цілепокладання. Без належного досвіду самоуправління від студента не може

досягти високих результатів, оскільки не знає своїх особливостей сприйняття інформації, не вміє навчатися, не може організувати себе та використання вільного часу. Принцип свідомості та активності реалізується через використання модифікованої нами методики аутометодичних дій самостійної навчальної діяльності І. Гініатуліна [171, с. 21], напрацювання студентом власного арсеналу методів самоуправління та їх постійне застосування, що значно покращує особистісні результати та сприяє формуванню його готовності до саморозвитку.

Принцип суб'єктності. Людина розкриває себе в діяльності. «Активне включення в діяльність певною мірою перетворює, трансформує, розвиває людину як особистість, додаючи їй нові властивості» [101, с. 59].

Однак, суб'єктом саморозвитку людина стає лише тоді, коли свідомо починає ставити цілі з самоствердження, самовдосконалення, самореалізації, тобто – визначає перспективи, наявність або відсутність потреби в змінах [33, с. 118], [188].

Основні характеристики суб'єкта М. Корольчук і В. Крайнюк визначають у вигляді наступних положень: 1) це істота, що володіє знанням і волею, здатна діяти цілеспрямовано; 2) це людина, що пізнає і перетворює навколишній світ; 3) це людина як носій, джерело, ініціатор активності, це людина-творець у відносинах з конфронтуючими об'єктами предметного і соціального середовища [101, с. 60].

В акмеології розуміння особистості як суб'єкта життєвого шляху ґрунтується на визначених С. Рубіштейн характеристиках суб'єкта життя: здібності до рефлексії, світоглядних почуттях та відповідальності за все, що було зроблено і за все те, що можна було зробити, але не було зроблено, тобто за втрачені можливості [2, с. 325].

Не можна не погодитися з думкою Е. Зеєра про те, що у процесі професійного становлення, збільшення масштабу своєї особистості суб'єкт виступає фактором свого розвитку, змін, перетворення об'єктивних обставин у відповідності з своїми особистісними якостями [72, с. 37].

Таким чином, суб'єктність в професії полягає в свідомих змінах своєї професійної біографії, а самоактуалізація професійного саморозвитку відбувається завдяки протиріччям, які виникають в процесі життєдіяльності людини [72]. При цьому процеси саморозвитку та самовдосконалення мотивуються соціальним оточенням та економічними умовами життя (рис. 2.8).

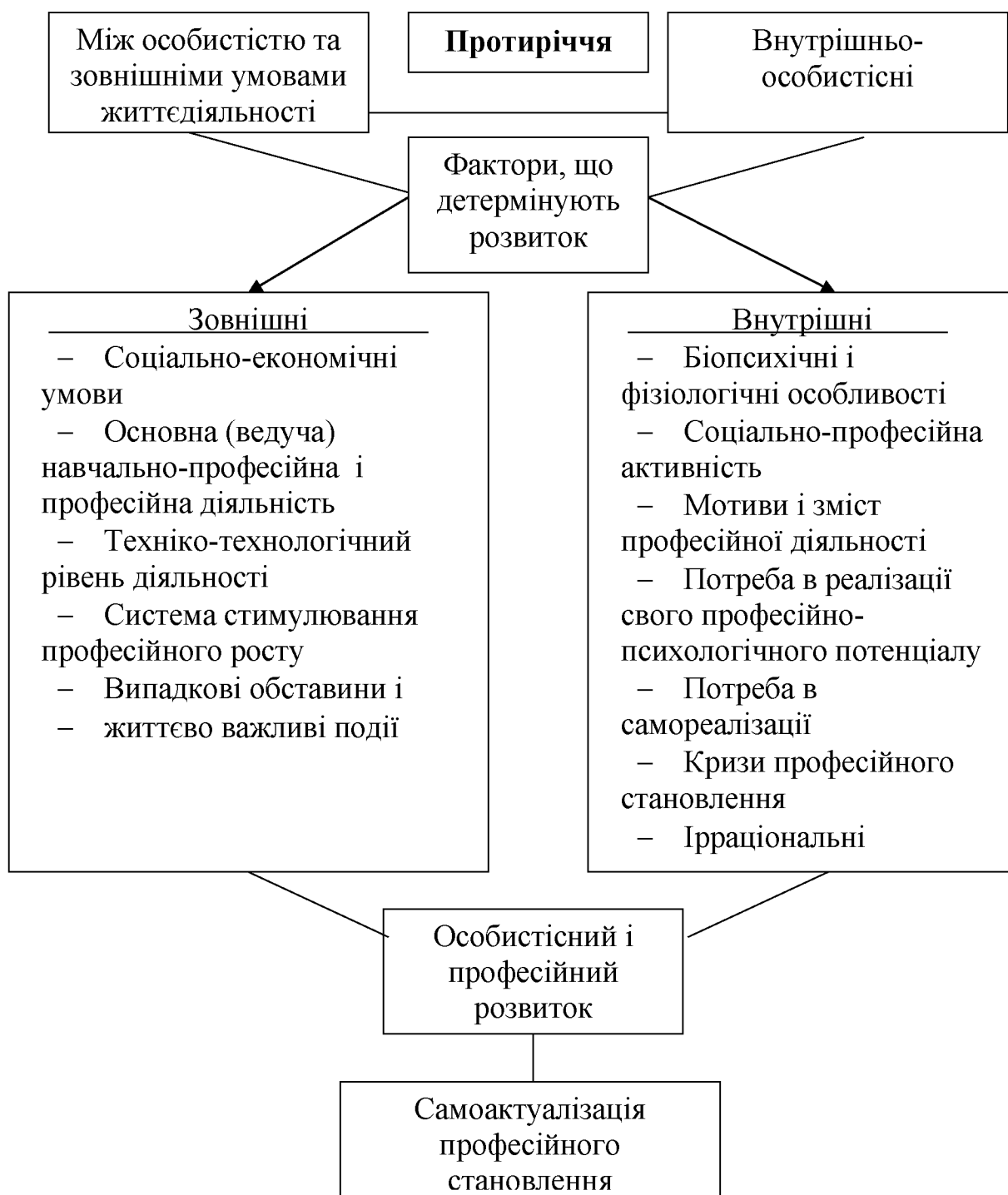


Рис. 2.8. Детермінація професійного становлення за Е. Зеєром [72, с. 38]

Відтак становлення суб'єкта діяльності є наслідком проходження ним шляху свого розвитку, підготовки до входження у світ професії, освоєння професійної діяльності, адаптації до неї й удосконалення професійної майстерності [101, с. 60].

Успішність даного процесу буде залежати від:

- 1) адекватності відображення суб'єктом діяльності об'єкта, тобто від того, що суб'єкт намагається пізнати і перетворити у навколишньому світі;
- 2) профпридатності суб'єкта (буде визначатися характером професійної мотивації особистості, її спрямованістю, інтересами, установками тощо);
- 3) розвитку у суб'єкта власних способів розв'язання типових життєвих і кризових проблем, уявлень про своє місце в житті, системи самооцінки і самовдосконалення [101, с. 60].

Таким чином, урахування принципу суб'єктності реалізується через спрямування майбутніх економістів на саморозвиток: «1) здібності узгоджувати свою внутрішню організацію з умовами, вимогами та обставинами життя; 2) здібності оптимально вирішувати життєві протиріччя та розвиватися в результаті цих рішень; 3) здібності до розвитку як до самовдосконалення» [2, с. 320] через прийняття відповідальності за своє життя.

Аксіологічний принцип. Ціннісні орієнтації особистості напряду пов'язані з мотивами та установками людини, визначають її спрямованість, впливають на всі сфери життя людини. Російський фізіолог О. Ухтомський, зазначає Г. Селевко [205], вперше висунув гіпотезу згідно до якої, ухвалення рішень людини відбувається на основі принципу свободи волевиявлення. У такий спосіб розвиток особистості залежить не тільки від спадковості, впливу середовища, але і від досвіду, якостей та здібностей людини, від процесів, які відбуваються в її психіці. Цей факт має особливе значення для педагогіки та психології, оскільки здобуваючи в процесі діяльності певний досвід та якості, людина починає самостійно обирати цілі, засоби діяльності, керує нею,

вдосконалює і розвиває свої здатності. Людина в цьому процесі змінює, виховує, формує і розвиває себе [205], тобто – саморозвивається.

Мету саморозвитку, на думку Е. Коваленка, утворюють ціннісні орієнтації, ідеали, мотиви, соціальні установки, що існують у процесі діяльності, спілкування, поведінки людини. Мета – це ідеальний образ бажаного результату з саморозвитку. Якщо вона відсутня, то цілеспрямована діяльність не відбувається, має місце тільки імпульсивна поведінка, керована потребами та емоціями [90, с. 71].

За словами П. Гуревича цінність – це життєва орієнтація людини. Система цінностей стає вирішальним компонентом при прийнятті рішень, відіграє ключову роль в процесах цілепокладання й обирання подальшого напрямку розвитку людини, що обумовлює важливість формування ціннісних орієнтацій. Цінності є наслідком діяльності, результатом життєвого досвіду людини. Вони мають індивідуальну значущість і формуються під впливом середовища [49, с. 341].

У психологічному тлумачному словнику зазначається, що існує три форми існування цінностей: 1) як суспільного ідеалу; 2) як витвору матеріальної чи духовної культури; 3) як соціальних цінностей, які переломлюючись через призму індивідуальної життєдіяльності, входять у психологічну структуру особистості як особистісні цінності і є одним з джерел її мотивації та поведінки [263, с. 597].

Таким чином, формування цінностей особистості – це утворення її системи координат, укладання життєво значущих орієнтирів, які мають суттєве значення в її житті.

Реалізація аксіологічного принципу в навчальному процесі відбувається через культивування цінності саморозвитку та формування стійкої установки на особистісно-професійний саморозвиток людини впродовж життя в процесі лекційних, практичних та тренінгових занять.

Праксиологічний принцип ґрунтується на «визнанні саморозвитку діяльності» [72, с. 49]. Безумовно, досягнення людиною високих результатів

передбачає занурення в процес діяльності, вивчення проблеми, пошук найефективніших рішень, але при цьому «становлення діяльності слід інтерпретувати як розвиток і суб'єкта і самої діяльності» [72, с. 50].

Отже, праксиологія розглядає діяльність людини з точки зору її оптимальної реалізації і передбачає організовану, координовану, свідому діяльність особистості. Її розуміють як системне знання про загальні принципи, способи раціональних, доцільних, успішних дій [4, с. 6].

Розвиток діяльності в професійній підготовці відбувається шляхом переходу навчально-пізнавальної діяльності до навчально-професійної, а потім до реальної професійної діяльності [72, с. 50].

І. Колеснікова, Е. Титова [94, с. 26] доводять, що для цілеспрямованого здійснення діяльності, яка б відповідала взірцевим вимогам, необхідно мати її еталон, тому в праксиології ідеальний образ діяльності характеризується якістю, успішністю, продуктивністю, результативністю, ефективністю, відповідністю меті, послідовністю в досягненні мети, проєктивністю, конструктивністю, нормуванням (принципами, правилами, підходами, програмами, планами), технологічністю, методичністю, інструментальністю, практичністю, свідомістю. Важливими є такі інструментальні поняття, як оцінка, самооцінка, аналіз.

Праксиологічний принцип у формуванні готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку реалізується шляхом дослідження функціональності майбутньої професійної діяльності, з'ясування цілей та їх особистісного значення, виявлення причин неефективності навчально-пізнавальної діяльності, вивчення потенційних можливостей, визначення траєкторії подальшого особистісно-професійного саморозвитку, складання плану саморозвитку, свідомої організованої реалізації «Індивідуальної програми формування готовності майбутнього економісту до професійного саморозвитку».

Модель формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку впроваджена в навчальний процес шляхом реалізації психолого-

педагогічних умов формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку таких, як забезпечення мотивації до професійного саморозвитку майбутніх економістів; застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів економічних спеціальностей; створення освітнього рефлексивного середовища в навчальному процесі вищих економічних закладів.

Виокремлені нами умови були реалізовані в курсах дисциплін «Психологія та педагогіка» й «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», які включають в себе: 1) «Лекційний блок», 2) «Блок практичних занять», 3) «Блок тренінгів», 4) «Блок самостійної роботи».

Перший блок спрямовано на формування установки на особистісно-професійний саморозвиток; культивування цінності професійного саморозвитку та формування понятійного апарату. Другий блок присвячено мотивації цінності самопізнання, саморозвитку; виконанню методик самопізнання; визначенню цілей саморозвитку. Третій блок охоплює тренінги та спрямований на формування й закріплення практичних навичок самопізнання, самоаналізу, самоуправління, саморозвитку. Четвертий блок передбачає самостійну роботу. В цьому процесі мають місце самопізнання та самоуправління, яке реалізується через: цілепокладання, самопланування, самомотивацію, самоорганізацію та самоконтроль [171].

Відтак мотивація до професійного саморозвитку майбутніх економістів є лейтмотивом кожної лекції, тренінгу та семінарського заняття програм навчання, її підвищенню сприяють бесіди, аналіз ситуацій, прикладів з життя, ведення щоденника власних успіхів тощо. У результаті такої діяльності відбувається культивування цінності професійного саморозвитку. Лекції сприяють формуванню спрямованості до саморозвитку; практичні заняття формують здатності до самопізнання, самоаналізу; тренінги спрямовані на створення ситуацій успіху у здійсненні самоуправління саморозвитком. Самостійна робота забезпечує розвиток навичок самомотивації та самоуправління в процесі саморозвитку.

Застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів відбувається під час лекцій шляхом формування понятійного апарату, засвоєння теоретичних основ реалізації саморозвитку, самопізнання. Практичні заняття поглиблюють навички самопізнання та самоаналізу, тренінги посилюють здатність студентів до саморозвитку та самоуправління ним. Самостійна робота дозволяє здійснювати самоуправлінські функції у процесі виконання завдань.

Створення освітнього рефлексивного середовища в університеті тісно пов'язано із застосуванням методів активізації навчально-професійної діяльності студентів економічних спеціальностей, реалізується на всіх етапах навчання і ґрунтується на ідеї впровадження сучасних технологій навчання В. Козакова та Д. Дзвінчука й визначених ними соціально-психологічних аспектах активізації навчання, застосуванні активних методів навчання (таких як, наприклад, малі групи, дискусії, мозкова атака, аналіз ситуацій, симуляції, презентації, інсценізації, управлінсько-рольові та ділові ігри тощо [92, с. 41]).

Фактично, на кожному занятті створювалися ситуації, які сприяли освітньо-рефлексивній діяльності студентів. Так, на лекціях відбувалася актуалізація та активізація мотивів, інтересів, цінностей, досвіду саморозвитку та самоуправління ним. Практичні заняття дали змогу студентам визначити та сформулювати цілі саморозвитку, зробити висновки щодо результатів самопізнання та самоаналізу. Тренінги сприяли розвитку уміння рефлексії та здатності до самоуправління саморозвитком. У процесі самостійної роботи здійснювалися самопізнання, самоаналіз, формулювалися відповідні висновки.

У результаті реалізації виділених нами умов відбулися позитивні зміни в структурних компонентах готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Розглянемо сутність методики вимірювання, оцінки та структурування. Основна ідея даного процесу полягає у структуруванні об'єкта дослідження, його розподілі на складові частини. Отримана ієрархічна система найчастіше відбивається схемою чи таблицею. Кожна складова вимірюється,

встановлюється її вагомість і, з рештою, здійснюється об'єднання отриманих оцінок відповідно до існуючих правил у загальну оцінку. В результаті кожен науковець викарбовує свою систему оцінки, доводить її достовірність за допомогою статистичних програм.

Безумовно, питання ієрархії складників завжди потребує конкретизації та уточнення. За логікою нашого дослідження кожен із виокремлених компонентів готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку має свої критерії, які охоплюють певні показники.

Відтак ми маємо трьохрівневу систему ієрархії в якій перший рівень представлено компонентом, який ми розуміємо як складову частину цілого, другий рівень це – критерій, який ми розглядаємо, як мірило, ознаку, взяту за основу класифікації, а показники при цьому представляють собою третій рівень ієрархії – частини, які містить в собі критерій.

В процесі дослідження шляхом інтеграції результатів проведеного аналізу наукових підходів до виокремлення компонентів структури готовності особистості до навчальної, наукової й професійної діяльності, а також вивчення сутності понять «готовність», «саморозвиток» і «професійний саморозвиток» на основі виявлення їх спільних характеристик та контент-аналізу їх компонентів і показників нами було виокремлено компоненти готовності до професійного саморозвитку: мотиваційно-цільовий; пізнавально-операційний, професійно-орієнтовний; особистісно-регулятивний.

Кожен із цих компонентів може бути охарактеризований за допомогою певних складників. Мотиваційно-цільовий компонент містить такі складники, як ставлення до професійного саморозвитку, наявність чітко визначених цілей, програми саморозвитку, усвідомлення цінності самопізнання та самореалізації, внутрішні та зовнішні позитивні мотиви обрання професії, прагнення успіху в діяльності. Пізнавально-операційний компонент охоплює такі складники, як рівень самоменеджменту, здібність до саморозвитку та самоосвіти, самооцінка пізнавальних здібностей і рівень засвоєння знань. Професійно-орієнтовний компонент характеризується рівнем професійної спрямованості, схильностями

та інтересами особистості до певних типів діяльності: людина-людина; людина-техніка; людина-знакова система; людина- природа. Особистісно-регулятивний компонент охоплює такі якості та уміння особистості, як відповідальність, самостійність, самоконтроль, впевненість у собі, емоційна стійкість, сила волі, рівень самоуправління, тип самоуправління та самооцінка вираження професійно-значущих якостей особистості.

Дані компоненти були досліджені за допомогою визначення відповідних показників і виміряні за допомогою ряду методик (табл. 2.9). Для оцінки стану сформованості кожного із вказаних компонентів виокремлено критерії, показники та рівні готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Таблиця 2.9

Емпіричні показники та методики дослідження критеріїв готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку

Емпіричні показники	Методики дослідження
Мотиваційно-цільовий критерій	
1. Мотив особистісного розвитку	Визначення мотивів навчально-пізнавальної діяльності [139, с. 248].
2. Мотивація успіху	«Мотивація успіху або уникнення невдач» А. Реан [209, с. 248].
3. Наявність чітко визначених цілей, програми саморозвитку	Анкета (табл. В. 1).
Усвідомлення цінності самопізнання та самореалізації	Методика дослідження ціннісних орієнтацій (МДЦО) [209].
Пізнавально-операційний критерій	
1. Рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти	Методика оцінки рівня здібностей до саморозвитку та самоосвіти С. Тарасова [229, с.199].
2. Здібність до саморозвитку	«Здібність майбутнього вчителя до саморозвитку» О. Біла [98, с.198].
3. Ставлення до професійного саморозвитку	«Чи готовий я до саморозвитку?» В. Павлов [65, с.283].
Самооцінка пізнавальних здібностей	Анкета (табл. В. 1).
Професійно-орієнтовний критерій	
1. Рівень професійної спрямованості	«РПС» Т. Дубовицька [191, с.145].
2. Потреба в досягненні	«Потреба в досягненні» Ю. Орлов [209, с. 282].
3. Рівень самоменеджменту	«Самоменеджмент: Як добре Ви справляєтеся зі своєю роботою» Л. Зайверт [212, с.242].
Особистісно-регулятивний критерій	
1. Відповідальність	ЛКС за методикою С.Пантелєєва – В. Століна [191, с. 151].
2 Рівень самоуправління	Методика визначення типу і рівня самоуправління В. Андрєєв [5, с. 75].
3 Сила волі	Методика визначення розвитку сили волі [65, с. 283].
Самооцінка професійно значущих якостей особистості	Анкета (табл. В. 1).

Отже, ґрунтуючись на результатах проведеного теоретичного аналізу наукової літератури та емпіричного дослідження стану сформованості готовності студентів до професійного саморозвитку та виявлення кореляційно

значущих зв'язків між показниками за допомогою рангової кореляції Спірмена, виокремлено наведені нижче критерії, їх показники і рівні та узагальнено їх в таблиці (табл. 2.10).

Мотиваційно-цільовий компонент

Мотиваційно-цільовий критерій, вимірюється інтегральним показником «А», який містить в собі a_1 – мотив особистісного розвитку; a_2 – мотивацію успіху (або уникання невдачі); a_3 – наявність визначених цілей життя і може бути представленим трьома рівнями: високим, середнім та низьким. Високий рівень характеризується наявністю позитивного ставлення і прояву великої зацікавленості професійним саморозвитком, чіткістю прояву мотиву особистісного розвитку, мотивацією на успіх, наявністю точних стратегічних цілей життя та професійного саморозвитку, присутністю проміжних цілей. Сформованістю цінностей пізнання та самореалізації. Середній рівень, в цілому, характеризується позитивним ставленням до професійного саморозвитку, але мотиваційний полюс в досягненнях не визначено, має місце коливання мотивації від досягнення успіху до уникання невдач, стратегічні цілі не визначено, домінують тактичні і оперативні цілі, цінності пізнання та самореалізації не знаходять чіткого вираження. При низькому рівні має місце негативне, або індиферентне ставлення до професійного саморозвитку, в мотиваційній сфері виражене уникнення невдач, цілі життя та професійного саморозвитку не визначені, цінності пізнання та самореалізації недостатньо сформовані.

Пізнавально-операційний компонент

Пізнавально-операційний критерій, визначається за допомогою інтегрального показника «В» і складається з показників: b_1 – рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти, b_2 – здібність до саморозвитку, b_3 – готовність до саморозвитку. Високий рівень прояву характеризується високим рівнем здібностей до саморозвитку та самоосвіти, активним розвитком у сформованій системі саморозвитку, значним інтересом до своїх індивідуальних особливостей, достатніми знаннями про них, високим рівнем умінь врахування

та ефективного використання своїх індивідуально-психологічних характеристик для отримання кращих результатів в пізнавальній діяльності. Прагнення усе більш глибоко пізнавати себе поєднується з потребою в дійсному самовдосконаленні, що, безсумнівно, є найбільш сприятливим поєднанням для подальшого особистісного розвитку. Середній рівень характеризується середнім рівнем здібностей до саморозвитку та самоосвіти, відсутністю сформованої системи саморозвитку, орієнтація на розвиток сильно залежить від умов, характеризується посередніми знаннями та вміннями врахувати свої індивідуальні особливості, інтерес до цих питань потребує стимулювання. При низькому рівні характерна неефективність вирішення завдань з самовдосконалення, характеризується низьким рівнем здібностей до саморозвитку та самоосвіти, незадовільними знаннями своїх індивідуально-психологічних особливостей і небажанням про них дізнатися, має місце розвиток, що зупинився.

Професійно-орієнтовний компонент

Професійно-орієнтовний критерій представлено інтегральним показником «С», який охоплює такі показники як c_1 – рівень професійної спрямованості, c_2 – потреба в досягненні, c_3 – самоменеджмент «як добре Ви справляєтесь із своєю роботою?». Високий рівень характеризується сформованою та вираженою потребою в професійному саморозвитку, прагненням оволодіти обраною професією, високим інтересом до неї; бажанням у майбутньому працювати і вдосконалюватися в професійній діяльності. Має місце хороший самоменеджмент, вміння раціонально використовувати свій час та прагнення самовдосконалення. Вільний час присвячується справам, які стосуються обраного фаху; є прагнення мати коло знайомих – спеціалістів у сфері обраної сфери; професія вважається справою свого життя. Середній характеризується середнім рівнем потреби в професійному саморозвитку, нейтральним ставленням до професії, недостатньо сформованим бажанням вдосконалюватися в професійній діяльності. Є прагнення оволодіти своїм часом, покращити самоменеджмент, але для успіху не вистачає послідовності.

Вільний час присвячується справам, які не завжди стосуються обраного фаху; професія розглядається як одна з можливих сфер діяльності. Низький рівень характеризується індивідуальним ставленням та відсутнім інтересом до даної професії, існує бажання, у разі наявної можливості, змінити обраний фах, отримати іншу спеціальність і працювати у відповідності до неї. Самоменеджмент виявляється на дуже низькому рівні, відсутнє планування часу, характерна залежність від влади зовнішніх обставин, деякі цілі досягаються, якщо складається список пріоритетів і його дотримуються.

Особистісно-регулятивний компонент

Особистісно-регулятивний критерій вимірюється за допомогою інтегрального показника «D» та містить такі показники: d_1 – локалізація суб'єктивного контролю. d_2 – рівень самоуправління. d_3 – ступінь розвитку сили волі. Високий рівень прояву характеризує активного суб'єкта власної життєдіяльності, який бере на себе відповідальність за її результати та вважає, що більшість подій його життя, а також результативність та продуктивність навчальної діяльності, спілкування тощо – є результатом його власних дій, який схильний брати на себе відповідальність за події свого життя, самостійний, послідовний в своїх діях, незалежний, розуміє природу психічних станів, вміє мобілізувати та активізувати себе; в складних ситуаціях розраховує на власні сили. Середній рівень прояву характеризує суб'єкта зі змішаною локалізацією контролю, який схильний брати відповідальність за себе та своє життя, та вважає, що більшість подій його життя, а також результативність та продуктивність навчальної діяльності, спілкування тощо – є результатом як його власних дій так і результатом випадку чи впливу інших людей. Має елементарні навички активізації та мобілізації сил, в достатній мірі використовує вміння емоційного контролю та самоконтролю, але повільно включається в нову роботу, слабо сформовані такі якості, як відповідальність, ініціативність, впевненість у своїх силах. Низький рівень прояву характерний для тих, хто не схильний брати на себе відповідальність за події у різних сферах власної життєдіяльності, відчуває себе пасивним об'єктом дії інших людей та

зовнішніх обставин, вважає, що все, що трапляється у його житті (успіхи та невдачі у навчанні, спілкуванні тощо) – є результатом випадку чи впливу інших людей. Схильність до зовнішньої локалізації контролю часто зумовлюються невмінням чи небажанням брати на себе відповідальність, невпевненістю у своїх силах, відмовою від реалізації своїх намірів тощо. Не може керувати своїми емоційними станами, не розуміє природу психічних станів, потребує допомоги в контролі і моральному стимулюванні.

Таблиця 2.10

Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні
1	2	3	4
Мотиваційно-цільовий	Мотиваційно-цільовий	Інтегральний показник «А»	<p>а₁ – Мотив особистісного розвитку.</p> <p>а₂ – Мотивація успіху (або уникання невдачі).</p> <p>а₃ – Наявність визначених цілей життя.</p> <p>Високий – характеризується наявністю позитивного ставлення та прояву високої зацікавленості професійним саморозвитком, чітким проявом мотиву особистісного розвитку, мотивацією на успіх, наявністю точних стратегічних цілей життя та професійного саморозвитку, присутністю проміжних цілей. Сформованістю цінностей пізнання та самореалізації.</p> <p>Середній – в цілому, характеризується позитивним ставленням до професійного саморозвитку, але мотиваційний полюс в досягненнях не визначено, має місце коливання мотивації від досягнення успіху до уникання невдач, стратегічні цілі не визначено, домінують тактичні і оперативні цілі, цінності пізнання та самореалізації не знаходять чіткого вираження.</p> <p>Низький – має місце негативне, або індиферентне ставлення до професійного саморозвитку, в мотиваційній сфері виражене уникнення невдач, цілі життя та професійного саморозвитку не визначені, цінності пізнання та самореалізації недостатньо сформовані.</p>

Продовження табл. 2.10

1	2	3	4
Пізна- вально- операцій- ний	Пізна- вально- операцій- ний	Інтег- раль- ний показ- ник «В»	<p>b_1 – Рівень здібностей до самоосвіти.</p> <p>b_2 – Здібність до саморозвитку.</p> <p>b_3 – Готовність до саморозвитку.</p> <p>Високий характеризується високим рівнем здібностей до саморозвитку та самоосвіти, активним розвитком в сформованій програмі саморозвитку, значним інтересом до своїх індивідуальних особливостей, достатніми знаннями про них, високим рівнем умінь врахування та ефективного використання своїх індивідуально-психологічних характеристик для отримання кращих результатів у пізнавальній діяльності. Прагнення усе більш глибоко пізнавати себе поєднується з потребою в дійсному самовдосконаленні, що, безсумнівно, є найбільш сприятливим поєднанням для подальшого саморозвитку.</p> <p>Середній характеризується середнім рівнем здібностей до саморозвитку та самоосвіти, відсутністю сформованої програми саморозвитку, орієнтація на розвиток сильно залежить від умов, характеризується посередніми знаннями та вміннями врахувати свої індивідуальні особливості, інтерес до цих питань потребує стимулювання.</p> <p>Низький – характерна неефективність вирішення завдань з самовдосконалення, відсутність сформованої програми саморозвитку; характеризується низьким рівнем здібностей до саморозвитку та самоосвіти, незадовільними знаннями своїх індивідуально-психологічних особливостей і небажанням про них дізнатися, має місце розвиток, що зупинився.</p>

Продовження табл. 2.10

1	2	3		4
Професійно-орієнтовний	Професійно-орієнтовний	Інтегральний показник «С»	c_1 – Рівень професійної спрямованості.	<p>Високий – характеризується сформованою та вираженою потребою в професійному саморозвитку, прагненням оволодіти обраною професією, високим інтересом до неї; бажанням в майбутньому працювати і вдосконалюватися в професійній діяльності. Має місце хороший самоменеджмент, вміння раціонально використовувати свій час та прагнення самовдосконалення. Вільний час присвячується справам, які стосуються обраного фаху; є прагнення мати коло знайомств – спеціалістів у сфері обраної спеціальності; професія вважається справою свого життя.</p> <p>Середній характеризується середнім рівнем потреби в професійному саморозвитку, нейтральним ставленням до професії, недостатньо сформованим бажанням вдосконалюватися в професійній діяльності. Є прагнення оволодіти своїм часом, покращити самоменеджмент, але для успіху не вистачає послідовності. Вільний час присвячується справам, які не завжди стосуються обраного фаху; професія розглядається як одна з можливих сфер діяльності.</p> <p>Низький – характеризується індиферентним ставленням та відсутнім інтересом до даної професії, існує бажання, у разі наявної можливості, змінити спеціальність Самоменеджмент виявляється на дуже низькому рівні, відсутнє планування часу, характерна залежність від влади зовнішніх обставин, деякі цілі досягаються, якщо було складено список пріоритетів і його дотрималися.</p>
			c_2 – Потреба в досягненні.	
			c_3 – Самоменеджмент «як добре Ви справляєтесь з своєю роботою?».	

Продовження табл. 2.10

1	2	3		4
Особистісно-регулятивний	Особистісно-регулятивний	Інтегральний показник «D»	d_1 – Локалізація суб'єктивного контролю. d_2 – Рівень самоуправління. d_3 – Ступінь розвитку сили волі.	<p>Високий характеризує активного суб'єкта власної життєдіяльності, який бере на себе відповідальність за її результати та вважає, що більшість подій його життя, а також результативність та продуктивність навчальної діяльності, спілкування тощо – є результатом його власних дій, який схильний брати на себе відповідальність за події власного життя, самостійний, послідовний в своїх діях, незалежний, розуміє природу психічних станів, вміє мобілізувати та активізувати себе; в складних ситуаціях розраховує на власні сили.</p> <p>Середній характеризує суб'єкта зі змішаною локалізацією контролю, який схильний брати відповідальність за себе та своє життя, та вважає, що більшість подій його життя, а також результативність та продуктивність навчальної діяльності, спілкування тощо – є результатом як його власних дій так і результатом випадку чи впливу інших людей. Має елементарні навички активізації та мобілізації сил, в достатній мірі використовує вміння емоційного контролю та самоконтролю, але повільно включається в нову роботу, слабо сформовані такі якості, як: відповідальність, ініціативність, впевненість у своїх силах.</p> <p>Низький – не схильний брати на себе відповідальність за події у різних сферах власної життєдіяльності, відчуває себе пасивним об'єктом дій інших людей та зовнішніх обставин, вважає, що все, що трапляється у його житті (успіхи та невдачі у навчанні, спілкуванні тощо) – є результатом випадку чи впливу інших людей. Схильність до зовнішньої локалізації контролю часто зумовлюються невмінням чи небажанням брати на себе відповідальність, невпевненістю</p>

Продовження табл. 2.10

1	2	3	4
			у своїх силах, відмовою від реалізації своїх намірів тощо. Не може керувати своїми емоційними станами, не розуміє природу психічних станів, потребує допомоги в контролі і моральному стимулюванні.

У результаті відбуваються позитивні зміни в структурних компонентах готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, що може бути представлено повним або частковим переходом низького рівня середній та середнього у високий. Наведемо характеристики кожного з представлених рівнів.

Характеристика високого рівня «ABCD» – інтегрального показника готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку:

- високий рівень інтересу до професійного саморозвитку;
- чіткість вираження мотиву особистісного розвитку;
- мотивація на успіх, наявність точних стратегічних цілей життя та професійного саморозвитку;
- присутність проміжних цілей життя;
- сформованість цінностей пізнання та самореалізації;
- високий рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти;
- прогрес у сформованій програмі саморозвитку;
- значний інтерес до своїх індивідуальних особливостей, достатній рівень знаннями про них;
- високий рівень умінь врахування та ефективного використання своїх індивідуально-психологічних характеристик для отримання кращих результатів в пізнавальній діяльності;
- прагнення усе більш глибоко пізнавати себе поєднується з потребою в самовдосконаленні;

- сформована та виражена потреба в професійному саморозвитку;
- прагнення оволодіти обраною професією;
- високий рівень інтересу до професії, бажання у майбутньому працювати і вдосконалюватися в професійній діяльності;
- хороший самоменеджмент, вміння раціонально використовувати свій час;
- прагнення самовдосконалення;
- присвячення вільного часу справам, які стосуються обраної спеціальності;
- прагненням мати коло знайомств – спеціалістів у сфері обраного фаху;
- професія вважається справою свого життя;
- активний суб'єкт власної життєдіяльності, який бере на себе відповідальність за її результати та вважає, що більшість подій його життя, а також результативність та продуктивність навчальної діяльності, спілкування тощо – є результатом його власних дій, який схильний брати на себе відповідальність за події свого життя, самостійний, послідовний в своїх діях, незалежний, розуміє природу психічних станів, вміє мобілізувати та активізувати себе; в складних ситуаціях розраховує на власні сили.

Характеристика середнього рівня «ABCD» – інтегрального показника готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку: – позитивне ставлення до професійного саморозвитку,

- мотиваційний полюс в досягненнях не визначено, має місце коливання мотивації від досягнення успіху до уникання невдач;
- стратегічні цілі не визначено, домінують тактичні і оперативні цілі;
- цінності пізнання та самореалізації не знаходять чіткого вираження;
- середній рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти;
- відсутність сформованої програми саморозвитку;
- орієнтація на розвиток сильно залежить від умов;

- посередні знання та вміння врахувати свої індивідуальні особливості, інтерес до цих питань потребує стимулювання;
- середній рівень потреби в професійному саморозвитку;
- нейтральне ставлення до професії;
- недостатньо сформоване бажання вдосконалюватися в професійній діяльності.
- відсутність системності та послідовності у прагненні оволодіти своїм часом, покращити самоменеджмент;
- вільний час присвячується справам, які не завжди стосуються обраного фаху;
- професія розглядається як одна з можливих сфер діяльності;
- суб'єкт зі змішаною локалізацією контролю, який схильний брати відповідальність за себе та своє життя, та вважає, що більшість подій його життя, а також результативність та продуктивність навчальної діяльності, спілкування тощо – є результатом як його власних дій так і результатом випадку чи впливу інших людей. Має елементарні навички активізації та мобілізації сил, в достатній мірі використовує вміння емоційного контролю та самоконтролю, але повільно включається в нову роботу, слабо сформовані такі якості, як відповідальність, ініціативність, впевненість у своїх силах.

Характеристика низького рівня «ABCD» – інтегрального показника готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку:

- негативне, або індиферентне ставлення до професійного саморозвитку;
- виражене уникнення невдач у мотиваційній сфері;
- цілі життя та професійного саморозвитку не визначені;
- цінності пізнання та самореалізації недостатньо сформовані;
- неефективність у вирішенні завдань з самовдосконалення;
- низький рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти;

- незадовільні знання про свої індивідуально-психологічні особливості, відсутністю бажання дізнатися про них;
- має місце розвиток, що зупинився.
- індиферентне ставлення та відсутність інтересу до даної професії;
- наявність бажання, у разі наявної можливості, змінити обраний фах, отримати іншу спеціальність.
- дуже низький рівень самоменеджменту, відсутнє планування часу;
- характерна залежність від влади зовнішніх обставин, лише деякі цілі досягаються, якщо було складено список пріоритетів і його дотрималися.
- не схильний брати на себе відповідальність за події у різних сферах власної життєдіяльності, відчуває себе пасивним об'єктом дій інших людей та зовнішніх обставин, вважає, що все, що трапляється у його житті (успіхи та невдачі у навчанні, спілкуванні тощо) – є результатом випадку чи впливу інших людей;
- схильність до зовнішньої локалізації контролю часто зумовлюються невмінням чи небажанням брати на себе відповідальність, невпевненістю у своїх силах, відмовою від реалізації своїх намірів тощо.
- не може керувати своїми емоційними станами, не розуміє природу психічних станів, потребує допомоги в контролі і моральному стимулюванні.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертації наведено розроблену методику дослідження з формування готовності майбутніх економістів, яка ґрунтується на результатах теоретичного та емпіричного аналізу існуючих досліджень, охоплює розробку моделі, визначення та обґрунтування умов, компонентів, критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Шляхом інтеграції результатів проведеного аналізу наукових підходів до виокремлення компонентів структури готовності особистості до навчальної, наукової й професійної діяльності, а також дослідження понять «готовність», «саморозвиток» і «професійний саморозвиток» на основі виявлення їх спільних

характеристик та контент-аналізу їх компонентів і показників виокремлено такі компоненти готовності до професійного саморозвитку, як мотиваційно-цільовий; пізнавально-операційний, професійно-орієнтовний; особистісно-регулятивний.

Підготовлено комплекс методик для дослідження готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку в який увійшли: «Зошит з самодіагностики готовності до професійного саморозвитку», «Зошит фіксації змін», дібрані методи обробки даних.

Компоненти готовності до професійного саморозвитку досліджені за допомогою визначення відповідних показників і виміряні за допомогою певних методик. Грунтуючись на результатах проведеного емпіричного дослідження стану сформованості готовності студентів до професійного саморозвитку та виявлення кореляційно значущих зв'язків між показниками за допомогою рангової кореляції Спірмена (табл. 2.3), (табл. 2.4), (табл. 2.5), (табл. 2.6) для оцінки стану сформованості кожного із вказаних компонентів виокремлено наведені нижче критерії, їх показники та рівні.

Мотиваційно-цільовий критерій, вимірюється інтегральним показником «А», який містить в собі a_1 – мотив особистісного розвитку; a_2 – мотивацію успіху (або уникання невдачі); a_3 – наявність визначених цілей життя і може бути представленим трьома рівнями: високим, середнім та низьким.

Пізнавально-операційний критерій, визначається за допомогою інтегрального показника «В» і складається з показників: b_1 – рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти, b_2 – здібність до саморозвитку, b_3 – готовність до саморозвитку, має високий, середній або низький рівень.

Професійно-орієнтовний критерій представлено інтегральним показником «С», який охоплює такі показники як c_1 – рівень професійної спрямованості, c_2 – потреба в досягненні, c_3 – самоменеджмент «як добре Ви справляєтесь із своєю роботою?», демонструє високий, середній або низький рівень.

Особистісно-регулятивний критерій вимірюється за допомогою інтегрального показника «D» та містить такі показники: d_1 – локалізація суб'єктивного контролю. d_2 – рівень самоуправління. d_3 – ступінь розвитку сили волі та може бути представленим трьома рівнями: високим, середнім та низьким.

Обґрунтовано умови формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку: забезпечення мотивації до професійного саморозвитку майбутніх економістів; застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів економічних спеціальностей; створення освітнього рефлексивного середовища в навчальному процесі вищих економічних закладів

Розроблено модель формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, яка містить собі: мету, підходи, принципи, умови, модифіковані курси ПП і ПДНМ, структурні компоненти, рівні та результат.

Основні результати другого розділу знайшли своє відображення у публікаціях: [145], [149], [150], [152], [158], [159], [161], [163], [166], [169].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

У даному розділі описано організацію, процес та проведення експериментального дослідження, викладено результати формувального та констатувального експерименту.

3.1. Експериментальна перевірка ефективності моделі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку

Експериментальне дослідження проводилося в три етапи. Його об'єктом є процес професійної підготовки майбутніх економістів у вищому навчальному закладі, предметом дослідження – формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Розроблена модель формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку являє собою графічно узагальнену реалізацію педагогічних умов: забезпечення мотивації до професійного саморозвитку майбутніх економістів; застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів економічних спеціальностей; створення освітнього рефлексивного середовища в навчальному процесі вищих економічних закладі були створені за допомогою модифікованих курсів з дисциплін «Психологія та педагогіка» і «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», блок із 14 тематичних тренінгів, методичні рекомендації для студентів 2 курсу з підготовки навчального проекту «Розробка тренінгу». Таким чином, імплементація названих умов послідовно та системно прослідковується у формах та методах, що використовуються у навчальному процесі, у всіх видах діяльності на кожному з занять навчальних курсів (рис. 3.1).

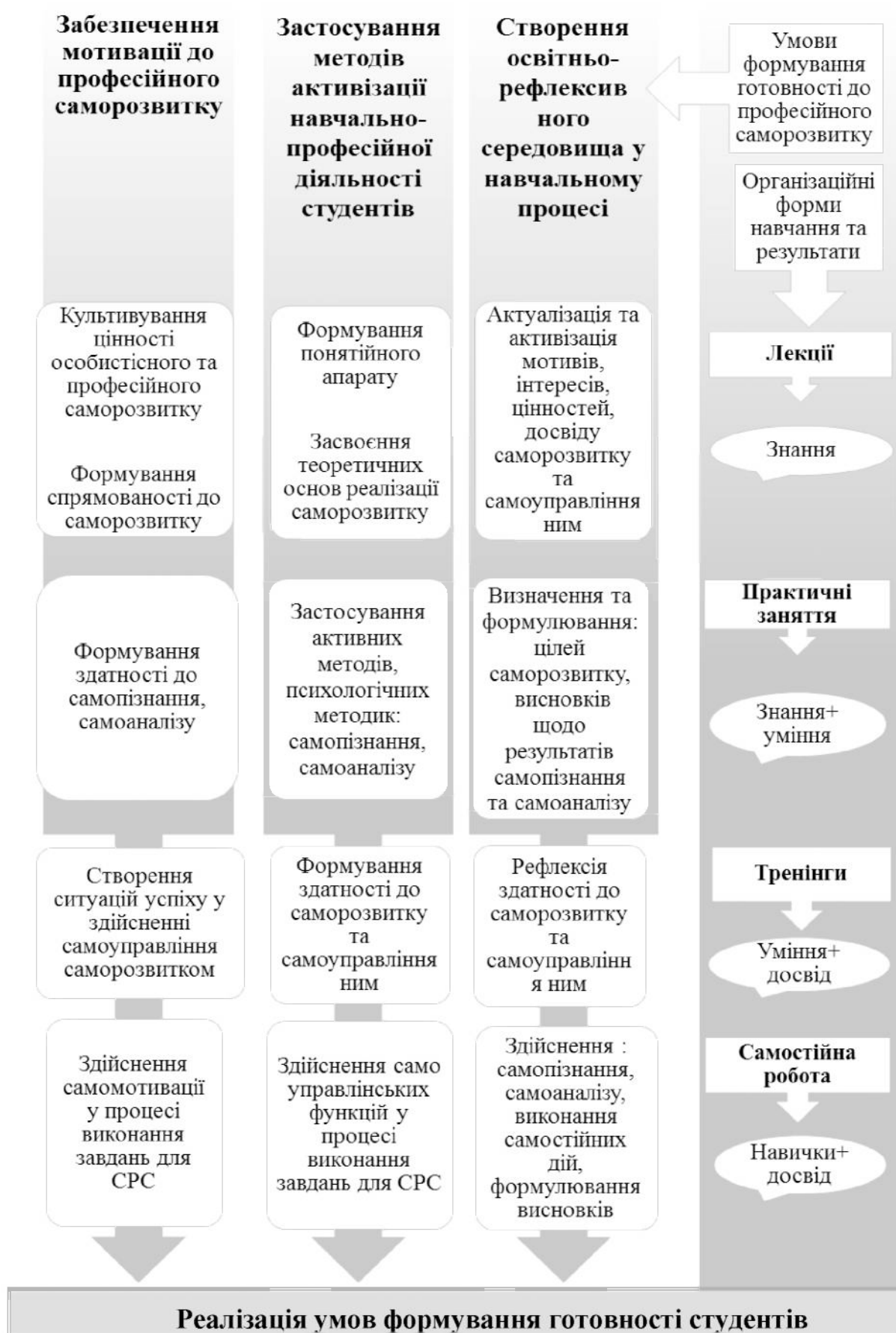


Рис. 3.1. Реалізація психолого-педагогічних умов формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку

Розглянемо реалізацію кожної із визначених умов формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Забезпечення мотивації до професійного саморозвитку.

Мотивація до професійного саморозвитку майбутніх економістів є ключовим мотивом кожної лекції, тренінгу та семінарського заняття програм навчання. Її підвищенню сприяють бесіди, аналіз ситуацій та прикладів з життя, ведення щоденника власних успіхів тощо. При цьому відбувається культивування цінності професійного саморозвитку. Організація лекційного матеріалу дає можливість сприяти формуванню спрямованості до саморозвитку; практичні заняття уможливають формування здатності до самопізнання, самоаналізу. Під час проведення тренінгів створюються ситуації успіху, формуються навички самоуправління саморозвитком. Самостійна робота студента із застосуванням аутометодичних дій сприяє розвитку навичок самомотивації та самоуправління в процесі професійного саморозвитку.

Дана умова досягається за допомогою актуалізації власного професійного й особистісного досвіду у процесі: створення «Професійного гербу та професійного кредо», з'ясування думок щодо кар'єрного зростання, визначення якостей, які сприяють успіху, з'ясування обставин, що йому перешкоджають (вправи «Мої достоїнства та мої слабкі сторони», «Що хочу і що можу»), рефлексії й вербалізації життєвих і професійних цінностей та принципів під час укладання «Життєвого та професійного кодексу економіста» і т.д. [171].

Вправа 1. «Професійний герб і професійне кредо» [141, с. 54] (адаптовано).

Мета: актуалізація власного професійного й особистісного досвіду.

Завдання: подумайте, яке у Вас професійне кредо, створіть свій герб, представляючи «Я-особистість», «Я-професіонал», «Я-очами своїх колег», «Моя професійна мрія» а потім, працюючи в малих групах, створіть герб групи. На стрічці гербу бажано написати своє кредо, девіз свого життя, це може бути

відомий вислів або строфа. Поясніть які елементи Ви включили до власного гербу та чому.

Вправа 2. «Життєвий і професійний кодекс економіста» [228, с. 231] (адаптовано).

Мета: рефлексія й вербалізація життєвих і професійних цінностей та принципів.

Завдання: голосні та приголосні літери українського алфавіту крім (й, ь) розподіляються між членами групи. Завдання учасників – сформулювати декілька особистісно значущих для них життєвих і професійних правил або законів, які будуть починатися з літери, яку вони отримали у завданні. Після закінчення роботи групі пропонується організувати колективне читання визначених правил. Відповідно до порядку літер в алфавіті студенти зачитують закони, які вони підготували, формуючи єдиний життєвий і професійний кодекс майбутнього економіста.

Вправа 3. Визначення пріоритетних ролей та цілей життя.

Гра «Дерево ролей» (адаптовано)

Мета: визначити значущість і вагомість ролей, які людина виконує в своєму житті, здійснити аналіз, констатувати результат, зробити висновки.

Завдання: 1) дайте собі відповідь на запитання «Які ролі я виконую у житті?» і запишіть 15 своїх ролей; 2) намалюйте дерево; 3) розмістіть ролі на дереві відповідно до того, як вони реалізовані у Вашому житті, найголовніша розміщується на верхівці; 4) проаналізуйте «Чи задоволені Ви результатом?», «Чи хотіли б Ви щоб так залишилось і надалі?», «Щоб Ви замінили місцями?», «Щоб додали у своє майбутнє?»; 5) намалюйте своє ідеальне дерево ролей.

Вправа 4. Підготовка до презентації життєвих та професійних планів. [52, с. 102] (адаптовано)

Мета: Сприяти чіткості визначення професійних пріоритетів і формулювання цілей.

Завдання.

Планування кар'єри пріоритетів:

- 1) головна мета (ким я хочу стати, чого хочу досягти, яким хочу бути);
- 2) ланцюжок ближніх і дальніх цілей;
- 3) засоби і шляхи досягнення ближніх цілей;
- 4) зовнішні умови досягнення цілей;
- 5) внутрішні умови досягнення цілей;
- 6) резервні варіанти і шляхи їх досягнення.

Визначення рівня цілеспрямованості та зацікавленості щодо кожного з пунктів планування кар'єри.

Таблиця 3.1

Цілеспрямованість і зацікавленість

Цілеспрямованість	висока	2	Низька значущість Висока ясність	3	Висока значущість Висока ясність
	низька	1	Низька значущість Низька ясність	4	Висока значущість Низька ясність
	низька	Зацікавленість			висока

Аналіз ситуацій

Яким чином кар'єра залежить від особистості. Проаналізуйте приклади своїх знайомих. Якими Ви бачите себе через 10, 20, 30 років? На що Ви витратите найближчі 5 років життя?

Вправа 5. «Сценарій життя».

Мета: дати можливість скласти уявлення про свою професійну діяльність на найближче та віддалене майбутнє, так званий індивідуальний професійний план.

Завдання: уявіть себе режисером «Який би Ви сценарій зняли про своє майбутнє життя?», «Який би Ви обрали жанр?», «Яких би акторів запросили на головні ролі?», напишіть сценарій цього фільму.

Вправа 6. Гра «Типи професій» [178, с. 99](адаптовано).

Мета: з'ясувати різницю між типами професій, визначити власні особливості.

Завдання: сформуйте 5 груп за типами професій: людина-людина, людина-природа, людина-знакова система, людина-художній образ; підготуйте сценарій презентації кожної професії; опишіть кожен тип професій за наступною схемою: 1) основний предмет праці; 2) приклади професій; 3) вимоги до кожного типу професій; 4) підготуйте пояснювальну записку для інших з описом основних характеристик групи, яку обрали.

Індивідуальна робота: проаналізуйте власні показники, сформуйте бажані для себе вимоги до видів діяльності та місця роботи.

Вправа 7. «Визначення системи й умов саморозвитку» [117, с. 261].

Мета: з'ясувати та усвідомити можливості досягнення цілей, оптимальної кількості дій і необхідних засобів; проводиться після виконання діагностичних методик.

Завдання

1. Спочатку візьміть аркуш паперу й олівець і вгорі запишіть мету (тобто мету розвитку чи усунення яких саме якостей Ви хочете досягти). Потім розділіть аркуш на три стовпчики: «Що мені потрібно зробити», «Необхідні мені засоби», «Порядок виконання».

2. Почніть з обмірковування всіх кроків, які Вам необхідно зробити для досягнення цілей. Продовжуйте «мозковий штурм» і висування ідей, поки Ви не відчуєте, що вичерпали всі варіанти.

3. Тепер подивіться на кожну дію, яку Вам необхідно виконати, і навпроти неї перерахуйте всі необхідні засоби, записуючи їх у другий стовпчик «Необхідні засоби».

4. Перейдіть до третього стовпчика «Порядок виконання», у якому Ви послідовно пронумеруєте дії, перераховані в першому стовпчику. Починайте з тієї дії, яку Ви маєте намір виконати першою.

Застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів відбувається під час лекцій шляхом формування понятійного апарату, засвоєння теоретичних основ реалізації саморозвитку, самопізнання. Причому практичні заняття поглиблюють навички самопізнання та самоаналізу, тренінги

посилюють здатність студентів до саморозвитку та самоуправління ним. Самостійна робота дозволяє здійснювати самоуправлінські функції у процесі виконання завдань.

Вищеназвана умова досягається через навчання, здійснення самоуправління навчанням та саморегуляції внутрішніх станів шляхом: застосування листків самоконтролю на кожній лекції, виконання ситуативних вправ «Понеділок», «День за методом «Альпи», вироблення ефективних навиків правильного розподілу часу з метою зменшення впливу стресових факторів «Мій характерний стрес», аналізу принципів кар'єрного процесу та підготовки міні-презентації «Успішна кар'єра», участі у підготовці проекту тощо [171].

Вправа 1. Матеріал для лекції з самоуправління навчанням.

Мета: актуалізація та діагностика знань методів та принципів планування (початку як актуалізація та діагностика і вкінці лекції для контролю

Завдання: знайти відповідне значення для кожного наведеного терміну (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Листок самоконтролю з планування навчання

№ з/п	ТЕРМІН	ВИЗНАЧЕННЯ	ЧУВ		ЗНАЮ		ВИКОРИСТО-ВУЮ		Над чим я буду працювати
			Па початку лекції	В кінці лекції	На початку лекції	В кінці лекції	Вже використовую	Буду використувати	
1		Метод планування особистої роботи менеджера, що включає п'ять сталій: 1. складання переліку завдань; 2. оцінка тривалості дій щодо виконання кожного завдання; 3. резервування часу; 4. прийняття рішення про пріоритети і делегування (передоручення) роботи; 5. контроль виконаного.							
2		Метод вибору пріоритетних справ, який стверджує, що 20% витрат праці менеджера на дійсно важливі проблеми забезпечують 80% результату, а на решту 80% витрат праці на другорядні проблеми припадає тільки 20% результату.							
3		Метод вибору пріоритетних справ, який ґрунтується на таких закономірностях: — найважливіші завдання становлять приблизно 15% усієї кількості завдань, які виконує менеджер. Значущість же цих справ з погляду внеску у досягнення мети становить приблизно 65%; — на важливі завдання припадає в середньому 20% загальної кількості і також 20% значущості завдань і справ менеджера; — менш важливі і несуттєві завдання становлять 65% загальної кількості завдань, але всього 15% значущості усіх справ, які має виконувати менеджер.							
4		Метод вибору пріоритетних справ, який ґрунтується на виборі пріоритетних справ за двома критеріями: важливість і терміновість.							
5		Прийняти рішення про те, яким із завдань слід надати першочергового, а яким другорядного значення.							

Оберіть термін для запропонованих вище визначень	Метод Ейзенхауера	Пріоритетність справ	Метод "Альпи"	Принцип Паретто	Метод АБВ-аналізу
--	-------------------	----------------------	---------------	-----------------	-------------------

Вправа 2. «Я – експерт». Підготовка рекомендацій [140, с. 93].

Мета: узагальнити існуючі правила формулювання особистісних і професійних цілей, розробити свій план досягнення визначених цілей.

Завдання

1. Підготуйте і запропонуйте на обговорення рекомендації з запропонованих нижче питань.

- Як правильно формулювати особисті цілі?
- Як правильно формулювати професійні цілі;

як уникнути «конфлікту цілей»?

2. Розробіть план досягнення ваших цілей.

- Опишіть Ваші дії.
- Визначте основні цілі діяльності.
- Визначте найбільш важливі завдання, що допоможуть Вам досягти цілей.
- Прорахуйте свій виконавський і творчий час.
- Визначте резерв часу на непередбачені справи.

Вправа 3. «Стратег чи тактик?» [140, с. 94].

Мета: навчитися визначати пріоритети.

Завдання: обґрунтувати свою позицію; визначити, яку току зору Ви підтримуєте.

Ви стали свідком бесіди двох своїх колег. Один з них стверджував, що планування необхідно здійснювати, починаючи з перспективних справ, тобто на рік. Його опонент вважає, що планування зручно починати із записів справ на тиждень.

Вправа 4. Ситуативна вправа «Мій характерний стрес» [140, с. 100].

Мета: вироблення ефективних навичок правильного розподілу часу.

Навички ефективного розподілу часу допомагають людям: визначати головне та другорядне в роботі, працювати ефективніше й делегувати повноваження. Недосконалий розподіл часу, відповідно, може призвести до

стресу. Ця вправа навчить застосовувати навички розподілу часу з метою зменшення можливості отримання стресу.

Завдання

1. Складіть список головних причин, що викликають у Вас стрес. Стресорами можуть бути навчання (інтенсивні заняття, багато іспитів тощо), робота (наприклад, фінансові проблеми чи напружений робочий графік) чи особисті проблеми (друзі, кохання, сім'я та ін.). Намагайтеся бути максимально точними, а також спробуйте визначити щонайменше десять різних стресорів.

2. Визначте, наскільки поганий розподіл часу посилює дію кожного з перелічених стресорів. Наприклад, іспит спричиняє стрес тому, що Ви не встигаєте підготуватись.

3. Розробіть стратегію ефективнішого використання часу відповідно до кожного стресора.

4. З'ясуйте взаємозв'язки між різними видами стресорів і часом. Наприклад, фінансові проблеми можуть змусити вас працювати, однак робота може зашкодити навчанню. Чи можна цими взаємозв'язками керувати ефективніше, зважаючи на чинник часу?

5. Як ви боретеся зі стресом у вашому житті? Чи можливо керувати стресом ефективніше з огляду на час?

Вправа 5. Характеристика принципів кар'єрного процесу

Мета: опанування принципів управління та планування кар'єрної стратегії «Принципи успіху».

Завдання: заповнити листок самоконтролю з планування навчання.

Листок самоконтролю

з/п	Принцип	Характеристика	Чув		Знаю		Використовую		Над чим я буду працювати
			На початку лекції	В кінці лекції	На початку лекції	В кінці лекції	Вже використую	Буду використувати	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1		<ul style="list-style-type: none"> – Жодна із досягнутих цілей у кар'єрі не може бути остаточною або стати приводом для зупинки. – Відповідність обійманій посаді або статусу має підтверджуватись процесом реалізації службових очікувань або вимог. – Просування по службі може уповільнюватись або перериватись у зв'язку з труднощами, що виникли, або кризовим характером 							
2		<ul style="list-style-type: none"> – Будь-які кар'єрні дії повинні бути цілеспрямованими і здійснюватися відповідно до індивідуальних і загальних цілей. – Кар'єрний рух повинен забезпечувати оптимальність вибору маршруту та тактики його проходження. – Необхідна об'єктивна оцінка досягнутого положення, стану здібностей і можливостей руху до досягнення більш високих цілей 							
3		<ul style="list-style-type: none"> – Швидкість просування по службі підтверджується порівнянням з загальним рухом. – У будь-якому русі є лідери і відстаючі. – Успішна кар'єра – це просування у групі лідерів. – Кар'єрне просування командою вважається більш надійним 							

Продовження табл. 3.3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4		<p>– Прямолінійний рух можливий тільки на вільному шляху від інших рухів, а таких шляхів у кар'єрі не буває. Спроби рухатись тільки прямо на великій швидкості можуть викликати зіткнення з іншими або катастрофу.</p> <p>– Кар'єрний маневр передбачає: - пом'якшення сили зіткнення за рахунок компромісу; - «пропуск уперед» на загрозливій ділянці; - «обхід бар'єру» без зміни маршруту; - знання «обхідних» шляхів та їх використання з поверненням на основну лінію руху; - рух «зигзагом» на крутому підйомі; - вихід на інший службовий маршрут.</p> <p>– Усі названі та інші способи маневру треба уміло використовувати як кар'єрне мистецтво.</p>							
5		<p>– На конкретному кар'єрному шляху виграє спосіб діяльності, який дає найкращий результат при найменших витратах ресурсів.</p> <p>– Кар'єрний шлях дуже довгий, і для багатьох – практично все життя.</p> <p>– Треба вміло розподіляти сили на кар'єрному шляху, завжди порівнювати свої прагнення з реальними можливостями</p>							
6		<p>– Людина, яка використовує ці принципи, рано або пізно буде помічена, але чим раніше, тим краще.</p> <p>– Талановиті люди завжди мають невдачі в кар'єрі через непримітність.</p> <p>– Чим ширше визнання людини і потреба у її праці, тим ширше її кар'єрне поле.</p>							

Оберіть назву принципу запропонованих вище характеристик

Безперервності	Осмислення	Швидкості	Маневреності	Економічності	Примітності
----------------	------------	-----------	--------------	---------------	-------------

Під час розробки студентами творчих проектів передбачалось виконання наступних завдань:

- 1) визначити тему проекту, обґрунтувати гіпотезу дослідження;
- 2) розробити план дослідження (визначити джерела, засоби, методи добору і аналізу інформації, форму презентації інформації);
- 3) проаналізувати особливості предмету дослідження;
- 4) розробити, визначити ієрархію цілей теми презентації;
- 5) провести узагальнення та класифікацію отриманої інформації, здійснити аналіз результатів, сформулювати висновки;
- 6) створити інтелект карту бази знань з теми проекту;
- 7) осмислити та підготувати навчальні матеріали до теми презентації;
- 8) розробити схему реалізації методів та засобів навчання до теми презентації;
- 9) підготувати план, модель, схему-сценарій проведення заняття (для презентації);
- 10) підготувати практичні завдання для теми презентації;
- 11) розробити мотиваційний цикл теми презентації;
- 12) підготувати контрольні завдання для теми презентації;
- 13) написати лист самоаналізу, здійснити аналіз виконання власної групової ролі;
- 14) підготувати звіт роботи групи щодо розробки проекту та проведення презентації в аудиторії – відповідно до структури оцінювання проекту.

У процесі організації та контролю проектної діяльності студентів у навчальному процесі серед основних проблем, з якими стикається викладач, слід виокремити наступні:

- 1) визначення студентами ідеї, плану, сценарію вирішення завдань проекту (точність формулювань, актуальність проблем);
- 2) відносна самостійність виконання роботи студентами;
- 3) достовірність авторства робіт;
- 4) нерівномірність внесків студентів у спільний проект;

5) різниця в рівнях підготовки студентів творчої групи.

Вирішити подібні питання викладач має можливість під час активного та планомірного обговорення і корегування макету проекту зі студентами робочих груп; проведенні організаційних та мотивуючих бесід. Включення в завдання проекту створення відеофільму «Як ми створювали проект» дає можливість оцінити задіяність студентів, аналізувати етапи роботи, фіксувати успіх досягнення поставленої мети. Даний вид діяльності є достатньо значущим для суб'єктів навчального процесу. По-перше, подібна наочність знімає сумніви з питань авторства, по-друге, дозволяє проаналізувати відеоматеріал, виправити помилки в процесі попередньої презентації роботи.

В організації та проведенні проекту надзвичайно важливим є емоційний фон робочих груп. Кожен студент має відчувати особисту зацікавленість у спільній праці, усвідомлювати значущість свого внеску в розвиток проекту, розуміти, що в процесі роботи він вдосконалюється, свідомо розвиває свої здібності, збагачує знання, формує нові уміння та навички. Цьому сприяє проведення рефлексії, самоаналізу діяльності у наступних напрямках:

- 1) мотивація, цілі, потреби – самомотивація, самоналаштування;
- 2) фіксація уваги на отриманні нових знань, вмінь, навичок;
- 3) професійне спрямування діяльності;
- 4) самозвіт, саморегуляція, фіксація уваги на досягненні поставленої мети.

Крім того, підвищенню результатів в організації та проведенні проекту сприяє знання студентами чітких вимог до кінцевого результату (табл. 3.4).

Структура оцінювання проекту

№	Структура оцінювання проекту	Бали	Прізвища студентів						
	Тема і назва проекту _____ _____ _____ _____	Максимальна кількість							
1	Зміст: – розкриття теми (вступ, основна та заключна частини, висновки, література); – вживання термінології; – логічність організації матеріалу; – аргументованість.								
2	Презентація матеріалу: – володіння темою (знання і розуміння викладеного матеріалу); – чіткість, швидкість та правильність мови; – вимова, інтонації; – зоровий контакт с аудиторією; – жестикуляція.								
3	Педагогічна майстерність: – гуманність; – науковість; – педагогічна доцільність; – оптимальний характер; – результативність; – демократичність; – творчість.								
4	Оформлення матеріалу: – якість виконання; – відсутність граматичних, орфографічних і стилістичних помилок; – кольорова гамма; – графічне зображення інформації – (використання можливостей програмного пакету Microsoft Office (Power Point, Word, Excel: зміст, формат, шрифт, абзац, предметний показчик, списки і т.д.)								
5	Дотримання строків виконання								
	Всього балів								
	Середнє арифметичне								

Структура оцінювання передбачає отримання середньої арифметичної оцінки, яка складається із зовнішніх оцінок, що виставляють викладач та студенти групи, а також самооцінки роботи студента. Для більш ефективного проведення даної роботи може бути створена група експертів або журі, які здійснять підрахунки, оголосять результати, назвуть переможців.

Особливу увагу в цьому процесі слід звернути на підготовку презентації результатів власної діяльності.

Створення освітнього рефлексивного середовища в університеті тісно пов'язано із застосуванням методів активізації навчально-професійної діяльності студентів економічних спеціальностей, реалізується на всіх етапах навчання і ґрунтується на ідеї впровадження сучасних технологій навчання В. Козакова та Д. Дзвінчука й визначених ними соціально-психологічних аспектах активізації навчання, застосуванні активних методів навчання (таких як, наприклад, малі групи, дискусії, мозкова атака, аналіз ситуацій, симуляції, презентації, інсценізації, управлінсько-рольові та ділові ігри тощо [92, с. 41].

Фактично, на кожному занятті створювалися ситуації, які сприяли освітньо-рефлексивній діяльності студентів. Так, на лекціях відбувалася актуалізація та активізація мотивів, інтересів, цінностей, досвіду саморозвитку та самоуправління ним. Практичні заняття дали змогу студентам визначити та сформулювати цілі саморозвитку, зробити висновки щодо результатів самопізнання та самоаналізу. Тренінги сприяли розвитку уміння рефлексії та здатності до самоуправління саморозвитком. У процесі самостійної роботи здійснювалися самопізнання, самоаналіз, формулювалися відповідні висновки.

Дана умова була реалізована за допомогою *поступового ознайомлення із структурою рефлексії та залучення студентів до рефлексивного процесу*, зокрема розширення уявлень про «Я-концепцію» особистості, актуалізації власного «Я» та можливості побачити багатоманітність і неоднозначність життєвих ситуацій, що має місце при виконанні ситуативних вправ та ігор «Хто Я?», «Плюс чи мінус?», «Кожен...», «Професійне «Я» в променях сонця» і т.д.[171].

Вправа1. Ознайомлення із структурою рефлексії [141, с. 25].

Мета: запустити/ розпочати процес рефлексії.

Завдання: поступове проходження ряду кроків структури рефлексії, що мають свою конкретну мету та передбачають відповіді на запитання. Важливо оцінити мету діяльності, визначені вимоги, логічні шляхи досягнення мети та можливості діяльності, бути готовим до перегляду своїх дій, а також оцінити ефективність своєї діяльності, спрогнозувати кінцевий результат, оцінити значущість продукту діяльності з урахуванням внутрішніх і зовнішніх критеріїв якості; нести відповідальність за власну діяльність.

Таблиця 3.5

Кроки структури рефлексії

Крок	Мета	Можливі запитання
«Емоції» Емоційний стан учасників	Визначити емоційний стан учасників, зняти емоційне напруження	Що Ви відчували на початку заняття? Що відчуваєте зараз?
«Факти» Відновлення логіки подій під час заняття	Згадати, що мало місце; закріпити матеріал для подальшого аналізу; виявити цілісність	Що зробили? З чого починали? Що було потім?
«Причини» Аналіз причин подій під час заняття	Зафіксувати успіхи та ускладнення, спрогнозувати можливі майбутні події	Які дії викладача, студентів призвели до цієї події? Що можна було б зробити?
«Висновки» Фіксація найбільш важливих висновків за результатами заняття	Закріпити отриманий результат, перевірити, що засвоєно	Що було важливим? Що було складним? Який Ви з цього зробили висновок? Як Ви це будете використовувати? Про що нове Ви дізналися? Для чого це може Вам знадобитися?

Вправа 2. «Професійне «Я» в променях сонця» [141, с. 67].

Мета: підвищення самооцінки, гармонізація емоційного стану, сприяння позитивній концепції «Я-професіонал».

Завдання: на окремому аркуші намалуйте сонце, як це роблять діти, в колі напишіть своє ім'я та намалуйте себе як професіонала. Біля кожного променя напишіть щось схвальне про себе з професійної точки зору. Якості можуть бути як позитивними, так і негативними, але завдання полягає в тому, щоб написати про себе якомога краще.

Вправа 3. Медитативна практика «Я зростаю» [141, с. 67].

Мета: «включення» учасників до працездатного стану, формування установки на професійний ріст на психосоматичному рівні.

Завдання: учасники у колі сідають навколішки, голову нахиляють до колін, охоплюють її руками. З певного моменту вони починають «зростати»: «Уявіть собі, що Ви маленький росточок, який щойно пробився скрізь землю. Ви зростаєте, поступово розпрямляючись, тягнетесь вгору». Викладач допомагає їм рости, рахуючи до десяти: «Намагайтесь зростати під рахунок, під кожну цифру додавайте наступну стадію Вашого зростання. Спробуйте вирости до рахунку «вісім», а на рахунок «дев'ять», «десять» спробуйте ще підрости, подумки відриваючи п'яти від землі, щоб стати ще вище». Після завершення «росту» учасникам пропонують сісти на стілець і максимально розслабитися.

Вправа 4. «Мої складності» [141, с. 68].

Мета: надання можливості у спокійній і доброзичливій атмосфері поговорити про свої помилки, складності та недоліки.

Завдання: учасники діляться на пари і сідають так, щоб не заважати розмовою всім іншим. Обидва партнери повинні отримати 4 відповіді на питання: «Як я ставлюсь до почуття розчарування?». Потім пари розділяються, кожен шукає собі іншого партнера й обговорює з ним питання «Наскільки мені складно умовити інших дати мені те, що мені необхідно?». Потрібно отримати не менш ніж 4 відповіді. Учасники формують нові пари та обговорюють питання «Що мені заважає досягти успіху?». Знову – новий партнер і 4 відповіді на

питання «Що я собі кажу, коли зробив помилку?». З останнім партнером піднімається питання «Що я можу зробити, щоб отримати те, що я хочу?».

Після проведення вправи кожен із учасників робить письмові висновки, зазначаючи, що нового дізнався, що було несподівано, що виявилось корисним.

Вправа 5. Рефлексивна технологія «Рефлексивне коло» [141, с. 25, 47] (адаптовано).

Мета: підведення підсумків заняття, аналіз отриманого досвіду, емоційна розрядка.

Завдання: всі учасники педагогічної взаємодії сідають у коло. Викладач задає алгоритм рефлексії: своє ставлення до проведеного заняття (в тому числі побажання, корективи на майбутнє), самовідчуття на даному занятті, озвучує, що було несподіваним в думках, почуттях. Усі учасники по черзі висловлюють свої почуття, аналізують їх причини, продумують інші моделі поведінки, цікавляться думкою оточуючих, виконуючи це за заданим алгоритмом рефлексії. Викладач своїм словом завершує коло.

Слід зазначити, що ми створювали освітнє рефлексивне середовище на праксиологічних принципах, що сприяло формуванню особистості, схильної та здатної до рефлексії в процесі визначення сутності бажаних результатів, конкретизації цілей та завдань, організації процесу досягнення максимальної само ефективності, і було реалізовано в декілька етапів, які включали:

- 1) урахування результатів професійно-орієнтовної самодіагностики;
- 2) аналіз індивідуальних результатів, рефлексія;
- 3) планомірне самовдосконалення за визначеною персональною траєкторією відповідно до конкретизованих цілей;
- 4) реалізація програми особистісно-професійного саморозвитку, поетапне втілення ідей, виконання визначених завдань;
- 5) повторна професійно-орієнтовна самодіагностика, фіксація змін;
- 6) аналіз індивідуальних результатів, саморефлексія, групова рефлексія;
- 7) корегування програми подальшого особистісно-професійного саморозвитку (постановка завдань);

8) подальша реалізація програми особистісно-професійного саморозвитку;

9) аналіз результатів, рефлексія.

У курсі, основним завданням якого є формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, передбачені тематичні лекційні, практичні заняття, самостійна робота, застосування елементів дистанційного навчання [96], зокрема, опрацювання змісту дисципліни та інформаційного блоку в дистанційному курсі, проходження навчальних та психологічних тестів, участь у форумах тощо.

Особливістю структури модифікованого курсу є постійний зв'язок як психологічних, так і педагогічних аспектів саморозвитку, які взаємопов'язані та залежні. Зміст програми підпорядковано певній логічній послідовності, яка графічно зображена на (рис.3.2).

Особливе значення у курсі надається розробленому тренінгу «Формування готовності до професійного саморозвитку», що включає 14 тем, які проводяться на базі вже отриманих теоретичних знань та з використанням певних умінь, набутих на практичних заняттях та у процесі самостійної роботи (детально викладено в розроблених нами методичних рекомендаціях [171]), даний курс передбачає можливість повторення матеріалу під час вивчення ПДНМ з метою закріплення знань, умінь, навичок.

У зв'язку з цим кожна тема, крім традиційних питань дисципліни «Психологія та педагогіка», містить питання, пов'язані з формуванням готовності до саморозвитку, а цілі та завдання лекційних та практичних занять включають набуття відповідних знань та умінь, що забезпечать активну та ефективну роботу, набуття необхідних навичок на тренінгу (табл.3.7).

Курс розпочинається вступною лекцією, мета якої мотивувати до вивчення психолого-педагогічних дисциплін, спрямувати на саморозвиток та самовдосконалення, визначити місце та значення дисципліни в житті людини та світі навколо.

Наступні теми присвячені «педагогіці як науці», «психології як науці» та поняттю «психіка» і спрямовані на розкриття сутності основних понять, переведення їх на рівень тлумачення та розуміння, визначення їх вагомості в повсякденному та професійному житті кожного з нас.

У темі «Особистість як об'єкт вивчення психології та педагогіки. Структура особистості та її формування» передбачається з'ясувати поняття «індивід», «особистість», «індивідуальність», «універсум», звернутися до теорій особистості, визначити структуру особистості, описати психосоціальні властивості особистості, риси та типи особистості, а також розкривається сутність феномену «особистість», здійснюється мотивація до самоаналізу та самозмін.

При вивченні теми «Активність особистості. Діяльність. Види діяльності» зазначається, що діяльність є єдиною можливістю людини реалізувати себе і може протікати у чотирьох видах: праці, грі, спілкуванні, навчанні. В об'єднанні цих видів діяльності ми знаходимо місце розвитку та саморозвитку в діяльності людини. Однією з цілей викладання теми є спрямування студентів на свідоме планування, контроль та аналіз ефективності своєї діяльності, врахування в ній своїх індивідуальних особливостей, спрямування на особистісне зростання, реалізацію свого творчого потенціалу.

Продовжують курс два взаємопов'язані блоки, які містять в собі теми «Психічні процеси», «Психічні стани», «Психічні властивості», «Спілкування», де поряд з розкриттям психологічних феноменів мають висвітлюватися практичні рекомендації з навчання, самонавчання, виховання та самовиховання.

Свідоме ставлення особистості до своїх психічних процесів сприяє підвищенню її ефективності в усіх видах діяльності, що і обумовлює в нашому плані наступну тему лекції «Навчання, самонавчання».

У курсі акцентується увага на тому, що тісний взаємозв'язок психічних явищ дозволяє спрямовувати студента на свідоме формування своїх психічних властивостей, контролювати перебіг психічних процесів, максимально сприяти

створенню необхідних психічних станів, їх частому повторенню та закріпленню їх як психічних властивостей. Цей процес – ключ до самовиховання та виховання, що і визначає місце наступної теми (тема 10), мета якої – озброїти студента знаннями з методики та практики виховання та самовиховання.

Емоції, емоційні стани, прояви психіки: свідомий, несвідомий, Я-концепція (теми 11-13) формують собою загальне тло, обумовлюють сприйняття людиною світу навколо, розуміння себе в ньому і таким чином впливають на ефективність та результативність її пізнавальних процесів, влучність проявів темпераменту та інших психічних властивостей, на успішність самоуправління, самопрезентації, взаємодії людини у спілкуванні, поведінці в конфліктах, на відчуття самореалізації та щастя в житті (теми 14-18).

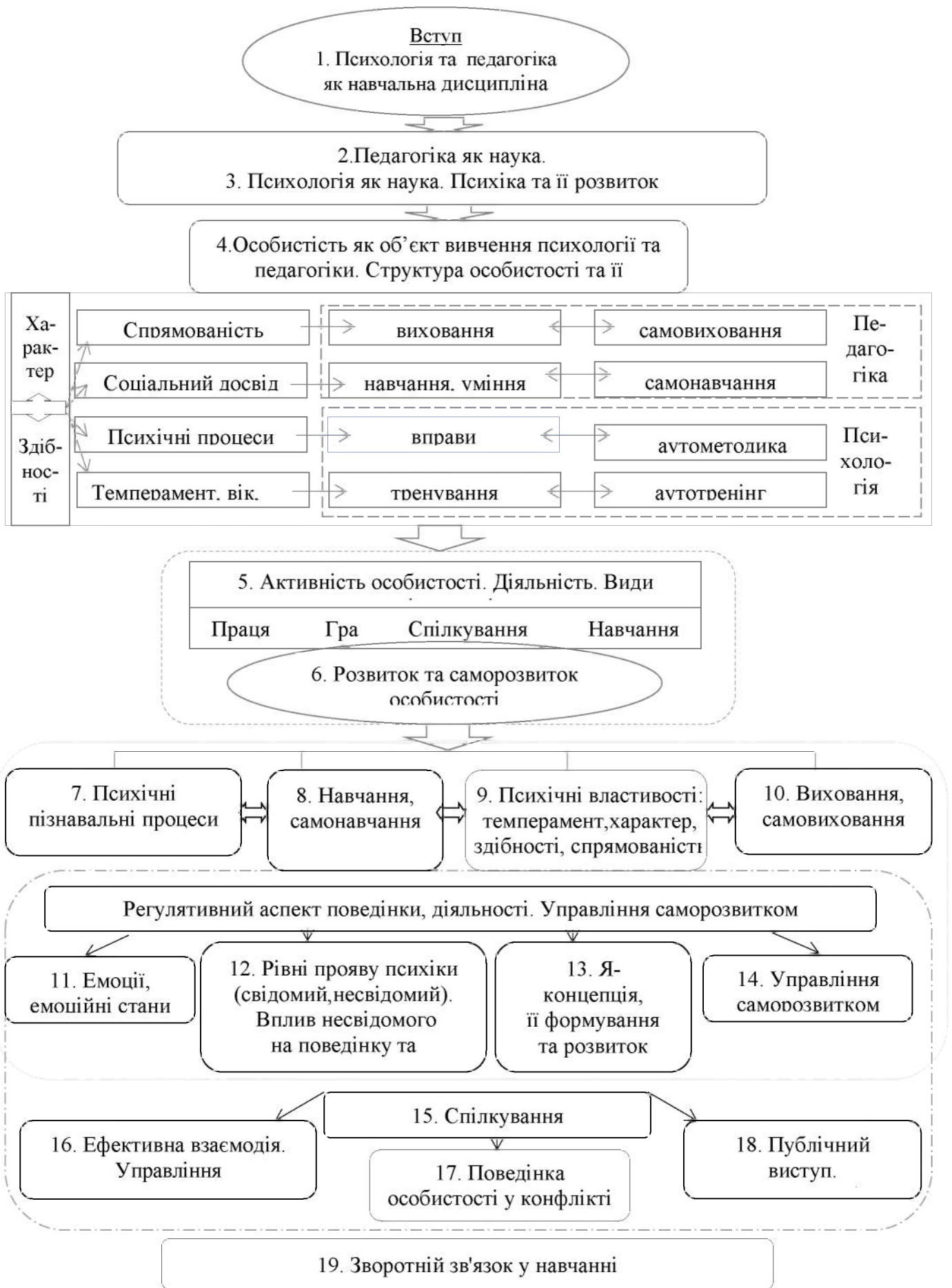


Рис. 3.2. Структура модифікованого курсу

Назви та цілі тренінгових занять

№ з/п	Тренінги	Цілі тренінгових занять
1	2	3
1	Адаптивний тренінг для першокурсників «Мотивація! Час досягнень»	Отримати мотивацію щодо вивчення психолого-педагогічних дисциплін для подальшого успіху, саморозвитку та самовдосконалення. Зорієнтуватися на активну роботу на практичних та тренінгових заняттях.
2	«Вміння ставити та досягати цілі визначає наш шлях»	Набути навички планування та визначення життєвих цілей. Навчитися корегувати цілі та завдання особистості.
3	Самоменеджмент – основа успіху!»	Навчитися ефективно управляти часом та організовувати власну діяльність.
4	«Самоефективність – досяжна досконалість»	Здійснити самоаналіз, самооцінку та саморозвиток власних психологічних особливостей. Сприяти процесу особистісного зростання, реалізації творчого потенціалу.
5	«Враховуй свої особливості. Якість та обмеження»	Сприяти формуванню свідомого ставлення до протікання психічних процесів і урахування власних особливостей для подолання потенційних обмежень саморозвитку.
6	«Враховуй свої особливості. Ефективність роботи з інформацією»	Сприяти формуванню свідомого ставлення до протікання психічних процесів і урахування власних особливостей в роботі з інформацією.
7	«Враховуй свої особливості. Розвиваємо пам'ять. Економимо час»	Навчитися успішно впливати на самоефективність.
8	«Соціоніка. Знайомтесь – 16 типів особистостей»	Навчитися розуміти та адекватно оцінювати себе та інших людей.
9	«Самоконтроль. Протистояння стресу»	Навчитися прийомам психологічного розвантаження та саморегуляції емоційних станів. Навчитися регулювати власні стани, знижувати емоційну напругу контролювати власні дії та вчинки.

1	2	3
10	«Вплив підсвідомих чинників на успіх»	Дослідити основні форми самосвідомості: самопізнання, самооцінка, здатність до саморегуляції. Проаналізувати власну поведінку, що залежить від несвідомих факторів.
11	«Самооцінка та саморозвиток»	Здійснити самодослідження для розвитку самосвідомості, корекції та попередження емоційних порушень на основі внутрішніх та поведінкових змін.
12	«Ефективна взаємодія у спілкуванні»	Усвідомити себе як суб'єкта спілкування, власні якості та можливі їх зміни. Усвідомити необхідність протидії маніпуляціям; Набути навички асертивної поведінки. Навчитися застосовувати різні прийоми, що сприяють ефективній взаємодії.
13	«Конфлікт та успіх»	З'ясувати причини виникнення конфлікту. Види конфліктів. Навчитися аналізувати динаміку конфлікту. Навчитися конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Навчитися визначати можливість нового рівня розвитку особистості в результаті конфлікту.
14	«Тренінг публічного виступу»	Навчитися використовувати психологічні знання про людину для успішної самопрезентації та публічного виступу.
15	«Презентації творчих проєктів»	Представити у групі результати виконання творчих проєктів.

Завершується курс темою «Зворотній зв'язок у навчанні» – презентацією творчих проєктів, підведенням підсумків, аналізом проведеної роботи, створенням плану подальшого саморозвитку в навчанні та житті. Таке доповнення програми психолого-педагогічної підготовки дозволяє студентам ще раз визначити цілі саморозвитку, сформулювати установку на особистісно-

професійний саморозвиток, сприяє культивуванню її цінності, формує та систематизує понятійний апарат, дозволяє їм сформувати і закріпити практичні навички самопізнання, самоаналізу, самоменеджменту та саморозвитку, навчає досягати поставлених цілей та отримувати конкретний результат діяльності.

Важливим у викладенні матеріалу є представлення його в практичному ракурсі, поєднанні педагогічного впливу з психологічним контекстом. Свідоме самовиховання та саморозвиток сприяють формуванню характеру та розвитку здібностей, та, як наслідок, вдосконаленню особистості на вищому рівні самосвідомості. Роль викладача при цьому полягає в налагодженні педагогічного впливу на протікання цього процесу, наданні відповідної допомоги та сприяння розумінню того, що невтомна праця над власними якостями та здібностями визначає успішність людини в професії та житті.

Враховуючи ізоморфність психолого-педагогічних знань та сенситивність першого року навчання в університеті, запропонований модифікований курс можна вважати важливим інструментом формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку (табл. 3.8).

Програма модифікованого курсу з ПП

З/п	Теми лекційних та практичних занять	Цілі лекційних, практичних та тренінгових занять	Тренінги
1	2	3	4
1	Вступ до психолого-педагогічної підготовки. Педагогіка та психологія як навчальні дисципліни.	1. Мотивувати до вивчення психолого-педагогічних дисциплін з метою саморозвитку та самовдосконалення. 2. З'ясувати значення та сутність педагогіки як науки. Визначення її основних понять.	Адаптивний тренінг для першокурсників «Мотивація! Час досягнень.»
2	Педагогіка як наука. Поняття «педагогіка».	1. Розкрити сутність основних термінів та понять педагогіки на рівні відтворення, тлумачення та використання їх у повсякденному та професійному житті.	
3	Психологія як наука. Поняття «психологія». Поняття «психіка».	1. Визначити значення та сутність психології як науки. 2. Дати визначення її основних понять, сприяти їх переведенню на рівень відтворення, тлумачення та використання їх у повсякденному та професійному житті.	
4	Особистість як об'єкт вивчення психології та педагогіки. Структура особистості та її формування.	1. Набути навички планування та визначення життєвих цілей. 2. Навчитися корегувати цілі та завдання особистості.	«Вміння ставити та досягати цілі визначає наш шлях»
5	Активність особистості. Діяльність. Види діяльності.	1. Навчитися ефективно управляти часом та організовувати власну діяльність.	«Самоменеджмент – основа успіху!»

1	2	3	4
6	Розвиток особистості та саморозвиток особистості.	1. Сприяти процесу особистісного зростання, реалізації творчого потенціалу. 2. Спрямувати на здійснення самоаналізу, самооцінки та саморозвиток власних психологічних особливостей.	«Самоефективність – досяжна досконалість»
7	Психічні процеси (пізнавальні).	1. Сприяти формуванню свідомого ставлення до протікання психічних процесів і урахування власних особливостей.	«Враховуй свої особливості»
8	Навчання, самонавчання.	1. Навчитися успішно впливати на самоефективність.	«Розвиваємо пам'ять. Економимо час»
9	Психічні властивості: темперамент, характер, здібності, спрямованість.	1. Навчитися розуміти та адекватно оцінювати себе та інших людей.	
10	Виховання, самовиховання.	1. Засвоїти знання з теорії, методики та практики виховання та самовиховання.	«Соціоніка. Знайомтесь – 16 типів особистостей»
11	Емоції, емоційний стан.	1. Навчитися прийомам психологічного розвантаження та саморегуляції емоційних станів. 2. Навчитися регулювати власні стани, знижувати емоційну напругу контролювати власні дії та вчинки.	«Самоконтроль. Протистояння стресу»

1	2	3	4
12	Рівні прояву психіки: свідомий, несвідомий.	<p>1. Дослідити основні форми самосвідомості: самопізнання, самооцінка, здатність до саморегуляції.</p> <p>2. Проаналізувати власну поведінку, що залежить від несвідомих факторів (механізмів психологічного захисту, трансактний аналіз спілкування).</p>	«Вплив підсвідомих чинників на успіх»
13	Я-концепція. Я-концепція та успіх особистості.	1. Сприяти розвитку самосвідомості і самодослідження для корекції та попередження емоційних порушень на основі внутрішніх та поведінкових змін.	«Самооцінка і саморозвиток»
14	Управління саморозвитком.	1. Спрямувати на свідоме управління особистісно-професійним саморозвитком.	
15	Спілкування.	<p>1. Сприяти засвоєнню необхідної для професійної діяльності технології взаємодії з різними людьми через усвідомлення власних якостей особистості та розуміння партнерів зі спілкування.</p> <p>2. Усвідомити себе як суб'єкта спілкування, проаналізувати власні якості та їх можливі зміни з метою самовдосконалення.</p> <p>3. Відчутти необхідність протидії маніпуляціям; набути навички асертивної поведінки.</p> <p>4. Навчитися застосовувати різні прийоми, що сприяють ефективній взаємодії.</p>	

1	2	3	4
16	Ефективна взаємодія. Управління як процес взаємодії.	1. Навчитися ефективній взаємодії в суспільстві.	
17	Конфлікт, конструктивна поведінка у конфлікті.	1. З'ясувати причини виникнення конфлікту. Види конфліктів. 2. Динаміка конфлікту. 3. Навчитися вирішувати конфлікти з іншими людьми. 4. Конфлікт – можливість нового рівня розвитку особистості.	«Конфлікт та успіх»
18	Публічний виступ. Самопрезентація.	1. Навчитися використовувати психологічні знання про людину для успішної взаємодії у спілкуванні, самопрезентації та публічному виступі.	Ефективна взаємодія у спілкуванні «Тренінг публічного виступу»
19	Зворотній зв'язок у навчанні.	Презентації творчих проектів.	

Закріплення та покращення результатів формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку відбувається на другому курсі при вивченні дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Наповнення курсу дисципліни ПДНМ

Теми практичних занять	Професійний саморозвиток майбутніх економістів
1	2
Навчання як вид діяльності. Психологічна характеристика основних функцій управління навчанням.	Дослідження власних особливостей навчання. Формування вмінь самоуправління навчанням, та управління іншими.
Психолого-педагогічні аспекти планування навчання.	Дослідження психолого-педагогічних аспектів самопланування навчання.
Психологічна характеристика цілей як фактора управління у навчанні. Постановка навчальних цілей.	Цілепокладання. Постановка власних навчальних цілей.
Інформаційна основа навчання. Робота з інформацією (збір, опрацювання, структурування), рівні засвоєння інформації.	Інформаційна основа самонавчання. Робота з інформацією (збір, опрацювання, структурування), рівні засвоєння інформації.
Організація навчання. Методи навчання.	Організація самонавчання. Методи самонавчання.
Форми організації навчання та їх вибір з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.	Визначення найефективніших форм організації навчання та управління з урахуванням власних індивідуальних особливостей.
Умови навчальної діяльності та управління соціально-психологічними процесами в групах.	Управління соціально-психологічними процесами в групах.
Мотивація та стимулювання навчальної діяльності. Методи та прийоми стимулювання навчання.	Самотивація в навчанні, стимулювання навчальної діяльності інших.
Індивідуальні особливості мотивації особистості та діагностика мотивації готовності до навчальної діяльності.	Індивідуальні особливості самотивації особистості та діагностика мотивації готовності до навчальної діяльності.
Контроль навчальної діяльності.	Контроль самонавчання.
Педагогічні основи контролю.	Психолого-педагогічні основи самоконтролю.

Продовження табл. 3.9

1	2
Психологічні фактори контролю в навчанні: помилки, самооцінка, рефлексія, зворотній зв'язок.	Психологічні фактори самоконтролю в навчанні: помилки, самооцінка, рефлексія, зворотній зв'язок.
Управління навчанням учнів різних освітньо-вікових категорій.	Управління самонавчанням та саморозвитком, сприяння самонавчанню та саморозвитку інших.
Комунікації, керівництво і прийняття рішень у навчальній діяльності.	Ефективні комунікації, керівництво і прийняття рішень.

Паралельно з вивченням основної програми дисципліни та повторенням інформації з модифікованого курсу ПП студенти впродовж всього семестру займаються розробкою проекту, що активізує їх самостійну пізнавальну діяльність та сприяє саморозвитку.

Метод проекту дозволяє залучити студентство до комплексу самостійних пошукових, науково-дослідницьких видів робіт, які сприяють розширенню світогляду, підвищенню професійної спрямованості та мотивації; актуалізують пізнавальний інтерес; розвивають уміння самостійно набувати знання, досліджувати, формулювати проблему, шукати рішення, презентувати результат.

Основне завдання проекту полягає в розробці тренінгу. Теми проектів формулюються студентами самостійно в одному з чотирьох напрямів (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Напрями для обрання студентами тем проектів у курсі дисципліни ПДНМ

№ з\п	Напрямок	№ з\п	Напрямок
1	2	3	4
1	<u>Особистісно-регулятивний</u> – Самопізнання – Самооцінка – Саморегуляція – Самоуправління – Самоменеджмент – Самоконтроль	2	<u>Професійно-орієнтовний</u> – Професійне спрямування – Професійний саморозвиток – Професійна адаптація – Здатність до підприємницької діяльності

Продовження табл. 3.10

1	2	3	4
3	<u>Мотиваційно-цільовий</u> – Мотивація в навчанні – Мотивація професійного саморозвитку – Самомотивація як запорука досягнення успіху – Визначення та корегування життєвих цілей, досягнення, аналіз результатів	4	<u>Пізнавально-операційний</u> Тренінг організації навчання з урахуванням типологічних особливостей учнів/студентів. Переваги та недоліки – Психологічні процеси – Психологічні стани – Психологічні властивості

Заключний етап презентації проектів передбачає проведення групової рефлексії. Кожному студенту пропонується підвести підсумки роботи, назвати найвдаліші, з його точки зору, презентації, підкреслити сильні сторони виступів учасників. Наступним кроком в проведенні групової рефлексії є аналіз свого власного виступу та отриманого досвіду. Даючи відповідь на питання: «Що вдалося?», «Що не вийшло?», аналізуючи плюси та мінуси, визначаючи сильні та слабкі сторони своєї роботи, студенти отримують безцінний досвід самоаналізу і подальшого обговорення результатів групою, визначають пункти, на які слід додатково звернути увагу при підготовці своїх подальших виступів, наступним пунктом стає написання листу самоаналізу виконання власної групової ролі та підготовка звіту роботи групи щодо проведення презентації – цілісного навчального заняття для однієї з освітньо-вікових категорій. Подібна організація проектної діяльності сприяє особистісному та професійному саморозвитку студентів ґрунтується на ідеї створення освітнього рефлексивного середовища в навчальному процесі вищих закладів освіти.

Таким чином, у процесі роботи відбувається повторення матеріалу, чотири напрями тем проектів кореспондуються з програмою курсу «Психологія та педагогіка» і слугують логічним продовження роботи студентів з формування готовності до професійного саморозвитку.

Робота над проектом сприяла розвитку здібностей співпраці: розподіл обов'язків, координація зусиль, відповідальність як за результати своєї роботи, так і за результат роботи групи. Відбувається вдосконалення навичок самостійної пізнавальної діяльності, розвиваються аналітичні здібності (чіткість визначень, розробка гіпотез, їх перевірка, аналіз результатів), творчі здібності, комунікативні вміння. Слід зазначити, що робота в команді покращує відносини в колективі, самоаналіз та групова рефлексія дозволяють краще зрозуміти себе та інших в різних видах діяльності і в подальшому підвищити ефективність спільної та власної роботи.

Отже, виокремлені та реалізовані нами умови є складовими *моделі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку*, яка була впроваджена та експериментально перевірена у процесі викладання модифікованих нами курсів дисциплін «Психологія та педагогіка» й «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» (ПДНМ), також блоку із 14 тематичних тренінгів у ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

Важливими чинниками створення умов формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку у процесі психолого-педагогічної підготовки стали розроблені та застосовані методичні рекомендації для студентів 2 курсу (дисципліна ПДНМ) з підготовки навчального проекту «Розробка тренінгу». Рефлексія студентів щодо особливостей та здатностей на початку навчання та відстеження існуючої динаміки здійснювалася за допомогою авторських анкет та розроблених нами зошитів для самодіагностики «Зошит професійно-орієнтовної самодіагностики» та «Зошит фіксації змін. Професійно-орієнтовна самодіагностика» [96].

При реалізації вищеназваних умов паралельно проводилося планомірне формування виокремлених нами компонентів готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку через виконання блоку вправ, які детально викладені в методичних рекомендаціях [171].

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

Виокремивши показники критеріїв, і підтвердивши правомірність їх об'єднання в кожен з чотирьох компонентів за допомогою кореляційних зв'язків Спірмена (табл. 2.3. – 2.6.), ми стикнулися з проблемою обробки отриманих результатів.

Зрозуміло, що в процесі дослідження, особливо, якщо йдеться про інтегративне утворення, кожен науковець стикається з потребою уніфікації результатів, отриманих за допомогою різних методик і приведення їх до єдиної шкали. Ця проблема вирішується різними шляхами. Визначення середніх величин за кожним з показників значно узагальнює результати, не даючи можливість прослідити індивідуальні зміни кожної окремо взятої особистості.

Щоб уникнути подібної уніфікації було застосовано рівневий розподіл загальних інтегральних середніх значень кожного студента в експериментальних та контрольних групах, визначено їх дисперсію та порівняно результати до та після проведення експериментального дослідження. З метою урахування та збереження якісних особливостей індивідуальних показників респондентів було застосовано розроблену В. Семиченко методику переводу вихідних параметрів у якісно однорідні кількісні значення, яка описана в роботі О. Олексюк [139, с. 198].

Всі системи оцінювання, використані в методиках, було узагальнено шляхом переведення результатів до єдиної шкали. В рамках кожної з методик результати було стандартизовано до трьох-рівневого розподілу. Як наслідок, кожний показник компонентів міг бути виявлений на високому – 3 бали, середньому – 2 бали, та низькому – 1 бал рівнях. Високому рівню відповідає діапазон варіювання від 2,4 балів до 3, середньому рівню – від 1,7 до 2,3 балів, низькому – від 1 до 1,6 балів.

Таким чином, даний підхід до переводу вихідних параметрів потребує наявності трьох-рівневого розподілу в рамках кожної використаної методики, надамо пояснення.

Мотиваційно-цільовий критерій

У методиці визначення мотивів навчально-пізнавальної діяльності [139, с. 248] максимальний прояв мотиву особистісного розвитку складає 12 балів. Високому рівню прояву відповідає діапазон від 10 до 12, середньому – від 5 до 9, низькому – від 1 до 4.

Мотивація успіху – «Мотивація успіху або уникнення невдач» А. Реан [209, с. 248].

Високий рівень – від 14 до 20, середній рівень – від 10 до 13, низький – від 1 до 9 балів.

Наявність в анкеті від 8 до 10 чітко визначених цілей та програми саморозвитку відповідає високому рівню, від 7 до 5 – середньому рівню, від 1 до 4 – низькому рівню.

Пізнавально-операційний критерій

Методика оцінки рівня здібностей до саморозвитку та самоосвіти С. Тарасової [229, с.199].

Високий рівень прояву здібностей до саморозвитку та самоосвіти варіюється від 44 до 54 балів, середній рівень відповідає діапазону від 32 до 43, низький рівень – від 18 до 31 балу.

У методиці визначення рівня «Здібність майбутнього вчителя до саморозвитку» О. Білої [98, с.198] високому рівню здібності до саморозвитку відповідають параметри від 55 до 75 балів, середньому рівню – від 36 до 54 балів, низькому – від 15 до 35.

При визначенні ставлення до професійного саморозвитку за методикою В. Павлова [65, с.283] «Чи готовий я до саморозвитку?» високому рівню відповідає результат від 12 до 14 балів, середньому – від 6 до 11, низькому – від 1 до 5 балів.

Професійно-орієнтовний критерій

У методиці Т. Дубовицької «РПС» [191, с.145] при визначенні рівня професійної спрямованості сума балів від 14 до 18 відповідає високому рівню,

середньому – від 5 до 13, низькому – від 0 до 4.

При визначенні потреби в досягненні за методикою Ю. Орлова [209, с. 282] «Потреба в досягненні» високому рівню відповідають від 23 до 18, середньому рівню – від 17 до 10 балів, низькому – від 1 до 9 балів.

Для з'ясування рівня самоменеджменту було використано методику Л. Зайверта «Самоменеджмент: Як добре Ви справляєтеся зі своєю роботою» [212, с.242]. Так, високому рівню відповідають бали від 26 до 30, середньому рівню – від 21 до 25, низькому – від 0 до 20.

Особистісно-регулятивний критерій

При визначенні інтернальності чи екстернальності відповідальності за допомогою методики визначення локалізації суб'єктивного контролю ЛКС С. Пантелєєва – В. Століна [191, с. 151] високий рівень представлено діапазоном від 7 до 10 балів, середній – від 5 до 6, низький – від 1 до 4 балів.

Для визначення типу і рівня самоуправління було застосовано методику В. Андрєєва [5, с. 75], де високому рівню відповідають бали від 85 до 108, середній рівень представлено балами від 61 до 84, низькому рівню відповідають бали від 37 до 60.

Методика визначення розвитку сили волі [65, с. 283] одержала наступний рівневий розподіл: високий рівень від 22 до 30 балів, середній рівень – від 13 до 21, низький – від 0 до 12 балів

Після проведеного дослідження було складено узагальнюючі таблиці рівнів готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку за відповідними критеріями та показниками. Ці таблиці охоплюють результати самодіагностики студентів, отримані у ході виконання ними визначеного блоку методик і переведені у відповідні рівні (Додаток Г.), проведено підрахунки та укладено порівняльні таблиці показників експериментальних та контрольних груп (табл. 3.11). За час проведення експерименту одного студента було відраховано.

Таблиця 3.11

Порівняльна таблиця показників ЕГ та КГ

Експериментальні групи				Контрольні групи			
Показник "А"				Показник "А"			
Рівень	До	Після	Різниця	Рівень	До	Після	Різниця
низький	22 %	1 %	-21 %	низький	0 %	6 %	6 %
середній	39 %	28 %	-10 %	середній	29 %	35 %	6 %
високий	39 %	70 %	31 %	високий	71 %	59 %	-12 %
Показник "В"				Показник "В"			
Рівень	До	Після	Різниця	Рівень	До	Після	Різниця
низький	3 %	0 %	-3 %	низький	0 %	0 %	0 %
середній	34 %	36 %	1 %	середній	43 %	38 %	-5 %
високий	63 %	64 %	1 %	високий	57 %	62 %	5 %
Показник "С"				Показник "С"			
Рівень	До	Після	Різниця	Рівень	До	Після	Різниця
низький	6 %	6 %	0 %	низький	3 %	1 %	-1 %
середній	33 %	40 %	7 %	середній	46 %	45 %	-1 %
високий	61 %	54 %	-7 %	високий	51 %	54 %	2 %
Показник "D"				Показник "D"			
Рівень	До	Після	Різниця	Рівень	До	Після	Різниця
низький	1 %	0 %	-1 %	низький	0 %	0 %	0 %
середній	30 %	25 %	-4 %	середній	34 %	35 %	0 %
високий	69 %	75 %	6 %	високий	66 %	65 %	0 %

Отримані результати графічно зображено на (рис. 3.3), (рис. 3.4), (рис. 3.5), (рис. 3.6).



Рис. 3.3. Рівневий розподіл інтегральних показників «А» готовності студентів до професійного саморозвитку експериментальних та контрольних груп до та після проведення експерименту (у%)

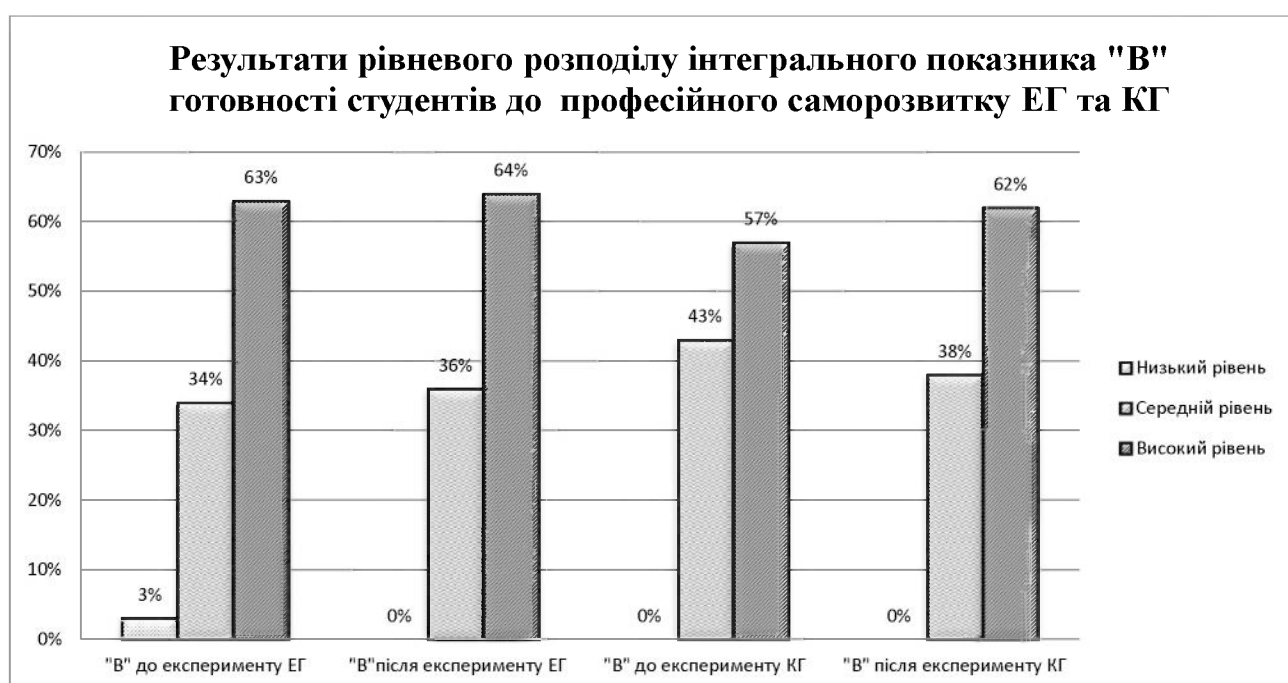


Рис. 3.4. Рівневий розподіл інтегральних показників «В» готовності студентів до професійного саморозвитку експериментальних та контрольних груп до та після проведення експерименту (у%)



Рис. 3.5. Рівневий розподіл інтегральних показників «С» готовності студентів до професійного саморозвитку експериментальних та контрольних груп до та після проведення експерименту (у%)



Рис. 3.6. Рівневий розподіл інтегральних показників «D» готовності студентів до професійного саморозвитку експериментальних та контрольних груп до та після проведення експерименту (у%)

Незважаючи на те, що результати експериментальних груп на початку експерименту були нижчими ніж у контрольних груп, після проведення експерименту експериментальні групи суттєво випереджають контрольні групи (табл. 3.12), (рис 3.7), (табл. 3.13).

Таблиця 3.12

Порівняння показників ЕГ та КГ після експерименту

Показник "А"			
Рівень	Експериментальна	Контрольна	Різниця
низький	1 %	6 %	-4 %
середній	28 %	35 %	-6 %
високий	70 %	59 %	11 %
Показник "В"			
Рівень	Експериментальна	Контрольна	Різниця
низький	0 %	0 %	0 %
середній	36 %	38 %	-2 %
високий	64 %	62 %	2 %
Показник "С"			
Рівень	Експериментальна	Контрольна	Різниця
низький	6 %	1 %	5 %
середній	40 %	45 %	-5 %
високий	54 %	54 %	0 %
Показник "D"			
Рівень	Експериментальна	Контрольна	Різниця
низький	0 %	0 %	0 %
середній	25 %	35 %	-9 %
високий	75 %	65 %	9 %

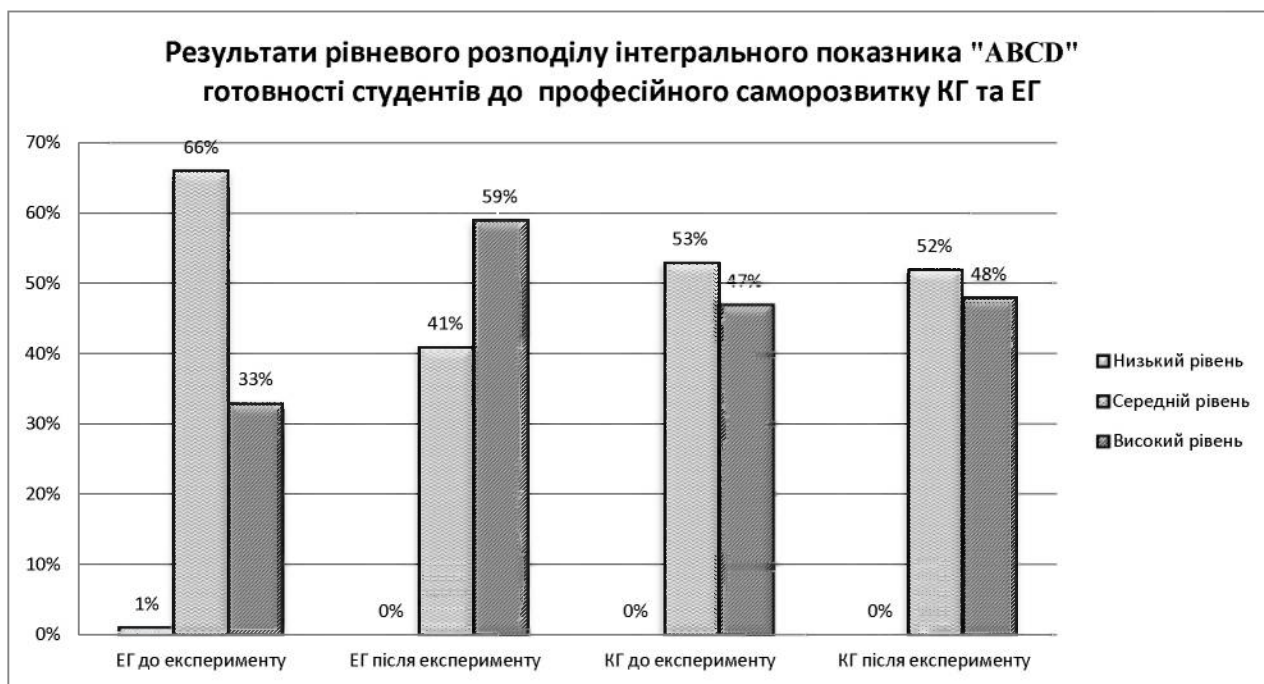


Рис. 3.7. Рівневий розподіл інтегрального показника «ABCD» готовності студентів до професійного саморозвитку експериментальних та контрольних груп до та після проведення експерименту (у%)

Таблиця 3.13

Значення інтегрального показника ABCD в ЕГ та КГ після експерименту

Показник "ABCD"		Експериментальні групи		
Рівень	До	Після	Різниця	
низький	1 %	0 %	-1 %	
середній	66 %	41 %	-25 %	
високий	33 %	59 %	26 %	
Показник "ABCD"		Контрольні групи		
Рівень	До	Після	Різниця	
низький	0 %	0 %	0 %	
середній	53 %	52 %	-1 %	
високий	47 %	48 %	1 %	

Для порівняння двох вибірових середніх величин, які належать до двох сукупностей даних і для вирішення питання статистичної достовірності відхилень середніх значень використовують t -критерій Стьюдента.

При порівнянні середніх значень інтегральних показників А, В, С, D та ABCD в експериментальній групі до і після експерименту виявлено значні розбіжності, які статистично підтверджуються за допомогою t -критерію Стьюдента, в контрольних групах не відбулося суттєвих зміни, що також підтверджено вищеназваним критерієм, який обчислюється за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{m_1^2 + m_2^2}{n_1 + n_2}}}$$

де \bar{x}_1 – середнє значення змінної з однієї з вибірок даних; \bar{x}_2 – середнє значення змінної за іншою вибіркою даних;

m_1 та m_2 – інтегровані показники відхилень частиних значень з двох вибірок, які порівнюються від відповідаючих їм середніх величин.

m_1 та m_2 обчислюються за наступними формулами:

$$m_1^2 = \frac{s_1^2}{n_1}; m_2^2 = \frac{s_2^2}{n_2},$$

Де s_1^2 – вибіркова дисперсія першої змінної (з першою вибіркою); s_2^2 – вибіркова дисперсія другої змінної (за другої вибіркою); n_1 – число частиних значень змінної в першій виборці (кількість студентів в групі до експерименту);

n_2 – число частиних значень змінної в першій виборці (кількість студентів в групі після експерименту) [135, с. 568].

За вищенаведеною формулою було обчислено показник t в експериментальних групах (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Значення t - критерію Стьюдента для ЕГ

t - критерій Стьюдента	Експериментальні групи
Інтегральний показник "ABCD"	2,44
Критичне значення (імовірність похибки 0,05)	1,97

За таблицею критичного значення t - критерію Стьюдента для заданого числа ступенів свободи, які дорівнюють $n_1 + n_2 - 2$ (для експериментальних груп $67+67-2 = 132$), що приблизно відповідає критичному значенню t 1,97 та обраної допускної помилки 0,05, за допомогою якої забезпечується точність розрахунків в 95%, порівнюємо обчислене значення t . Якщо обчислене значення більше або дорівнює табличному (в нашому випадку – 1,97) то роблять висновок, що середні значення з двох вибірок, що порівнюються дійсно статистично достовірно розрізняються. Обчислене значення інтегрального показника "ABCD" – 2,44 в експериментальних групах більше критичного значення 1,97, що і підтверджує достовірність та успішність проведеного нами експерименту.

Для підтвердження достовірності отриманих даних та порівняння відсоткових величин до та після проведення експерименту в експериментальних групах було обчислено χ^2 -критерій, який має наступну формулу:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

де P_k – частоти результатів спостережень до експерименту (кількість студентів, задіяних в дослідженні до експерименту); V_k – частоти результатів спостережень, зроблених після експерименту (кількість студентів, задіяних в дослідженні після експерименту); m – загальне число груп, на які розділено результати спостережень (кількість рівнів) [135, с.572].

Отримане нами значення χ^2 -критерію для інтегрального показника «ABCD» дорівнює 20,70 більше відповідного табличного граничного значення

$m - 1 = 2$ ступенів свободи, який складає 13, 82 при імовірності похибки менше ніж 0,001.

Таблиця 3.15

Значення χ^2 - критерій для ЕГ

χ^2 - критерій	Експериментальні групи
Інтегральний показник «ABCD»	20,70
Граничне значення (імовірність похибки 0,001%)	13,82

Відтак проведений експеримент підтверджено, результати значно покращилися і це ми можемо стверджувати з імовірною похибкою, яка не перевищує 0,001 %.

Середні значення інтегральних показників готовності студентів до професійного саморозвитку у студентів експериментальної та контрольної груп до експерименту майже не відрізняються, але при порівнянні результатів до і після експерименту виявлено значні розбіжності, які статистично підтверджуються за допомогою критерію *t*-Стьюдента.

Підводячи підсумки експериментального дослідження, необхідно зазначити, що отримані показники не можна віднести тільки на рахунок експериментальних заходів. Вони є результатом усього освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

Слід зазначити, що середнє арифметичне узагальнює результати, не даючи детальної картини, фактично нівелює динаміку змін кожного окремо взятого студента. Щоб уникнути подібної уніфікації було застосовано рівневий розподіл загальних інтегральних середніх значень кожного студента в експериментальних та контрольних групах, визначено їх дисперсію та порівняно результати до та після проведення експериментального дослідження. Отримані дані детально викладено в узагальнюючих таблицях (Додаток Г.).

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дисертаційного дослідження описано перевірку ефективності моделі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку шляхом реалізації виокремлених нами умов. Розроблена нами модель була впроваджена та експериментально перевірена у процесі викладання модифікованих нами дисциплін у ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».

Докладно висвітлено «Програму формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку» (табл. 3.8), зміст модифікованих нами дисциплін «Психологія та педагогіка» та «Психологія діяльності та навчальний менеджмент».

Важливими чинниками створення умов формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку у процесі психолого-педагогічної підготовки стали розроблені та застосовані відповідні методичні рекомендації для викладачів та методичні рекомендації для студентів 2 курсу (дисципліна ПДНМ) з підготовки навчального проекту «Розробка тренінгу».

Рефлексія студентів щодо особливостей та здатностей на початку навчання та відстеження існуючої динаміки здійснювалася за допомогою авторської анкети, «Зошиту професійно-орієнтовної самодіагностики» та «Зошиту фіксації змін. Професійно-орієнтовна самодіагностика».

Для зручності підрахунків та з метою уникнення нівелювання даних кожного окремо взятого студента було застосовано рівневий розподіл індивідуальних загальних інтегральних середніх значень в експериментальних та контрольних групах, визначено їх дисперсію та порівняно результати до та після проведення експериментального дослідження.

Аналіз результатів дослідження засвідчив позитивні зміни інтегральних показників в експериментальних групах до та після експерименту в той час як в контрольних групах таких змін не відбулося.

Середні значення інтегральних показників готовності студентів до професійного саморозвитку у студентів експериментальної та контрольної груп до експерименту майже не відрізняються, але при порівнянні результатів до і після експерименту виявлено значні розбіжності, які статистично підтверджуються за допомогою критерію t – Стьюдента.

За допомогою χ^2 - критерію доведено достовірність отриманих даних, а також порівняння відсоткових величин до та після проведення експерименту в експериментальних групах.

Одержані результати підтвердили правильність висунутої гіпотези та підтвердили ефективність розробленої моделі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Основні результати третього розділу дисертаційного дослідження висвітлено в публікаціях: [153], [156], [167], [168], [170], [171].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено нове вирішення наукового завдання, що полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку. Результати дослідження підтверджують покладену в його основу гіпотезу, а реалізовані мета і завдання дають підстави для узагальнення висновків і рекомендацій.

1. За результатами аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури з'ясовано, що формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку є невід'ємною складовою їх професійної підготовки.

Виявлено, що, незважаючи на увагу вчених до проблеми професійної підготовки майбутніх економістів, питання формування їх готовності до професійного саморозвитку не стало предметом окремого дослідження.

2. Уточнено сутність понять «саморозвиток», «професійний саморозвиток», «готовність особистості до професійного саморозвитку»:

«саморозвиток» – це процес, викликаний потребою в самовдосконаленні та зумовлений своєрідною особистісною здатністю, що має глибоке психологічне підґрунтя, піддається педагогічному впливу, свідомо реалізується в житті та може характеризуватися як позитивною, так і негативною динамікою;

«професійний саморозвиток» – це безперервне, свідоме, цілеспрямоване особистісно-професійне самовдосконалення особистості, що є внутрішньо і зовнішньо організованим свідомим інтеграційним процесом самоуправління, який ґрунтується на механізмах самопізнання, самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізації;

«готовність до професійного саморозвитку» – інтегральне утворення, що одночасно є усвідомленим результатом процесу підготовки та сформованою настановою на певний результат (отримання професійних знань і самовдосконалення) та містить у собі мотиваційно-цільовий, пізнавально-операційний, професійно-орієнтовний і особистісно-регулятивний компоненти.

3. Визначено та науково обґрунтовано структуру готовності до професійного саморозвитку, яка включає компоненти готовності до професійного саморозвитку. Мотиваційно-цільовий компонент містить такі складники, як ставлення до професійного саморозвитку, наявність чітко визначених цілей, програми саморозвитку, усвідомлення цінності самопізнання та самореалізації, внутрішні та зовнішні позитивні мотиви обрання професії, прагнення успіху в діяльності. Пізнавально-операційний компонент охоплює такі складники, як рівень самоменеджменту, здібність до саморозвитку та самоосвіти, самооцінка пізнавальних здібностей і рівень засвоєння знань. Професійно-орієнтовний компонент характеризується рівнем професійної спрямованості, схильностями та інтересами особистості до певних типів діяльності: людина-людина; людина-техніка; людина-знакова система; людина-природа. Особистісно-регулятивний компонент охоплює такі якості та вміння особистості, як відповідальність, самостійність, самоконтроль, впевненість у собі, емоційна стійкість, сила волі, рівень самоуправління, тип самоуправління та самооцінка вираження професійно-значущих якостей особистості.

На основі результатів проведеного аналізу досліджень даної теми та з'ясованих кореляційних зв'язків визначено критерії, показники та рівні готовності до професійного саморозвитку: мотиваційно-цільовий (мотив особистісного розвитку, мотивація успіху або уникання невдач, наявність визначених цілей життя); пізнавально-операційний (рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти, здібність до саморозвитку, готовність до саморозвитку); професійно-орієнтовний (рівень професійної спрямованості, потреба в досягненні, самоменеджмент «як добре Ви справляєтесь із своєю

роботою?»); особистісно-регулятивний (локалізація суб'єктивного контролю, рівень самоуправління, ступінь розвитку сили волі).

Визначено три рівні готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку: високий, середній та низький.

У процесі констатувального експерименту встановлено, що стан готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку не відповідає сучасним вимогам: лише 33 % студентів експериментальних груп виявили високий рівень готовності до професійного саморозвитку.

4. Вирізнено психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, а саме: забезпечення їхньої мотивації до професійного саморозвитку; застосування методів активізації навчально-професійної діяльності; створення освітнього рефлексивного середовища в навчальному процесі вищих економічних закладів освіти.

5. Теоретично обґрунтовано модель формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, яка включає: підходи (компетентнісний, акмеологічний та синергетичний), принципи (свідомості та активності, суб'єктності, аксіологічний, праксиологічний), мету, психолого-педагогічні умови, структурні компоненти, рівні та результат формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, а також 4 блоки модифікованих курсів «Психологія та педагогіка» і «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» (лекційний блок, блок практичних занять, блок тренінгів, блок самостійної роботи) та їх завдання для досягнення поставленої мети.

Експериментальна перевірка розробленої моделі дала змогу виявити позитивну динаміку змін інтегрального показника «ABCD» готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, що підтверджено такими даними: в ЕГ на початку експерименту високий рівень готовності до професійного саморозвитку продемонстрували 33 % студентів, після

експерименту – 59 % (збільшення на 26 %), середній рівень готовності до експерименту 66 %, після нього – 41 % (зменшення на 25 %), низький рівень: до експерименту 1 %, після нього 0 %. У контрольних групах змін практично не відбулося.

За допомогою критерію Пірсона (χ^2 - критерій) та t -критерію Стьюдента доведено, що виявлені позитивні зміни є статистично значущими.

Результати дослідження показали ефективність розробленої моделі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, а запропоновані в ній умови можуть бути застосовані в процесі вивчення майбутніми економістами не лише психолого-педагогічних, а й інших дисциплін.

Урахування основних результатів дисертаційного дослідження з метою підвищення ефективності формування готовності студентів вищих навчальних закладів до професійного саморозвитку дає підстави запропонувати методичні рекомендації на таких рівнях:

– *організаційно-методичному* (удосконалення програм курсів «Психологія та педагогіка», «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» шляхом їх модифікації та доповнення тренінговим курсом);

– *практичному* (використання матеріалів дослідження, розроблених навчально-методичних матеріалів для студентів, методичних рекомендацій для викладачів з метою підвищення ефективності формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку).

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку. Подальші наукові розвідки щодо цієї проблеми можуть стосуватися різних її аспектів при вивченні інших дисциплін, дослідження психологічних бар'єрів професійного саморозвитку особистості, вивчення сценаріїв та стратегій професійного саморозвитку, розробки спеціальних методик, що дають змогу здійснювати діагностику та самодіагностику готовності майбутніх економістів

до професійного саморозвитку, пошуку шляхів розкриття потенційних можливостей студентів до самовдосконалення, дослідження індивідуальних стилів здійснення професійного саморозвитку, вивчення, узагальнення та імплементації зарубіжного досвіду з досліджуваної теми, розробки технологій формування готовності до професійного саморозвитку, вивчення можливостей та шляхів реалізації функцій самоуправління щодо власного професійного саморозвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Из-во Мысль, 1991. – 158 с.
2. Акмеология : учебник / Под ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 680 с.
3. Аксьонова О. В. Методика викладання економічних дисциплін / О. В. Аксьонова. Навч. посіб. – К. : КНЕУ, 2006. – 706 с.
4. Алешина С. А. Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Алешина Светлана Александровна. – Оренбург, 2003. – 184 с.
5. Андреев В. И. Саморазвитие менеджера / В. И. Андреев – М. : Народное образование, 1995. – 160 с. – (Библиотечка ж-ла «Народное образование» ; №4).
6. Андреева А. В. Формирование готовности преподавателей средних специальных учебных заведений к экспериментальной деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.08 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. В. Андреева. – Смоленск, 2006. – 18 с.
7. Андреева Ю. В. Педагогическая система ориентации профессионального обучения на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Андреева Юлия Валентиновна. – Казань, 2006. – 407 с.
8. Артышко С. В. Педагогические условия личностно-профессионального саморазвития студентов отделения заочного обучения в

системе непрерывного физкультурного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Артышко Светлана Викторовна. – Хабаровск, 2001. – 211 с.

9. Артюшина М. В. Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : монографія / М. В. Атрюшина. – К. : КНЕУ, 2009. – 271 с.

10. Ахмедова А. М. Педагогические условия профессионального саморазвития личности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ахмедова Айшат Магомедовна. – Махачкала, 2007. – 169 с. . – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-professionalnogo-samorazvitiya-lichnosti-budushchego-uchitelya> – Название с экрана.

11. Ашерев А. Т. Професійно важливі якості фахівця як складова його проектної культури / А. Т. Ашерев, В. І. Шеховцова, Ю. М. Полякова // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – Київ, 2010. – Випуск 2. – С.127–132.

12. Бабаян О. О. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами імітаційно-рольового моделювання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Бабаян. – Луганськ, 2009. – 22 с.

13. Бабкова-Пилипенко Н. П. Формування лідерських якостей майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. П. Бабкова-Пилипенко. – Ялта, 2011. – 20 с.

14. Балл Г. О. Здібності учня та принципи їх урахування в підготовці до професійної праці / Г. О. Балл // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 1. – С. 45–48.

15. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология / Нонна Владимировна Басова. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 416 с.

16. Белікова Ю. А. Наукова категорія «професійний саморозвиток» : аспекти аналізу в історичній ретроспективі [Електронний ресурс] / Ю. А. Белікова // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. - 2013. - № 3. – С. 15-19. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vznu_ped_2013_3_4.pdf. – Назва з екрану.

17. Биконя О. П. Навчання майбутніх економістів ділових усних та писемних переговорів англійською мовою: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання: германські мови» / О. П. Биконя. – К., 2006. – 21 с.

18. Бичок А. В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Бичок. – Т., 2010. – 23 с.

19. Біла книга національної освіти України / [Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.

20. Бойко Ю. Ю. Формування психологічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. Ю. Бойко. – К., 2008. – 21 с.

21. Бондар М. М. Розвивальне навчання майбутніх аграрників засобами загальноінженерних дисциплін: Монографія. – Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф». 2007. – 240 с.: іл.

22. Бондаренко Г. П. Методика навчання студентів економічних спеціальностей української наукової термінології в умовах східного регіону України: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: українська мова» / Г. П. Бондаренко. – К., 2008. – 20 с.

23. Борисенко В. В. Формування мовленнєвої професійної компетенції майбутніх фахівців економічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: українська мова» / В. В. Борисенко. – Київ, 2010. – 22 с.

24. Борисенко Л. Л. Інноваційно-рефлексивне середовище як умова формування науково-дослідницької компетентності майбутніх економістів / Л. Л. Борисенко // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – №3 (50). – Додаток 1: Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. – т. 1. – Київ-Ялта. – С.146 – 149.

25. Борисов В. Н. Логико-методологические аспекты проблемного обучения в вузе // Активность личности в обучении: Сб. науч. тр. – М.: НИИВШ, 1986. – С. 30– 37.

26. Бочелюк В. Й. Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Бочелюк Віталій Йосипович. – К., 1998. – 186 с.

27. Бочелюк В. Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / В. Й. Бочелюк. – К., 2004. – 36 с.

28. Бужикова Р. І. Педагогічні технології професійно орієнтованого навчання студентів економічних коледжів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. І. Бужикова. – К., 2010. – 20 с.

29. Буленко Т. В. Особливості формування психологічної готовності до сімейного життя у студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. В. Буленко. – К., 1995. – 24 с.

30. Бухарестское коммюнике – Режим доступа : <http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/2012/kommjunique.pdf> – Название с экрана

31. Бучацька С. М. Формування психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. М. Бучацька. – Хмельницький, 2009. – 20 с.

32. Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность - модель саморазвития человека : монография / К.Я. Вазина. – Москва : Педагогика, 1990. – 196 с.

33. Веретенников В. П. Самообразование личности учащихся в условиях дидактической компьютерной среды (на примере изучения гуманитарных предметов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Веретенников Вадим Петрович. – Волгоград, 2003. – 170 с.

34. Ветхов А. В. Саморазвитие профессионально значимых качеств будущего учителя на основе игровой педагогической технологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ветхов Андрей Валерьевич. – Челябинск, 2008. – 179 с.

35. Власова Е. А. Подготовка будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Власова Елена Анатольевна. – Саратов, 2008. – 231 с.

36. Вознюк А. В. Формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління атестацією педагогічних працівників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Організаційна психологія; економічна психологія» / А. В. Вознюк. – К., 2007. – 20 с.

37. Воронова Е. Н. Самостоятельная учебная деятельность как средство профессионального саморазвития студентов педагогических вузов : на материале занятий по иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Воронова Елена Николаевна. – Саратов, 2005. – 223 с. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/samostoyatel'naya-uchebnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-professionalnogo-samorazvitiya-studentov>. – Название с экрана.

38. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.

39. Гаврилюк О. А. Педагогические условия формирования готовности будущего преподавателя к профессиональной автономии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гаврилюк Оксана Александровна. – Иркутск, 2006. – 226 с.

40. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна. – Х., 2006. – 579 с.

41. Гандабура О.В. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема / О.В.Гандабура // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(10), Issue: 20, 2014. – Режим доступу – www.seanewdim.com. – Назва з екрану.

42. Ганніченко Т. А. Формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання: українська мова» /Т. А. Ганніченко. – Херсон – 2009. – 19 с.

43. Глухих Е. В. Педагогическое общение как фактор профессионального саморазвития будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Глухих Елена Васильевна. – Хабаровск, 2000. – 268 с.

44. Годлевська К. В. Сухомлинський В. О. про професійний саморозвиток майбутніх учителів початкових класів [Електронний ресурс] / К. В. Годлевська // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 10. – С. 127–129. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/peddysk_2011_10_33.pdf/. – Назва з екрану.

45. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

46. Гончарова О. А. Педагогические условия формирования готовности будущего учителя иностранного языка к инновационной деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / О. А. Гончарова. – К., 2008. – 29 с.

47. Готовність дитини до навчання: [Збірник] / упоряд. С. Максименко [та ін.]. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 111 с. : рис., табл. – (Психологічний інструментарій).

48. Грибонос Є. Ю. Організація контролю навчальних досягнень майбутніх економістів у процесі вивчення математичних дисциплін у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 – «Теорія навчання» / Є. Ю. Грибонос. – Кривий Ріг, 2011. – 20 с.

49. Гуревич П.С. Философская антропология / П.С. Гуревич. – М.: NOTA BENE, 2001. – 456 с.

50. Гуцан Т. Г. Формування готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гуцан Тетяна Григорівна. – Житомир, 2011. – 311 с.

51. Гуч О. Э. Освоение исследовательской функции как фактор активизации профессионального саморазвития педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гуч Ольга Эдуардовна. – Якутск, 2006. – 191 с. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/osvoenie-issledovatel'skoi-funktsii-kak-faktor-aktivizatsii-professionalnogo-samorazvitiya-pe>. – Название с экрана.

52. Дент Ф. Э. Управление саморазвитием. Карманный справочник / Ф. Э. Дент ; пер. с англ. О. Воробьевой. – М : НИРРО, 2004. – 112 с.

53. Деркач А. А. Акмеологическая культура будущего магистра: методология и технология развития / А. А. Деркач, О. В. Москаленко, Е. В. Селезнева. – М. : РАГС, 2004. – 196 с.

54. Деркач А. А. Акмеология : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с. : ил. – (Серия «Учебное пособие»).

55. Деркач Ю. В. Методика реалізації міжпредметних зв'язків математики та спеціальних дисциплін у навчанні студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання: математика» / Ю. В. Деркач. – Херсон, 2010. – 20 с.

56. Дзюба Т. М. Формування психологічної готовності заступника директора школи до взаємодії з учителями в умовах конфлікту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. М. Дзюба. – К., 2007. – 35 с.

57. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. М. Дибкова. – К., 2006. – 20 с.

58. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Діденко. – Хмельницький, 2003. – 25 с.

59. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск : Изд-во БГУ, 1976. — 176с.

60. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

61. Ершова В. В. Психологическая готовность педагогов к применению форм совместной продуктивной деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / В. В. Ершова. – Ставрополь, 2006. – 18 с.

62. Ефимова Е. И. Саморазвитие как фактор становления будущего инженера / Е. И. Ефимова. М. : ГУЛ «Научно-технический центр», 2001. – 61 с.

63. Журавська Л. М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Журавська Лариса Миколаївна. – К., 1999. – 218 с.

64. Журавська Л. М. Самомотивація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих закладів освіти / Л.М. Журавська // Вчені записки: Наук. зб. – Вип.7 / Відп. ред. А. Ф. Павленко. – КНЕУ, 2005. – 212 с., С.197–203.

65. Журавська Л. М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л. М. Журавська – К. : Видавничий Дім Слово, 2006. – 312 с.

66. Журавська Н. С. Особливості методики навчання спеціальних дисциплін / Н. С. Журавська // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 93–96.

67. Зазюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції : [монографія] / Л. І. Зазюн. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 388 с.

68. Закон единства и борьбы противоположностей. Энциклопедия марксизма – Режим доступа: <http://www.esperanto.mv.ru/wik>. – Название с экрана.

69. Закон України «Про вищу освіту» : станом на 18 вересня 2014 року – Х. : Право, 2014. – 104 с.

70. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Зарубінська Ірина Борисівна. – К., 2011. – 505 с.

71. Зеер Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23 – 30.

72. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – [2-е изд., перераб., доп.]. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

73. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Ирина Алексеевна Зимняя. Учебник для вузов [Изд. второе, доп., испр.и перераб.]. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.

74. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин – СПб. : Питер, 2002. – 512 с. : ил. – (Серия «Мастера психологи»).

75. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57-65.

76. Иванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Є. А. Иванченко. – О., 2005. – 20 с.

77. Ивах С. М. Професійний саморозвиток майбутніх педагогів [Електронний ресурс] / С. М. Ивах // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. - 2012. – № 46. – С. 24-28. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Trkov_2012_46_9.pdf. – Назва з екрану.

78. Івашко Л. М. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології забезпечення якості вищої економічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.11 – математичні методи, моделі та інформаційні технології в економіці / Л. М. Івашко. – К., 2011. – 20 с.

79. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.06 / Світлана Андріївна Калашнікова. – Київ, 2011 – 462 с.

80. Калинина Н. В. Саморазвитие студентов педагогического колледжа в условиях учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Калинина Нина Викторовна. – Иркутск, 2003. – 180 с.

81. Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология : Авторский сборник / П. Ф. Каптерев [сост. Натан Лейтес]. – М. : МОДЭК, МПСИ, 1999. – 336 с. – Серия «Психологи отечества»).

82. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.

83. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту / Людмила Миколаївна Карамушка. [Навч. посібник.]. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.

84. Касаткін Д. О. Підготовка майбутніх економістів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Д. О. Касаткін. – Ялта, 2011. – 20 с.

85. Керницький О. М. Методика формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Керницький Олександр Михайлович. – Х., 2005. – 19 с.

86. Килимова Л. В. Влияние информационных технологий на саморазвитие личности : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.06 / Килимова Людмила Викторовна. – Курск, 2003. – 147 с.

87. Климов Е. А. Основы психологии / Евгений Александрович Климов. [Учебник для вузов]. – М. : ЮНИТИ, 1997. – 295 с.

88. Кловак Г. Науково–дослідна лабораторія педагогічного університету як школа професійної підготовки майбутнього вчителя–дослідника / Г. Кловак // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 85–91.

89. Коваленко О. Е. Дидактичні основи професійної освіти / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, З. І. Гирич та ін. [Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. інженерно-педагогіч. спеціальностей]. – Харків, 2008. – 68 с.

90. Коваленко Э. А. Ценностная природа осознанного саморазвития личности: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 / Коваленко Эдуард Анатольевич. – Х., 2004. – 196 с.

91. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті / Галина Олександрівна Ковальчук: Навч. посіб. -[Вид.2-ге, доп.]. – К. : КНЕУ, 2003.– 298 с

92. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: методологія та практика : монографія / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук – К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 140 с.

93. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : (Учеб. пособие для слушателей ФПК по дисциплине "Педагогика и психология высш. школы") / В. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 246 с.

94. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.

95. Колесніченко Л. А. Психологічні особливості саморегуляції у професійній діяльності менеджерів : дис. ... канд. психол. наук 19.00.07 / Колесніченко Ліна Аліковна. – К., 2004. – 199 с.

96. Колесніченко Л. А. Мультимедійний навчальний курс «Психологія та педагогіка» для студентів першого курсу усіх форм навчання, факультетів та напрямів підготовки [Електронний ресурс] / Колесніченко Л.А., Артюшина М.В., Журавська Л.М., Радченко М.І., Борисенко Л.Л., Тімакова А.В.- К.: КНЕУ, 2007. – Режим доступу : <http://do.kneu.kiev.ua>

97. Комар Ю. М. Основи навчання студентів / Ю. М. Комар, Ю. С. Поважний, С. Ю. Комар; В 4 кн. Кн. I. Самоуправління навчанням. У 2 ч. Ч.2. Зміст практичних занять і методичні рекомендації до їх виконання.[Навч.-метод. посібник] / За заг. ред. В.В. Дорофієнка. – Донецьк, 2004. – 167 с.

98. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / [О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук та ін.] ; наук. ред., упоряд. Н. В. Кічук. – Півден. наук. центр АПН України. Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 235 с.

99. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Л. В. Кондрашова. – М., 1987. – 34 с.

100. Корнева З. М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення: автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання:германські мови» / З. М. Корнєва. – К., 2006. – 22 с.

101. Корольчук М. С. Теорія і практика професійного психологічного відбору : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 536 с.

102. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. А. Костенко. – Х., 2004. – 20 с.

103. Костогрызов Н. Н. Личностно-профессиональное саморазвитие военного педагога в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Костогрызов Николай Николаевич. – Краснодар, 2006. – 186 с.

104. Кравченко Л.М. Організаційно-методичні основи підготовки менеджера освіти: навч.-метод. посіб. — Полтава: Техсервіс, 2007. — 496 с.

105. Кривильова О. А. Формування у майбутніх вчителів готовності до самостійної творчої діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Кривильова. – Кіровоград, 2006. – 24 с.

106. Крижанівська В. П. Особливості застосування особистісно зорієнтованих технологій навчання в підготовці майбутніх економістів у коледжах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. П. Крижанівська. – Вінниця, 2009. – 20 с.

107. Крупський Я. В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник / Я. В. Крупський, В. М. Михалевич. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 72 с.

108. Кузнецова І. О. Професійний саморозвиток студентів – формування їх педагогічної майстерності [Електронний ресурс] / І. О. Кузнецова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського.

Серія : Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 1.28. – С. 152–159. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvmdup_2010_1.28_22.pdf. – Назва з екрану.

109. Кулакова М. В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. В. Кулакова. – О., 2006. – 20 с.

110. Кустовський С. М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кустовський Сергій Миколайович. – Хмельницький, 2005. – 259 с.

111. Лазарева Т. А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Лазарева Тетяна Анатоліївна – Київ – 2015. – 625 с.

112. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Левитов Н.Д. – М. : Просвещение, 1964 – 343 с.

113. Лобейко Ю. А. Научные основы творческого развития и саморазвития педагога в системе дополнительного профессионального образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Лобейко Юрий Александрович. – Ставрополь, 2000. – 368 с.

114. Лозовецька В.Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості / В.Т. Лозовецька // Науковий вісник ПТТО НАПН України №1, 2011. – С. 33-39.

115. Лозовой В. О. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці [Текст] : монографія / В. О. Лозовой, Л. М. Сідак. – Х. : Право, 2006. – 256 с. – Бібліогр. : с. 228–254.

116. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Борис Федорович Ломов Ломов ; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

117. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : навчальний. посібник / Н. М. Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – 336 с.

118. Луговая О. М. Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами их семей (на материалах Ставропольского края) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкольная педагогика» / О. М. Луговая. – Ставрополь, 2004. – 25 с.

119. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / П. Г. Лузан. — К., 2004. — 42 с.

120. Лукаш Е. Я. Формування психологічної готовності майбутніх аудиторів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Е. Я. Лукаш. – К., 2007. – 22 с.

121. Майборода В.К. Методика підготовки й оформлення рукопису та автореферату дисертації: посібник для здобувачів; видання п'яте, виправлене та доповнене / В. К. Майборода ; [за ред. В.І. Лугового, доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України]. – Чернігів : ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2014. – 260 с.

122. Мамардашвили М. Официальный сайт [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.mamardashvili.com/published/foundation/proust.html>. – Название с экрана.

123. Манько В. М. Ступенева підготовка інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва / В. М. Манько, В. В. Іщенко. – К.: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2005. – 506 с.

124. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие / В. Г. Маралов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.

125. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. [кн. для учителя] . – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

126. Маслоу А. Дальнейшие рубежи развития человека [Электронный ресурс] / Абрахим Маслоу ; пер. с англ. Г. Балл и А. Попогребский. – М. : Смысл, 1999. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/masla03/txt09.htm>. – Название с экрана.

127. Махмутов М. И. Принцип проблемности в обучении / М.И.Махмутов // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 30–36.

128. Мацепура Л. Л. Дидактичні умови формування креативної особистості майбутнього економіста в процесі гуманітарної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 – теорія навчання / Л. Л. Мацепура. – Кривий Ріг, 2009. – 20 с.

129. Мирюнова С. А. Психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / С.А. Мирюнова. – Москва, 2009. – 75 с.

130. Михайловская Т. А. Творческое саморазвитие будущих учителей в процессе реализации компетентностно-ориентированного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Михайловская Татьяна Александровна. – Тольятти, 2003. – 275 с.

131. Моляко В. А. Творческая конструктология / В. А. Моляко. – Київ: Освіта України, 2007. – 388 с.

132. Морозова О. П. Развитие профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Морозова Ольга Петровна. – Барнаул, 2002. – 488 с.

133. Мусохранов А. А. Акмеориентированное саморазвитие управленца как фактор совершенствования его профессионализма : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Мусохранов Андрей Александрович. – Москва, 2009. – 155 с.

134. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

135. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – [4-е изд.]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

136. Ни О. П. Педагогические условия личностно-профессионального саморазвития студентов экономического вуза в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ни Ольга Петровна. – Хабаровск, 2000. – 197 с. – Режим доступа <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-lichnostno-professionalnogo-samorazvitiya-studentov-ekonomicheskogo>. – Название с экрана.

137. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов – Казань: Изд-во Казанского университета. – 1975. – 302 с.

138. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. – Под ред. Д. А. Леонтьева ; [пер. с англ. Е. Ю. Патяевой, Н. Н. Толстых, В. И. Шевяховой]. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.

139. Олексюк О. Є. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олексюк Оксана Євгенівна. – Київ, 2005. – 237 с.

140. Орликовський М. О., Осовська Г.В., Ткачук В.І. Самоменеджмент: практикум: навч. посіб. для студ. екон. вузів / М. О. Орликовський, Г.В. Осовська, В.І. Ткачук. К.: Кондор-Видавництво, 2012. – 410 с.

141. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И. В. Орлова. – СПб. : Речь, 2006. – 128 с.

142. Осадча Л. А. Формування психологічної готовності до управління керівників аграрних формувань : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Осадча Лариса Анатоліївна. – К., 2007. – 335 с.

143. Основи наукових досліджень: навчальний підручник / [В. І. Саюк, О. Л. Ануфрієва, Н. Ю. Волянчук, Н. В. Гузій, Ю. С. Осокіна, Н. М. Скоробогатько, Є. Р. Чернишова, Г. О. Штомпель]; за ред. В. І. Саюк, Є. Р. Чернишової. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 144 с.

144. Остапенко А. В. Педагогическое сопровождение саморазвития личности студента в условиях вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Остапенко Алёна Викторовна. – Нижний Новгород, 2008. – 193 с.

145. Остапенко Е. О. Педагогічні аспекти виховання особистості студента: / Е. О. Остапенко // Наукові записки : зб. наук. ст. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 68. – С. 133–139. (Серія: Пед. та іст. науки).

146. Остапенко Е. О. Мотиваційна складова готовності студента до саморозвитку / Е. О. Остапенко // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка (Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»). – К. : КНУ, 2009. – Дод. 4. – Т. III (15). – С. 365–372. – (Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка).

147. Остапенко Е. О. Амбівалентність розуміння феномена «готовність» / Е. О. Остапенко // Вісник Національного технічного університету України «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць: у 2 ч. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2009. – № 3 (27). – Ч. 2. – С. 152–157.

148. Остапенко Е. О. Дослідження підходів до визначення поняття «саморозвиток» / Е. О. Остапенко // Наукові праці : наук.-метод. журн. — Миколаїв : Вид-во МДТУ ім. Петра Могили, 2010. – Вип. 123. – Т. 136. – С. 49–54. – (Серія: Педагогіка).

149. Остапенко Е. О. Андрагогічні аспекти формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку / Е. О. Остапенко //

Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць: – К. : Вид-во ВД «ЕКМО», 2010. – Вип. 3 (Ч. II). – С. 63–72.

150. Остапенко Е. О. Професійне становлення майбутніх економістів у процесі психолого-педагогічної підготовки у вищих економічних навчальних закладах / Л. М. Журавська, Е. О. Остапенко // Проблеми освіти : наук. зб. – К. : Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОНМС України, 2011. – Вип. 68. – С. 175–181.

151. Остапенко Е. О. Виокремлення компонентів готовності до професійного саморозвитку: інтеграція існуючих підходів / Е. О. Остапенко // Наука і освіта : наук.-практ. журн. – 2011. – № 6 / СІІ. – С. 177–181.

152. Остапенко Е. О. Професійно важливі якості майбутніх економістів як основа успіху їх професійного саморозвитку / Е. О. Остапенко // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. – К. : Ін-т вищ. освіти НАПН України, 2011. – № 3. – Т. III (28). – С. 189–195. – (Темат. вип. («Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»).

153. Остапенко Е. О. Праксеологічний підхід у формуванні готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку / Л. М. Журавська, Е. О. Остапенко // Наука і освіта : наук.-практ. журн. – 2013. – № 1. – 2 / СХІІ. – С. 151–159.

154. Остапенко Е. О. Рівневий розподіл показників готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку / Е. О. Остапенко // Проблеми освіти : наук. зб. – К. : Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОНМС України, 2013. – Вип. 74. – Ч. 2. – С. 184–190.

155. Остапенко Э. А. Вопросы саморазвития в профессии / Л. Н. Дыбкова, Э. А. Остапенко // Teoria i praktyka-znaczenie badań naukowych : Zbiór raportów naukowych. (Lublin, 29–31.07.2013). – Lublin : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. – Część 3/2. – S. 39–42.

156. Остапенко Э. А. Подготовка и оценивание учебного проекта в ВУЗе / Л. Н. Дыбкова, Э. А. Остапенко // Вестн. Брянск. гос. ун-та № 1: Педагогика. Психология. – Брянск : РИО БГУ, 2014. – С. 139–143.

157. Остапенко Е. О. Розвиток особистості: педагогічні аспекти / Е. О. Остапенко // Виклики українській ідентичності: політико-економічні та соціокультурні проблеми : матеріали наук.-практ. конф. (Київ, 30 трав. 2008 р.). – К. : Нац. акад. упр., 2008. – С. 274–277.

158. Остапенко Е. О. Цінності особистості як основа саморозвитку / Е. О. Остапенко // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : матеріали VII Ірпін. міжнар. пед. читань (Ірпінь, 14–15 трав. 2009 р.). : у 2 ч. – Ірп. : Нац. ун-т ДПС України, 2009. – Ч I. – С. 145–148.

159. Остапенко Е. О. До питання про визначення важливості саморозвитку професійно значущих якостей студентів фінансово-економічного профілю / Е. О. Остапенко // Тренінгові технології як засіб формування знанневих і практичних компетенцій: досвід факультетів і кафедр : зб. матеріалів наук.-метод. конф. (Київ, 3–4 лют. 2009 р.). – К. : КНЕУ, 2009. – Т. 2. – С. 603–605.

160. Остапенко Е. О. До питання про саморозвиток особистості студента / Е. О. Остапенко // Забезпечення відкритості, прозорості та об'єктивності оцінювання якості навчальної роботи студентів: досвід, проблеми, перспективи розвитку : зб. матеріалів наук.-метод. конф. (Київ, 2 лют. 2010 р.) : у 2 т. – К. : КНЕУ, 2010. – Т.2. – С. 556–558.

161. Остапенко Е. О. Ціннісні орієнтації саморозвитку особистості в умовах кризи / Е. О. Остапенко // Людина і соціум в умовах глобальної кризи : погляд крізь призму суспільствознавства та богослов'я: зб. матеріалів IX Наук.-практик. конф. (21 трав. 2010 р., Київ). – К. : Нац. акад. упр., 2010. – С. 165–168.

162. Остапенко Е.О. Актуальність формування готовності студентів до професійного саморозвитку / Е. О. Остапенко // Україна у стані перманентного вибору : духовно-культурні, соціально-економічні та політико-правові стратегії :

матеріали X Ювілей. наук.-практ. конф. (Київ, 20 трав. 2011 р.). – К. : Нац. акад. упр., 2011. – С. 126–128.

163. Остапенко Е. О. Умови формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку / Е. О. Остапенко // Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах: досвід та проблеми : матеріали Всеукр. наук. конф. / (Одеса, 20–21 жовт. 2011 р.). – Одеса : ПНПУ, 2011. – С. 48–49.

164. Остапенко Е. О. Змістові аспекти формування готовності студентів-економістів до професійного саморозвитку / Е.О. Остапенко // Аудиторна робота викладача і студента: досвід і напрями вдосконалення : зб. матеріалів наук.-метод. конф. (Київ, 21 лют. 2012 р.) : у 2 т. – К. : КНЕУ, 2012. – Т. 2. – С. 425–427.

165. Остапенко Е. О. Готовність до професійного саморозвитку. Виокремлення компонентів / Е. О. Остапенко // Актуальні проблеми перекладознавства, зарубіжної літератури. Педагогічні студії : зб. тез доп. Міжвуз. наук.-практ. конф. (Черкаси, 28 берез. 2012 р.). – Черкаси : СУЕМ, 2012. – С. 86–87.

166. Остапенко Е. О. Критерії та показники готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку / Е. О. Остапенко // Науково-дослідна робота в інноваційному університеті: стан, проблеми, перспективи розвитку : матеріали Всеукр. наук. конф. / (Одеса, 20–21 жовт. 2012 р.). – Одеса : ПНПУ, 2012. – С. 49–51.

167. Остапенко Е.О. Створення освітньо-рефлексивного середовища як одна з умов успішного формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку / Е. О. Остапенко // Науково-педагогічна спадщина Антона Макаренка у практиці сучасних освітніх закладів : тези Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченій 125-й річниці від дня народження А. С. Макаренка (Херсон, 19 берез. 2013 р.) / упоряд. Л. Б. Лук'янова, О. І. Щербак. – Херсон : Олді-плюс, 2013. – С. 199–202.

168. Остапенко Е. О. Особливості контролю та оцінювання проектної діяльності студентів / Е. О. Остапенко // English for Specific Purposes : зб. наук. тез (Київ, 25 берез. 2014 р.) / ред. кол. : П. М. Кралюк, С. В. Новоселецька, Г. В. Крайчинська. – Острогоз : Нац. ун-т «Остроз. акад.», 2014. – Вип. 2. – С. 104–107.

169. Остапенко Е. О. Мотиви формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку / Е. О. Остапенко // Міжнар. наук.-пр. конф. «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 6–7 лютого 2015 р.). – К. : 2015. – С. 76–78.

170. Остапенко Е. О. The Economy of Ukraine. A Method guide for student's professional self-development : навч.-метод. посіб. для самост. роботи студентів економічних спеціальностей / Т. А. Гузік, Е. О. Остапенко – К. : Ун-т «Україна», 2013. – 55 с.

171. Остапенко Е. О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку : метод. рек. / Е. О. Остапенко. – К. : Талком, 2015. – 84 с.

172. Павленко Е. А. Формирование готовности студентов педвуза к использованию национальных традиций в воспитании школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Павленко Елена Алексеевна. – Кривой Рог, 1997. — 194 с.

173. Паршук С. Професійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів [Електронний ресурс] / С. Паршук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9(1). – С. 191–195. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ppsv_2014_9\(1\)_30.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ppsv_2014_9(1)_30.pdf) – Назва з екрану.

174. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І.С.Волощук та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 256 с.

175. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич] – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.

176. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.; [Монографія] / За ред. С.О.Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

177. Петровский А. В. Возрастная и педагогическая психология / А. В. Петровский. – [Учебное пособие] /Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с.

178. Побудова кар'єри: посібник / Н.А. Побірченко, Т.М. Носова, А.М. Гончар, Н.Ф. Горбачик ; Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. - К. : Наук. світ, 2009. - 142 с.

179. Побірченко Н.А. Людина і світ професій : посібник / Н.А. Побірченко, С.В. Філанчук. – К. : Наук. світ, 2009. – 146с.

180. Половникова Ж. Ю. Формирование психологической готовности сотрудников охраны к осуществлению профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Половникова Жанетта Юрьевна. – Х., 1998. – 217 с.

181. Попова М. Г. Саморазвитие как условие формирования профессиональной направленности студентов педагогического колледжа (на материале Респ. Саха (Якутия) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / М. Г. Попова – М., 2006. – 19 с.

182. Поясок Т. Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Поясок Тамара Борисівна. – К., 2004. – 272 с.

183. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Б. Поясок. – К., 2010. – 42 с.

184. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкина, Т. Ю. Колошина, Т. В. Фролова // Вопр. психологии. – 1991. – № 5. – С. 7–14.

185. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/>. – Загол. з екрану.

186. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021. Указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua>. – Загол. з екрану.

187. Психологическое сопровождение выбора профессии. Научно-методическое пособие / [Л. М. Митина, Л. В. Брендакова, И. В. Вачков и др.] ; под редакцией д-ра психол. наук Л. М. Митиной. – М. : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 184 с.

188. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под редакцией А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.

189. Психология: словарь / Под общ. ред.. В. Петровського, М. Ярошевського. – 2 изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

190. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / [В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.] ; за заг. ред. В. А. Козакова. – К. : КНЕУ, 2003. – 829 с.

191. Психологія та педагогіка : навч.-метод. посіб. для сам ост. вивч. дисц. / Л. В. Музичко, А. В. Тімакова, Л. В. Корват та ін. ; за ред. Л. В. Музичко. – К. : КНЕУ, 2008. – 304 с.

192. Психологія та педагогіка: Навч. посіб. / Л.А. Колесніченко, М.В. Артюшина, О.М. Котикова та ін.; За заг. ред.. Л.А. Колесніченко. – К.: КНЕУ, 2008. – 408 с.

193. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: [Навч.посіб.] / За ред. М. В. Артюшиної, О. М. Котикової, Г. М. Романової. – К. : КНЕУ, 2007. – 528 с.

194. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : монографія / В. О. Радкевич ; [за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : УкрІНТЕІ, 2010. – 424 с.

195. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: практичний довідник / Ю. М. Рашкевич. – Львів : Львівська політехніка, 2014. – 166 с.

196. Рейда К. В. Виховання готовності учнів допоміжної школи до самостійної праці в системі професійно-трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / К. В. Рейда. – Київ, 2003. – 23 с.

197. Рекешева Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Ф. М. Рекешева. – Астрахань, 2007. – 22 с.

198. Романова Г. М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Романова Ганна Миколаївна – К., 2003. – 224 с.

199. Романова Г. М. Структура готовності викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій / Г. М. Романова // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 11, Ч. 1: Педагогіка. – С. 158-166.

200. Романовський О. Г. Саморозвиток особистості та механізми її самоактуалізації : навчально-методичний посібник. / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, В. Є. Михайліченко – Харків : НТУ «ХП», 2002. – 75 с. – Рос. мовою.

201. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; Составители, авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

202. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. В 2

т. – Т.І. – М., 1989. – С. 12–62.

203. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : монографія / Л. О. Савенкова. – К. : КНЕУ, 2005. – 212 с.

204. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2002. – № 2. – С. 137–145.

205. Селевко Г. К. Официальный сайт [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.selevko.net>. – Название с экрана.

206. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.

207. Семиченко В. А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: учеб. пособие / В. А. Семиченко. – Полтава: Полтав. гос. пед. ин-т им. В. Г. Короленко, 1989. – 86 с.

208. Семиченко В. А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу : навчально-методичний посібник / В. А. Семиченко, О. М. Галус, Л. В. Зданевич ; [за заг. ред. В. А. Семиченко]. – Хмельницький : ХГПІ, 2001. – 253 с.

209. Семиченко В. А., Галус А. М. Психология направленности: учеб. – метод. пособие / В. А. Семиченко (общ.ред.). – Хмельницький: ХГПІ, 2003. – 522с.

210. Сергеєнкова О. П. Вибір стратегії розвитку професійної індивідуальності : Психодіагностика у професії / О. П. Сергеєнкова ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К. : Науковий світ, 2004. – 86 с.

211. Серняк О. М. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Серняк. – Тернопіль, 2008. – 20 с.

212. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – [2-е вид., перероб. та доповн.] – К. : Міленіум, 2006. – 368 с.

213. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С. О. Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324с.

214. Скиба Ю. А. Тренінг як один із методів формування навичок управлінської діяльності майбутніх екологів / Ю. А. Скиба // Науковий вісник Волинського національного ун-ту ім. Лесі Українки, 2012. – № 7. – С. 106–112.

215. Скиба Ю. А. Формування управлінських компетенцій майбутніх екологів на засадах збалансованого розвитку : теорія і практика : монографія / Ю. А. Скиба. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 440 с.

216. Скрябина Н. Ю. Андрагогические условия профессионально-личностного саморазвития педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Скрябина Наталья Юрьевна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 228 с.

217. Слободчиков В. І. Теорія і діагностика розвитку в контексті психологічної антропології / В.І. Слободчиков // Психологія і особистість. 2014. № 2 (6) – С. 5-44. – Режим доступу: http://psychpersonality.inf.ua/%D0%9F%D0%9E_%E2%84%962_2014.pdf – Назва з екрану.

218. Слободян О. П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Слободян Ольга Петрівна. – Луганськ, 2004. – 305 с.

219. Смолянинова О. Г. Дидактические возможности кейс-метода в обучении / О. Г. Смолянинова // Режим доступа: <http://www.lan.krasu.ru/tudies/authors/smolyaninova/CASESTUDY/articles/Didacti>. – Название с экрана.

220. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : монографія / М. М. Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.

221. Сорокина Ж. А. Развитие психологической готовности студентов к профессиональной деятельности средствами саморегуляции : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ж. А. Сорокина. – Курск, 2006. – 24 с.

222. Соснюк О. П. Формування психологічної готовності до інноваційної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. П. Соснюк. – Х., 2006. – 20 с.

223. Стрельніков В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Ю. Стрельніков. – К., 2007. – 42 с.

224. Суворов А. В. Человечность как фактор саморазвития личности : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / А. В. Суворов. – М., 1996. – 57 с.

225. Суворова Г. А. Психология деятельности / Галина Андреевна Суворова. [Учеб. пособие для студ. психолог. и пед. вузов] – М. : ПЕРСЭ, 2003. – 176 с.

226. Султанова Л. Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Ю. Султанова. – К., 2007. – 22 с.

227. Сухоленова О. Г. Етапи саморозвитку особистості / О. Г. Сухоленова // Психологія [Текст] : зб. наук. праць / МО України. НПУ ім. М. П. Драгоманова ; Редкол. : С. Д. Максименко та ін. – Київ : [б. и.], 2000. – Вип. 2 (9), Ч. 1. – 261 с.

228. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности : учебно-методическое пособие / Э. Э. Сыманюк ; под ред. Э. Ф. Зеера. – Москва : МПСИ, 2005. – 252 с. – (Библиотека психолога).

229. Тарасова С. М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тарасова Світлана Михайлівна. — Кіровоград, 2006. — 232 с.

230. Тарасова Т. Б. Психологічні особливості студентства : навч.-метод. посіб. для магістрантів / Т. Б. Тарасова ; Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. — Суми : СумДПУ, 2004. — 47 с.

231. Терещенко Н. М. Формування у підлітків готовності до самоосвіти в умовах модульного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Н. М. Терещенко. — К., 2000. — 20 с.

232. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Тихонова. — К., 2001. — 20 с.

233. Ткач Е. Н. Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ткач Елена Николаевна. — Хабаровск, 2000. — 168 с.

234. Топчій Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. С. Топчій. — Харків, 2011. — 22 с.

235. Тренінгові технології навчання економічних дисциплін: Навч. посіб. / Г.О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М.В. Артюшина та ін.; За ред. Г.О. Ковальчук. — К.: КНЕУ, 2006. — 320 с.

236. Трофимов Ю.Л. Техническое творчество в САПР. Психологические аспекты / Юрий Леонидович Трофимович. — К. : изд. при КГУ, 1989. — 184 с.

237. Тюття О. В. Формування психологічної готовності до соціономічної професійної діяльності (на прикладі професії «соціальний педагог») : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Тюття Олена Володимирівна. — К., 1999. — 252 с.

238. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе // Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе ; под ред. И. В. Имедадзе. – М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2004. – 413 с. : ил. – (Серия «Живая классика»).

239. Уліч В. Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Л. Уліч. – Хмельницький, 2007. – 20с.

240. Устьянцева И. Ю. Формирование ценностно-смыслового отношения студентов педагогического колледжа к личностно-профессиональному саморазвитию : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Устьянцева Ирина Юрьевна. – Екатеринбург, 2009. – 228 с.

241. Файзуллин Р. Н. Самопознание и саморазвитие учащегося как составная часть целостного педагогического процесса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Файзуллин Ракип Назипович. – Йошкар-Ола, 2003. – 217 с.

242. Фалахеева Т. Д. Андрагогическая модель профессионального саморазвития личности студентов заочного отделения в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Фалахеева Татьяна Дмитриевна. – Комсомольск-на-Амуре, 2007. – 268 с.

243. Федотова Е. Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Федотова Елена Леонидовна. – Иркутск, 1998. – 386 с.

244. Філь О. А. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Організаційна психологія; економічна психологія» / О. А. Філь. – К., 2006. – 20 с.

245. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. - К.: Видавничий центр «Академія». 2000. – 544 с.

246. Хайруллина Э. Р. Системная ориентация проектно-творческой деятельности на саморазвитие конкурентоспособности студентов инженеров-технологов : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Хайруллина Эльмира Робертовна. – Казань, 2007. – 420 с.

247. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харченко Поліна Вагифівна. – К., 2004. – 246 с.

248. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / П.В. Харченко. — К., 2004. — 20с.

249. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2т. Пер. с нем./ Под ред. Б. М. Величковского. – М.:Педагогика, 1986. – 392 с., ил.

250. Хлівна О. М. Формування психологічної готовності до роботи з обдарованими дітьми у студентів педучилища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. М. Хлівна. – К., 1999. – 17 с.

251. Хуртенко О. В. Формування у майбутніх організаторів-тренерів психологічної готовності до прийняття рішень у екстремальних ситуаціях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / О. В. Хуртенко. – Хмельницький, 2008. – 20 с.

252. Хуторской А. В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 15 – 22.

253. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Цокур Роман Миколайович. – О., 2004. – 258 с.

254. Цукерман Г. А. Психология саморазвития [Текст] / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995. – 288 с.

255. Черевко В. П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / В. П. Черевко. – К., 2001. – 20 с.

256. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

257. Чміль М. О. Формування психологічної готовності працівників органів внутрішніх справ до застосування табельної вогнепальної зброї : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Чміль Михайло Олексійович. – Х., 2007. – 213 с.

258. Чорна І. М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи у школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. М. Чорна. – К., 2003. – 20 с.

259. Чорна Н. Б. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н.Б.Чорна // Вісник Запорізького національного університету. – Запоріжжя, 2012. –№ 1 (17). – С.192–196

260. Чудина Е. Е. Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чудина Елена Ефимовна. – Волгоград, 2002. – 130 с.

261. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

262. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

263. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.

264. Шапошнікова І.М. Тенденції перебудови системи підготовки вчителя початкових класів / І.М. Шапошнікова // Підготовки вчителя початкової школи в

умовах нової парадигми освіти : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1–2 квіт. 2004 р.). – К., 2004. – С. 77–80.

265. Шаршов И. А. Педагогические условия профессионально-творческого саморазвития личности студента : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шаршов Игорь Алексеевич. – Белгород, 2000. – 212 с.

266. Шаршов И. А. Профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Шаршов Игорь Алексеевич. – Белгород, 2005. – 465 с.

267. Швалб Ю. М. Практична психологія в економіці та бізнесі: Навчальний посібник для економічних спеціальностей в.н.з. / Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. – К.: Лібра, 1998. – 270 с.

268. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності [Текст] : підручник /В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – 5-те вид., стер. – К. : Знання, 2006. – 307 с.

269. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шестакова Тетяна Віталіївна. – К., 2006. – 250 с.

270. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Шестакова. – К., 2006. – 22 с.

271. Шипулина Л. А. Формирование профессионализма будущих экономистов средствами новых информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шипулина Людмила Александровна. – Ставрополь, 2004. – 199 с.

272. Штофф В. А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.-Л: Изд-во Наука, 1966. – 304 с.

273. Щедровицкий Г. П. Избранные труды [Текст] / Г. П. Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.

274. Щотка О. П. Формування психологічної готовності студентів педагогічних університетів до професійно-управлінського самовизначення : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. П. Щотка. – К., 2003. – 21 с.

275. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 204 с.

276. Щукина М. Проблема саморазвития личности в парадигме культурно-исторической психологии / М. Щукина // Психологическая наука и образование psyedu.ru 2014. Том 6. № 4. С. 81–92. – Режим доступа : <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Shchukina.phtml> – Название с экрана.

277. Яблочнікова І. О. Практична підготовка бакалаврів з фінансів і кредиту у вищих економічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. О. Яблочнікова. Ірина Остапівна. – К., 2013. – 264 с.

278. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002, – 560 с.

279. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості / В. В. Ягупов // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, 2014. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/7167/>. – Назва з екрану.

280. Ярошук І. Д. Підготовка майбутніх економістів до професійного спілкування у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Д. Ярошук. – Тернопіль, 2010. – 22 с.

281. Alpert M. Teaching Methods in Economics – Режим доступу : http://www.ehow.com/list_7147776_teaching-methods-economics.html. – Назва з екрану.

282. Anderson C. Managing Yourself. How to give a Killer Presentation./ Chris Anderson// Harvard Business Review, June, 2013.

283. Apter M. J. Reverser theory: Motivation, emotion and personality / M. J. Apter. – L. : Routledge, 1989. – 213 p.

284. Backes-Gellner U. Benefits of Apprenticeship Training and Future Challenges – Empirical Results and Lessons from Switzerland and Germany The Swiss Leading House on Economics of Education, University of Zurich, February 2014 Working Paper No. 97 – Режим доступа : http://repec.business.uzh.ch/RePEc/iso/leadinghouse/0097_lhwpaper.pdf. – Назва з екрану.

285. Buurman G. Interactive Teaching Methods in Economics [Электронный ресурс] / G. Buurman, S. Birks. – Wellington : Massey University, 2000. – Режим доступа : <http://www.massey.ac.nz/~wwcprpe/papers/sbnzae.htm>. – Назва з екрану.

286. Colander D. The Art of Teaching Economics [Электронный ресурс] / D. Colander. // International Review of Economics Education, volume 3, issue 1. – Bristol : The Economics Network, University of Bristol, 2004. – P. 63–76. – Режим доступа : <https://www.economicsnetwork.ac.uk/iree/i3/colander.htm>. – Назва з екрану.

287. Drucker P.F. Managing Oneself [Электронный ресурс] / Peter F. Drucke // Harvard Business Review January, 2005, Режим доступа: https://www.cqu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/26833/Managing-Oneself-Full-Article.pdf – Назва з екрану.

288. Glenn M. The future of higher education:How technology will shape learning [Электронный ресурс] / M. Glenn. – London : The Economist Intelligence Unit, 2008. – 32 p. – Режим доступа : [http://www.nmc.org/pdf/Future-of-Higher-Ed-\(NMC\).pdf](http://www.nmc.org/pdf/Future-of-Higher-Ed-(NMC).pdf). – Назва з екрану.

289. Goleman D. The Focused Leader / Daniel Goleman // Harvard Business Review December, 2013.

290. Goodwin N. Strategies for Changing Economics Teaching / Rethinking Economics Conference, New York City, September 14, 2014 – Режим доступа :

http://www.ase.tufts.edu/gdae/publications/articles_reports/index.html. – Назва з екрану.

291. Grote D. How to Be Good at Performance Appraisals: Simple, Effective, Done Right / Dick Grote // Harvard Business Review July, 2011.

292. Hamidi D. Y. Creativity in Entrepreneurship Education [Електронний ресурс] / D.Y. Hamidi, K. Wennberg, H. Berglund. // SSE/EFI Working Paper Series in Business Administration No 2008:4. – Stockholm : Economic Research Institute at the Stockholm School of Economics, 2008. – 27 р. – Режим доступу : http://swoba.hhs.se/hastba/papers/hastba2008_004.pdf. – Назва з екрану.

293. Jim R. Personal Development – Living An Exceptional Life [Електронний ресурс] / Rohn Jim // Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=e2ap6fd_sXY.

294. Kitaoka H. Teaching Methods that Help Economics Students to be Effective Problem Solvers [Електронний ресурс] / H. Kitaoka. – Franklin : Franklin College, 2011. – 22 р. – Режим доступу : http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1951095. – Назва з екрану.

295. Laurenceson J. Innovating For Quality in the Teaching of Economics [Електронний ресурс] / J. Laurenceson // Australasian Journal of Economics Education. – Brisbane : The University of Queensland, 2005. – Vol. 2, Numbers 1 & 2 – P. 122-141. – Режим доступу : <http://www.uq.edu.au/economics/AJEE/docs/Volume%202,%20Numbers%201%20and%202,%202005/10%20Laurenceson%20-%20INNOVATING%20FOR%20QUALITY%20IN%20THE%20TEACHING%20OF%20ECONOMICS.pdf>. – Назва з екрану.

296. Leet D. Tips For Teaching The High School Economics Course [Електронний ресурс] / Don R. Leet, Jane S. Lopus // Social Studies Research and Practice. – Fresno : California State University, 2012. – Vol. 7, Number 1. – P. 9–18. – Режим доступу : http://www.socstrpr.org/wp-content/uploads/2012/04/ms_06424_leet.pdf. – Назва з екрану.

297. Lodewijks J. Training Professional Economists: The Australian Experience [Электронний ресурс] / John Lodewijks. // History of Economics Review. – Sydney: School of Economics, University of New South Wales, 2003. – P. 160–167. – Режим доступу : <http://www.hetsa.org.au/pdf/34-A-11.pdf>. – Назва з екрану.

298. London M., Smither J. W. Empowered self-development and continuous learning. / M London., J. W. Smither // Human Resource Management: John Wiley & Sons Inc., 1999. – Vol. 38 (1), Pp. 3–16.

299. Mc Clelland D.C., Atkinson J.W., Clark R.A., Lowell E.L. A scoring manual for the achievement motive. In: Motives in Fantasy, Action and Society, N. Y., 1958. – P. 112–148

300. Mc Clelland D. C. A scoring manual for the achievement motive / Mc Clelland D. C., Atkinson J. W., Clark R. A. // In: Motives in Fantasy, Action and Society, N. Y., 1958. – P. 112–148.

301. New, creative teaching methods in Economics to engage students [Электронний ресурс]. – Cairo : The American University in Cairo. – Режим доступу : <http://www.aucegypt.edu/business/newsroom/Pages/story.aspx?eid=139>. – Назва з екрану.

302. Patinkin D. The Training of an Economist [Электронний ресурс] / Don Patinkin. // BNL Quarterly review, no 195. – Rome, 1995. – P. 360-395. – Режим доступу : <http://bib03.caspur.it/ojspadis/index.php/PSLQuarterlyReview/article/view/10497/103> – Назва з екрану.

303. Salemi M. Teacher Training Programs in Economics: Past, Present, and Future / M. Salemi, P. Saunders, W. Walstad // American Economic Review. – Lincoln : University of Nebraska, 2006. – P. 460-464. – Режим доступу : <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=cbafacpub>. – Назва з екрану.

304. Zenger J. The Inspiring Leader. Stanford Executive Briefings [Электронный ресурс]/ Jack Zenger, PhD.: Stanford University. Copyright, DVD / 55 Min, 2009. – Режим доступа : <http://www.kantola.com/Jack-Zenger-PhD-PDPD-340-S.aspx>. – Назва з екрану.

305. Zenger J., Folkman J., Edinger S.K. Making Yourself Indispensable / John H. Zenger, Joseph Folkman, Scott K. Edinger // Harvard Business Review October, 2011. P. 85–92.

ДОДАТКИ

Додаток А

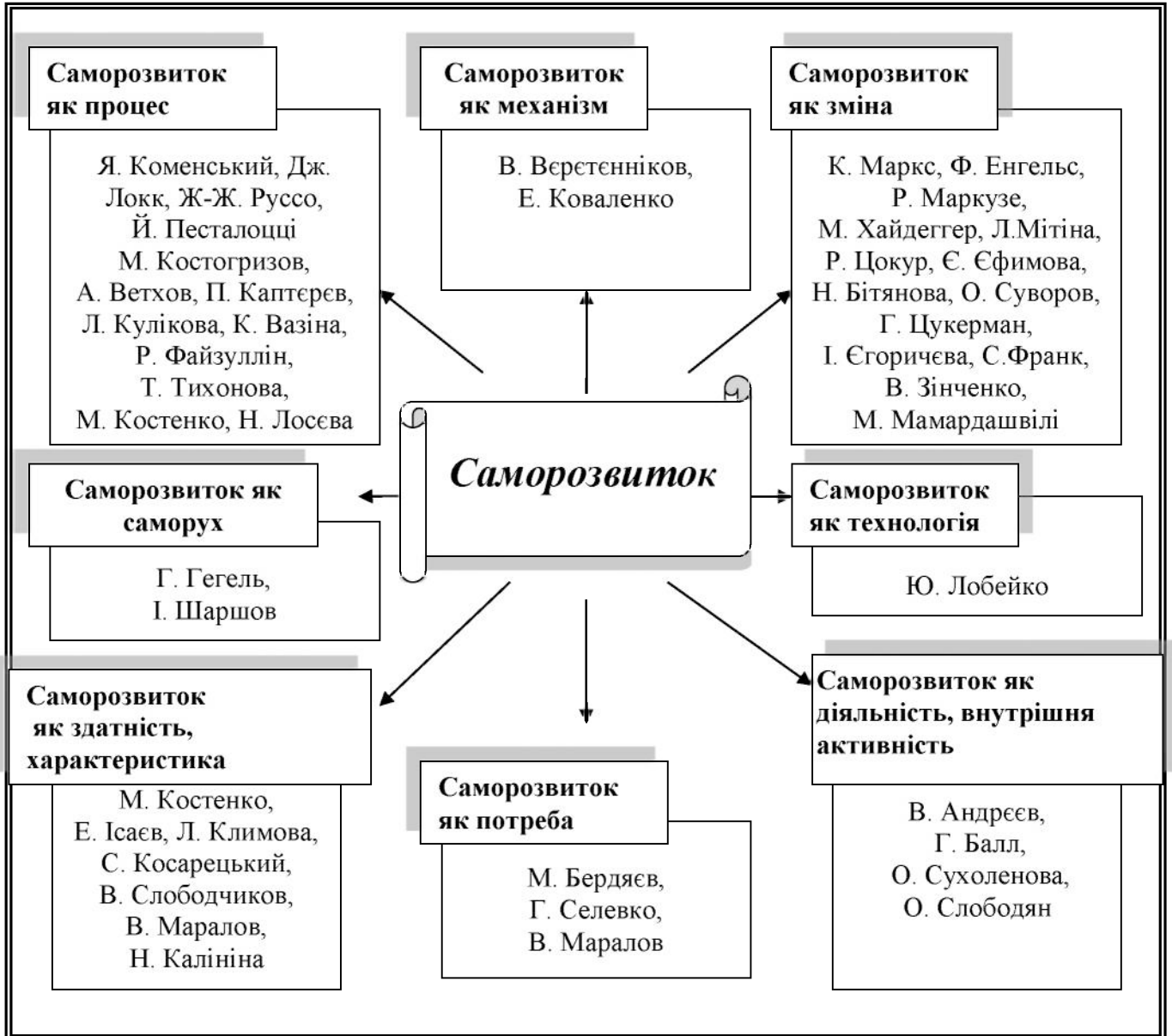


Рис. А.1. Дослідження проблеми за ключовим сегментом визначення феномена «саморозвиток»

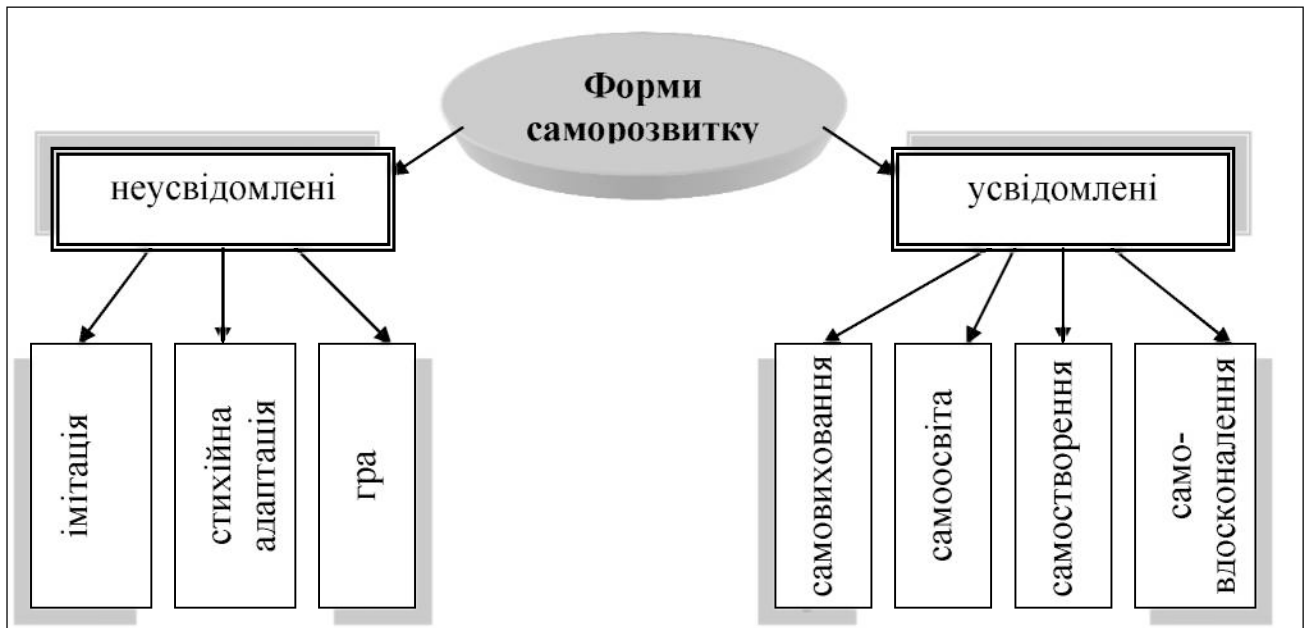


Рис. А.2. Форми саморозвитку

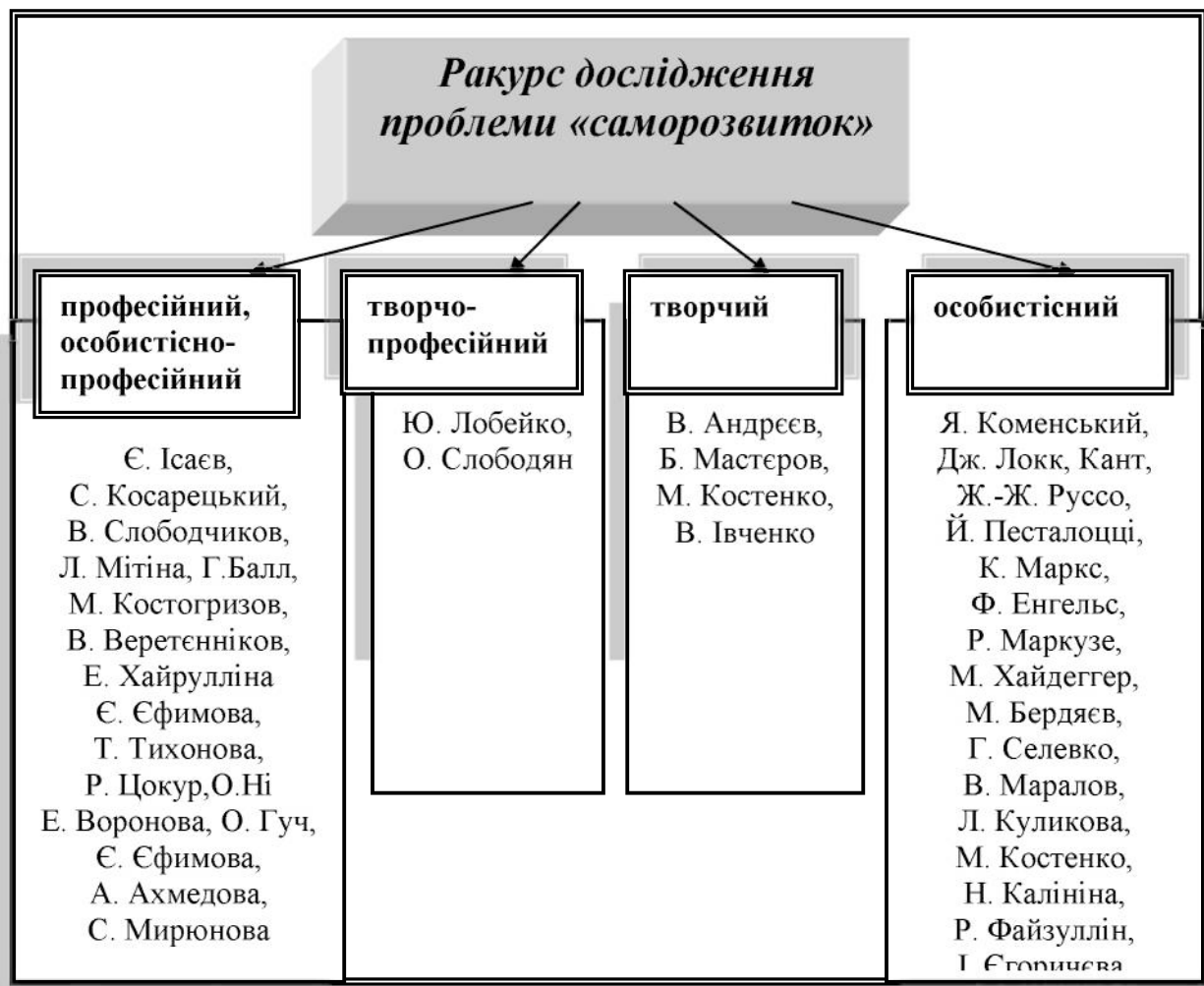


Рис. А.3. Ракурс дослідження проблеми «саморозвиток»



Рис. А.4. Підходи до визначення поняття «саморозвиток»

Таблиця А.1

Особистісно-професійний ракурс дослідження поняття «саморозвиток»

Автор	Визначення терміну
1	2
Воронова Е.	Професійний саморозвиток є педагогічно організованим процесом і являє собою не тільки розвиток інтелекту, але й готовність до автономії, самостійності; становлення позитивного відношення до світу, сприйняття себе та оточення; формування впевненості у собі; включає самореалізацію, самовизначення, рефлексію, актуалізацію потреб у професійному самовдосконаленні.
Єфимова Є.	Професійний саморозвиток інженера – цілеспрямована багатоаспектна самозміна особистості з метою її максимального духовно-морального та діяльно-практичного самозбагачення і саморозгортання, самостійне вибудовування себе для продуктивної самореалізації в змінних умовах і успішного виконання свого соціального призначення.
Балл Г.	Професійний саморозвиток – особливий, самостійний вид внутрішньої активності, що спрямований на усвідомлення людиною самої себе як суб'єкта діяльності та зумовлює продуктивне професійне становлення, професійний розвиток і перетворення «фахівця на професіонала».
Тихонова Т.	Професійний саморозвиток майбутнього вчителя – процес усвідомленого цілеспрямованого самопізнання, самопроектування та самовдосконалення з метою досягнення значних результатів у майбутній професійній діяльності.
Цокур Р.	Професійний саморозвиток викладача вищої школи – процес формування його особистості, орієнтованої на найвищі досягнення у сфері педагогічної діяльності. Це процес, коли викладач свідомо, активно й самостійно формує свої соціальні відносини, визначаючи з їх допомогою власний «професійний життєвий простір», створюючи умови і перспективи для свого подальшого особистісно-професійного зростання через чітке усвідомлення двох складових професійного життя як суб'єктивної реальності: світу професійно-педагогічної культури, що оточує його та власного внутрішнього світу. Внаслідок цього відбувається сходження з адаптивного типу в реалізації ним своїх професійних відносин на рівні «професійного відтворення» до перетворювального – на рівні професійної життєдіяльності.
Харченко П.	Професійний саморозвиток – процес оволодіння новими професійно-важливими знаннями, вміннями та навичками, його витоком є потреба в особистісному та професійному самовдосконаленні, творчій самореалізації, досягненні професіоналізму, а підґрунтям здійснення – спрямованість на відкриття нових шляхів самоактуалізації. Важливим показником професійного саморозвитку є готовність до власного продуктивного прояву в діяльності.

Продовження табл. А.1

1	2
Ахмедова А.	Професійний саморозвиток майбутнього вчителя є багаторівневим процесом формування та розвитку педагогічних здібностей, професійно-значущих якостей особи й досвіду професійної діяльності, що характеризують суб'єктивні й об'єктивні критерії професійного зростання.
Мирюнова С.	Саморозвиток у професії – здатність людини до творчої самореалізації, самопроектування життєдіяльності, що проявляється у виборі стратегій на підставі певних цінностей. Сформульовані принципи вивчення саморозвитку в умовах розвитку системи «людина – професія – суспільство».
Ні О.	Процес особистісно-професійного саморозвитку – усвідомлене управління своїм розвитком, як вибір цілей самовдосконалення відповідно своїм життєвим цілям й ідеалам. Важливо при цьому адекватно оцінювати свої потенційні можливості, обрати більш оптимальний шлях і засоби досягнення, співвіднести їх із очікуваннями суспільства.

Таблиця А.2

Результати застосування методу контент-аналізу

№ з/п	Підхід	Основна характеристика підходу – ключові слова	Кількість авторів, які поділяють таку думку	Відсоткова частка
1	2	3	4	5
1. ПСИХОЛОГІЧНИЙ				
1.1	Діяльнісний	внутрішня активність	5 авторів В. Андреев, Г. Балл, О. Сухоленова, О. Слободян, В. Івченко.	9,8 %
1.2	Трансферно-особистісний • <i>Якісно особистісний</i>	здатність особистості до змін; характеристика особистості	7 авторів В. Белінський, Е. Ісаєв, С. Косарецький, В. Слободчиков, М. Костенко, В. Маралов, Н. Калініна	13,7 %
1.3	Трансферно-особистісний • <i>Трансферний</i>	зміна внутрішнього світу; зміна світогляду	17 авторів К. Маркс, Ф. Енгельс, Р. Маркузе, М. Хайдеггер, Р. Файзуллін, Г. Цукерман, О. Суворов, І. Єгоричева, М. Бердяєв, С. Франк, М. Мамардашвілі, В. Зінченко, Л. Клімова, І. Шаршов, Н. Бітянова, Л. Мітіна, Є. Єфимова	33,3 %
1.4	Потребо-мотиваційний	потреба	1 автор М. Бердяєв	2,0 %
1.5	Конгруентний	гармонізація внутрішнього світу	3 автори К. Вазіна, М. Мамардашвілі, О. Суворов	5,9 %
2. ПРОЦЕСУАЛЬНО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ				
2.1	Внутрішній	внутрішньо-організований процес	11 авторів Я. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, М. Костогризов, А. Ветхов, Е. Коваленко, В. Веретенников, Л. Петерсон, Л. Кулікова	21,6 %
2.2	Зовнішній	зовнішньо-організований процес	5 авторів П. Каптерев, Т. Тихонова, М. Костенко, Ю. Лобейко, Н. Лосева	9,8 %
2.3	Комплексний	як внутрішньо-так і зовнішньо-організований процес	2 автори М. Костенко Г. Селевко	3,9 %

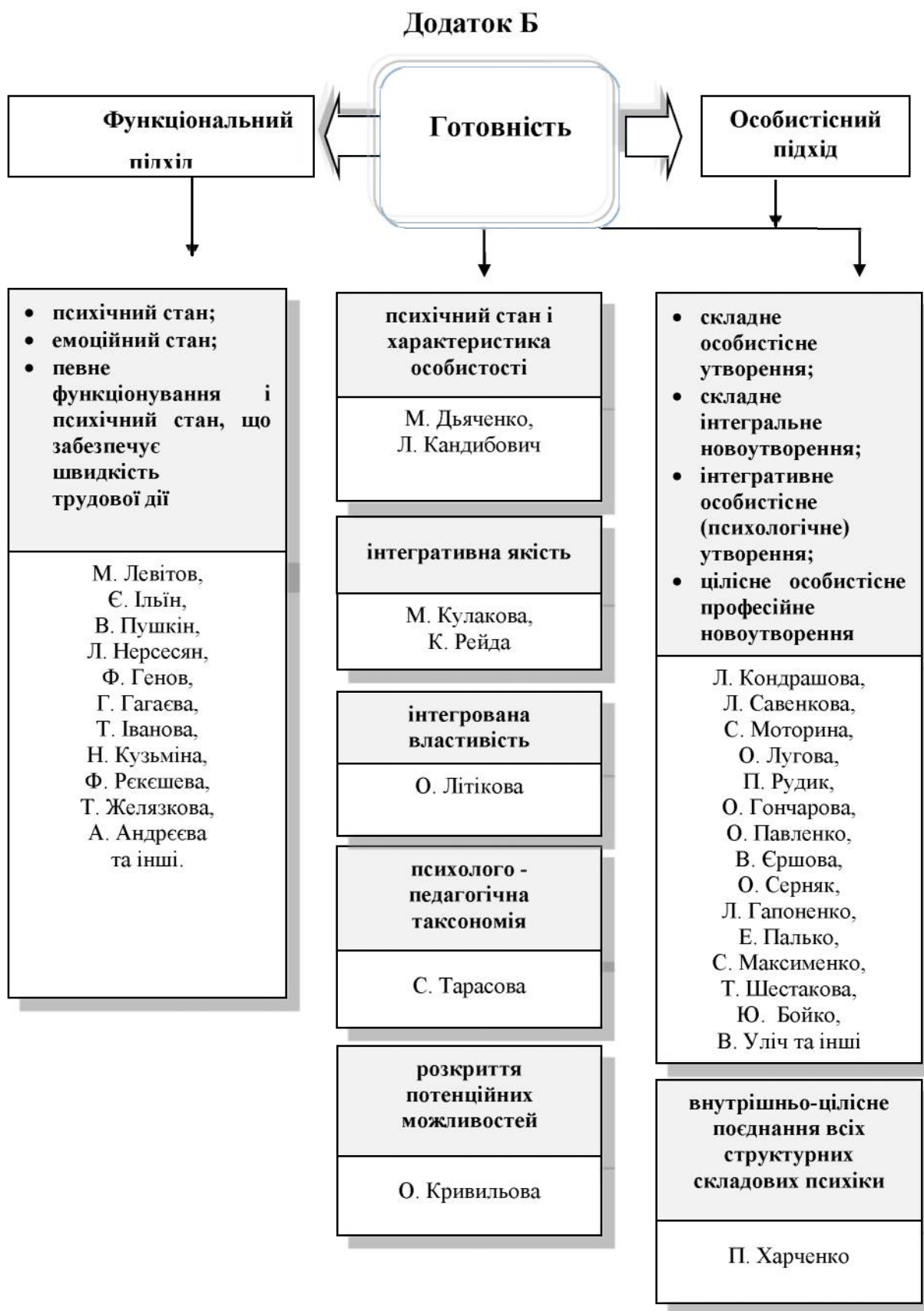


Рис. Б.1. Представники функціонального та особистісного підходів до розуміння феномена «готовність»

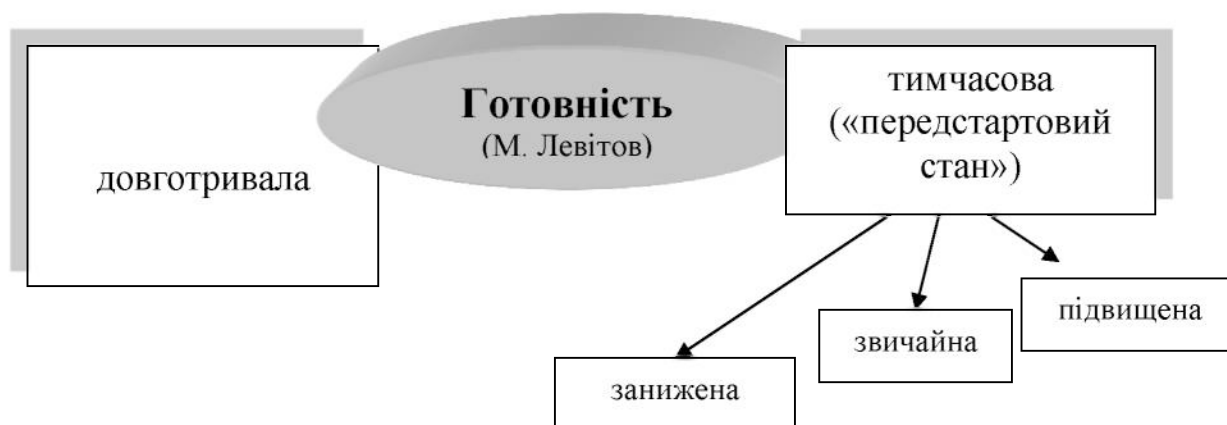


Рис. Б.2. Готовність за М. Левітовим



Рис. Б.3. Готовність за М. Дьяченко та Л. Кандиловичем

Таблиця Б.1

Компоненти готовності особистості до навчальної, наукової та професійної діяльності

Автори	Компоненти готовності				
	Мотиваційний	Пізнавальний	Діяльнісний	Професійний	Особистісний
1	2	3	4	5	6
Кривильова О.		когнітивний	практичний		особистісний
Султанова Л.	мотиваційний	когнітивний	операційний		
Тарасова С.	мотиваційний	інформаційний			психологічний рефлексивний
Бойко Ю.	мотиваційний		операційний		емоційно-вольовий особистісний
Серняк О.	мотиваційно-ціннісний	змістово-пізнавальний	організаційно-управлінський		
Марченко П.		когнітивний	діялісно-поведінковий		емоційно-особистісний
Шестакова Т.	мотиваційно-ціннісний	когнітивно-інтелектуальний	операційно-діяльнісний		
Уліч В.			поведінковий	професійний	морально-психологічний
Орлов В.		когнітивний	діяльнісний		особистісний
Андрєєва Г.	мотиваційний		креативний	технологічний	рефлексивний
Моторина С.	ціннісно-мотиваційний	когнітивний	діяльнісний		
Гончаров О.	мотиваційний	когнітивний	операційно-діяльнісний		рефлексивний
Єршова В.	мотиваційний	гностичний	операційно-технологічний		оціночно-рефлексивний
Сорокіна Ж.			операційний		особистісний саморегуляційний
Лугова О.	мотиваційна готовність	теоретична готовність	креативна готовність	практична готовність	
Гавриш І.	аксіологічний	когнітивний	дієвотворчий		особистісний
Тихонова Т.	ціле-мотиваційний	змістовий	операційний	інтеграційний	
Дурай-Новакова К.	мотиваційний	пізнавально-оціночний	операційно-діяльнісний		мобілізаційно-налаштувальний емоційно-вольовий

Продовження табл. Б.1

1	2	3	4	5	6
Кондрашова Л.	мотиваційний	пізнавально-операційний			морально-орієнтаційний
					емоційно-вольовий
					психофізіологічний
					оціночний
Рапацевич Є.	мотиваційний	орієнтаційний	операційний		вольовий
					оціночний
Дяченко М. та Кандибович Л.	мотиваційний	пізнавальний			емоційний
					вольовий
Павленко О.	мотиваційний	операційно-пізнавальний			емоційно-вольовий
					оціночний
Пехота О.	ціле-мотиваційний	змістовий	операційний	інтеграційний	
Деркач А.		пізнавальний			емоційний
					вольовий
Сластьонін В.			виконавський (операційний)		мотиваційно-цілісний (особистісний)

Таблиця Б.2

Компоненти саморозвитку особистості

Автор	Компоненти саморозвитку особистості				
	Мотиваційний	Пізнавальний	Діяльнісний	Особистісний	Інтеграційний
Тихонова Т.	ціле-мотиваційний	змістовий	операційний		інтеграційний
Калініна Н.				рефлексивний	
				самопізнання	
				самовизначення	
				саморегулювання	
				самореалізація	
Ветхов А.	мотиваційно-ціннісний		організаційно-діяльнісний	рефлексивно-оціночний	
Дружнова М.	мотиваційно-ціннісний		діяльнісний	емоційно-вольовий	рефлексивний творчий
Терпугова Н.	мотиваційно-ціннісний	когнітивний	операційний	емоційний	
Михайловська Т.	цільовий	змістовий	операційний	рефлексивний	
	мотиваційний		результативний		
Діденко О.	змістово-мотиваційний		організаційно-діяльнісний	психо-технічний	

Таблиця Б.3

Дослідження феномена «саморозвиток» крізь призму підходів до виділення компонентів

Підхід (автор)	Компоненти				
професійний саморозвиток (Власова О.)	мотиваційно-цільовий		змістовно-операційний	рефлексивний	
потенціал саморозвитку (Цокур Р.)	мотиваційний	гностичний	поведінковий		
критерії суб'єктності (Альошина С.)	мотиваційний		діяльнісний	рефлексивно-регулюючий	
структура педагогічного супроводу саморозвитку (Остапенко А.)			організаційно-педагогічний		змістовний
					технологічний

ДОДАТОК В

В.1 Анкета для студентів

Шановний студенте!

***Просимо Вас взяти участь в дослідженні проблеми формування
готовності студентів до професійного саморозвитку і надати щирі відповіді
на поставленні в анкеті запитання.***

Щиро Вам вдячні за участь у дослідженні!

1. Запропонуйте своє визначення поняття «професійний саморозвиток особистості»:

2. Які цілі, зміст і складові професійного саморозвитку Ви могли б назвати?

3. Що таке саморозвиток у навчанні? Для чого він потрібен?

4. Чи вважаєте Ви особистісно-професійний саморозвиток важливим, цікавим і обов'язковим для себе процесом?

Так на всі 100%	Скоріше так	Скоріше ні	Ні, мене це не цікавить	Свій варіант відповіді

5. Як Ви думаєте, що таке потреба у саморозвитку? Коли ця потреба виникає? Що на неї впливає?

6. За яких обставин, на Вашу думку, у людини виникає готовність до професійного саморозвитку? За якими ознаками Ви б визначили, що людина готова до саморозвитку?

7. Які фактори, на Вашу думку, сприяють професійно-особистісному саморозвитку людини?

8. Що може заважати саморозвитку особистості? Назвіть можливі бар'єри:

9. Як на дисциплінах, які Ви вивчаєте, формується готовність до професійного саморозвитку? У якій формі це відбувалося у школі?

10. Які методи і форми навчання використовують викладачі для мотивації студентів до професійного саморозвитку?

11. Як часто використовуються ці методи?

	<i>на кожній парі</i>		<i>час від часу</i>		<i>дуже рідко</i>
--	-----------------------	--	---------------------	--	-------------------

12. Назвіть умови, які сприяють формуванню готовності студентів до професійного саморозвитку?

13. Які умови для саморозвитку створені у навчальному закладі, де Ви навчаєтесь?

14. Якби Вам довелося оцінити своє відчуття потреби у саморозвитку за 10 бальною шкалою, який бал Ви б поставили?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

15. Як би Ви оцінили свою готовність до професійного саморозвитку за 10 бальною шкалою?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

16. Визначте, наскільки Вас цікавлять проблеми професійно-особистісного саморозвитку і самовдосконалення?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

17. Чи маєте Ви власну програму самовиховання та саморозвитку?

18. Які Ваші цілі з саморозвитку? Що Ви хотіли б у собі вдосконалити? _____

19. Чого б Ви хотіли досягти у житті? Назвіть свою десятку цілей:

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

20. Наскільки часто завдання з саморозвитку, які Ви перед собою ставите, стосуються сфери Ваших інтересів?

	завжди		іноді		ніколи
--	--------	--	-------	--	--------

21. Як Ви найчастіше проводите свій вільний час?

- В колонці «Реальність» – констатуйте реальний стан речей. Поставте «1» біля того виду діяльності, який у Вас домінує і т.д.
- Подумайте, можливо, Ви хотіли б інакше організувати свій вільний час, зазначте це в колонці «Бажаний розподіл часу»

	Вид діяльності	Реальність	Бажаний розподіл часу
1)	• читання як найулюбленіше заняття;		
2)	• читання науково-популярної літератури;		
3)	• відвідування гуртків, факультативів, курсів, тощо; назвіть яких _____		

4)	<ul style="list-style-type: none"> перегляд телепрограм (більш ніж 2 години на день); <table border="1" data-bbox="323 271 1093 465"> <tr> <td>•</td> <td>Які програми Ви обираєте для перегляду?</td> </tr> <tr> <td></td> <td>розважальні</td> </tr> <tr> <td></td> <td>пізнавальні</td> </tr> <tr> <td></td> <td>спортивні</td> </tr> <tr> <td></td> <td>інше -</td> </tr> </table> <p>Чи є у Вас найулюбленіші TV канали, які? –</p>	•	Які програми Ви обираєте для перегляду?		розважальні		пізнавальні		спортивні		інше -		
•	Які програми Ви обираєте для перегляду?												
	розважальні												
	пізнавальні												
	спортивні												
	інше -												
5)	<ul style="list-style-type: none"> заняття спортом _____ 												
6)	<ul style="list-style-type: none"> інтернет (більш ніж 2 години на день); <table border="1" data-bbox="323 770 1093 999"> <tr> <td>•</td> <td>Для Вас найчастіше інтернет це -</td> </tr> <tr> <td></td> <td>спілкування</td> </tr> <tr> <td></td> <td>розваги</td> </tr> <tr> <td></td> <td>інформація</td> </tr> <tr> <td></td> <td>інше -</td> </tr> </table>	•	Для Вас найчастіше інтернет це -		спілкування		розваги		інформація		інше -		
•	Для Вас найчастіше інтернет це -												
	спілкування												
	розваги												
	інформація												
	інше -												
7)	<ul style="list-style-type: none"> відпочинок із друзями, родиною; 												
8)	<ul style="list-style-type: none"> інше - 												

22. Визначить пріоритетність наведених характеристик та вмінь для успішного формування готовності майбутнього економіста до професійного саморозвитку. Найвагомішому пункту присвойте № 1 і т.д.

➤ бажання вчитися		➤ врівноваженість	
➤ уміння працювати з інформацією		➤ вміння самостійно працювати	
➤ вміння вчитися		➤ наполегливість	
➤ пізнавальний інтерес		➤ цілеспрямованість	
➤ гарна пам'ять		➤ уважність, зосередженість	
➤ допитливість		➤ вміння самоорганізації	

23. Як Ви вважаєте, які особистісні якості характеризують успішного економіста?

24. Які б якості Ви б хотіли у себе розвинути (над чим би хотіли попрацювати)?

25. Які б корисні звички Ви б хотіли у себе сформувати?

26. Оцініть за 10 бальною шкалою (**10 = max**) наскільки Ви: *(оцінки можуть повторюватися)*

1.	комунікабельні	
2.	відповідальні	
3.	вольові	
4.	цілеспрямовані	
5.	визначені щодо короткострокових і довгострокових цілей	
6.	рішучі у досягненні цілей	
7.	наполегливі	
8.	працелюбні	
9.	самостійні	
10.	впевнені у своїх силах	
11.	вмієте ефективно використовувати свій час	
12.	цікавитесь питаннями самоефективності	
13.	прагнете розширювати свій кругозір, займатися самоосвітою	
14.	уявляєте, чого Ви хотіли б досягти у навчанні	
15.	розумієте, чого б хотіли досягти у житті	
16.	вмієте самостійно працювати і досягати поставлених цілей	
17.	впевнені в правильності обрання своєї професії	
18.	вважаєте, що успішність людини пов'язана з набуттям нових знань і вмінням їх використовувати	
19.	прагнете до самовдосконалення, працюєте з додатковою літературою, цікавитесь всім новим.	

27. Назвіть, будь ласка, 5 або більше причин, через які Ви обрали професію економіста?

28. Як Ви думаєте, чи завжди такі слова як «робота» і «самореалізація» мають для людини синонімічне значення? Від чого це залежить?

29. Наскільки для Вас важлива самореалізація у житті? Оцініть її вагомість для себе за десятибальною шкалою?

30. Як Ви думаєте, навіщо економісту знання з психології та педагогіки?

31. Які Ваші очікування від курсу педагогіка та психологія, які результати Ви б хотіли отримати?

32. Як можна використати знання з цього курсу у реальному житті?

33. Чи хотіли б Ви отримати другу вищу освіту?

- Ні
- Так

➤ Яку? _____

34. Чи вважаєте Ви для себе діяльність викладача можливою?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
					50/50					

35. Якщо у Вас є будь-які зауваження або пропозиції стосовно запитань анкети, будь ласка, зазначте їх:

Дякуємо за Вашу участь!

ДОДАТОК Г

Таблиця Г.1

Показники ЕГ до експерименту

Студент	a1	a2	a3	A	b1	b2	b3	B	c1	c2	c3	C	d1	d2	d3	D	ABCD
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	1,7
2	2,0	1,0	1,0	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,1
3	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,2
4	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	2,0	2,0	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,2
5	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,3
6	1,0	2,0	1,0	1,3	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	2,2
7	2,0	1,0	1,0	1,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1
8	2,0	1,0	1,0	1,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	2,3
9	1,0	2,0	1,0	1,3	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	3,0	2,7	2,2
10	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,6
11	1,0	2,0	1,0	1,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,2
12	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	2,3
13	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	1,9
14	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,0	3,0	2,0	1,9
15	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	2,3
16	1,0	2,0	1,0	1,3	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0
17	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,4
18	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	2,4
19	1,0	2,0	1,0	1,3	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	2,0	3,0	2,7	2,2
20	1,0	1,0	2,0	1,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,7	3,0	2,0	3,0	2,7	1,9
21	1,0	2,0	1,0	1,3	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0
22	1,0	1,0	2,0	1,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1
23	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3
24	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,2
25	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
26	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,0	1,3	3,0	2,0	2,0	2,3	1,8

Продовження табл. Г.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
27	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7
28	3,0	2,0	3,0	2,7	1,0	1,0	2,0	1,3	2,0	2,0	1,0	1,7	1,0	2,0	2,0	1,7	1,8
29	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	2,4
30	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,3
31	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	1,7	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,9
32	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	1,0	2,0	3,0	2,0	2,4
33	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	3,0	2,7	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,6
34	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	1,0	2,3	2,4
35	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	1,0	2,0	1,7	2,0	2,0	1,0	1,7	1,0	1,0	2,0	1,3	1,8
36	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
37	1,0	2,0	1,0	1,3	1,0	1,0	2,0	1,3	2,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,0	2,0	2,0	1,5
38	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,2
39	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,2
40	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	2,6
41	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	1,0	2,0	1,0	1,3	3,0	2,0	1,0	2,0	1,8
42	3,0	3,0	3,0	3,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	2,7	2,3
43	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,3
44	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,3
45	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	2,6
46	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,7	2,0
47	2,0	2,0	1,0	1,7	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	2,3
48	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,3
49	3,0	3,0	3,0	3,0	1,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	2,3
50	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,2
51	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,7	2,2
52	2,0	2,0	3,0	2,3	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	2,2
53	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,3
54	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,0	2,0	2,1
55	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	3,0	2,7	3,0	3,0	1,0	2,3	2,7
56	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,6

Продовження табл. Г.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
57	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,5
58	2,0	2,0	3,0	2,3	1,0	3,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	2,2
59	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	2,5
60	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,3
61	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,3
62	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	2,5
63	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,6
64	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,7	1,9
65	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,7	2,1
66	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,0	3,0	2,3	1,9
67	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	1,7	2,0	1,0	2,0	1,7	3,0	2,0	2,0	2,3	1,9
Σ	142,0	140,0	135,0	139,0	126,0	161,0	158,0	148,3	175,0	157,0	112,0	148,0	173,0	157,0	131,0	153,7	147,3
AVG	2,1	2,1	2,0	2,1	1,9	2,4	2,4	2,2	2,6	2,3	1,7	2,2	2,6	2,3	2,0	2,3	2,2

Таблиця Г.2

Зведені показники А, В, С, D та інтегральний показник ABCD ЕГ до експерименту

Показник «А»			Показник «В»			Показник «С»			Показник «D»			Показник «ABCD»		
Рівень	Кількість	Частка, %	Рівень	Кількість	Частка, %	Рівень	Рівень	Частка, %	Рівень	Кількість	Частка, %	Рівень	Кількість	Частка, %
низький	15	22%	низький	2	3%	низький	низький	6%	низький	1	1%	низький	1	1%
середній	26	39%	середній	23	34%	середній	середній	33%	середній	20	30%	середній	44	66%
високий	26	39%	високий	42	63%	високий	високий	61%	високий	46	69%	високий	22	33%
Разом	67	100%	Разом	67	100%	Разом	Разом	100%	Разом	67	100%	Разом	67	100%

Таблиця Г.3

Показники ЕГ після експерименту

Студент	a1	a2	a3	A	b1	b2	b3	B	c1	c2	c3	C	d1	d2	d3	D	ABCD
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,2
2	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3
3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,4
4	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	3,0	2,7	2,6
5	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	2,0	3,0	2,7	2,7
6	2,0	2,0	1,0	1,7	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,4
8	3,0	2,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	2,6
9	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,6
10	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,3	2,4
11	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,1
12	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	2,5
13	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	2,5
14	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,6
15	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,2
16	3,0	2,0	3,0	2,7	1,0	3,0	2,0	2,0	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,3
17	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	2,4
18	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	2,2
19	3,0	3,0	3,0	3,0	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,0	3,0	2,0	2,2
20	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,7	3,0	2,0	3,0	2,7	2,2
21	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0
22	1,0	1,0	2,0	1,3	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,0	1,3	3,0	2,0	2,0	2,3	1,7
23	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7
24	3,0	2,0	3,0	2,7	1,0	3,0	3,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,7	3,0	2,0	3,0	2,7	2,3
25	3,0	3,0	3,0	3,0	1,0	3,0	2,0	2,0	2,0	3,0	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,2
26	2,0	3,0	2,0	2,3	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
27	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0

Продовження табл. Г.3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
28	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,3
29	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,2
30	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,2
31	2,0	2,0	1,0	1,7	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,8
32	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,3
33	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	2,0	3,0	2,3	2,6
34	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1
35	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,8
36	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3
37	2,0	2,0	3,0	2,3	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,1
38	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,5
39	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	2,0	1,0	1,7	3,0	1,0	2,0	2,0	1,8
40	2,0	3,0	3,0	2,7	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	3,0	2,7	2,3
41	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	1,9
42	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,8
43	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	2,0	3,0	2,3	2,5
44	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,3
45	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,8
46	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,8
47	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	1,0	1,0	1,3	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0
48	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	2,0	1,0	1,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,3
49	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	3,0	2,7	2,4
50	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,8
51	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,3	3,0	2,0	2,0	2,3	1,9
52	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,5
53	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,5
54	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	2,8
55	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	2,0	3,0	2,7	2,6
56	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,2
57	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,4

Продовження табл. Г.3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
58	2,0	2,0	1,0	1,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,4
59	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,8
60	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	2,5
61	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,8
62	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,2
63	3,0	2,0	2,0	2,3	1,0	3,0	3,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,3
64	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,6
65	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,4
66	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,6
67	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	2,0	3,0	2,7	2,7
Σ	125,0	175,0	160,0	153,3	177,0	171,0	96,0	153,3	177,0	147,0	164,0	148,0	157,0	147,0	164,0	162,7	154,7
AVG	1,9	2,6	2,4	2,3	2,6	2,6	1,4	2,3	2,6	2,2	2,4	2,2	2,3	2,2	2,4	2,4	2,3

Таблиця Г.4

Зведені показники А, В, С, D та інтегральний показник ABCD ЕГ після експерименту

Показник «А»			Показник «В»			Показник «С»			Показник «D»			Показник «ABCD»		
Рівень	Кількість	Частка, %	Рівень	Кількість	Частка, %	Рівень	Кількість	Частка, %	Рівень	Кількість	Частка, %	Рівень	Кількість	Частка, %
низький	1	1%	низький	0	0%	низький	4	6%	низький	0	0%	низький	0	0%
середній	19	28%	середній	24	36%	середній	27	40%	середній	17	25%	середній	27	40%
високий	47	70%	високий	43	64%	високий	36	54%	високий	50	75%	високий	40	60%
Разом	67	100%	Разом	67	100%	Разом	67	100%	Разом	67	100%	Разом	67	100%

Таблица Г.5

Показники КГ до експерименту

Студент	a1	a2	a3	A	b1	b2	b3	B	c1	c2	c3	C	d1	d2	d3	D	ABCD
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,4
2	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,3
3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	3,0	2,7	2,6
4	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,2
5	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,3
6	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	3,0	2,7	2,6
7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	2,0	3,0	2,7	2,7
8	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,3	2,4
9	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,9
10	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	2,7	1,0	2,0	2,0	1,7	2,1
11	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	1,0	1,0	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
12	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,9
13	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,3
14	2,0	3,0	3,0	2,7	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	2,1
15	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	1,0	2,0	1,7	2,3
16	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3
17	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,3
18	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	1,0	2,0	1,7	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,2
19	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	3,0	2,7	2,4
20	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,3
21	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	2,2
22	2,0	2,0	1,0	1,7	2,0	1,0	3,0	2,0	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,2
23	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,7	1,0	2,0	3,0	2,0	1,9
24	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,6
25	3,0	2,0	2,0	2,3	1,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,7	1,0	2,0	2,0	1,7	1,9

Продовження табл. Г.5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
26	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,4
27	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	1,0	2,0	1,7	3,0	1,0	1,0	1,7	1,0	2,0	2,0	1,7	1,8
28	3,0	3,0	2,0	2,7	1,0	3,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,3	2,3
29	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	2,2
30	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,7	2,8
31	1,0	2,0	2,0	1,7	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	1,0	1,0	1,3	3,0	2,0	3,0	2,7	1,8
32	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,4
33	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,4
34	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,2
35	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	2,5
36	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	2,8
37	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	1,0	2,0	2,0	1,7	2,3
38	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,2
39	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0
40	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3
41	3,0	2,0	3,0	2,7	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	2,3
42	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,3
43	2,0	2,0	1,0	1,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,1
44	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,5
45	3,0	3,0	3,0	3,0	1,0	3,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1
46	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,9
47	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,6
48	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,4
49	3,0	3,0	3,0	3,0	1,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	1,0	2,0	2,0	1,7	2,3
50	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	2,6
51	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	3,0	2,7	2,3
52	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1
53	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3
54	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	2,5
55	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,2

Продовження табл. Г.5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
56	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,7
57	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,3	2,2
58	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,3
59	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,5
60	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,4
61	3,0	3,0	3,0	3,0	1,0	3,0	3,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	2,0	3,0	2,7	2,7
62	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,3
63	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,4
64	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	2,6
65	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	2,3
66	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,7	2,8
67	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0	1,9
68	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,2
69	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
70	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	3,0	2,7	2,4
Σ	177,0	169,0	174,0	173,3	122,0	186,0	153,0	153,7	198,0	173,0	89,0	153,3	166,0	152,0	166,0	161,3	160,4
AVG	2,5	2,4	2,5	2,5	1,7	2,7	2,2	2,2	2,8	2,5	1,3	2,2	2,4	2,2	2,4	2,3	2,3

Таблиця Г.6

Зведені показники А, В, С, D та інтегральний показник ABCD КГ до експерименту

Показник «А»			Показник «В»			Показник «С»			Показник «D»			Показник «ABCD»		
Рівень	Кількість	Частка, %	Рівень	Кількість	Частка, %	Рівень	Кількість	Частка, %	Рівень	Кількість	Частка, %	Рівень	Кількість	Частка, %
низький	0	0%	низький	0	0%	низький	2	3%	низький	0	0%	низький	0	0%
середній	20	29%	середній	30	43%	середній	32	46%	середній	24	34%	середній	37	53%
високий	50	71%	високий	40	57%	високий	36	51%	високий	46	66%	високий	33	47%
Разом	70	100%	Разом	70	100%	Разом	70	100%	Разом	70	100%	Разом	70	100%

Таблиця Г.7

Показники КГ після експерименту

Студент	a1	a2	a3	A	b1	b2	b3	B	c1	c2	c3	C	d1	d2	d3	D	ABCD
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,5
2	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,7	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3
3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,6
4	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,3
5	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3
6	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7
7	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,6
8	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,3	2,3
9	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
10	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	1,0	1,0	1,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0
11	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,1
12	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	2,4
13	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	2,0	1,0	1,7	1,0	2,0	2,0	1,7	1,8
14	3,0	3,0	3,0	3,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	2,0	1,0	1,7	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0
15	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
16	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	2,3
17	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,1
18	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	1,0	3,0	1,0	1,7	3,0	2,0	2,0	2,3	2,3
19	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,2
20	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	3,0	2,7	2,4
21	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0	1,9
22	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0	3,0	2,0	2,7	2,5
23	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,3
24	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,3	2,3
25	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0	1,9
26	1,0	2,0	1,0	1,3	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	1,0	1,0	1,7	3,0	2,0	2,0	2,3	1,8
27	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	1,0	2,0	3,0	2,0	2,1

Продовження табл. Г.7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
28	2,0	1,0	2,0	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,9
29	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0
30	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3
31	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,4
32	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,2
33	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	1,0	1,0	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
34	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,7	2,7
35	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,5
36	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,8
37	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,3	3,0	2,0	2,0	2,3	1,8
38	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,2
39	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,9
40	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,5
41	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,7	2,6
42	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3
43	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	2,3
44	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1
45	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,6
46	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1
47	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3	2,3
48	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	1,0	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
49	2,0	2,0	3,0	2,3	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,2
50	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,4
51	1,0	2,0	1,0	1,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	2,1
52	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,5
53	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	2,4
54	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	2,7
55	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	2,1
56	2,0	2,0	1,0	1,7	1,0	2,0	2,0	1,7	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,7	1,8
57	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	2,0	2,0	2,3	2,5

Продовження табл. Г.7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
58	1,0	2,0	2,0	1,7	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1
59	2,0	2,0	1,0	1,7	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	2,3
60	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	2,0	3,0	2,3	2,4
61	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,6
62	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	3,0	3,0	2,7	2,3
63	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,8
64	3,0	3,0	3,0	3,0	1,0	3,0	3,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,8
65	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,5
66	2,0	2,0	3,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	3,0	3,0	1,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	2,5
67	2,0	3,0	3,0	2,7	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	1,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,6
68	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3
69	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,6
Σ	163,0	157,0	157,0	159,0	128,0	184,0	148,0	153,3	186,0	173,0	94,0	151,0	170,0	156,0	161,0	162,3	156,4
AVG	2,4	2,3	2,3	2,3	1,9	2,7	2,1	2,2	2,7	2,5	1,4	2,2	2,5	2,3	2,3	2,4	2,3

Таблиця Г.8

Зведені показники А, В, С, D та інтегральний показник ABCD КГ після експерименту

Показник «А»			Показник «В»			Показник «С»			Показник «D»			Показник «ABCD»		
Рівень	Кількість	Частка, %	Рівень	Кількість	Частка, %	Рівень	Кількість	Частка, %	Рівень	Кількість	Частка, %	Рівень	Кількість	Частка, %
низький	4	6%	низький	0	0%	низький	1	1%	низький	0	0%	низький	0	0%
середній	24	35%	середній	26	38%	середній	31	45%	середній	24	35%	середній	36	52%
високий	41	59%	високий	43	62%	високий	37	54%	високий	45	65%	високий	33	48%
Разом	69	100%	Разом	69	100%	Разом	69	100%	Разом	69	100%	Разом	69	100%

ДОДАТОК Д

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Проректор з науково-педагогічної
роботи ДВНЗ «Київський
національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана»
д.е.н., професор



А.М. Колот
2015 р.

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Перший проректор з науково-
педагогічної та наукової роботи
ДВНЗ «Київський національний
економічний університет
імені Вадима Гетьмана»
д.е.н., професор



Д.Г. Лук'яненко
2015 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження на тему:
«Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку»
Остапенко Ельвіри Олексіївни

Цією довідкою підтверджується, що результати наукового дослідження щодо формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку Остапенко Е.О. запроваджені на кафедрі педагогіки та психології ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», зокрема:

1) було апробовано модифіковані курси з дисциплін «Педагогіка та психологія» і «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», особливістю структури яких є постійний зв'язок психологічних та педагогічних аспектів професійного саморозвитку;

2) у процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу викладачами кафедри педагогіки та психології використовуються розроблені Е.О.Остапенко у результаті дисертаційного дослідження Методичні рекомендації для викладачів щодо формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, в яких зокрема викладені форми та методи, а також концепція формування готовності до саморозвитку, відображена у відповідній моделі;

3) у процесі викладання дисциплін «Педагогіка та психологія» і «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» впроваджено методичні матеріали, вправи та завдання для студентів, спрямовані на формування готовності їх до саморозвитку, зокрема методичні рекомендації для студентів 2 курсу (дисципліна ПДНМ) з підготовки навчального проекту «Розробка тренінгу», структура оцінювання проектів, завдання підготовки проектів, виконання яких передбачається;

4) для самостійної роботи студентів з метою самопізнання та створення власного плану професійного саморозвитку застосовуються «Зошит професійно-орієнтовної самодіагностики» та «Зошит фіксації змін. Професійно-орієнтовна самодіагностика»;

5) впроваджено розроблений блок з 14 тематичних тренінгів, метою яких є створення умов для формування компонентів готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології (протокол № 8 від 17 березня 2015 р.).

Завідувач кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «КНЕУ ім. Вадима Гетьмана»,
д.п.н., професор

Л.О.Савенкова

ДОДАТОК Е

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Остапенко Ельвіри Олексіївни за темою: «Формування готовності майбутніх
економістів до професійного саморозвитку»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Цією довідкою підтверджується, що у навчальному процесі ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» запроваджено результати наукового дослідження Остапенко Е.О. в аспекті формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Впродовж 2012-2015 рр. було удосконалено методику викладання дисципліни «Фахова іноземна мова» циклом завдань, спрямованих на забезпечення мотивації до професійного саморозвитку майбутніх економістів, застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів, створення рефлексивного середовища в навчальному процесі.

Розроблено й впроваджено навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів економічних спеціальностей “The Economy of Ukraine. A method guide for students’ professional self-development” та методичні рекомендації з підготовки проекту з теми “Business organizations”, які формують у студентів настанову на безперервний особистісно-професійний саморозвиток.

Враховано розроблені автором рекомендації для викладачів з формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, проведено методичний семінар «Стратегія професійного саморозвитку».

Завідувач кафедри
іноземних мов ФЕФ,
к.пед.н., доцент



ДОДАТОК Ж

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Остапенко Ельвіри Олексіївни за темою: «Формування готовності майбутніх
економістів до професійного саморозвитку»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Цією довідкою підтверджується, що результати дисертаційного дослідження Остапенко Е.О. запроваджено у навчальному процесі Національного університету біоресурсів і природокористування України з метою формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Було розглянуто методичні рекомендації з формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

У викладанні дисципліни інженерний менеджмент враховано, що процес формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку має ґрунтуватися на принципах свідомості і активності, суб'єктності навчання, професійної спрямованості, особистіно-професійного саморозвитку, прагматичності та синергетичності та буде успішним за умов мотивації студентів до професійного саморозвитку; застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів економічних спеціальностей, створення освітньо-рефлексивного середовища в навчальному процесі вищих закладів освіти.

Впроваджено розроблений Е.О.Остапенко блок тренінгів, спрямований на формування та закріплення навичок самопізнання, самоаналізу, самоменеджменту, культивування цінності професійного саморозвитку та формування у майбутніх економістів настанови на безперервний особистісно-професійний саморозвиток. Враховано рекомендації з самостійної роботи студентів. У результаті студенти пізнають себе, вчиться ставити та досягати цілі, отримують навички самопланування, самомотивації, самоорганізації, самоконтролю та самоаналізу результатів власної діяльності, що дозволяє їм ефективніше працювати, застосовувати отримані знання й набутий досвід для подальшого навчання та професійного саморозвитку.

Завідувач кафедри технічного сервісу
та інженерного менеджменту, д.т.н., професор

В.Д.Войтюк

23.03.2015р.

Підпис засвідчує

Начальник відділу кадрів



М.В.Михайліченко

ДОДАТОК К

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Остапенко Ельвіри Олексіївни за темою: «Формування готовності майбутніх
економістів до професійного саморозвитку»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Цією довідкою підтверджується, що результати дисертаційного дослідження Остапенко Ельвіри Олексіївни за темою «Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку» запроваджено у навчальному процесі Національного університету державної податкової служби України при вивченні дисциплін «Менеджмент», «Менеджмент персоналу», «Організація діяльності державних службовців», а саме: методичні рекомендації з формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку; методику проведення діагностики професійно-важливих якостей та умінь студентів економічних університетів; блок тренінгів, спрямованих на формування та закріплення умінь самопізнання, самоаналізу, самоменеджменту, культивування цінності професійного саморозвитку та формування у майбутніх економістів настанови на безперервний особистісно-професійний саморозвиток.

Зокрема, використано та взято до уваги рекомендації з формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку для викладачів, відповідно до яких процес формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку має ґрунтуватися на принципах свідомості і активності, суб'єктності навчання, професійної спрямованості, особистісно-професійного саморозвитку, прaksiологічності та синергетичності.

У викладанні дисциплін враховано, що процес формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку буде успішним за умов мотивації студентів до професійного саморозвитку (формування установки на особистісно-професійний саморозвиток, культивування цінності професійного саморозвитку); спрямовування на розвиток суб'єктності, формування асертивної поведінки, розвитку інтернальності локусу контролю шляхом застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів економічних спеціальностей, створення освітньо-рефлексивного середовища в навчальному процесі вищих навчальних закладів.

Завідувач кафедри
менеджменту, к.т.н., доцент

