

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
„ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО”

На правах рукопису

Іванченко Євгенія Анатоліївна

УДК 378.013 + 330.092

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
СИСТЕМИ ІНТЕГРАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Науковий консультант – доктор
педагогічних наук, професор,
Курлянд Зінаїда Наумівна

Одеса – 2011

ЗМІСТ

	Стор.
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	5
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ЕВОЛЮЦІЯ ІНТЕГРАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	24
1.1. Ретроспективний аналіз проблеми інтеграції в теорії та практиці освіти.....	24
1.1.1. Теоретичні основи інтегративних процесів у освіті	24
1.1.2. Практичний досвід використання інтеграції в освітній діяльності	42
1.1.3. Проблема інтеграції в сучасних науково-педагогічних дослідженнях	62
1.2. Особливості інтегративних процесів у професійній підготовці фахівців	69
Висновки з розділу 1	98
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ ІНТЕГРАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	101
2.1. Сутність поняття „система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів”	101
2.1.1. Специфіка інтегративних процесів у підготовці майбутніх економістів	101
2.1.2. Системний підхід як теоретико-методологічна засада системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів	115
2.2. Синергетичний підхід як теоретико-методологічна засада системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів	121
2.3. Компетентнісний підхід як теоретико-методологічна засада	

системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів	133
2.3.1. Ключові компетенції майбутнього економіста	143
2.3.2. Соціальна зрілість майбутнього економіста	147
2.3.3. Професіоналізм майбутнього економіста	153
2.4. Особистісно орієнтований та ітераційний підходи як теоретико-методологічні засади системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів	163
Висновки з розділу 2	176
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ІНТЕГРАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	179
3.1. Модель системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, психолого-педагогічні чинники її створення, загальна характеристика складових	179
3.2. Стратегічні складові (принципи) системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів	194
3.3. Тактичні складові (педагогічні умови) системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів	210
3.4. Тактичні складові (види навчання) системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів	234
3.5. Оперативні складові (методи, форми, засоби) системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів	248
Висновки з розділу 3	262
РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ДІАГНОСТУВАННЯ МУЛЬТИПЛІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА. РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ЕКСПЕРИМЕНТУ	267
4.1. Критерії, показники й рівні сформованості мультиплікативної	

компетентності майбутнього економіста та методика її оцінювання	267
4.1.1. Критерії сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста	267
4.1.2. Показники сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста	272
4.1.3. Характеристика рівнів сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста	279
4.2. Діагностика рівнів сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста на констатувальному етапі експерименту	284
4.3. Головні напрями науково-методичного та організаційного супроводу викладачів щодо впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів	301
Висновки з розділу 4	316
РОЗДІЛ 5. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ІНТЕГРАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	319
5.1. Технологія впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів на практиці	319
5.2. Практика реалізації технології впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів	335
5.3. Результати функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів та їх аналіз	371
Висновки з розділу 5	387
ВИСНОВКИ	389
ДОДАТКИ	397
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	425

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

НАПН	– Національна академія педагогічних наук
ВНЗ	– вищий навчальний заклад
ГСВО	– Галузевий стандарт вищої освіти
МКМЕ	– мультиплікативна компетентність майбутнього економіста
ОІФ	– Одеський інститут фінансів
ПК	– персональний комп'ютер
ПП МЕ	– професійна підготовка майбутніх економістів
ПП МФ	– професійна підготовка майбутніх фахівців
СПП МЕ	– система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів
УДУФМТ	– Український державний університет фінансів та міжнародної торгівлі

ВСТУП

Актуальність дослідження. За умов бурхливого розвитку суспільства, зміни парадигми освіти та нового соціального замовлення на випускника-економіста особливого значення набуває вдосконалення його професійної підготовки. Сучасний стан економіки характеризується концентрацією, консолідацією, інтеграцією і централізацією, що надає широкі можливості, використовуючи конкурентні переваги крупних інтегрованих структур, завойовувати нові світові ринки. Виходячи з цього, в сучасних умовах високі вимоги ставляться не тільки до суто професіоналізму, а й до особистості майбутнього економіста – випускника вищого навчального закладу (ВНЗ). Такий стан має місце і в сучасних тенденціях реформування системи освіти, зокрема в тенденціях до інтеграції.

Серед пріоритетних напрямів освіти називають інтегративні процеси, а саме: інтеграція до європейського та світового освітнього просторів; інтеграція вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, наукових установ і підприємств для забезпечення високої якості вищої освіти та професійної мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці; інтеграція науки і освіти задля модернізації системи освіти, що засвідчено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні.

У вітчизняній та світовій педагогіці накопичено значний досвід досліджень проблем інтеграції, як-от: теоретико-методологічних основ інтеграції (М. Берулава, С. Гончаренко, В. Загвязинський, І. Козловська, О. Сергеев, М. Чапаєв), особливостей інтегративних процесів у професійно-технічній школі (Р. Гуревич, І. Зязюн, Б. Камінський, Н. Ничкало), взаємозв'язків інтеграції та диференціації (Л. Дольнікова, В. Моргун), психологічних аспектів інтеграції (М. Іванчук, В. Семиченко, Т. Яценко), структурування інтегрованих знань та цілісності змісту природничо-наукової освіти (Б. Будний, Т. Гладюк, В. Дедович, В. Ільченко, А. Степанюк), проблем розробки інтегрованих курсів (К. Гуз, Л. Лук'янова, В. Сидоренко, Я. Собко, Н. Талалуєва), формування системи знань

інтегративними методами (О. Джулик), інтеграції теоретичного та виробничого навчання (Т. Якимович), інтегративного навчання з використанням комп'ютерної техніки у початковій професійній підготовці (Р. Собко), інтеграції загальнотехнічних та гуманітарних знань (Л. Сліпчишин), інтегративний підручник (І. Ключковська, І. Богданова) тощо.

У сучасній соціально-економічній ситуації все більш очевидним є розрив між розвитком суспільного життя та традиційною системою професійної підготовки економістів. Формально організований досить тривалий процес професійної підготовки доречно перетворити на процес, який має за мету змінити настанови та моделі поведінки майбутніх фахівців, гармонійно розвинути в них професійно і суспільно корисні компетенції шляхом інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності для впевненої конкуренції на ринку праці і в суспільному житті. А це невід'ємно пов'язано з реформуванням системи освіти – як загальної, так і професійної.

Аналіз психологічних і педагогічних джерел свідчить про активні дослідження в напрямі реформування освіти фахівців галузі економіки та фінансів: формування окремих компетентностей економістів досліджували О. Гончарова, Л. Дибкова, Ю. Семенчук та ін.; організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів розглядалася Е. Мірошніченко та ін.; методика вивчення окремих дисциплін у процесі навчання економістів досліджувалася Г. Дуткою, Л. Нічуговською, Г. Пастушок та ін.; окремі види, методи, засоби та форми навчання економістів пропонували використовувати Л. Медведєва, Т. Поясок, Л. Шипулина та ін.; питання неперервної освіти економістів вивчали О. Булавенко, В. Стрельников та ін. Проте, це були окремі наробки, які хоч і підвищували ефективність навчання економістів та якість їхньої професійної підготовки, задавали напрями реформування економічної освіти, натомість були розрізнені, не мали системності та наступності, вирішували окремі питання, що не могли зарадити всій системі професійної підготовки майбутніх економістів.

Водночас, теоретичний аналіз наукових праць та практичного досвіду

вищих навчальних закладів економічної освіти свідчить, що проблема створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів ще не була предметом спеціального дослідження.

Швидкоплинний перебіг подій приводить систему професійної підготовки в неусталений стан, особливо це стосується професійної підготовки майбутніх економістів. Це пов'язано з тим, що ззовні економічна та політична ситуація в країні зумовлює зміни законодавства щодо виробничої, підприємницької, податкової та іншої діяльності; ринок праці потребує нових спеціальностей, кваліфікацій; роботодавці вимагають швидкої адаптації. Всередині – студенти прагнуть більшої свободи у виборі форм і засобів навчання, творчості, вимагають від викладачів найновіших знань та засобів їх удосконалення. Разом зовнішні та внутрішні чинники (які ми розглядаємо як біфуркаційні механізми і пов'язуємо із впливом інтегративних процесів у економіці й освіті) створюють навантаження на наявну систему, внаслідок чого чинний стан системи професійної підготовки фахівців галузі економіки та фінансів втрачає усталеність, а отже, вона виходить на перетин декількох каналів розвитку (точку біфуркації).

Але який із можливих „каналів еволюції” обере система, якою траєкторією прямуватиме її розвиток після точки біфуркації, – передбачити неможливо. Ця обставина має принциповий характер, оскільки вибір траєкторії розвитку буде залежати від випадкових впливів на систему, які можуть бути й дуже малими, але в силу природної „мінливості” завжди присутніми. Саме на цьому етапі необхідно цілеспрямовано впливати на процес професійної підготовки економістів, примушуючи зробити „розумний” та „цілеспрямований” вибір напряму перетворення, що приведе до побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, яка забезпечує певну рівновагу між „замовниками”, „виконавцями” та „споживачами” освітніх послуг щодо фахівців галузі економіки та фінансів.

Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів надає майбутнім фахівцям можливість добудови знань, ґрунтуючись на базисі, одержаному впродовж цієї підготовки; розширення спектру практичних умінь та

навичок, виходячи з вимог сучасної економічної ситуації та планування кар'єри; перетворення на досвідченого фахівця-професіонала, конкурентоспроможного на світовому ринку праці, тому наголошується не на розширенні поінформованості студента щодо певної кількості знань із різних циклів дисциплін, а на формування інтегрованих знань, практичних умінь, навичок та набуття хоча б мінімального досвіду діяльності, а отже, одержує найбільші шанси на збереження стабільності та майбутній розвиток.

Реформування системи освіти не може відбуватися попри розвиток економіки й суспільства в цілому. Перехід до ринкової економіки, поява різноманітних форм власності, інтеграція до європейського економічного простору, явища глобалізації, що охопили весь світ, загострили суперечності, які склалися між потребами суспільства та держави в компетентних працівниках, конкурентоспроможних на ринку праці, налаштованих на творче розв'язання проблем, що виникають, та системою професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Об'єктивні передумови дослідження ґрунтуються на суперечностях між:

- вимогами сучасного ринку праці до професійної діяльності фахівців у галузі економіки і фінансів та реальним теоретичним і практичним рівнем їхньої професійної підготовки;
- рівнем зростання обсягу інформації щодо невинних змін у законодавстві, політичній та економічній ситуації, появою й розвитком новітніх технологій у виробництві, необхідністю здійснювати діяльність в умовах ризику, до кінця невизначених умов та реальними можливостями її засвоєння у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу за умови використання традиційних дидактичних засобів;
- зростаючими вимогами до рівня сформованості найважливіших особистісно-професійних якостей економіста та обмеженими можливостями управління розвитком цих якостей за допомогою традиційного навчання;
- тенденцією до процесів інтеграції у науці і виробництві та рівнем взаємозв'язків фундаментальних і професійних дисциплін у навчально-виховному

процесі майбутніх фахівців галузі економіки та фінансів;

- об'єктивною необхідністю створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів та реальним станом цієї проблеми.

Відтак, актуальність цієї проблеми, недостатній рівень розробленості її концептуального і прикладного аспектів у межах теорії і методики професійної освіти майбутніх економістів зумовили вибір теми дослідження – **„Теоретико-методичні засади системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконувалося в контексті реалізації основних положень Законів України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Концепції розвитку економічної освіти в Україні, відповідно до наукової теми кафедри педагогіки: „Професійно-педагогічні засади підготовки фахівців” (№ 0105U000190), що входить до тематичного плану науково-дослідницької роботи Державного закладу „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”. Автором досліджувалися теоретико-методичні та прикладні аспекти створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Тема дисертації була затверджена на засіданні вченої ради Державного закладу „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” (протокол № 3 від 26 жовтня 2006 р.) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 23 січня 2007 р.).

Мета дослідження: науково обґрунтувати та розробити систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів (СІПП МЕ) і технологію її впровадження; експериментально перевірити ефективність СІПП МЕ у вищих навчальних закладах.

Завдання дослідження:

1. Схарактеризувати стан проблеми інтеграції в теорії та практиці професійної освіти, виявити напрями та засоби інтеграції, актуальні для

професійної підготовки майбутніх економістів.

2. Визначити й обґрунтувати сутність поняття „система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів”.

3. Обґрунтувати систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, кінцевим продуктом якої є сформованість мультиплікативної компетентності майбутнього економіста (МКМЕ).

4. На основі компетентнісного підходу визначити сутність та структуру мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

5. Розробити та обґрунтувати модель системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, ядром якої є навчально-виховне середовище.

6. Виявити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста; розробити методiku її оцінювання.

7. Розробити технологію впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів у ВНЗ.

8. Експериментально перевірити ефективність функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Об’єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх економістів.

Предмет дослідження: теорія і методика побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів у вищих навчальних закладах.

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів є продуктом малих цілеспрямованих змін наявної системи професійної підготовки економістів (зокрема, навчально-виховного середовища). Такі зміни приводять до перебудови наявної системи професійної підготовки майбутніх економістів у вишах за рахунок застосування засобів інтеграції, що виражається в інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності, сприяє формуванню мультиплікативної компетентності майбутнього економіста як результату функціонування системи та прояву її синергії.

Концепція дослідження визначає теоретико-методичні засади системи

інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів і містить три взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний та технологічний.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок і взаємодію загальнонаукових та конкретнонаукових підходів до вирішення досліджуваної проблеми в умовах здійснення інтегративних процесів, а саме:

- системного, що, створюючи основу цілісності системи, дозволив виявити сутність системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів та її системотвірний чинник, яким ми пропонуємо вважати результат функціонування зазначеної системи – формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста;

- синергетичного, що уможливив аналіз процесу професійної підготовки майбутніх економістів із позицій цілісності, неусталеності стану, здатності до самоорганізації, зміни стану під впливом внутрішніх та/або зовнішніх чинників; розкриття компонентів системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, виявлення їх взаємозв'язків. На засадах синергетичного підходу доведено наявність ефекту синергії в зазначеній системі;

- компетентнісного, що використовувався для дослідження мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, що забезпечило можливість спрямувати освітній процес на формування і розвиток зазначеної компетентності, також застосовувався для визначення ефективності функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів через вияв критеріїв сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста;

- особистісно орієнтованого, що став підґрунтям створення умов для цілісного прояву та розвитку особистісних функцій суб'єктів професійної економічної підготовки через якісну своєрідність створених студентами освітніх продуктів; спрямовував систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів на формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста за індивідуальними траєкторіями;

- ітераційного, що використовувався для вдосконалення системи

інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів від покоління до покоління студентів та її перетворення на максимально наближену до умов зовнішнього світу. На засадах ітераційного підходу побудовано технологію впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів у вищих навчальних закладах, яка є потужним методичним інструментарієм формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Теоретичний концепт включає комплекс філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних дефініцій щодо розкриття сутності досліджуваного процесу і містить наукове обґрунтування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Дослідження ґрунтувалося на положеннях про те, що система є організованою, цілісною та ієрархізованою сукупністю взаємопов'язаних та/або взаємодіючих компонентів, підпорядкованих досягненню певної мети, є динамічною, цілеспрямованою, неврівноваженою, відкритою, нелінійною, може бути як керованою, так і самоорганізуючою, сприяє переходу від інтеграції окремих компонентів навчально-виховного процесу до виникнення ефекту інтегративності, який приводить до інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної і соціальної діяльності, та ефекту синергії, який, у свою чергу, приводить до суттєвого поліпшення ефективності професійної підготовки економістів за умов відносно малих змін навчально-виховного середовища.

Теоретичний концепт відповідно до моделі СПП МЕ передбачає обґрунтування мети (формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста), принципів (трансценденції, самоорганізації, узгодженості, двоїстості, свободи вибору, відкритості, цілісності картини світу, інтегративності, метазнань та фундаменталізації економічної освіти, інтеграції, професійної мобільності, адаптованості, толерантності, соціалізації, варіативності, креативності професійної поведінки, гнучкості використання інноваційних та інформаційних технологій, узгодження фахового рівня викладачів з впровадженням системи

інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, якості навчання, контролю за процесом формування компетентності економіста), закономірності (залежність формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста від інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності) та особливостей навчально-виховного середовища, одним з компонентів якого є педагогічні умови формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Технологічний концепт передбачає розробку технології впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів у ВНЗ, спрямованої на забезпечення позитивної динаміки цього процесу, що ґрунтується на діагностувальній основі; обробку комплексу вихідних даних, параметрів; оцінювання ефективності СПП МЕ, що має системний характер, характеризується цілеспрямованістю, мірою досягнення мети, здійснюється на основі використання методики оцінювання сформованості компетентності економіста в СПП МЕ та виражається рівнем сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Загальна гіпотеза дослідження: професійна підготовка майбутніх економістів набуде ефективності, якщо впровадити в навчально-виховний процес вищого навчального закладу систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, системотвірним чинником якої є діагностично задана мета – формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Загальну гіпотезу конкретизовано частковими припущеннями, відповідно до яких цей процес набуває ефективності, якщо:

– вихідні теоретико-методологічні засади створення системи спираються на сучасні загальнонаукові та конкретнонаукові підходи – системний, синергетичний, компетентнісний, особистісно орієнтований, ітераційний;

– результатом функціонування зазначеної системи є сформованість мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, рівні прояву якої свідчатимуть про ефективність функціонування системи;

– основою педагогічної організації професійної підготовки виступає

навчально-виховне середовище, з урахуванням визначеної системи підходів, принципів, педагогічних умов, видів, методів, засобів та форм навчання;

– основою впровадження зазначеної системи у вищі навчальні заклади, які готують кадри для галузі економіки та фінансів, на практиці виступає технологія впровадження СІПП МЕ у ВНЗ.

Методологічною основою дослідження є системний, синергетичний, компетентнісний, особистісно орієнтований, ітераційний підходи до створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Методологія дослідження представлена основними положеннями теорії пізнання з урахуванням принципу єдності загального й часткового в ході вивчення педагогічних явищ; теорії складних систем, діяльнісної теорії навчання; ідеями інтегративного розвитку особистості – всебічного та гармонійного розвитку людини, інтегративної освіти й інтеграції школи, суспільства та виробництва, педагогіки співробітництва, а також урахуває ідеї про цілісний педагогічний процес, цілісний процес загального соціального та професійного становлення особистості, „інтегральну дидактичну систему”, „понятійну форму інтегративного процесу”.

Теоретичний концепт дослідження складають: теоретико-методичні основи професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі (О. Абдулліна, О. Булавенко, І. Глазкова, Л. Дибкова, М. Євтух, Л. Костельна, А. Кудін, Н. Кудрявцева, А. Кузьмінський, Н. Мойсеюк, Л. Пуховська, О. Семенов, Ю. Семенчук, М. Сметанський та ін.); наукові праці, які ґрунтуються на засадах професійної педагогіки (П. Атутов, Р. Гуревич, О. Джеджула, Н. Кузьміна, З. Курлянд, М. Махмутов, Н. Ничкало, Р. Хмелюк, Г. Щедровицький та ін.); система основних ідей про педагогічні технології (О. Ареф'єв, І. Богданова, О. Глузман, В. Лещинський, В. Пікан, П. Силайчев, В. Сластьонін та ін.); синергетичне осмислення освітніх процесів (Ю. Бех, В. Буданов, Л. Горбунова, І. Добронравова, А. Євтодюк, І. Єршова-Бабенко, Г. Коломієць, Н. Кочубей, В. Лутай та ін.); положення, обґрунтовані в наукових працях, присвячених ідеям інтеграції та цілісності (М. Берулава, К. Гуз, В. Давидов,

В. Ільченко, І. Козловська та ін.); наукові положення та висновки щодо системного підходу до професійної підготовки та особливостей педагогічної системи (А. Алексюк, П. Анохін, В. Афанасьєв, Л. Берталанфі, В. Безпалько, І. Блауберг, Б. Гершунський, Н. Кузьміна, В. Кушнір, В. Садовський, Е. Юдін та ін.); сучасні дослідження з проблеми використання різних видів навчання (А. Дахін, П. Сікорський та ін.); психологічні та педагогічні напрацювання, спрямовані на вивчення принципів освіти (Н. Гузій, В. Іванова, О. Новіков, С. Сердюк, Я. Собко та ін.) та принципів підготовки майбутніх економістів (А. Беляєва, О. Булаченко, О. Гончарова, Л. Нічуговська, І. Сасова, О. Смолін та ін.); методологічні та теоретичні засади особистісно орієнтованої освіти (В. Андрущенко, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Газман, І. Іванов, Н. Г. Кошелева, С. Кульневич, К. Роджерс, О. Савченко, В. Сєриков, О. Сухомлинська, А. Тубельський, А. Хуторський, М. Щетинін, Г. Яворська, І. Якиманська та ін.); ідеї компетентнісного підходу до навчання фахівців (В. Болотов, П. Горностай, О. Овчарук, В. Петрук, В. Суриков, Ю. Татур, В. Циба та ін.).

Методи дослідження. Для вирішення окреслених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези дослідження використовувалися: загальнонаукові методи *теоретичного* рівня (вивчення й аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів із проблем інтеграції в освіті, професійної підготовки, системи освіти тощо з метою визначення понятійно-категоріального апарату; узагальнення науково-теоретичних та дослідних даних, а також моделювання для побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів і технології її впровадження); методи *емпіричного* дослідження (анкетування, тестування, спостереження, бесіди, метод компетентних суддів) для перевірки стану сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) з метою перевірки ефективності функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів; аналіз продуктів діяльності студентів; методи *математичної статистики* для узагальнення емпіричних даних, перевірки гіпотези та

достовірності результатів експерименту.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася в навчальних закладах Міністерства фінансів України. У пілотажному дослідженні також були задіяні випускники Одеського державного економічного університету, Одеського національного політехнічного університету. Формувальний етап експерименту проводився на базі Одеського інституту фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі (експериментальні групи), Харківського інституту фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі та Донецької філії Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі (контрольні групи). Всього різними формами експерименту було охоплено 958 студентів та 34 викладачі.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *вперше* теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено авторську модель системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, метою і результатом якої є формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, визначено її компоненти, критерії ефективності її функціонування та їх показники;
- на основі компетентнісного підходу визначено сутність феномена „мультиплікативна компетентність майбутнього економіста”, розкрито його інваріантний структурно-компонентний склад (ключові компетенції майбутнього економіста, професіоналізм майбутнього економіста і соціальна зрілість майбутнього економіста);
- розроблено критерії (сформованість ключових компетенцій, сформованість професіоналізму, сформованість соціальної зрілості), якісні та кількісні рівні сформованості у студентів мультиплікативної компетентності майбутнього економіста (елементарно-інтегративний, достатньо-інтегративний, високо-інтегративний); діагностувальний інструментарій визначення рівнів сформованості у студентів мультиплікативної компетентності майбутнього економіста;
- визначено й описано педагогічні умови формування мультиплікативної

компетентності майбутнього економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів:

- трансформація змісту типових і навчальних програм та структури навчальних планів підготовки бакалаврів і спеціалістів галузі знань „Економіка та підприємництво” шляхом організації процесу інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності з використанням програмних продуктів професійного спрямування;

- забезпечення науково-методичного й організаційного супроводу викладачів вищої школи щодо впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів;

- вибір студентами індивідуальної траєкторії формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста за підтримки високопрофесійних тьюторів;

- залучення роботодавців та представників громадськості до оцінки якості підготовки випускників у системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів;

- розроблено технологію впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів у вищі навчальні заклади економічної освіти, ядром якої є навчально-виховне середовище, що містить три рівні впливу на формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста (інтеграційний, стратегічно-тактичний та тактично-оперативний);

- *уточнено* інтегративні процеси у професійній підготовці майбутніх економістів, які виокремлено у напрями інтеграції (інтеграція наукових знань; соціокультурна інтеграція; територіальна інтеграція; міжпредметна інтеграція; інтеграція теоретичного та виробничого навчання; інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності); а також засоби інтеграції (залучення досвіду різних наукових шкіл щодо професійної підготовки майбутніх економістів; застосування інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх економістів; поєднання „безкоштовної” освіти для всіх та платних послуг за вибором студентів або батьків; застосування

інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх економістів; взаємодія суб'єктів навчально-виховного середовища); методику оцінювання якості навчання майбутніх економістів;

- *подальшого розвитку* набули науково-теоретичні уявлення про формування компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки, а також про застосування різноманітних напрямів та засобів інтеграції в системі професійної освіти фахівців економічної галузі.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що в результаті дослідження *здійснено теоретичний аналіз та класифікацію дефініцій*, які розкривають проблему і специфіку системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів („інтеграція”, „компетенція”, „компетентність”, „професійна підготовка”, „соціальна зрілість”, „професіоналізм”, „система”, „системотвірний чинник”, „педагогічні умови”); запропоновані авторські тлумачення понять „мультиплікативна компетентність майбутнього економіста”, „педагогічні умови формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста”, „система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів”; *визначено й теоретично обґрунтовано* компоненти СПП МЕ; критерії ефективності її функціонування та їх показники. *Уведено в науковий обіг* поняття „мультиплікативна компетентність майбутнього фахівця”, „мультиплікативна компетентність майбутнього економіста”, ітераційний підхід.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що розроблено і впроваджено методику оцінювання сформованості компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів; розроблено головні напрями науково-методичного та організаційного супроводу викладачів щодо впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів; спільно з іншими учасниками експерименту розроблено системно-синергетичні комплекси викладання дисциплін, зміст і структуру навчальних практик „Бухгалтерський облік з використанням комп'ютерної програми „1С: Підприємство”” та „Комп'ютерний аналіз у бізнесі”; надруковано навчально-методичні посібники з грифом „Рекомендовано МОН України”

„Статистика”, „Математика для економістів. Теорія ймовірностей та математична статистика”, „Економіко-математичне моделювання”), низку навчально-методичних посібників та методичних рекомендацій („Фінансова математика”, „Економіко-математичне моделювання. Математичне програмування”, „Економіко-математичне моделювання. Економетрія”, „Комп’ютерний аналіз у бізнесі. Практикум”), призначених студентам вищих навчальних закладів Міністерства фінансів України; внесено зміни до навчальних планів та робочих програм (впроваджено лабораторні роботи, навчальні практики тощо).

Результати дослідження можуть використовуватись у процесі розробки навчальних планів, навчальних програм, навчальних практик, навчально-методичних посібників, під час оновлення змісту лекційних курсів, практичних та лабораторних занять, створення нових методик їх викладання для галузі знань „Економіка та підприємництво” напрямів підготовки „Фінанси і кредит”, „Облік і аудит” різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; у системі підвищення кваліфікації працівників галузі економіки та фінансів, системі перекваліфікації тощо.

Упровадження результатів дослідження. Систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів за відповідною технологією впроваджено в навчально-виховний процес Одеського інституту фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі (УДУФМТ) (акт упровадження № 173/1 від 6 липня 2009 року), Інституту економіки і менеджменту Національного університету „Львівська політехніка” (довідка № 67-72-354 від 24 червня 2009 року), приватного навчального закладу „Університет економіки і підприємництва” (м. Хмельницький) (акт упровадження № 486 від 6 травня 2009 року), Інституту економіки та управління Хмельницького національного університету (акт упровадження від 20 травня 2009 року), Національного технічного університету „Харківський політехнічний інститут” (акт упровадження від 10.09.2009 р.), Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (акт упровадження від 16.09.2009 р.), Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського (акт упровадження від 21.09.2009 р.); методика оцінювання компетентності економіста використовується

в процесі виявлення якості результатів професійної підготовки майбутніх економістів в Одеському національному політехнічному університеті (акт упровадження від 8.01.2009 року), Одеському державному економічному університеті (акт упровадження № 01-18/174 від 20 лютого 2009 року), Харківському інституті фінансів УДУФМТ (акт упровадження від 12.10.2009 р.), Донецькій філії УДУФМТ (акт упровадження № 248 від 12.10.2009 р.). Результати дисертаційного дослідження рекомендовані до впровадження в підпорядкованих Міністерству фінансів України вищих навчальних закладах (довідка про впровадження № 29020-05 від 6.11.2009 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі представлені в дисертації наукові результати одержані автором самостійно. В навчальному посібнику „Статистика”, підготованому спільно з Я. Квач та І. Маліковою, автору належать глави 2, 3, 5, 7, 11, 12, 13 частини 1; у навчальному посібнику „Економіко-математичне моделювання. Математичне програмування”, підготовленому спільно з О. Тінгаєвим, автору належать розділи 1–8, 12–14; у навчальному посібнику „Математика для економістів. Теорія ймовірностей та математична статистика”, підготовленому спільно з О. Тінгаєвим, автору належить розділ 3; у навчальному посібнику „Математика для економістів. Теорія ймовірностей та математична статистика”, видання 2-ге, у співавторстві з О. Тінгаєвим, автору належить розділ 3; у навчальному посібнику „Економіко-математичне моделювання”, підготовленому спільно з О. Тінгаєвим, автору належать глави 1.1-1.8, 2.1-2.4, 3.2-3.8, добір завдань для практичних занять та лабораторних робіт, індивідуальних завдань.

Вірогідність результатів дослідження забезпечується теоретичною і методичною обґрунтованістю вихідних положень дослідження; застосуванням комплексу методів адекватних об’єкту дослідження, його цілям, завданням і логіці; кількісним і якісним аналізом емпіричних даних, репрезентативністю вибірок і статистичною значущістю емпіричних даних; результативністю сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження доповідались

і обговорювались на методологічному семінарі „Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти” (Київ, 2006); на міжнародних науково-практичних конференціях „Інформаційні технології в економіці, менеджменті і бізнесі. Проблеми науки, практики і освіти” (Київ, 2006), „Соціокультурна інтеграція в контексті викликів ХХІ століття” (Київ, 2007), „Інноваційні технології в науці, підготовці та перепідготовці фахівців” (Одеса, 2007), „Сучасні тенденції розвитку вищої освіти, трансформація навчального процесу у технологію навчання” (Київ, 2007), „Наука в інформаційному просторі” (Дніпропетровськ, 2007), „Розвиток наукових досліджень '2007” (Полтава, 2007), „Наукові дослідження теорія та експеримент '2008” (Полтава, 2008), „Освіта та наука в умовах глобальних викликів” (Сімферополь-Судак, 2008), „Підготовка фахівців в галузі економіки: методологія, теорія, досвід, проблеми” (Євпаторія, 2008), „Вища школа України: удосконалення якості підготовки фахівців” (Черкаси, 2009), „Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу” (Ялта, 2009, 2010), „Альянс наук: учений – ученому” (Дніпропетровськ, 2009), „Соціально-економічні реформи в контексті інтеграційного вибору України” (Дніпропетровськ, 2009), „Наукові дослідження теорія та експеримент '2009” (Полтава, 2009), „Aktuální vzmoženosti vědz – 2009” (Praha, 2009), „Актуальные вопросы современной психологии и педагогики” (Липецк, 2009), „Nauka: teoria i praktyka – 2009” (Przemyśl, 2009), „Новини от научния напредък – 2009” (София, 2009), „Přední vědecké novinky – 2009” (Praha, 2009), „Розвиток наукових досліджень '2009” (Полтава, 2009), „Образование и наука 21 век – 2010” (София, 2010); на міжнародних науково-методичних конференціях „Шляхи удосконалення підготовки фахівців для фінансової системи відповідно до вимог Болонського процесу” (Одеса, 2008), „Управління якістю підготовки фахівців” (Одеса, 2009), „Проблеми управління якістю підготовки фахівців в умовах інтеграції в міжнародний освітній простір” (Рівне, 2009); на міжнародних конференціях „Стратегія якості у промисловості і освіті” (Варна, 2006, 2007, 2008, 2009); на міжнародній науково-практичній конференції молодих науковців „Реалії та перспективи інноваційного розвитку України (економічні, фінансові та правові

аспекти)” (Київ, 2010); на міжнародних науково-педагогічних читаннях „Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі освіти” (Ірпінь, 2007, 2008); на всеукраїнських науково-практичних конференціях „Стан і перспективи розвитку духовної культури особистості в умовах розгортання глобалізаційних процесів” (Рівне, 2007), „Теорія та практика запровадження засад Болонського процесу в Україні” (Київ, 2009); на засіданнях Вченої ради Одеського інституту фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі, Вченої ради Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі, Науково-методичної ради вищих навчальних закладів Міністерства фінансів України, спільному засіданні Ради навчально-наукового комплексу навчальних закладів Міністерства фінансів України та Державної навчально-наукової установи „Академія фінансового управління”, на засіданнях кафедри педагогіки Державного закладу „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук з теми „Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах” (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) захищена у 2005 році. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження опубліковано у 66 працях автора, що включають 1 монографію, 6 навчально-методичних посібників (5 у співавторстві, 3 з грифом МОН України), 28 статей у фахових виданнях, 1 стаття в інших виданнях, 1 методичні вказівки (у співавторстві), 29 статей та тез доповідей на науково-практичних конференціях. Загальний обсяг публікацій становить 70,8 друкованих аркушів.

Структура та об’єм дисертації. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків та списку використаних джерел, який нараховує 560 найменувань. Загальний зміст дисертації викладено на 396 сторінках і містить 16 таблиць, 28 рисунків, що охоплює 18 сторінок основного тексту. Додатки обіймають 30 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ЕВОЛЮЦІЯ ІНТЕГРАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

1.1. Ретроспективний аналіз проблеми інтеграції в теорії та практиці освіти

1.1.1. Теоретичні основи інтегративних процесів у освіті. Проблема інтеграції не є новою для педагогіки та інших наук, для культури, освіти. У педагогіці проблемі інтеграції почали приділяти увагу в останні кілька десятиріч, проте інтеграційні тенденції (міжпредметна інтеграція, інтеграція теоретичного та виробничого навчання, територіальна інтеграція) простежуються з давніх часів.

Первинні знання людини спиралися на емпіричний досвід, який збагачувався в результаті спостереження за явищами природи і життям суспільства. Накопичені відомості систематизувались і узагальнювались філософією. Пов'язуючи різні аспекти явищ, стародавні філософи не мали суворих наукових правил і певної системи. Наукове знання було синкретичним, або нерозгалуженим.

Людство розвивалось, розширюючи свої пізнавальні можливості, розширювалося коло доступних для дослідження об'єктів природи, одержана інформація поступово перестала укладатись у звичні рамки філософії, як наслідок з неї стали виокремлюватися самостійні галузі знань. Така диференціація зумовила і перехід до роздільного викладання навчальних дисциплін. У процесі дроблення, як свідчить історія педагогіки, між дисциплінами порушувався природний зв'язок, який існує між предметами і явищами реального світу.

В епоху Відродження прогресивні педагоги усвідомили цей недолік і зробили спроби усунути його, вимагаючи встановлення взаємозв'язків між предметами у процесі навчання. „Велика дидактика” Я. Коменського містить постулат про те, що все, що знаходиться у взаємному зв'язку, повинно

викладатись у такому ж зв'язку [268].

Народження у XVII ст. класичного природознавства знаменувало собою нову стадію вивчення природи – аналітичну. Класичне природознавство зруйнувало античні уявлення про Космос як про завершений і гармонійний світ, вдосконалений і цілісний. Спрямованість до зведення всієї складності єдиного, цілісного світу природи до декількох „простих елементів” спонукало дослідників на деталізацію об'єктів вивчення. Тому зростання наукового знання супроводжується неперервною диференціацією, тобто межуванням на більш дрібні розділи й підрозділи [337]. Проте таке межування руйнує цілісну картину світу, розриває взаємозв'язок між явищами, представляє навколишній світ розділеним на чисельні незв'язані частини. Виникає багато окремих наук, отже, предметів для викладання. На цьому етапі істотно виникає питання про відновлення втрачених зв'язків, а саме: про міжпредметну інтеграцію.

В історії педагогіки з XVII до середини XX століття накопичилася цінна спадщина з теорії і практики міжпредметних зв'язків та з поєднання праці і навчання (П. Атутов [26], С. Батишев [38, 39], П. Блонський [61], В. Водовозов [90], П. Груздєв [114], В. Давидов [122], Дж. Дьюї [144,145], І. Зверєв та В. Максимова [160], Б. Єсипов [147], В. Кондаков [274], Н. Крупська [284], П. Кулагин [293], І. Лернер [306], Дж. Локк [309], Н. Лошкарева [310], П. Новіков [369], В. Паламарчук [384], Г. Песталоцци [387], Ж.-Ж. Руссо [270], М. Скаткін [445], Н. Сорокін [458], В. Стоюнін [465], В. Сухомлинський [469], К. Ушинський [489], Г. Федорец [491], С. Шацький [531], П. Шимбирьов [522] та ін.). Зокрема:

- стосовно міжпредметних зв'язків – обґрунтовувалась об'єктивна необхідність відображати взаємозв'язки реального світу в навчальному процесі; підкреслювалась світоглядна функція міжпредметних зв'язків, їх роль у загальному розумовому розвитку тих, хто навчається; виявлявся їх позитивний вплив на формування системи знань; робилися спроби готувати викладачів до реалізації міжпредметних зв'язків; розроблялась методика скоординованого викладання різних навчальних предметів;

- стосовно поєднання праці і навчання – обґрунтовувалась об'єктивна

необхідність поєднання праці і навчання в навчальному процесі; підкреслювалася відповідність поєднання навчання та праці психології тих, хто навчається, їх природному прагненню до діяльності; виявлявся позитивний вплив на формування системи знань навколо історично і соціально значущих виробничих проблем; розроблялась методика поєднання праці і навчання.

Накопичений досвід із встановлення міжпредметних зв'язків та поєднання праці і навчання виступає могутнім фундаментом для подальшого розвитку педагогічної та методичної науки. Міжпредметні і внутрішньопредметні зв'язки, на думку Ю. Змейкіної, є основою педагогічної інтеграції [164], а поєднання праці й навчання розкриває перспективи інтеграції теоретичного та виробничого навчання.

Завдання синтезу різнопредметних знань, організації цілісного освітнього простору, відповідного людині, що забезпечує його продуктивний і вільний особистісний розвиток, послідовно розв'язувалось у ході історичного розвитку педагогіки. ХХ століття переводить цю проблему в площину масової освіти і представляє три форми організації навчання на інтеграційній основі: міжпредметна інтеграція, інтеграція наукових знань, інтеграція теоретичного та виробничого навчання.

Тільки у 80-ті роки минулого століття поняття „міжпредметні зв'язки” поступилося своїм місцем поняттю „інтеграція”. Перше педагогічне визначення інтеграції можна знайти у працях І. Зверєва та В. Максимової. Вони вважають, що інтеграція – це процес створення нерозривно зв'язаного, єдиного, цілого. На їх думку, у навчанні інтеграція здійснюється шляхом злиття в єдиному синтезованому курсі (темі, розділі програми) елементів різних навчальних дисциплін, наукових понять, методів, комплексування основ наук у розкритті міжпредметних проблем. Введення в педагогіку на початку 80-х рр. ХХ ст. понять „інтеграція” та „інтегрований навчальний курс” стає важливим моментом розвитку інтеграційних процесів в освіті [160]. Розпочинається активна робота із створення інтегрованих програм, курсів тощо. Інтеграція сприяє створенню в тих, хто навчається, глибинних зв'язків між різними знаннями, розширює їхні потенційні можливості.

У 80-х роках ХХ століття відбувається узагальнення й осмислення досвіду інтеграції в педагогіці. Доводиться її об'єктивна необхідність, форми і механізми реалізації, вплив на структуру педагогічного знання та освіти тощо. Багато авторів у своїх дослідженнях звертаються до цього питання, з-поміж них: В. Безрукова [41], І. Зверєв та В. Максимова [160], П. Кулагин [293] та ін. На думку дослідників, аналіз педагогічної практики, психофізіологічне обґрунтування все більше підтверджує корисність інтеграції, але в реальності, як і раніше, зберігається переважання тих, хто навчається, постійно збільшується кількість предметів. Практика, що склалася, відторгає новаторські ідеї або безслідно їх асимілює.

О. Данилюк здійснює критичний аналіз традиційного поняття інтеграції, що увійшло до педагогіки на початку 80-х років, та доводить його методологічну недостатність. Він зазначає, що за змістом воно є не педагогічним поняттям інтеграції, а поняттям „синтезованого”, інтегрованого курсу; воно не несе нового знання крім того, що відоме кожному педагогу з його практичної діяльності; у ньому інтеграція ніяк не пов'язана з диференціацією.

У 80-х рр. минулого століття поняття інтеграції поширюється в педагогічних дослідженнях і його зміст, здебільшого, запозичується з філософських словників [127].

Особливий інтерес до проблеми інтеграції в цей час не випадковий: соціально-економічні зміни в суспільстві потребують істотної зміни змісту та методів навчання. Ці процеси викликані процесами розвитку наук – їх синтезом і диференціацією.

Найважливішим явищем 90-х років є створення навчально-наукових комплексів, що ґрунтуються на інтеграції науки та освіти в системі неперервної освіти. Вони сприяли формуванню „надпредметних” навичок тих, хто навчався, розвитку критичного мислення, а також вихованню майбутніх молодих дослідників та вчених.

Водночас у 90-ті роки в педагогічних і методичних дослідженнях розвивається тенденція до більш тісних взаємозв'язків суміжних наук у процесі навчання. Педагоги порушують питання про необхідність інтеграції навчальних

предметів, роблять спроби обґрунтувати поняття „дидактична інтеграція”. Так, І. Козловська та Я. Собко вважають, що центральна ідея концепції дидактичної інтеграції – можливість побудови моделі навчання на базі одного з профільних загальноосвітніх предметів [262, с. 48].

З 90-х років теорія інтеграції в дидактичному аспекті почала активно розвиватися в Україні. Різним напрямкам інтеграції в освіті було присвячено дослідження Б. Будного [81], С. Гончаренко [106], К. Гуз [116], Р. Гуревича [119], Л. Джулай [135], О. Джулик [136], Л. Дольнікової [140], Ю. Жидецького [151], В. Ільченко [235], Б. Камінського [240], І. Козловської [258-261], А. Кузьмінський [292], В. Семиченко [430-431], В. Сидоренко [439], Л. Сліпчишина [448], Р. Собко [453], Я. Собко [454], Н. Талалуєвої [471], Б. Федоришина [492], Т. Яценко [540] та ін.

Відтак, на початок XXI століття педагогічна наука накопичила певний досвід щодо вивчення явища інтеграції, її значущості для освіти та практики використання у навчальному процесі (у вигляді інтегрованих курсів, створення навчально-наукових комплексів тощо).

Тенденції до інших напрямів інтеграції нами буде проаналізовано пізніше. В площині нашого дослідження доцільним видається з’ясувати, що саме являє собою інтеграція в різноманітних аспектах, простежити як змінювався зміст цього явища, поглянути на нього очима філософів, механіків та математиків, соціологів, педагогів та психологів.

Звернемося до суті явища інтеграції. Слово інтеграція (від лат. *integratio* відновлення, заповнення, від *integer* цілий) має два значення: 1) це поняття, що позначає стан зв’язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле; 2) це процес зближення і зв’язку яких-небудь частин, елементів, об’єднання їх в єдине ціле, що відбувається разом з процесами їх диференціації [371]. Відповідно інтеграція все більшою мірою визначає інтенсифікацію розвитку тих феноменів, в яких вона здійснюється.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначається, що інтеграція – це доцільне об’єднання та координація дій різних частин цілісної

системи [86, с. 401].

Зауважимо, що термін „інтеграція” був упроваджений у науку у 1857 році англійським вченим Г. Спенсером та означав механічне об’єднання і комбінацію роз’єднаних елементів [459].

С. Шаронова, досліджуючи проблему вимірювання інтеграції, звертається до її математичного трактування і розуміє під інтеграцією математичну конструкцію, яка простирає інтеграл на широкий клас функцій; він також простирає область, в якій ці функції можуть бути виявлені. За умов такого підходу теорія інтеграції складається з двох частин: 1) теорія вимірювального набору та величина вимірювання для цих наборів; 2) теорія вимірюваних функцій та інтеграли для цих функцій [519].

У Філософському енциклопедичному словнику інтеграція визначається як сторона процесу розвитку, зв’язана з об’єднанням у ціле різнорідних частин і елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце в межах наявної системи. В такому разі вони ведуть до піднесення рівня її цілісності та організованості або, якщо виникла нова система з раніше не зв’язаних елементів, окремі частини інтегрованого цілого мають різний ступінь автономії [497]. Зазначимо, що в ролі інтегровального фактора виступає наукова картина довкілля.

Отже, філософія надає інтеграції статус внутрішнього резерву, потенціалу розвитку якоїсь цілісності.

Відтак, можна сказати, що інтеграція є процесом і результатом цього процесу (М. Кондаков [275]), а суть інтеграції полягає у зміцненні взаємозв’язку, взаємодії всіх компонентів єдиного цілого з метою відновлення цієї єдності. Водночас, будучи поліфункціональним поняттям, інтеграція в різних ситуаціях може відображати різні стани взаємозв’язку і процесу. Серед форм взаємозв’язку інтеграція є кінцевою і найбільш високоорганізованою.

Інтеграція є явищем, що властиве людським спільнотам. Вона супроводжувала їх розвиток від початку існування людини, виявляючись на різних рівнях суспільної організації – від міжособистісного до міждержавного [375]. Отже, інтеграція як явище, не могла залишитися поза увагою соціологів. Ми

також розглянемо це явище з позиції соціології, у зв'язку з тим, що освіта – це один із механізмів входження молодшої людини в суспільство, отже, обумовлює інтеграцію індивіда до людської спільноти.

З точки зору соціології, Т. Парсонс розуміє інтеграцію як структури та процеси, за допомогою яких відносини між частинами соціальної системи впорядковуються у спосіб, що забезпечує їхнє гармонійне функціонування в системі [12, с. 367]. На думку П. Гонідека і Р. Шарвена, інтеграція це одночасно процес і стан, які мають тенденцію замінити роздроблені міжнародні відносини, що складаються із незалежних одиниць, новими, більш або менш широкими об'єднаннями [508, с. 275]. Інтеграція може бути інтерпретована як стан пов'язаності окремих диференційованих частин в ціле, як процес, у результаті якого такий стан досягається, а також як процес входження в систему окремого елемента. Інтеграція – це завжди свідомо взаємодія (interaction) елементів, а не односторонні дії (action). У процесі взаємодії відбувається формування (примусово або органічно) інтересів, цілей, які усвідомлюються як спільні для цієї цілісності. В такому сенсі інтеграцію інколи визначають як злиття [529, с. 67]. В історичному аспекті первинними були процеси внутрішньої інтеграції (консолідації) спільнот [486, с. 352], які стали передумовою для зовнішньої (міжнародної та міждержавної) інтеграції.

На думку А. Етзоні, поняття „інтеграція” стосовно суспільства включає в себе цілу низку необхідних та суттєвих елементів, а саме: наявність ефективного контролю за використанням примусових мір впливу; існування єдиного центру, який відповідає за прийняття та виконання рішень; наявність домінуючого центру політичної єдності основної маси політично активного населення [544].

Отже, нами з'ясовано, що соціологи розглядають інтеграцію стосовно людських спільнот та суспільств; виокремлюють внутрішню та зовнішню інтеграцію; відзначають, що інтеграція – це *свідомо* взаємодія елементів, що, на нашу думку, суттєво відрізняє підхід до поняття „інтеграція” науковців галузі соціологічних наук від вищерозглянутих. Також у своїх дослідженнях соціологи порушують проблему збереження національної ідентичності у процесі

міжнародної та міждержавної інтеграції. Розв'язання цієї проблеми суттєво залежить від людського потенціалу держави, а людський фактор загалом залежить від стану освіти.

Таким чином, ми переходимо до розгляду терміну „інтеграція” педагогами та психологами.

Підґрунтя інтеграції міститься у психологічній схильності людини сприймати світ, як цілісне утворення. Той, хто навчається, – людина цілісна, носій духовного витоку, вільний у своїх виборах пізнання та діяльності. Спрямованість на зовнішній світ перебуває на високому рівні. Особливо це стосується молодших школярів, у свідомості яких факти, події, деталі залишають сильні враження, тому інтенсивно збагачується життєвий досвід дитини: досвід знань, досвід переживань, досвід відповідної оцінки. С. Гончаренко та Ю. Мальований зазначають, що в дітей досить рано виникає цілісний „образ світу”. Саме в школі цей образ руйнується, розвалюється, цілісність губиться, тому сама предметна система породжує необхідність об'єднання, інтеграції, синтезу [106].

У процесі вивчення праць В. Заботіна [153], М. Іванчук [234], О. Кульчицької [295], Є. Мілеряна [330-331], В. Моляко [341], А. Раєва [404], Ю. Самаріна [419], Т. Яценко [540] та інших нами встановлено, що психологи акцентують увагу на таких моментах: інтеграція природно впливає зі схильності людини сприймати світ цілісно; інтеграція важлива на початковій стадії навчання, оскільки природно накладається на життєвий досвід дитини; інтеграція сприяє запам'ятовуванню і відтворенню в пам'яті предметів та явищ у взаємозв'язку один з одним.

Далі питання постає перед педагогічною наукою: як використовувати накопичений досвід у галузі дослідження інтеграції різними науками до процесу навчання та виховання. Отже, визначимось, що таке інтеграція з точки зору педагогів.

Педагогічна інтеграція (за М. Іванчук) – це доцільно організований зв'язок однотипних частин і елементів змісту, форм та методів навчання в межах освітньої системи, що веде до саморозвитку особистості [233, с. 30]. Зауважимо,

що педагогічну інтеграцію доцільно розглядати в аспектах навчання та виховання.

Словосполучення „інтеграція навчання” у Педагогічному словнику тлумачиться як відбір та об’єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); це створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об’єднували б в єдине ціле знання з різних галузей [278, с. 16].

За останні роки посилилась увага до двох взаємозворотних тенденцій навчання – диференціації й інтеграції. І це не випадково. Адже будь-які зміни, тим більше процес розвитку, можна розглядати як зміну різних форм диференціації і інтеграції: від першої миті існування Всесвіту до виникнення життя на Землі, появи людини і, нарешті, до сучасного стану суспільства, – усюди виявляється діалектика взаємозв’язку цих процесів. З одного боку, невід’ємним наслідком ряду об’єктивних процесів у політиці, економіці, соціальній сфері європейських країн є інтеграція в області вищої освіти. З іншого боку – в суспільстві завжди присутнє прагнення до збереження національного суверенітету, традицій тощо [170].

Під диференціацією розуміється розчленовування, розділення цілого на складові його елементи. Під інтеграцією розуміється процес зближення і зв’язку наук, стан зв’язності окремих частин системи в ціле, а також процес, що веде до такого стану. Вивчення диференційованих навчальних курсів призвело до розрізнених знань, унаслідок чого ті, хто навчаються, не сприймають навчальний матеріал цілісно. В результаті цього виникла потреба до використання на всіх ступенях освіти двох взаємопов’язаних і взаємодоповнюючих процесів – інтеграції і диференціації.

Слід зауважити, що диференціація виступає специфічним механізмом інтеграції: для того, щоб створити надійну міцну консолідовану цілісність, кожен майбутній елемент цієї цілісності повинен досягти стану зрілості, самоствердитись. Інтеграція навчання не тільки не заперечує проявів тенденцій диференціації, а навпаки, загострює їх.

П. Сікорський розуміє дидактичну інтеграцію як комплекс взаємопов’язаних із диференціацією процесів, які спрямовані на діалектико-

методологічне вирішення суперечностей між диференціацією й інтеграцією в освіті; включає в себе погоджену інтеграцію змістових компонентів (внутрішньопродметна і міждисциплінарна інтеграція, взаємозв'язок між циклами диференційованих та інтегрованих дисциплін навчального плану), прийомів, методів і форм навчальної роботи, споріднених професій [444].

Щоб здійснити процес інтеграції, не потрібно синтезувати всі окремі науки, необхідно їх синтезувати тільки в найбільш суттєвих та найбільш загальних проблемах, результатах та узагальненнях. Тотальний рух науки від загального, нерозчленованого уявлення про об'єктивну дійсність до диференціації за допомогою окремих наук, а звідси до їх інтеграції має свій мотив у матеріальній єдності світу [422, с. 20].

Якщо дотримуватися теорії, що всі предмети будуть інтегрованими, то, на думку Б. Ерднієва, це призведе до зниження загального рівня знань, до неможливості користуватися конкретними методами для вирішення актуальних питань [528, с. 238]. Виходячи з цього, ми вважаємо, що надмірне застосування інтеграції знань також може мати небажані наслідки.

Відтак, встановлено, що процеси диференціації та інтеграції навчання тісно пов'язані між собою. Жодним із названих процесів не можна знехтувати під час створення системи професійної освіти, більш за це, обидва процеси повинні узгоджуватися між собою, щоб не перейти від однієї крайності до іншої.

Процеси інтеграції охоплюють всі сфери людської діяльності, але для освіти особливо впливовими є процеси інтеграції у сфері наукової діяльності, оскільки саме рівень розвитку науки визначає зміст освіти та методи досягнення результатів навчання. Проблеми інтеграції наук і наукових знань досліджували Б. Ахлібінський [28], М. Іванчук [232], Е. Маркарян [317], А. Урсул [488], М. Чепіков [513] та ін.

Під інтеграцією наук М. Іванчук розуміє процес і результат побудови такої цілісності, яка створюється шляхом синтезу наукових знань на підставі фундаментальних закономірностей природи й зумовлена відображенням природних зв'язків [231, с. 67]. Проте, авторка вважає, що не будь-яке зближення

наук, яке визначається міжнауковими зв'язками й синтезом знань, приводить до інтеграції, а тільки таке, яке в решті решт формує цілісну систему знань. Дослідниця зауважує, що не інтеграція породжує зв'язки і взаємодії, а навпаки, характер зв'язків визначає інтеграційний процес [231, с. 67].

М. Чепіков під інтеграцією наук і наукових знань розуміє взаємозв'язок, взаємодію, засіб широкого використання спільних ідей, прийомів роботи, дослідження доквілля. За спрямованістю процесів автор виокремлює інтеграцію вертикальну (взаємодія кількох наук, що різнопланово вивчають один і той самий об'єкт) й горизонтальну (зв'язок наукових галузей всередині великих комплексів наук), зовнішню (єдність, взаємозв'язок окремих галузей науки) і внутрішню (взаємопроникнення напрямів, яке відбувається в кожній науці) [513].

Вагомий внесок у розвиток інтеграції наук зробив Б. Кедров, розробивши рівні ускладнених форм інтеграції наук. Дослідник виокремлює чотири рівні, а саме: I – між двома науками виникає нова галузь знань, що об'єднує їх. У ній однаково поєднано ознаки обох раніше відокремлених наук („цементация”); II – науки переходять у тісну взаємодію між собою, утворюючи на місці об'єднання нові наукові напрями, в розробці яких беруть участь відразу кілька наук, що хоча і проникають одна в одну, але зберігають при цьому свою відносну самостійність („перетин”); III – наука абстрактного характеру ніби пронизує (пов'язує) кілька конкретних наук („серцевинний”); IV – це вища форма взаємозв'язку, коли передбачається тісний перетин кількох наук, що всебічно й одночасно вивчають один і той самий предмет („комплексування”) [242].

Отже, інтеграція наук і наукових знань має важливе значення для розвитку освіти у світі, який зазнає глобалізації. Учені, які вивчали інтеграцію наук та наукових знань, окрім розробки поняття „інтеграція”, схарактеризували рівні інтеграції, що має важливе значення для подальших досліджень.

Інтеграцію, що здійснюється в навчальному процесі, трактують по-різному. Так, С. Архангельський звертає увагу на взаємозв'язок змісту, методів та видів навчання. О. Данилюк інтеграцію відносить до дидактичних принципів і вважає, що це міра впорядкованості, організованості, цілісної освіти [128, с. 40]. Практика

підтверджує, що в ході здійснення інтеграції змінюються предмет, структура об'єднаних навчальних дисциплін, розширюються їх завдання, переходять на новий рівень їх понятійно-категоріальний апарат та методологічний інструментарій. Лише тоді може бути забезпечена цілісність знань [347].

Втілення інтеграції як дидактичного принципу в навчальних предметах, на думку І. Беха, полягає у формі їх об'єднання і представлення єдиним цілим. Йдеться про конструювання інтегрованих навчальних курсів, на підставі яких і повинен розгортатися відповідний навчальний процес. Науковець рекомендує під час реалізації ідеї складання інтегрованих курсів два положення: по-перше, визначити, яким чином методично правильно подати тому, хто навчається, цілісну картину світу і визначити її межі, рівні, оскільки маємо справу з фактами вікових психологічних можливостей у засвоєнні тих чи інших наукових знань. По-друге, відповідно до цієї мети, корегувати форму подання системи наукових знань у інтегрованих навчальних курсах, тобто спроектувати цілісну картину світу в систему понять, фактів, які б були дидактично оформлені в кожному навчальному предметі, методичних розробках занять з теми, яка вивчається [49, с. 5].

За М. Берулавою [45] та М. Махмутовим [322] інтеграція передбачає існування розвинених зв'язків між знаннями, перехід від узгодженого їх викладання до глибокої взаємодії знань. П. Самойленко та А. Сергеев розглядають процес інтеграції як взаємопроникнення, взаємовплив, взаємозв'язок змісту різних навчальних предметів з метою формування у студентів комплексної, діалектично взаємозв'язаної системи наукових знань про навколишній світ або суспільне життя [421, с. 37].

І. Козловська під інтеграцією розуміє процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який виявляється завдяки єдності з процесом диференціації, процес, який об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої й суспільно-політичної діяльності людей [261, с. 49].

Інтеграцію як пріоритетну форму організації змісту освіти розглядає Н. Щубелка. Авторка розуміє сутність інтеграції у взаємопроникненні елементів

однієї дисципліни у структуру іншої, внаслідок чого виникає не додавання, не поліпшення якості двох дисциплін, а повністю нова дисципліна зі своїми властивостями [527].

Інтеграція стає домінуючою тенденцією завдяки тому, що окремі науки у своєму монодисциплінарному розвитку підіймаються до такого теоретичного рівня, де зв'язки між ними стають внутрішньо необхідними для їх подальшого вдосконалення. Тим самим інтегративні процеси перетворюються на форму реалізації синтезу наукових знань. Якщо інтеграцію можна визначити як системотвірну взаємодію різноманітних компонентів наукової діяльності, то процес синтезу охоплює тільки результати наукових досліджень [487, с. 115.].

В. Максимова вважає, що інтеграція – це важлива методологічна категорія, яка спрямована на забезпечення цілісності освітнього процесу, освітніх систем та всієї системи освіти [283].

У двох значеннях інтеграцію розглядає А. Беляєва: у широкому розумінні – це приведення змісту освіти до єдиної дидактичної форми для підготовки робітників за групами професій і за професіями широкого профілю, які об'єднуються на підставі науково-економічної, психоорганізаційної і дидактичної сутностей, що існують у сучасному виробництві та навчанні; у вузькому – це приведення загальноосвітніх, спеціальних навчальних предметів, усіх навчально-виробничих робіт в єдиний комплекс (блок) [43, с. 170].

Важливими в аспекті нашого дослідження є висвітлення функцій дидактичної інтеграції у вищій школі. Спираючись на надбання П. Сікорського [444], виокремлюємо з-поміж них: формування цілісних знанневих структур у взаємодії загальноосвітніх і професійно орієнтованих навчальних дисциплін; зменшення навчального навантаження студентів у зв'язку з інтеграцією загальнокультурних та суспільних, споріднених професійно орієнтованих дисциплін, економія навчального часу; розвиток абстрактного мислення, узагальнених навичок і вмінь; формування основ наукового світогляду, інтегрованих знань з напрямку підготовки.

Аналізуючи такий вплив, варто зауважити, що інтегративні процеси несуть

в собі певний гуманістичний потенціал, який полягає у множинності шляхів здобуття освіти. Мається на увазі, що в освітньому просторі відбувається варіатизація можливостей і умов для становлення та самореалізації особистості. Тому, основним завданням освіти стає допомога у виборі шляхів розвитку, а також у розв'язанні найважливішої світоглядної проблеми – пошуку людиною свого місця в складному світі, що саморозвивається.

Інтеграція впливає на всі процеси, що відбуваються в системі освіти, зокрема, і на становлення особистості. Отже, з'ясуємо виховний аспект педагогічної інтеграції.

На підставі аналізу значення слова „інтеграція” можна сказати, що явище інтеграції, з одного боку, характеризує процес формування і розвитку виховного простору, а з іншого – результат інтеграції, за своєю сутністю, аналогічний цілям діяльності всієї сучасної системи освіти.

Тлумачення інтеграції з позиції виховання надає Г. Батуріна, яка розуміє під інтеграцією створення цілісного навчально-виховного процесу та науково обґрунтованої системи цілеспрямованого керування процесом формування особистості [325].

Розвиток особистості в колективі здійснюється, з одного боку, у процесі оволодіння цінностями колективу, залучення до них, з іншого – у процесі самореалізації особистості в умовах колективної діяльності та спілкування. З огляду на зазначене виховання, як керування процесом розвитку особистості, має здійснюватись через включення до багатогранного, інтелектуально й емоційно позитивно насиченого життя колективу та через створення в ньому ситуацій, сприятливих до особистісного самовиразу та самоствердження кожного.

На прикладі виховного процесу добре простежуються взаємозворотні тенденції освіти – диференціація та інтеграція. Диференціація виявляється у вигляді індивідуалізації виховного процесу, тобто у врахуванні рівнів фізичного, психічного, соціального, духовного та інтелектуального розвитку тих, хто навчається, стимулюванні активності, розкритті творчої індивідуальності кожного. Інтеграція, у свою чергу, виявляється у безперервності та наступності

виховання, тобто перетворенні його на процес, що триває впродовж всього життя, а також у нероздільності навчання та виховання, що полягає в їх поєднанні та підпорядкуванні формуванню гармонійної особистості з цілісними уявленнями про своє місце у світі та суспільстві. Також інтеграція виявляється у зв'язках виховання з життям, трудовою діяльністю, продуктивною працею.

Сьогодні зусилля викладачів спрямовуються переважно на формування в студентів бази професійних знань, вмінь та навичок, забуваючи про проблеми виховання, що спричиняє певну однобічність у становленні особистості, яка, у свою чергу, призводить до позбавлення у студентів морального ставлення до отриманих знань та відповідального їх використання на практиці. Окрім цього, формуючи інтелектуально розвиненого фахівця, забувають про розвиток цілісної особистості, а це – втрачена можливість виховання морального професіонала, здатного нести основи духовності в будь-яку сферу життєдіяльності.

Виховний аспект педагогічної інтеграції є однією зі складових соціокультурної інтеграції, яка набула сьогодні особливої актуальності у зв'язку з явищами європейської та євроатлантичної інтеграції. Виховний процес має бути спрямований на формування космополітичної особистості, яка відкрита для світової культури, і, водночас, зберігає свою національну ідентичність в умовах глобалізації світової економіки, політики та культури.

Відтак, навчальний аспект інтеграції створює базу освітнього середовища для професійного зростання, інтелектуального розвитку, а виховний аспект дозволяє емоційно, креативно наситити це середовище, що сукупно буде сприяти формуванню інтелектуальної еліти країни – гармонійно розвинених цілісних особистостей, справжніх професіоналів.

У плані визначення інтеграції слід звернути увагу на роботу Н. Василенко. Авторка в ході дослідження виявила, що інтеграція розуміється як поняття теорії систем, що означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин у ціле, як чинник розвитку освітніх систем, як процес вивчення об'єктів дійсності з позицій цілісності в межах системного підходу, як особливий вид пізнавальної діяльності, як форма віддзеркалення цілісності матеріальної єдності світу [84].

Підсумовуючи вищезазначене та враховуючи всі аспекти розглядуваного поняття, в межах нашого дослідження визначимо *інтеграцію* як *ефективне та гнучке цілеспрямоване з'єднання елементів довкілля або навчально-виховного простору для оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців, що забезпечує цілісність й інформативну ємність знань та гармонійний розвиток особистості студента.*

Розрізняємо *внутрішню* та *зовнішню* інтеграцію. Зовнішня інтеграція виявляється на рівні керування навчально-виховним середовищем, а внутрішня – на рівні організаційно-методичного забезпечення навчально-виховного середовища та психолого-педагогічному рівні.

Звернемось до трактування поняття „інтегративність”. Б. Кедров зауважує, що інтегративність – це принцип організації науки, внутрішній її стан, єдина умова адекватно відобразити новий предмет дослідження, відбиваючи при цьому всі його аспекти одночасно в їхньому зв'язку [242]. Таке визначення інтегративності стосується науки взагалі, отже, може бути прийнятним і для педагогічної науки зокрема. Н. Мойсеюк під інтегративністю розуміє орієнтацію на інтегральні курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу [339]. У своїх дослідженнях В. Сластьонін під інтегративністю розуміє міждисциплінарну кооперацію наукових досліджень та навчальних предметів, змістову та структурно-функціональну єдність навчального процесу [446]. Отже, інтегративність забезпечує наукову вираженість професійної підготовки. Разом з тим, В. Сластьонін акцентує, що інтегративність є мірою єдності, щільності, спільності елементів системи (множини) [447, с. 358].

Ми стверджуємо, що *інтегративність* – це: 1) якість новоутвореного у процесі інтеграції об'єкта, яка відображає поряд із зовнішнім процесом об'єднання елементів системи (множини) внутрішню цілісність об'єкта, надає йому властивостей, непритаманних окремим частинам, та відбиває синергетичний ефект; 2) міра єдності, щільності, спільності елементів утвореної системи (множини). Зауважимо, що сам факт інтеграції є необхідною, але не достатньою

умовою інтегративності. Відтак, якщо йдеться про об'єкт (процес), отриманий у результаті об'єднання елементів із виникненням синергетичного ефекту, ми будемо вживати відносно нього характеристику „інтегративний” та „інтеграційний” – у протилежному випадку. Характеристику „інтегрований” будемо використовувати до введеного ззовні об'єкта.

Повернемося до сучасних інтегративних процесів у освіті.

Нове покоління науковців, зберігаючи традиції, досліджувало проблеми, які виникли у зв'язку з поширенням та поглибленням інтеграції національних систем освіти до єдиного освітнього простору, а також викликані новим комплексом соціально-економічних потреб, а саме: питання європейської інтеграції (О. Алексєєва [7], В. Іванова [170] та ін.); інтеграції знань на підставі використання нових інформаційних технологій (Н. Василенко [84], А. Ясінський [539] та ін.); проектування освітніх просторів на підставі інтеграції (О. Данилюк [127] та ін.); умови використання та забезпечення інтеграції (І. Кривдина [283], М. Чапаєв [510] та ін.), не залишаючи поза увагою і традиційні напрями, що склалися за історію дослідження інтеграції, з-поміж яких: інтеграція знань під час підготовки фахівців за конкретними спеціальностями (М. Арцишевська [24], Я. Кміт [252], Д. Коломієць [265], О. Марущак [319] та ін.); міжпредметні зв'язки (Л. Шаповалова [518] та ін.) тощо.

Дослідження мали як ґрунтовно теоретичний (О. Данилюк [127], М. Іванчук [234], І. Козловська [261], М. Сова [456] та ін.), так і прикладний (О. Марущак [319] та ін.) характер.

Ми погоджуємося з думкою В. Зуєвої [165], згідно з якою сьогодні процес інтеграції освіти характеризується розвитком єдиного світового інформаційно-освітнього простору. В цих умовах на міжнародному рівні підписуються угоди про співпрацю в галузі освітніх технологій, розробляються правові аспекти навчання громадян різних країн, розвиваються нетрадиційні форми освіти, виробляються її єдині стандарти тощо. Отже, з одного боку, сучасна інтеграція в освіті виявляється процесом і результатом міжкультурної взаємодії фахівців у царині освіти, що сприяє розвитку нової якості освіти в європейському культурно-

освітньому просторі. А з іншого боку, сконцентрована на розгортанні інтеграційних процесів сучасна українська освіта „перебуває в пошуках нової стратегії мислення, спрямованої на парадигмальні трансформації в системі знання про людину, суспільство, природу, світ у цілому” [18, с. 7].

Проте, на нашу думку, не можна не враховувати зміни в економічній сфері, які, взагалі кажучи, і викликають зміни в культурній сфері та, як наслідок, зміни в освіті. Інтеграція міжнародної економіки настільки розширилася, що йдеться про світову економіку, найважливішим напрямом якої є мобільність робочої сили. У зв'язку з цим виникає низка проблем, а саме: знання фахівцями іноземних мов; узагальнені стандарти освіти для різних країн світу; знання культури та правових норм іншої країни. Саме ці проблеми має враховувати сучасна система освіти, оскільки напрям інтеграції задає світовий ринок праці, визначаючи тим самим відповідні тенденції в національних системах освіти.

Інтеграції у сфері вищої освіти сприяє Болонська декларація, до якої Україна приєдналась у 2005 році. Декларація спрямована на формування європейського простору вищої освіти, тобто стандартизованої та єдиної системи навчання для підвищення мобільності громадян країн-учасниць, більшої привабливості і конкурентоспроможності загальноєвропейської вищої освіти для студентів та викладачів з інших країн. Зазначений документ свідчить про масштабність інтеграції, яка надає рівні можливості для студентів різних країн отримати якісну сучасну освіту.

Ми поділяємо думку О. Семеног, яка вважає, що в умовах постіндустріального суспільства стає очевидним, що тільки консолідація потенціалу світової освіти і науки здатна забезпечити реальний пріоритет знань як головного ресурсу розвитку людства. Авторка зауважує, що на початку третього тисячоліття, коли процес накопичення знань набуває неперервного характеру, актуалізується інтеграція, суть якої – через поглиблення співробітництва у сфері освіти сприяти загальному соціально-економічному прогресу, об'єднанню потенціалів національних освітніх систем, вихованню особистості, яка усвідомлює не лише свою національну і культурну ідентичність, а й сприймає світ

у всій його цілісності, розуміє власну відповідальність за його долю і готова конструктивно діяти для його збереження й розвитку [428, с. 26].

Останнім часом набула поширення концепція стійкого розвитку освіти, підґрунтям якої є інтеграція науки, культури й освіти. Так, російська дослідниця М. Якушкіна зазначає, що синтез науки та освіти в контексті культури приводить до нової якості освіти, яка у XXI столітті стає соціокультурним феноменом [538].

Відтак, сучасний стан проблеми пов'язаний з історією її розвитку, яка послідовно проходила етапи комплексного навчання, міжпредметних зв'язків, системи інтегрованих курсів, підіймається на рівень інтеграції в системі вищої професійної освіти задля забезпечення формування в майбутнього фахівця цілісної картини світу в усьому різноманітті його зв'язків, входження молодшої людини до світової спільноти зі збереженням її національної ідентичності.

1.1.2. Практичний досвід використання інтеграції в освітній діяльності. Слід зазначити, що процеси інтеграції відбуваються як зовні особистості, яка навчається, так і в її свідомості. Адже людське суспільство отримує інформацію як з зовнішнього, так і зі свого внутрішнього світу. Внутрішній світ знаходить своє вираження в усіх видах розумової діяльності. Зовнішній світ складається з досвіду та спадщини минулого плюс сучасний досвід та довкілля [369].

На виявлення процесів інтеграції, які відбуваються у свідомості особистості спрямована концепція Ю. Самаріна – психофізіологічна теорія асоціативно-рефлекторної природи розумової діяльності. Витоками даної теорії є праці древніх філософів, роботи І. Сеченова [437], який у рефлекторній теорії дослідив психофізіологічні основи асоціацій в учінні, та І. Павлова [383], який довів, що основою всіх видів асоціацій є тимчасові нервові зв'язки.

Ідеї І. Павлова та І. Сеченова були доповнені П. Анохіним [20; 21], який одержав нові дані про роль зворотного зв'язку в рефлекторному акті.

В основі теорії Ю. Самаріна лежить твердження автора, що будь-яке знання є асоціація, а система знань – система асоціацій (асоціація в перекладі з латинської

– з'єднання). Згідно із запропонованою класифікацією, асоціації, які виникають у процесі учіння, поділяються на такі види: локальні, частковосистемні, внутрісистемні та міжсистемні [419].

Ю. Самарін [419] визначив роль різних асоціацій в ієрархічному розвитку системи знань і довів, що психологічною основою міжпредметних зв'язків є утворення міжсистемних і міжпредметних асоціацій, завдяки чому й забезпечується цілісність та систематичність знань учнів.

Асоціативний підхід до мислення одержав розвиток у працях В. Заботіна [153], О. Кульчицької [295], В. Моляко [341], А. Раєва [404], Т. Яценко [540], квінтесенцією яких є твердження про те, що в основі засвоєння знань лежить утворення асоціацій, які розширюються й ускладнюються, внаслідок чого створюється міжсистемна база понять, формується міжпредметна структура узагальнених знань.

Сучасна психологія, наголошує О. Марущак, використовує поняття про механізм асоціацій з метою вивчення особливостей різноманітних психічних процесів, дослідження змістових асоціацій та їхньої ролі в навчанні. На її думку, важливо навчити не лише здобувати знання, а й застосовувати засвоєні раніше під час вивчення інших предметів. Це досягається шляхом здійснення навчально-пізнавального процесу на основі дидактичної інтеграції предметів [319, с. 33-34].

Про значення процесів інтеграції у самому психофізіологічному механізмі поетапного переходу відомостей зовнішнього плану, поданих у матеріальній чи матеріалізованій формі, у внутрішній, розумовий, план у процесі поетапного формування розумових дій наголошує Н. Тализіна. Ця концепція роз'яснює механізм формування нових знань завдяки інтеграції послідовно здійснюваних дій тим, хто навчається. Об'єктивна інформація навколишнього світу стає надбанням їхньої свідомості [472], але як відбувається процес синтезу знань, утворення зв'язків та їх систем у процесі учіння залишається в її концепції нез'ясованим.

Внутрішні процеси інтеграції розвиваються поетапно, з урахуванням вікових можливостей тих, хто навчається, і простежуються в їх свідомості починаючи з молодшої школи. В. Давидов [122] вважає, що для молодших

школярів характерні не лише локальні та частково системні асоціації – учні мають закладені значні потенційні можливості для інтелектуального розвитку. Вони можуть мислити узагальнено, якщо їх цього навчити, переходити від найпростіших узагальнень до опанування частково системними і внутрішньосистемними асоціаціями, а це, у свою чергу, забезпечить у майбутньому пізнання цілісних систем, які відображають причинно-наслідкові, тимчасові, просторові, кількісні та інші зв'язки.

Особливу актуальність процесу інтеграції у шкільній освіті для початкової ланки навчання підкреслює М. Іванчук. Це пов'язано з віковими особливостями молодших школярів: дитина молодшого шкільного віку у зв'язку з особливостями сенсорного розвитку, синкретичного сприйняття навколишнього світу, наочно-практичного характеру мислення, взаємної обумовленості всіх сфер життєдіяльності природним чином підготовлена до засвоєння інтегрованих знань, єдності способів пізнавальної діяльності [234, с. 202].

В середніх класах процесу інтеграції набувають більш складного характеру: на конкретному матеріалі учні мають усвідомити універсальність відносин у природі „матерія та енергія”, „будова – властивості – функція”, загальний характер відносин „природа – суспільство – людина”.

Естафету приймає професійна підготовка, яка природно завершує формування цілісної картини світу у студентів та накладає професійні знання, вміння, навички на сітку базових знань, отриманих учнями в школі.

У вищій школі процесу інтеграції у свідомості студентів корегуються у зв'язку з потребами професійної діяльності, яка вимагає від майбутнього фахівця високого ступеню самостійності у виборі розв'язуваних проблем. Об'єкти діяльності спеціалістів з вищою освітою характеризуються високим рівнем системності, що вимагає від фахівців врахування максимуму як внутрішньосистемних так і міжсистемних зв'язків. Отже, професійна підготовка має надати відповідну наукову мову задля можливості опису, вивчення та перетворення об'єкту-системи діяльності; підготувати до розв'язання евристичних задач, які потребують від спеціаліста здатності формулювати проблему, виявляти

можливі шляхи її вирішення, приймати систему заходів для реалізації наміченої програми.

Таким чином, процеси інтеграції у свідомості, що пов'язані зі здатністю до самостійної організації професійної діяльності, за Т. Кудрявцевим та О. Г. Кімом, такі: цілепокладання; актуалізація знань, необхідних для визначення характеру взаємодії на підсистему – об'єкт професійної діяльності, та зовнішні форми дій; побудова суб'єктивно незаперечної цілісної системи нового знання, яке містить всі зовнішні та внутрішні фактори, що визначають форму та зміст дій; прийняття рішення про зовнішню форму дій, адекватну його змісту; виконання рішення; оцінка ступеня відповідності одержаного кінцевого результату дій на систему – об'єкт професійної діяльності, поставленій меті; припинення процесу інтеграції у свідомості в разі задовільної збіжності результату та мети або перехід до побудови нової конфігурації у випадку недопустимих розбіжностей [286].

Не слід забувати, що окрім навчання, заклади освіти всіх рівнів мають приділяти увагу створенню сприятливих умов для цілісного та гармонійного розвитку студента. Саме цьому сприяє, на думку С. Рубінштейна, інтеграція. Він пропонує механізм виявлення інтеграційних зв'язків шляхом аналізу через синтез [411]. Цей шлях пронизує весь процес сприйняття, формує узагальнені моделі мислення, що відображають взаємодію суб'єкта із загальними для ряду навчальних предметів об'єктами пізнання. Інтеграція знань дозволяє вилучити односторонність у формуванні особистості майбутнього фахівця, абсолютизацію будь-якого одного її боку.

М. Іванчук підкреслює, що важливий спосіб здійснення інтеграційних зв'язків у будь-якій ситуації – узагальнення знань, умінь, інформації, одержуваної в системі предметного навчання. Інтеграція інформації поєднана з формуванням загальних моделей мислення, інформаційні зв'язки ніби „повертають” до учня об'єкт різними сторонами у процесі предметних дій. Кожний новий аспект, новий зв'язок повинен включатися в існуючу понятійну структуру за допомогою процесів генералізації та розрізнення. Той, хто навчається, виділяє загальне, особливе й одиничне в нових знаннях, включає їх у систему світоглядних ідей

[234, с. 206].

Відтак, внутрішні процеси інтеграції, які відбуваються в свідомості студентів призводять до процесів зовнішніх, першим з яких є *інтеграція знань*.

Психофізіологічне обґрунтування механізму оволодіння знаннями і процесу їх інтеграції розкривається на підставі двох психологічних концепцій: теорії поетапного формування розумових дій, розробленої у працях П. Гальперіна [96], О. Леонтєва [305], Н. Талізінної [472] та ін., і асоціативно-рефлекторної природи розумової діяльності, запропонованої Є. Кабановою-Меллер [238], Н. Менчинською [326], Ю. Самарінім [419] та ін. Інтеграція знань передбачає орієнтування змісту професійної підготовки на основні дидактичні цілі конкретного профілю навчання та вивчення процесів, що описуються, з погляду єдиних підходів на підставі фундаментальних закономірностей природи із залученням знань з інших споріднених наук.

Н. Аксакова звертає увагу на необхідність інтеграції педагогічного та технічного знання під час підготовки інженерів-педагогів, які мають навчитися трансформувати технічні знання в навчальний матеріал [5].

О. Столяренко обґрунтовує потребу інтеграції всіх людинознавчих дисциплін для якісного засвоєння знань, важливих для формування гуманістичного світогляду в осіб, які навчаються. На його думку, це сприятиме розвитку гуманістичного виховання взагалі, за умов глобалізації сучасного світу зокрема [464].

Отже, інтеграція знань як процес у професійній підготовці майбутніх фахівців є одним із критеріїв відбору та координації навчального матеріалу для різних дисциплін, сприяє виробленню професійного мислення, дозволяє орієнтувати студентів на раціональне використання отриманих знань у нестандартних ситуаціях, сприяє зростанню інформаційної ємності знань та подоланню їх розрізненості.

Наступним процесом у професійній підготовці, який природно впливає з інтеграції знань, є *інтегровані заняття*.

Інтегровані заняття використовуються починаючи зі школи і до вищих

навчальних закладів. Викладачі, покладаючись на власний досвід та знання, створюють різного типу інтегровані заняття: інтегрована лекція, інтегроване практичне заняття, інтегрований семінар-практикум, проведення яких відбувається як між викладачами однієї кафедри, так і за участі викладачів інших кафедр. Комбінації дисциплін для проведення інтегрованих занять також обирають різними: так, наприклад, у Сумському медичному коледжі це анатомія, терапія, фізіотерапія – для студентів 3-го курсу; терапія, фізіотерапія – для 4-го тощо. Створюючи такого типу заняття, викладачі широко використовують міжпредметні зв'язки з іншими дисциплінами: фармакологією, фізіологією, педіатрією та ін. [354, с. 51].

Необхідною умовою під час викладання навчальних дисциплін у Київському міському медичному коледжі вважають здійснення процесів інтеграції, які найкраще можна відстежити на проведенні бінарних занять (анатомія – хірургія; хірургія – терапія, анатомія – фармакологія) [141, с. 9].

Однією з інноваційних форм організації навчального процесу в Європейському університеті є тренінгові заняття, що проводяться на спеціально створених навчально-тренувальній фірмі та в навчально-тренувальному банку. У процесі навчання студенти виконують професійні функції співробітників підрозділів фірми: виробничого, комерційного, бухгалтерського, менеджерського та інших. На таких заняттях простежується не тільки інтеграція різних предметів професійного циклу, а й інтеграція з виробничим навчанням.

Природно інтегруються дисципліни „Вища математика” та „Комп'ютерна техніка” у процесі розв'язання економічних задач та побудови економічних моделей. Математика забезпечує необхідний апарат (математичні методи), комп'ютерна техніка надає технічні можливості, а економічні дисципліни є постачальниками проблем для вирішення. Наприклад, у Державному агроекологічному університеті (м. Житомир) інтеграція математики із спеціальними економічними дисциплінами та з курсом інформатики проводиться у таких напрямках: використання задач математики (задачі економічного змісту) для засвоєння тем інформатики; застосування програмних засобів або

комп'ютерна підтримка у вивченні вищої математики; організація самостійної роботи студентів під керівництвом викладачів.

Така інтеграція надає можливості майбутнім фахівцям упроваджувати в господарську діяльність економіко-математичні методи та реалізовувати їх за допомогою комп'ютерних технологій.

У такий спосіб, інтегровані заняття прискорюють процес адаптації до виробничих ситуацій, формують навички використання теоретичних знань із різних дисциплін у взаємозв'язку з набутими практичними навичками, сприяють набуттю цілісних знань, отже, дійсно відображають процеси інтеграції у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Наступним процесом, пов'язаним з інтеграцією, що використовується в практиці підготовки майбутніх фахівців, є ***створення інтегративних курсів та предметів***.

Прикладом такого курсу є вже впроваджений О. Бріжатим, О. Заїкіним та В. Іванієм авторський варіант нового інтегрованого предмета „Історія фізики та методологія природознавства”, створений у вищій школі на базі традиційного курсу „Історія фізики”. Автори аргументують доцільність нового курсу необхідністю забезпечення формування у студентів цілісної сучасної (синергетичної) картини світу, яку відкривають застосовані під час підготовки предмета підходи. В межах курсу висвітлено основи фізики певних історичних періодів, логічно поєднано попередні та новітні відкриття, а також досягнення інших наук про людину і природу, зіставлені традиційні (класичні та неокласичні) та нові (постнеокласичні) методології пізнання і діяльності [75].

На кафедрі історії освітньо-виховних систем і технологій Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова акцентують увагу на інтегративній, комплексній побудові історико-педагогічних навчальних курсів, зазначають на системності дослідження та викладання проблематики історико-педагогічного знання: за хронологічними періодами, в межах філософської чотиривимірності. З цією метою використовують такі наукові підходи: конкретно-історичний, формаційний, цивілізаційний, культурологічний. Прикладом може

слугувати авторський курс Н. Дем'яненко „Історія освітньо-виховних систем” [132].

У Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського створено „Інтегрований курс соціально-педагогічної теорії та практики”, який об'єднує педагогічні курси „Вступ до спеціальності”, „Соціальна педагогіка”, „Технології соціально-педагогічної діяльності”, „Соціальна робота в Україні”, „Соціально-педагогічна профілактика правопорушень” [236; 237]

Інтегративні курси закріплено і в нових Освітньо-професійних програмах [380; 381]: „Культурологія” (об'єднує три дисципліни: культурологію, етику та естетику), „Математика для економістів”, „Економіко-математичне моделювання”, „Регіональна економіка”, „Системи підтримки та прийняття рішень” тощо. Відтак, процеси інтеграції у вигляді інтегративних курсів та предметів знайшли своє відображення не тільки у практиці професійної підготовки, а й у Галузевому стандарті вищої освіти. Орієнтація на інтегративні курси дає поштовх до пошуку нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу.

Перспективним проявом процесів інтеграції в освіті є ***створення інтегрованих навчально-дослідних та навчально-атестаційних комплексів.***

Спостерігається об'єднання університетів з промисловими комплексами. В такий спосіб, формується база для наукових досліджень і підготовки унікальних фахівців для сучасних фірм і компаній. Водночас, структура такого комплексу дає можливість не тільки створити наукові школи, а й включатись у широку пропаганду науково-практичних досягнень цих шкіл через публічні лекції, семінари, конференції, засоби масової інформації, радіо, телебачення тощо. Викладачі мають можливість розробляти науково-методичні та навчальні посібники, підручники для освітніх систем різних типів. Прикладом такого комплексу є навчально-науково-виробничий комплекс „Туризм, готельне господарство, економіка і право”, створений у Києві.

Вищі навчальні заклади мають досягнення щодо поєднання кафедр та наукових центрів (наприклад, Ялтинський університет менеджменту, кафедра

екології; Українська академія банківської справи (м. Суми), кафедри банківської справи), створення навчально-науково-виробничих комплексів (наприклад, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини („Агробіостанція”), Одеська національна академія зв’язку імені О. С. Попова („Зв’язківець”) тощо).

Докладно питання створення інтегрованих навчально-дослідних та навчально-атестаційних комплексів висвітлено в публікації автора [204].

Отже, залучення студентів до академічної наукової школи, яке забезпечується інтегративними навчально-науковими комплексами, сприяє формуванню наукового світогляду, забезпечує формування цілісної картини світу та надає можливість для інтеграції освітньої, наукової та виробничої систем.

Найяскравішим проявом процесів інтеграції в освіті сьогодні є **інтеграція до європейського та євроатлантичного освітнього просторів**. Більшість навчальних закладів, де здійснюється професійна підготовка майбутніх фахівців, налагоджують стосунки із вищими навчальними закладами близького та далекого зарубіжжя.

Створено консорціум ВНЗ, що виконує Темпус-проект, реалізація якого наблизить час повної адаптації України до єдиного європейського освітнянського простору. До складу консорціуму входять Міністерство освіти і науки України, вітчизняні та зарубіжні вищі навчальні заклади. Болонський процес передбачає визнання державами-учасницями документів про вищу освіту [17]. Зазначимо, що певний досвід у цьому мають новостворені інноваційні ВНЗ України [32]. Вони мають налагоджені зв’язки із зарубіжними партнерами, громадськими організаціями. Деяким студентам-випускникам, на підставі відповідних акредитацій, видають документи про вищу освіту не тільки державного, а й Європейського зразка [279].

Вищі навчальні заклади виходять на міжнародний рівень задля:

- освітньої мобільності студентів та викладачів (Державний університет інформаційно-комунікаційних технологій, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Хмельницький національний

університет, Донецький державний університет економіки і торгівлі імені М. Туган-Барановського, Запорізький національний університет, Міжрегіональна Академія управління персоналом та ін.);

- навчання іноземних студентів у межах взаємообміну з університетами Європи (Дніпропетровський університет економіки та права та ін.);

- розвитку міжнародного співробітництва в галузі організації та методики навчального процесу, розробки навчальних планів і програм, проведенні міжнародних наукових конференцій та семінарів (Ялтинський університет менеджменту, Хмельницький національний університет, Донецький державний університет економіки і торгівлі імені М. Туган-Барановського, Запорізький національний університет, Державний заклад „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”, Український державний університет фінансів та міжнародної торгівлі та ін.);

- роботи наукових шкіл університету (Хмельницький національний університет та ін.).

Основна проблема – фінансування процесу вступу України в європейський освітній простір, а також наближення ВНЗ до свого студента, споживача навчальних послуг, технологій, як це відбувається в багатьох європейських країнах [105, с. 7].

У більш розгорнутому вигляді питання інтеграції в європейський та світовий освітній простір подано в публікації автора [189].

Отже, інтеграція в європейський та світовий освітній простір відкриває нові пріоритети і нові підходи до здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців, яка має орієнтуватись на міжнародний ринок праці, сприяти підготовці до життя у відкритому полікультурному суспільстві.

Одним із кроків до вступу в європейський освітній простір є **залучення професорів та науковців із закордонних навчальних закладів до навчання спеціалістів**, що є проявом процесів інтеграції у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Проведений аналіз досвіду вищих навчальних закладів свідчить, що багато з

них запрошуюють науковців та професорів з інших країн для читання лекцій та проведення тренінгів на цілий семестр або фрагментарно на короткий термін. Викладачі вимагають тільки робоче місце, обладнане комп'ютером, та бажаючих слухати лекції й брати участь у тренінгах, що не потребує значних матеріальних затрат від приймаючої сторони, адже проживають запрошені за власні кошти, а заробітну платню отримують за основним місцем роботи. Проте для студентів (та й викладачів) ВНЗ, що запросили науковців, така співпраця відкриває великі можливості: залучення різних наукових шкіл та світової університетської освіти; ознайомлення із найсучаснішими закордонними науковими дослідженнями в галузях професійних знань; інформованість про потреби світового ринку праці; викладання предметів носіями мови, що є необхідним для продовження навчання або працевлаштування за кордоном; залучення до світової культури. А це, без сумніву, сприяє збагаченню наукової картини світу, розширює межі накопичених знань та сприяє соціокультурній інтеграції.

Для викладання новітніх дисциплін Університет економіки та права „Крок” (м. Київ) постійно запрошує професорів і науковців провідних навчальних закладів Чехії, США, Канади, Нідерландів, з якими він має добре налагоджені ділові та наукові стосунки. Студенти університету „Крок” використовують можливість паралельного навчання в одному з європейських ВНЗ (з отриманням диплома).

Високий рівень підготовки з іноземних мов у Інституті мов світу Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди забезпечується завдяки тому, що тут працюють професори з Німеччини, США, Туреччини, Ірану, КНР.

Отже, залучення зарубіжних професорів та науковців до професійної підготовки майбутніх фахівців підвищує якість викладацької діяльності, сприяє впровадженню ґрунтовних наукових досліджень до процесу навчання.

Ступінь гуманності та толерантності суспільства, а, отже, й освіти, виражає **інтеграція дітей із спеціальними потребами** до вищих навчальних закладів.

Для того, щоб молодь з обмеженими фізичними можливостями отримала

шанс на повноцінну освіту і благополучне майбутнє, Хмельницький національний університет реалізовує масштабний соціальний проект з надання освітніх послуг різним категоріям студентів зі спеціальними потребами.

Для молоді із обмеженими можливостями Internet-освіта дає можливість набути нових професійних навичок [76].

Найперспективнішим з процесів інтеграції у професійній підготовці майбутніх фахівців є використання *інформаційних технологій*, оскільки майбутнім спеціалістам доведеться працювати в умовах інформаційного суспільства, де головним є вміння інтегруватися до світового інформаційного простору. Фахівець сьогодні має здобувати, захищати й ефективно використовувати будь-яку інформацію.

Впровадження до процесу навчання найбільш сучасних досягнень телекомунікаційних, комп'ютерних, цифрових та оптико-волоконних технологій дозволяє застосовувати в практиці освіти фахівців нові технології організації навчання, наприклад, за очно-дистанційною формою, яка здійснюється в Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України [124].

Щоб бути кваліфікованим та затребуваним на сучасному ринку праці фахівцю сьогодні недостатньо закінчити ВНЗ. Проблема безперервної освіти, а звідси і наступності різних систем і ступенів освіти, переходить із площини теоретичного осмислення в чисто практичну площину: як людині впродовж життя, у будь-який відрізок часу, отримати вільний доступ до освіти, опанувати або змінити професію, підвищити свою кваліфікацію тощо. Саме такі можливості несуть в собі телекомунікаційні технології, які допомагають створити передумови та умови для істинної інтеграції та входження до інформаційного простору (з використанням глобальної мережі Інтернет, технологій Microsoft, Netscape). Студенти мають доступ до різноманітних інформаційних банків даних по всьому світу, можуть працювати разом над проектом, який їх цікавить, у межах телеконференції обговорювати проблеми практично з усім світом. Дистанційне навчання на базі комп'ютерних телекомунікацій у більшій мірі розширює

можливості інтеграції. Людина в будь-якому місті у будь-який період свого життя здобуває можливість дистанційно отримати нову професію, підвищити свою кваліфікацію, розширити свій світогляд, причому практично в будь-якому науковому чи навчальному центрі світу. Опитування 1000 найбільших компаній (за списком журналу Fortune) показало, що 86 % опитаних збираються реалізувати мультимедіа-навчання.

Важливим є і той факт, що за дослідженнями Н. Льюїс, генерального менеджера Microsoft з навчання та сертифікації, вартість мережевої освіти може бути вдвічі дешевша за звичайну, оскільки викладач може давати уроки, перебуваючи в будь-якій точці земної кулі; та й особливого комп'ютерного обладнання при цьому не вимагається [103].

За допомогою глобальних мереж людина входить у єдиний освітній простір. Телекомунікація (електронна пошта, телеконференції) дозволяють студентам самостійно формувати свій погляд на те, що діється у світі, усвідомлювати багато явищ та досліджувати їх з різних позицій, нарешті, зрозуміти, що деякі проблеми можна вирішити тільки спільними зусиллями. Це елементи глобального мислення, шлях до пізнання спільності людського буття та еволюції розвитку.

Співробітники Одеської національної академії зв'язку імені О. С. Попова почали займатися проблемами, пов'язаними з дистанційною освітою з 1996 року. У 1998 році створено чинну модель фрагменту системи дистанційного навчання, яку розміщено на Web-сервері Академії. Подальший розвиток система дистанційного навчання отримала в ході реалізації „Проекту регіональної системи дистанційного навчання для країн СНД”, який проводився під егідою Міжнародного союзу електрозв'язку.

На думку А. Андреева, дистанційне навчання є синтетичною інтегральною гуманітарною формою навчання, що базується на використанні широкого спектра традиційних і нових інформаційних технологій та їх технічних засобів, які забезпечують ефективну доставку навчального матеріалу, його самостійне вивчення, діалоговий інтерактивний обмін між викладачем і студентом [14]. Тут процес навчання поширюється у просторі та часі серед різних освітніх установ

[338], які, таким чином, немов би інтегруються у цілісний освітній простір.

Залучення інформаційних технологій до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців дає цілу низку переваг порівняно з традиційним навчанням, а саме: можливість доступу до останньої наукової періодики та інших джерел інформації через всесвітню мережу Інтернет; потенціал створення спеціалізованих багаторівневих інтегративних і точно спрямованих навчальних матеріалів, які можна дуже швидко редагувати, враховуючи новітні наукові досягнення, нагальні потреби регіональних ринків праці, сучасні вимоги роботодавців до вмінь та кваліфікації спеціалістів; впровадження у практику освіти фахівців нових технологій організації навчання, наприклад, за очно-дистанційною формою, з використанням мультимедійних засобів, викладання „on-line” тощо; можливість студентським дослідним групам працювати спільно „on-line” незалежно від відстаней та часу.

І останнє, комп'ютери, локальні університетські мережі та навчальні курси на компакт-дисках дозволяють технологічно індивідуалізувати професійну підготовку майбутніх фахівців, а глобальні інформаційні мережі, Інтернет-технології, центри дистанційного навчання є технологічною основою глобалізації цієї підготовки. Отже, інформаційні технології дозволяють розв'язати важливу проблему сьогодення: поєднання індивідуалізації навчання на рівні студента та глобалізації навчання на рівні викладача.

Відтак, професійна підготовка майбутніх фахівців, яка включає впровадження інформаційних та інноваційних технологій, набуває практичної спрямованості, індивідуалізації навчання; націлена на світовий ринок праці; сприяє формуванню в майбутнього фахівця цілісних знань, достатніх для того, щоб стати інтелектуальною елітою сучасного світу високих технологій.

Роботодавцю в умовах нової економічної моделі суспільства необхідно, щоб освітня система поставляла на ринок праці молодих спеціалістів усіх потрібних професій і щоб існувала конкурентна боротьба за робочі місця, тобто існував надлишок трудових ресурсів. Водночас, випускник, що вступає на ринок трудових ресурсів, має бути впевненим у соціальній значущості здобутої освіти, тобто

спеціаліст даного профілю та рівня підготовки буде затребуваним на ринку праці. Отже, *інтеграція роботодавців у освітній простір* дозволяє швидко корегувати вимоги до спеціаліста, своєчасно акредитувати нові актуальні спеціальності, припиняти або призупиняти підготовку фахівців за спеціальностями, в яких не має потреби на даний час.

Гарною традицією в Університеті економіки та права „Крок” (м. Київ) стало проведення в навчальному закладі „Днів кар’єри”. Університет запрошує роботодавців – представників сфери бізнесу, страхових компаній, банків, комерційних фірм, державних підприємств, організацій, зацікавлених у випускниках університету. Кожний із старшокурсників має можливість в такі дні зустрітися з роботодавцем і після успішного проходження співбесіди отримати запрошення на роботу, що дає випускнику впевненість у його затребуваності на ринку праці.

Європейський університет фінансів, інформаційних систем, менеджменту і бізнесу укладає двосторонні договори наукового та навчально-практичного співробітництва майже з 200 діючими комерційними фірмами, спільними підприємствами, банками, фінансово-кредитними організаціями, які є сучасним полігоном для практичної підготовки студентів та працевлаштування випускників, а це дає змогу швидшої адаптації молодого спеціаліста на робочому місці.

Українська академія банківської справи (м. Суми) як базу для проходження студентами практики, використовує банки, підприємства та установи регіону. Упродовж останніх років практика проводилась у Сумському обласному управлінні НБУ, АКБ „Надра”, АППБ „Аваль”, АКБ „Правекс-Банк”, КБ „Приватбанк”, ЗАТ „Укрросметал”, Сумському обласному управлінні статистики, Сумській обласній податковій адміністрації тощо. Це дозволяє задовольняти потреби регіонального ринку праці у фахівцях зазначеного профілю.

В Одеській національній академії харчових технологій створено Центр організації практичної підготовки та сприяння працевлаштуванню, що дозволило підтримувати постійний зв’язок з підприємствами, організаціями та державними структурами харчової та переробної промисловості; вивчати ринок попиту

підприємств на спеціалістів певного профілю та їх додаткових навичок; проводити моніторинг вимог керівників підприємств та організацій харчової й переробної промисловості до кваліфікацій випускників; проводити „Ярмарки вакансій”; контролювати підготовку спеціалістів для роботи на конкретних підприємствах; сприяти працевлаштуванню випускників на вітчизняному та світовому ринку праці.

Отже, інтеграція роботодавців до процесу професійної підготовки фахівців дозволяє розв'язати цілу низку проблем, що стосуються насичення ринку праці конкурентоспроможними спеціалістами, які користуються попитом у суспільстві, є генераторами прогресивних ідей з високим ступенем адаптації та виживання в ситуації зміни професійної придатності.

Наступним процесом у професійній підготовці майбутніх фахівців є ***інтеграція теоретичного та виробничого навчання.***

Освоєння професійного простору особистості відповідно до основних концептів професійної діяльності потребує застосування отриманих теоретичних знань у процесі практичної діяльності. Засобом реалізації є виробнича практика, у процесі якої відбувається практичне оволодіння професійними завданнями, та робочі триместри. Виробнича практика забезпечує також зв'язок освіти з виробництвом, що сприяє плануванню підготовки в навчальних закладах спеціалістів з урахуванням потреби в них на ринку праці.

В Європейському університеті фінансів, інформаційних систем, менеджменту і бізнесу сформована система наскрізної практичної підготовки студентів I-V курсів та діє система їхньої професійної адаптації до умов реальної економіки, що надає можливість практично стовідсоткове працевлаштування випускників.

Одним із головних напрямів підготовки архітекторів в Одеській державній академії будівництва та архітектури є поєднання навчального процесу з проектною, науково-дослідною та виробничою діяльністю. В академії створено Науково-дослідну лабораторію експериментального проектування, в якій значну частину проектних та науково-дослідних робіт виконують студенти та

співробітники кафедр. Під керівництвом викладачів і штатних спеціалістів архітекторів та інженерів студенти проектують реальні об'єкти, набувають професійних навичок, закріплюють теоретичні знання.

Режим життя курсантів Одеської національної морської академії регламентується встановленим розпорядком дня, що практично моделює умови життя й роботи на судні та відповідає статутним положенням морського флоту (чергування, вахти, звільнення, певні статутні взаємини з командним складом тощо). Практична підготовка курсантів здійснюється на навчально-виробничих й навчально-вітрильному суднах Академії, судноремонтних заводах та в судноплавних компаніях. Всі випускники, окрім диплома про вищу освіту, одержують дипломи й сертифікати, які дозволяють їм займати керівні посади на суднах будь-якої судноплавної компанії світу.

Ідея інтеграції навчання з виробництвом запозичена Вінницьким національним технічним університетом (ВНТУ) у кращих університетів Канади та США і адаптована до наших умов. Впровадження її в навчальний процес університету дозволило разом з ґрунтовними теоретичними знаннями надавати студентам повноцінну практичну підготовку, що в кінцевому підсумку створює фахівця відповідного вимогам сучасного виробництва, а також передумови для завоювання ринку праці як студентами, так і випускниками ВНТУ.

Значну роль у працевлаштуванні випускників відіграє цільова підготовка спеціалістів по лінії інтеграції навчання з виробництвом (25% місць від державного замовлення), в договорі про яку передбачається забезпечення фахівців робочим місцем згідно зі штатним розписом підприємства, організації, установи по закінченні університету. Близько 40% випускників ВНТУ направляються для працевлаштування на підприємства та в організації, в яких вони проходили робочі триместри.

Таким чином, інтеграція теоретичного та виробничого навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців повністю відповідає головним принципам входження до Європейського простору вищої освіти; сприяє формуванню освіченої, гармонійно розвинутої особистості, здатної до постійного

оновлення знань та практичних навичок, професійної мобільності і швидкої адаптації до змін ринкових умов та відносин.

Отже, зовнішні процеси інтеграції в сучасній освіті України визначають такі напрями: 1) інтеграція знань; 2) інтегровані заняття; 3) створення інтегрованих навчально-дослідних та навчально-атестаційних комплексів; 4) європейська та євроатлантична інтеграція; 5) залучення професорів та науковців із закордонних навчальних закладів до навчання спеціалістів; 6) інтеграція дітей із спеціальними потребами до ВНЗ; 7) впровадження інформаційних та інноваційних технологій; 8) залучення роботодавців у освітній простір; 9) інтеграція теоретичного та виробничого навчання.

Відтак, нами проаналізовано процеси інтеграції у свідомості того, хто навчається, та ззовні його. Встановлено, що інтегративні процеси в освіті майбутніх фахівців відіграють важливу роль, але використання їх не має системності і носить випадковий характер.

На нашу думку, важливими для сучасної освіти є такі напрями інтеграції, прояв яких спостерігається на рівнях: *керування навчально-виховним середовищем (макрорівень)*: інтеграція наукових знань (зв'язок із загальнонауковими законами розвитку, іншими науками); соціокультурна інтеграція; територіальна інтеграція; *методичного забезпечення навчально-виховного середовища (мезорівень)*: міжпредметна інтеграція (міжпредметні зв'язки); інтеграція теоретичного та виробничого навчання; *психолого-педагогічному (мікрорівень)*: інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності.

Розподіл за макро-, мезо- та мікрорівнями відбувався за масштабами та джерелом інтеграції:

- макрорівень (рівень керування навчально-виховним середовищем) – інтеграція існує та об'єктивно впливає на процес формування навчально-виховного середовища поза нашим бажанням чи небажанням як виток із процесів глобалізації, інформатизації та комерціалізації світового суспільства;

- мезорівень (рівень організаційно-методичного забезпечення навчально-виховного середовища) – інтеграція існує і суб'єктивно впливає на процес

формування навчально-виховного середовища залежно від бажання чи небажання професорсько-викладацького складу як виток із макрорівня та кваліфікації викладачів, їхнього бажання підвищувати свій професійний рівень, упроваджувати інновації тощо;

- мікрорівень (психолого-педагогічному рівень) – інтеграція існує суб'єктивно як виток із мезорівня шляхом інтеграції різного знання свідомістю студента та приводить до появи нового знання, виявляє вплив зовнішніх чинників, які є показниками інтегративних процесів, на внутрішні якості, потреби особистості.

Засобами інтеграції виступають:

- для переводу зовнішніх інтегративних процесів (зовнішня інтеграція на рівні керування навчально-виховним середовищем) до навчально-виховного середовища (у внутрішню інтеграцію на рівні методичного забезпечення навчально-виховного середовища): залучення досвіду різних наукових шкіл у процес навчання фахівців (вітчизняного та зарубіжного досвіду); застосування інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців; поєднання „безкоштовної” освіти для всіх та платних послуг за вибором студентів або батьків;

- для переводу внутрішніх інтегративних процесів навчально-виховного середовища (внутрішню інтеграцію на рівні методичного забезпечення навчально-виховного середовища) до свідомості майбутнього фахівця (внутрішню інтеграцію на психолого-педагогічному рівні): застосування інноваційних технологій в освіту майбутніх фахівців; взаємодія суб'єктів навчально-виховного середовища.

Враховуючи визначення інтеграції та особливості її зовнішніх та внутрішніх проявів у сучасних вимірах освіти, схема її напрямів та засобів набуває вигляду, поданому на рис. 1.1.

(Під час написання цього параграфу використано інформацію з офіційних сайтів згаданих вищих навчальних закладів.)

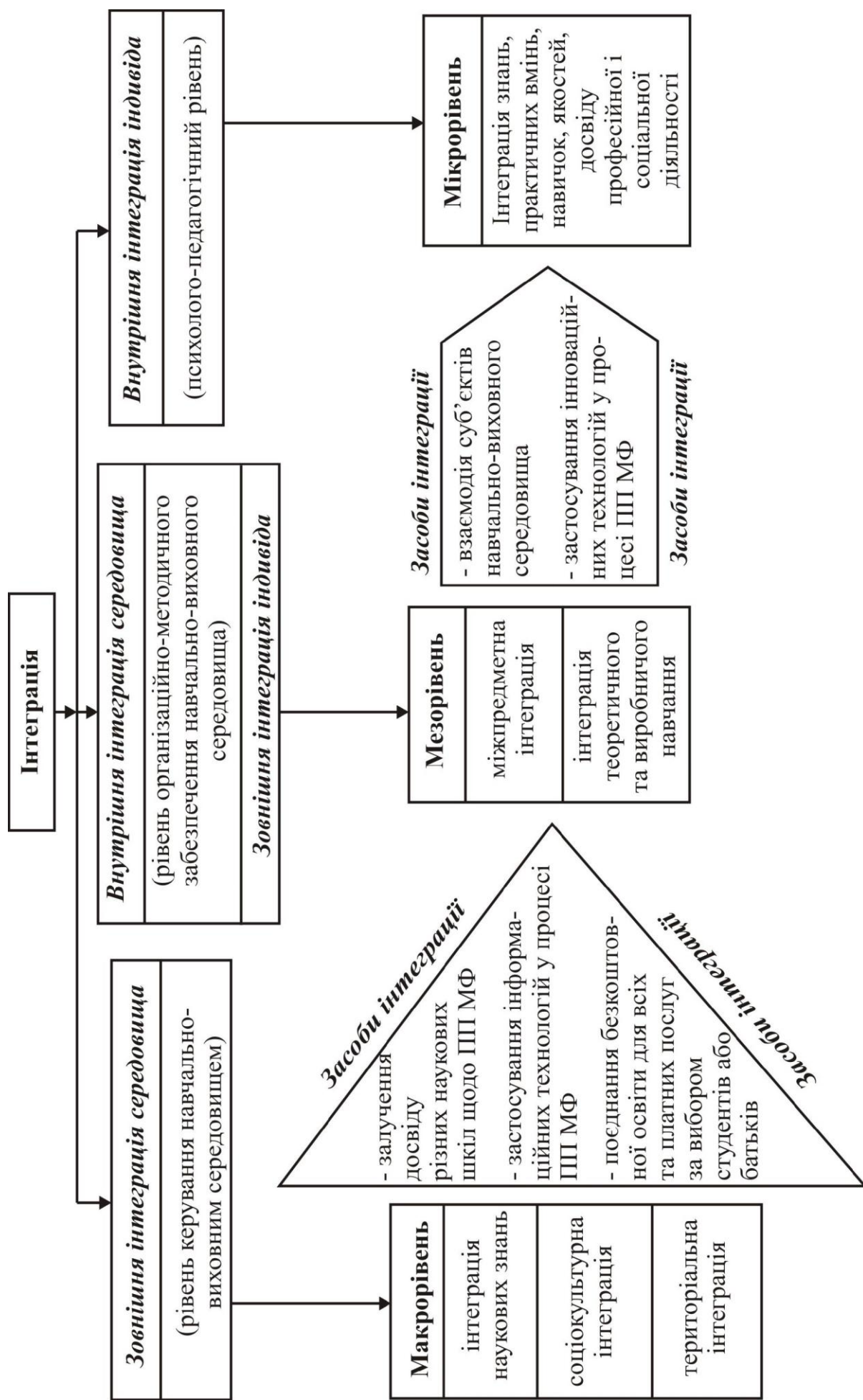


Рис. 1.1. Схема напрямів та засобів інтеграції

1.1.3. Проблема інтеграції в сучасних науково-педагогічних дослідженнях. Аналіз літературних джерел з проблеми інтеграції виявив її актуальність до цього часу, оскільки інтеграція в освіті є відображенням загальної тенденції до синтезу та інтеграції у політиці, економіці, суспільстві. У попередньому параграфі ми з'ясували, що в теорії та практиці освіти накопичено цінну спадщину щодо вивчення проблеми інтеграції та її застосування. Дослідники приділяли і приділяють багато уваги питанням інтеграції у сфері навчання та виховання.

Дослідження проблеми інтеграції в сучасних науково-педагогічних дослідженнях знайшло своє відображення в інтегративно-педагогічних концепціях, під якими М. Чапаєв [510, с. 27] розуміє сукупності систематизованих поглядів, положень та ідей, що визначають спрямованість і зміст інтегративно-педагогічної діяльності в тій чи іншій сфері, на тому чи іншому рівні реалізації навчально-виховних цілей та задач, і пропонує розрізняти дві групи:

I. Концепції, які безпосередньо своїм предметом мають процеси інтеграції, що знаходить своє відображення в їх назвах: 1) концепція інтеграції виховних сил суспільства (В. Семенов [425; 426], Ю. Бродський [77]); 2) концепція внутрішньопредметної інтеграції педагогічного знання (В. Загвязинський [155]); 3) концепція інтегративної картини освіти (Г. Серіков [435; 436]); 4) концепція синтезу дидактичних систем (Л. Артем'єва [476], В. Гаврилюк [95], М. Махмутов [322]); 5) концепція інтеграції загальної та професійної освіти (М. Берулава [45], І. Козловська [262], Ю. Тюнніков [485]); 6) концепція інтегрування початкової професійної освіти (Л. Федотова [494]); 7) концепція інтеграції хімічних, хіміко-технологічних та матеріалознавчих дисциплін (І. Курамшин [297]); 8) концепція інтеграції та диференціації форм організації навчання (І. Ібрагімов [169]); 9) концепція інтеграції вищої освіти і фундаментальної науки (США, Західна Європа); 10) концепція інтегрованих навчальних закладів (США, Західна Європа).

II. Навчально-виховні концепції, в яких інтегративний елемент не має зовнішніх проявів, але задається їх характеристиками та виступає як результат їх реалізації: 11) концепція культурно-освітнього центру (А. Найн [350]);

12) концепція голографічної освіти (А. Белкін [42]); 13) концепція цілісної школи в сучасній німецькій педагогіці (Р. Вінкель [559], Х. Редер, Х. Брюнгер та ін.).

III. Нами виділена ще низка концепцій, які ґрунтуються на напрямках дослідження інтеграції у XXI столітті, що стануть у пригоді для нашого дослідження: 14) концепція укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв); 15) концепція педагогічного проектування навчального процесу в університеті в умовах міжнародної освітньої інтеграції (В. Іванова); 16) концепція дистанційного навчання на базі комп'ютерних телекомунікацій (Є. Полат, О. Петров, Ю. Аксенов та ін.) та інтеграції знань на підставі використання нових інформаційних технологій (Н. Василенко, А. Ясінський та ін.); 17) концепції художньо-естетичного виховання учнів (Л. Масол, О. Рудницька, М. Сова та ін.); 18) концепція навчання впродовж життя; 19) концепція концентрованого навчання.

Концепції I та II груп схарактеризовано М. Чапаєвим [510]. Зауважимо, що перша група концепцій стосується зовнішніх явних проявів інтеграції в освіті. Ці концепції побудовані на підставі урахування зовнішніх процесів інтеграції в суспільстві, взагалі, та в освіті, зокрема, на формування особистості професіонала шляхом впливу виховних сил суспільства, міжпредметної інтеграції, змін у самій науці – педагогіці, фундаментальній науці тощо. Але, з іншого боку, педагогами накопичено певний досвід щодо внутрішньої інтеграції у свідомості майбутнього фахівця, як відправної точки процесів інтеграції. Про це свідчить наявність другої групи концепцій, які, виходять із внутрішньої цілісності людини і призводять до зовнішніх проявів інтегративних процесів у освіті.

Далі розглянемо групу концепцій, які не ввійшли до класифікації М. Чапаєва (деяких ще не існувало, а деякі не привернули його уваги), але, на нашу думку, будуть корисними в межах нашого дослідження.

14. *Концепція укрупнення дидактичних одиниць*, яка розроблена П. Ерднієвим [528]. Укрупнена дидактична одиниця (УДО) – це „клітинка” навчального процесу, що складається з логічно різних елементів, які, в той же час, мають інформаційну спільність. УДО має якості системності та цілісності,

усталеність до збереження в часі, швидкого прояву в пам'яті та вбирає такі взаємопов'язані підходи до навчання: сумісне та одночасне вивчення взаємопов'язаних дій, функцій та операцій тощо, зокрема, взаємно обернених задач; забезпечення єдності процесів складання та розв'язання завдань тощо; розгляд у взаємопереходах визначених та невизначених завдань, зокрема деформованих вправ; перетворення структури вправи, що створює умови для протиставлення вихідного та перетвореного завдань; вияв складеного єства знання (математичного, економічного тощо), досягнення системності знань; реалізація принципу додатковості в системі вправ (розуміння досягається на основі сполучення образного та логічного мислення, між його свідомим та підсвідомим компонентами, на основі сполучення операцій вичленення та зв'єрення, аналізу та синтезу, почергового звернення до різних півкуль головного мозку).

Концепція УДО широко застосовується в педагогічній практиці від початкової до вищої школи.

15. Концепція педагогічного проектування навчального процесу в університеті в умовах міжнародної освітньої інтеграції розроблено російською дослідницею В. Івановою [170]. Сутність концепції полягає у визначенні критеріїв готовності того чи іншого навчального закладу або його окремих підрозділів до участі в міжнародній освітній інтеграції за низкою напрямів (багаторівнева система підготовки спеціаліста, кредитно-рейтингова система організації навчального процесу, методично забезпечена самостійна робота студентів).

Концепція базується на ідеях особистісно-орієнтованого, інтегрованого та контекстного підходів. З точки зору особистісно-орієнтованого підходу педагогічне проектування спрямовано на побудову освітньої системи, антропоцентричної за метою, за змістом та формами організації, оскільки в центрі такого навчання знаходиться особистість того, хто навчається. На прикладі моделі розвитку особистості професіонала можна простежити вплив показників зовнішньої інтеграції освітніх систем на внутрішню інтеграцію (на рівні потреб та якостей особистості). Інтегративний підхід дозволяє розглянути проектування як

процес встановлення зв'язків, що приводить до виникнення деякого об'єднання елементів. Мається на увазі взаємодія з елементами зовнішнього освітнього середовища, а також певна цілісність, єдність, інтеграція внутрішніх елементів у процесі створення педагогічного проекту. Застосування контекстного підходу до педагогічного проектування обумовлено тим, що розвиток будь-якої освітньої системи потребує вивчення контексту, в якому він відбувається. Навчальний процес в університеті розглядається в контексті процесів інтеграції у вищій освіті.

16. *Концепція дистанційного навчання на базі комп'ютерних телекомунікацій*, що належить Є. Полат, О. Петрову та Ю. Аксьонову [393] та *інтеграції знань на основі використання нових інформаційних технологій* (Н. Василенко [84], А. Ясінський [539] та ін.), має підґрунтям можливість інтеграції комп'ютерних телекомунікаційних технологій для організації навчання. Комп'ютерні телекомунікації забезпечують ефективний зворотній зв'язок, який передбачається як у організації навчального матеріалу, так і в спілкуванні з викладачем, що веде цей курс.

Зазначена концепція природно впливає з проблеми організації безперервної освіти та професійної переорієнтації, значущість якої буде зростати з року в рік по мірі розвитку ринкової економіки в нашій країні та посиленням міграції населення. Також слід урахувувати, що наукові центри зосереджені в великих містах, що нівелює принцип рівноможливого доступу до освіти. Отже, значущість науково обґрунтованої концепції наповнення та використання єдиного телекомунікаційного освітнього простору для потреб різних освітніх систем – як вищої, так і загальної та середньої освіти, системи підвищення кваліфікації – безперечна.

В концепції дистанційного навчання на базі комп'ютерних телекомунікацій наголошується на чотирьох видах дистанційного навчання, які ґрунтуються на: 1) інтерактивному телебаченні (two-way TV); 2) комп'ютерних телекомунікаційних мережах (регіональних і глобальних (Internet) у режимі обміну текстовими файлами; 3) комп'ютерних телекомунікаційних мережах із використанням мультимедійної інформації, в тому числі в інтерактивному режимі, а також з

використанням комп'ютерних відео конференцій; 4) сполученні першого та другого. Автори концепції зазначають, що на найближчу перспективу більш реальна організація дистанційного навчання на базі комп'ютерних телекомунікацій, як регіональних, так і глобальних (Internet).

В залежності від економічних можливостей регіонів, в якості технологічної основи навчання науковці пропонують обмін текстовими файлами плюс використання різноманітних традиційних навчальних матеріалів, а також засобів нових інформаційних технологій, або обмін текстовими та графічними, звуковими файлами, використання всіх можливостей та інформаційних ресурсів Internet. Тобто, по суті, це інтеграція комп'ютерних телекомунікацій до системи освіти, що дозволяє забезпечити процес навчання необхідними навчально-методичними матеріалами, зворотнім зв'язком між тим, хто навчає, і тим, хто навчається, обміном управлінською інформацією всередині системи дистанційного навчання (ДН), виходом до міжнародних інформаційних мереж, а також включення в ДН закордонних користувачів.

Концепція інтеграції знань на основі використання нових інформаційних технологій (Н. Василенко [84], А. Ясінський [539] та ін..) ґрунтується на включенні до навчального процесу нових освітніх галузей, заснованих на ідеях інтеграції знань за умови використання нових інформаційних технологій, що забезпечить досягнення позитивного педагогічного результату.

Від себе зазначимо, що зазначені концепції акумулюють відразу декілька напрямів та засобів інтеграції, а саме: соціокультурну і територіальну інтеграцію, залучення поглядів різних наукових шкіл щодо ПП МФ, застосування інноваційних та інформаційних технологій у процесі ПП МФ.

17. Представниками ***концепції художньо-естетичного виховання учнів*** є Л. Масол [321], О. Рудницька [413], М. Сова [456] та ін. Концепція виходить із стратегічної мети інтегративної мистецько-культурологічної освіти – забезпечення педагогічних умов для систематизації знань та уявлень учнів, встановлення гнучких наскрізних зв'язків між ними з метою формування цілісної художньої свідомості.

Взаємозв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу, на думку О. Рудницької, здійснюються на теоретичному й емпіричному рівнях. Теоретичний рівень інтеграції передбачає узагальнення і систематизацію знань про художню картину світу, а емпіричний ґрунтується на психологічних механізмах синестезії, під якою дослідниця розуміє міжсенсорні асоціації, які виникають у суб'єкта внаслідок взаємовпливу візуальних, слухових та інших образів мистецтва і зумовлюються інтегративною природою конкретно-чуттєвого осягнення художнього смислу [413, с. 42].

М. Сова наголошує, що системна інтеграція культурологічних, загальнохудожніх і спеціальних знань відображає єдність загального, особливого й окремого, а також вказує на існування діалектики інваріантного і варіативного, що виявляється у фундаменталізації мистецьких знань, а також у їх конкретизації й спеціалізації, виникненні нових суміжних галузей знань. У результаті інтегративного пізнання об'єкти мистецтва перетворюються у простір синхронного та комплексного дослідження, а традиційні технології й методики навчальної діяльності підлягають ґрунтовній культурологізації. Це спричиняє зміни у структурі мистецької епістемології. Її нові напрями, що виникають на базі консолідації класичної художньої творчості та авангардного мистецтва, з притаманним йому єднанням із сучасним науковим і технічним знанням, характеризуються тенденцією до інтеграції, з одного боку, – до традиційних мистецтв, а з іншого – до нових видів художньої творчості. Загальним підґрунтям, на якому інтегруються ці тенденції, виступає культурологія, що є інтегративним чинником на всіх етапах розвитку мистецького знання [455, с. 5].

18. *Концепція навчання протягом життя* набула особливої актуальності на тлі останніх процесів глобалізації та інтеграції в зв'язку з тим, що освіта й професійна підготовка є обов'язковими засобами для стимулювання соціальної інтеграції, активної громадянської позиції, особистісної та професійної самореалізації, здатності до адаптації і працездатності. Освіта впродовж життя, зокрема, сприяє вільному пересуванню громадян Європейського союзу, а також сприяє досягненню цілей та втіленню планів країн Європейського союзу (тобто

стати більш конкурентоспроможними, усталеними й демократичними). Освіта має надати можливість всім людям набути необхідних знань для взаємодії в якості активних громадян суспільства, заснованого на знаннях, та ринку праці.

Освіта впродовж життя має охоплювати навчання з дошкільного віку до післяпенсійного, включати цілий спектр формальних та неформальних форм навчання.

Концепція визначає навчання протягом життя як будь-яку навчальну діяльність протягом життя з метою вдосконалення знань, навичок і вмінь у межах особистої, громадянської, соціальної та/або трудової перспективи.

І останнє, в концепції наголошується на принципі, згідно з яким людині, як суб'єкту, якого навчають, має бути забезпечена якісна освіта за умови абсолютної рівності можливостей доступу [405].

19. Концепція концентрованого навчання, мета якої міститься в ліквідації багатопредметності навчального дня, калейдоскопічності відчуттів та вражень при формуванні знань, роздробленості процесу пізнання і створення такого процесу навчання, коли замість шести предметів на шести уроках протягом навчального дня (і чотирнадцяти предметів протягом навчального тижня) вивчається від одного до трьох предметів. Ідея концентрованого навчання не нова, її вперше висловив Я. Коменський; потім цю ідею підтримували багато вчених (П. Блонський [61], І. Герbart [98], В. Розанов [408], К. Ушинський [489]); реалізовували на практиці окремі педагоги (наприклад, М. Щетинин [526]), вона була поширена у ряді країн (США, Швеція, Німеччина та ін., в Росії ця ідея знайшла застосування у вищій школі) [168].

Концепція втілюється через реалізацію навчального процесу, при якій увага педагогів та тих, хто навчається, зосереджується на вивченні одного-двох предметів за рахунок скорочення кількості дисциплін, що вивчаються одночасно, концентрації вивчення матеріалу на певних (достатньо тривалих – до декількох тижнів) проміжках часу, що повторюються (інтегрований навчальний день, бінарне навчання, концентроване навчання окремим предметам, концентроване вивчення циклів навчальних дисциплін).

Концентроване навчання має безперечні переваги, серед яких: укрупнення організаційних форм процесу навчання сприяє цілісності (в крайньому випадку, усуває роздрібненість) у розвитку мотиваційної сфери (немає постійної зміни мотивів навчання), інтелектуальної (концентрується увага на відносно завершеному блоці навчального матеріалу, успішно формуються засоби розумових дій, плідно розвиваються пізнавальні та навчальні навички, системно та фундаментально засвоюються знання) та інших сфер; концентрація навчання дає значну економію навчального часу.

Відтак, нами розглянуто як інтегративно-педагогічні концепції, запропоновані у ХХ столітті, так і сучасні, продиктовані умовами нової філософії освітньої діяльності, новими типами відносин між викладачами і студентами, новими технологіями опанування знань, прозорістю професійної підготовки, процесами світової глобалізації. Інтегративно-педагогічні концепції минулих часів є орієнтирами для створення нових інтегративно-педагогічних концепцій, зокрема, стануть у пригоді для створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

1.2. Особливості інтегративних процесів у професійній підготовці фахівців

Перед тим як простежити особливості прояву інтеграції в системі професійної підготовки, розглянемо поняття „професійна підготовка”.

Професійна підготовка (за С. Батишевим) – це сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення тим, хто навчається, відповідних знань, умінь і засобів діяльності [507].

Професійна підготовка включає теоретичну та практичну підготовку. Теоретична передбачає ознайомлення з курсами, передбаченими освітньо-професійною програмою підготовки фахівців відповідного напрямку, у системі

лекцій, семінарів, індивідуальних занять, а практична підготовка передбачає формування вмінь і навичок під час практичних занять, лабораторних робіт, проведення різних видів виробничої практики.

Професійна підготовка була об'єктом дослідження багатьох науковців. З-поміж них: О. Абдулліна [2], О. Богданова [65], Ю. Васильєв [85], І. Глазкова [101], Л. Костельна [280], А. Кудін [285], Н. Кудрявцева [287], О. Марушак [319], О. Морозов [344], Л. Пуховська [355], О. Семенов [428] та ін.

О. Марушак унаслідок досліджень дійшла висновку, що професійна підготовка – це системний і планомірний процес, який здійснюється на підставі навчально-програмної документації, що розробляється відповідно до кваліфікаційної характеристики випускника або галузевих кваліфікаційних характеристик професій конкретної галузі виробництва [319, с. 43].

О. Семенов наголошує, що професійна підготовка характеризується цілісною ієрархічною природою, є цілеспрямованим процесом з визначеною системою цілей. Це дозволяє розглядати її як цілісну, динамічну, гнучку, керовану систему, яка розвивається в напрямі до впорядкованості та внутрішньої гармонійності її компонентів. Така система є відкритою, може оновлюватися, змінюватися, самовдосконалюватися, генерувати нові знання, сприймати і творчо опрацьовувати досвід інших систем. Активним суб'єктом системи професійної підготовки виступає сам студент [428, с. 53].

Ми погоджуємось з думкою О. Абдулліної [2] про те, що змістом професійної підготовки виступає система педагогічних, психологічних, методичних і спеціальних знань, практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення професійних функцій.

Принципами професійної підготовки виступають (за дослідженням О. Семенова) принципи неперервності, фундаменталізації, педагогізації, гуманізації, гармонізації, варіативності, інтегративності, бінарності, технологічності, модульності, активізації самостійної творчої роботи студентів, співробітництва, врахування особистих інтересів і різних рівнів підготовленості студентів.

Н. Кудрявцева [287, с. 13] зокрема визначає, що підготовка кадрів включає систему заходів, спрямованих на формування професійних якостей та на підготовку кваліфікованих працівників різного рівня. Професійна освіта – більш комплексне поняття, що охоплює всю систему надання професійних знань. Сучасна організація діяльності кожного суб'єкту господарювання має забезпечувати постійне підвищення кваліфікації свого персоналу на основі принципу професійного випередження та завчасного визначення кваліфікаційних вимог.

Плідним є науковий пошук з проблем багаторівневої професійної підготовки спеціалістів у сучасних освітніх системах (Л. Пуховська): здійснено порівняльний аналіз сучасних закордонних концепцій та систем професійної підготовки спеціалістів у західноєвропейських країнах, розкрито провідні ідеї, принципи та закономірності розвитку неперервної професійної освіти у світовому освітньому просторі [355].

Л. Костельна, вивчаючи питання професійної підготовки студентів, доводить, що на всіх етапах розвитку суспільства в основі професійної підготовки працівників домінував діяльнісний підхід, який „з'явився” значно раніше традиційної системи навчання і завжди був визначальним при оцінюванні якості підготовки спеціалістів [280, с. 7].

На єдності професійної підготовки та її гуманістичного аспекту наголошує І. Глазкова [101, с. 2]. Вона вважає, що професійну підготовку молодого спеціаліста можна вважати успішною, якщо при високому рівні професійних знань та вмінь у нього сформована гуманність як найвища особистісна риса людини. Авторка вважає, що професійна підготовка має ґрунтуватися на етико-гуманістичних законах і принципах.

А. Кудін розглядав питання професійної підготовки у світлі основних завдань, що постають перед Україною у зв'язку з приєднанням до Болонського процесу, і заходів, які необхідно здійснити для їх реалізації. Він зазначає, що в системі освіти України історично склалося поєднання академічної освіти та професійної підготовки – системи вищої професійної освіти. Наголошує, що в Україні гармонійно поєднуються двоступенева структура вищої академічної

освіти, яка відповідає базовому та повному рівням вищої освіти, та професійна підготовка за трирівневою структурою, яка відповідає освітньо-кваліфікаційним рівням молодшого спеціаліста, бакалавра і спеціаліста-магістра. А. Кудін зазначає, що це поєднання є найбільшим надбанням національної системи вищої освіти, гарантією її адаптації до потреб суспільства, а також до освоєння нової моделі освіти – освіти протягом усього життя [271].

Отже, ми розглянули поняття „професійна підготовка”. Автори використовують різні підходи до визначення цього поняття, розглядають його в історичному та сучасному аспектах, як системний і планомірний процес (О. Марушак); цілісну, динамічну, гнучку, керовану систему (О. Семенов); систему педагогічних, психологічних, методичних та спеціальних знань, практичних умінь і навичок (О. Абдулліна); систему надання професійних знань (Н. Кудрявцева) тощо. Тобто практично всі дослідники визнають за цією підготовкою в тій чи іншій мірі властивості системного об’єкту. Також авторами виділяються ступенева структура професійної підготовки, її гуманістичне підґрунтя та необхідність професійної підготовки впродовж життя.

Окрім цього, на нашу думку, в професійній підготовці фахівців сьогодення необхідною умовою є здійснення інтегративних процесів, які припускають внесення до змісту освіти і засвоєння студентами фундаментальних ідей та концепцій, що, в свою чергу, є основою формування цілісних поглядів і ставлень до навколишнього світу. Як згадувалося раніше, інтегративні процеси виокремлено нами у напрями інтеграції.

Розглянемо особливості прояву інтегративних процесів у професійній підготовці фахівців. Спочатку звернемось до зовнішніх інтегративних процесів, до яких відносяться: інтеграція наук і наукових знань, соціокультурна інтеграція, територіальна інтеграція.

Інтеграція наук і наукових знань природно впливає з процесів матеріальної єдності світу [460]. Це відображається в основних ознаках єдності світу: подібність складу, властивостей та структур функціонування й розвитку об’єктів; різноманітність зв’язків і взаємодій між різними рівнями організації та

предметними галузями явищ; існування процесів взаємного та зворотного перетворення одних матеріальних утворень і станів у інші; спільність походження, генетична єдність чи тотожність явищ того або іншого рівня; можливість явищ певного рівня підкорятися не лише законам цього рівня, а й усім законам рівнів, які лежать нижче [260].

Об'єктивна єдність світу передбачає предметну та методологічну єдність пізнання природи і суспільства, принципову єдність логічної структури природничих та соціальних наук, а також дає можливість використовувати загальнонаукові закони, що охоплюють усі сторони дійсності, і мають універсальне значення, під час формування професійної підготовки фахівців.

Загальновизнано, що інтеграція науки і вищої освіти у стратегічному плані є важливим фактором розвитку науково-освітньої сфери і всього суспільства. Тому одержала підтримку пропозиція Л. Федулової щодо розробки в Україні Державної цільової програми „Інтеграція науки і вищої освіти”, що включає шість напрямів, реалізація яких забезпечить розвиток нового інноваційного циклу вітчизняної освіти й економіки [376].

Бурхливий розвиток інтегративних взаємодій наук веде до появи якісно нового типу пізнання, яке знаходить відображення в загальнонаукових поняттях, категоріях, підходах тощо. Виникають нові умови для здійснення багатоаспектних комплексних досліджень. Це надає імпульси до формування та затвердження специфічного для нашої епохи способу мислення, який перетворюється на стиль наукової роботи. Водночас, багатомірне розуміння дійсності й розкриття таких її якостей, як упорядкованість, інтегративність та цілісність, не зміщують на другий план проблему внутрішньої логічної структури та організації окремих наук, оскільки без її вірного розв'язання уповільнюються і міжнаукові взаємодії [332].

Філософи вважають, що необхідність у дидактичній інтеграції наукових знань зумовлена, зокрема, інтеграцією природничих, технічних і суспільних наук. Існує досить аргументована точка зору провідних філософів (В. Готт [110], Б. Кедров [242] та ін.), що в майбутньому інтеграційні процеси будуть мати перевагу над диференціацією наукових знань. На думку Р. Гуревича та

Ю. Ковальова, це пов'язано з тим, що нині майже всі найважливіші проблеми розвитку суспільства набувають комплексного характеру, тобто їх розв'язання здійснюється з використанням досягнень різних наук [120].

Під інтеграцією наукових знань розуміють процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей знання, що супроводжується зростанням їх узагальненості та комплексності, ущільненості та організованості [120]; взаємопроникнення знань однієї наукової галузі в іншу, внаслідок якого виникає якісно нове знання більшої інформаційної ємності [112, с. 7].

Тенденції до інтеграції наукових знань, на думку Р. Гуревича та Ю. Ковальова, зумовлюють необхідність докорінних змін у свідомості людей, характері їхньої діяльності та підготовці кваліфікованих кадрів у системі професійної освіти, адже їм доведеться працювати в умовах технологій майбутнього.

Відтак, інтеграція наук і наукових знань проявляється у професійній підготовці майбутніх фахівців у вигляді взаємопроникнення структурних елементів різних галузей знання.

Останнім часом загострилася проблема *соціокультурної інтеграції*, підґрунтям якої виступила криза соціального життя людей, що охопила нашу планету наприкінці ХХ – початку ХХІ століть. Джерелом соціокультурної інтеграції, на думку В. Беха, є саморозгортання атрибутивних властивостей людини, а саме спонтанне зростання потужності її інтелекту [47, с. 9]. Автор вважає, що з появою смислових полів, котрі утворили навколо нашої планети ноосферу, яка самозберігається і самовідтворюється, виникла нова системна якість соціального світу – здатність його елементів або соціальних підсистем до інтеграції в єдину надсистему, участь у створенні якої бере все населення планети.

За дослідженням Ю. Бех соціокультурна інтеграція – це „природний процес, необхідна умова самого існування і функціонування соціальної спільноти, що відбиває єднання, момент злагоди, гармонії, динамічного стану координації відносин і процесів даної спільноти” [53, с. 137]. Соціокультурна інтеграція несе у собі ефект встановлення якісно нової онтології соціального світу і в такий спосіб

структурує Всесвіт. Людина починає кволювати, але невідворотно впливати на Всесвіт. Вона зменшує його ентропію і нарощує негентропійний потенціал [47, с. 30].

Серед основних складових інтенсифікації соціокультурних процесів Р. Абдеєв виокремлює такі: постійне зростання швидкості передачі інформації; збільшення обсягів інформації, що передається; прискорення темпів обробки інформації; збільшення обсягів „нової” інформації (різного роду винаходи, відкриття та ін.); вдосконалення технічного устаткування управлінських процесів [1].

Одним із способів залучення людини до соціокультурної інтеграції В. Бех вважає підключення її до загального інформаційного поля спільноти – егрегору [47, с. 12]. Засобами такого залучення є навчання, спілкування, виховання. В такій ситуації система освіти не може залишатися байдужою до процесів соціокультурної інтеграції і має врахувати це явище у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Процес соціокультурної інтеграції відбувається шляхом соціального розвитку індивіда, під яким В. Піча розуміє процес засвоєння людиною особистісних якостей на різних етапах її існування [392].

За іншим трактуванням, соціальний розвиток – це процес інтеграції індивіда в суспільство, в різні типи соціальних спільнот (групу, соціальний інститут, соціальну організацію) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на засадах яких формуються соціально значущі риси особистості [256]. Цей розвиток є двоєдиним процесом, який включає соціалізацію, тобто засвоєння, інтеріоризацію суспільних відносин, та індивідуалізацію – індивідуальний, притаманний лише цій особистості спосіб засвоєння відносин, у процесі якого розвиваються її індивідуальні якості, інтелект, світогляд, воля, моральні ідеали, естетичні смаки, творчі потенції. На це звертає увагу Т. Парсонс, зауважуючи, що основний характер структури окремої особистості формується у процесі її соціалізації на основі систем соціальних об'єктів, з якими вона мала зв'язок упродовж свого життя, включаючи, зрозуміло, культурні цінності та норми, що інституційовані в цих системах [385, с. 58].

За Б. Бім-Бадом та О. Петровським, у широкому розумінні соціалізація – це процес і результат включення людини, що зростає, у суспільство завдяки засвоєнню й більш або менш активному відтворенню особистістю соціального досвіду, історично накопиченої культури [56].

Соціалізацію також розглядають (С. Тьоміна та ін.) як процес формування соціальних якостей, цінностей, знань і умінь, завдяки яким людина стає активним і повноцінним учасником соціальних зв'язків, інститутів і спільнот. Водночас соціалізація не суперечить і не виключає прояву індивідуальності особистостей, що входять до певних спільнот, а передбачає створення оптимальних умов для взаємодії, самореалізації та саморозвитку [477, с. 51].

В. Піча зазначає, що соціалізація – це процес входження (включення) індивіда в соціум, що породжує зміни в соціальній структурі суспільства та в структурі особистості [392, с. 71]. Останнє обумовлюється соціальною активністю людини та її здатністю під час взаємодії із середовищем не лише засвоювати його вимоги (адаптація), а й змінювати це середовище, активно впливати на нього (інтеграція), визначати свій „життєвий світ”. Тобто соціалізація – це складний процес засвоєння соціальних ролей і культурних потреб, який розпочинається з раннього дитинства, триває протягом усього життя людини і завершується з її смертю [282, с. 95].

Фахівці, які звертаються до вивчення питань соціалізації (Я. Глинський, Б. Єфімов, В. Москаленко та ін.), розрізняють спрямовану і неспрямовану соціалізацію. Спрямована соціалізація – це спеціально розроблена система впливів на людину з метою формування її відповідно до виховного ідеалу, прийнятого в цьому суспільстві (ми будемо використовувати в системі інтегративної професійної підготовки саме спрямовану соціалізацію). Неспрямована, або стихійна соціалізація розглядається, як „автоматичне” прищеплення певних соціальних навичок унаслідок постійного перебування людини в соціальному оточенні. Т. Кравченко зауважує, що обидві форми перебувають у тісному взаємозв'язку і взаємозалежності, але водночас кожна з них характеризується своїми особливостями, детермінована різними чинниками, різниться засобами

засвоєння соціального досвіду [282, с. 96].

Особистість є суб'єктом соціального розвитку, і, що не менш важливо, активним суб'єктом саморозвитку, в тому числі самовиховання. Тому говоримо не тільки про важливість засвоєння соціального досвіду індивідом, а й розглядаємо його як активного суб'єкта соціалізації. Необхідно відзначити, що соціальний розвиток – це безперервний процес, який відбувається протягом усього життя людини і ніколи не може бути „завершеним” [282, с. 100].

Раніше ми визначили соціальний розвиток як процес інтеграції індивіда в суспільство. Цей процес є нелінійним та проходить у двох напрямках: горизонтальному та вертикальному. Горизонтальний напрям визначає інтеграцію „дім – сусіди – місцева соціальна сфера”. Вертикальний напрям визначається різноманіттям соціальних ролей, що виконує людина на окремих етапах життєвого шляху.

Саме вертикальний напрям інтеграції забезпечує освіта, починаючи із початкової школи. На всіх етапах навчання відносини „той, хто навчає – той, хто навчається” відображають відносини „суспільство – індивід”, а ситуація в колективі тих, хто навчається, віддзеркалює ситуацію в суспільстві. Практично весь Всесвіт згортається до меж навчального закладу, бо більшість часу діти і молодь проводять саме там. Отже, суспільний досвід, здобутий упродовж освіти, визначає місце, яке посяде індивід у суспільстві: зможе бути людиною Всесвіту з цілісними уявленнями та навичками міжособистісних інтелектуальних взаємодій або буде воювати з усім світом, замикаючись у власній оболонці; зможе застосовувати свої знання у процесах розвитку суспільства, своєчасно отримувати й аналізувати інформацію щодо невідповідності між складовими соціального організму або спільнота буде занепадати від низького рівня його соціального інтелекту; буде толерантним до інших релігій, культур або буде агресивним до будь-яких елементів культури, соціальних норм і цінностей, що відрізняються від його власних.

Говорячи про індивіда як людину Всесвіту, не слід забувати, що для абсолютної більшості населення планети національна ідентичність зберігає велике

значення. Французький учений П. Брюкнер зауважує, що неможливо вважати себе європейцем, не залишаючись при цьому німцем, французом чи італійцем. Навіть у Сполучених Штатах Америки не відбулося повного злиття різних етносів, які зберегли тією чи іншою мірою свої національні корені [94]. Отже, не слід забувати про традиційну роль освіти у зміцненні національної самобутності, адже національна своєрідність освіти є важливим атрибутом державного суверенітету.

На етапі шкільного навчання у середовищі соціального розшарування виникає низка психологічних проблем – напруженість взаємин, конфлікти тощо, зумовлені зануренням учнів в інформаційний простір, де пропагується насильство, цинізм, злочинність, сексуальна розбещеність. Отже, в навчальному закладі має бути створено середовище, де вчитель стає посередником між особистістю та соціальним досвідом учня, і має погасити негативний вплив інформаційного суспільства. Мають бути надані первинні уявлення про зміст позитивного соціального досвіду.

Коли студент навчається у вищому навчальному закладі, здобуває професійну освіту, то відносини „викладач – студент” відображають відносини „суспільство – студент”. Процеси демократизації в суспільстві зумовлюють процеси демократизації освіти. Здійснюється перехід від авторитарного до демократичного стилю управління в освіті. З одного боку, викладачі розуміють, що в сучасному світі засвоєння знань студентами неефективне за умов авторитарного процесу навчання. Це пов'язано з утратою викладачем функції „транслятора” знань і його переходом у якісно новий стан: керівника, координатора, консультанта, співпрацівника. З іншого боку, студенти ефективно працюють тільки в умовах вільної творчості та рівних відносин до них з боку викладачів.

У зв'язку із входженням нашої країни до єдиного європейського освітнього простору у професійній підготовці з'явилася тенденція до *територіальної інтеграції*, що стає можливою в умовах створення єдиного світового господарства та дозволяє студентам змінювати навчальний заклад, обираючи його за своїми смаковими вподобаннями, що, у свою чергу, дає змогу обирати наукову

школу, яка дає найкращу освіту.

Територіальна інтеграція є процесом господарсько-політичного, національного і міждержавного об'єднання регіонів, країн на базі розвитку глибоких усталених взаємозв'язків і розподілу праці. Вона може охоплювати різні економічні, політичні та соціальні суб'єкти. За охопленням суб'єктів можна виокремити три види територіальної інтеграції: національна (внутрішня) – під якою розуміється об'єднання окремих регіонів в межах єдиного національного господарства; міжнародна (регіональна, міжрегіональна) – об'єднання національних господарств в асоціацію, союз, блок; глобальна (всесвітня) – об'єднання всіх національних господарств у глобальному масштабі. І якщо мета територіальної економічної інтеграції – зближення національних економік і забезпечення спільного вирішення економічних завдань, то мета територіальної освітньої інтеграції є орієнтація на створення інтегрованої й уніфікованої системи вищої освіти, де пересування студентів та наукових працівників буде вільним, що забезпечуватиметься однаковістю та взаємовизнанням дипломів. Територіальна інтеграція об'єктивно зумовлена поглибленням міжнародного розподілу праці, інтернаціоналізацією капіталу, глобальним характером науково-технічного прогресу і підвищенням відкритості національних економік.

Територіальна інтеграція виходить далеко за межі суто економічного явища. Вона вводить до гри ідею соціального зв'язку і солідарності, усвідомлення індивідами та групами їх належності до спільноти. Територіальна інтеграція – це вкрай складний феномен, який включає всю сукупність соціального життя.

Єдність кожного суспільства, зазначає Д. Бел, забезпечується певними каналами, завдяки яким стає можливим здійснення соціального метаболізму. До них належить, по-перше, транспорт, який дозволяє „поєднати в єдине ціле різні локалітети суспільства та здійснити пересування товарів і людей” [362, с. 336], у такий спосіб забезпечується його економічна єдність; по-друге, комунікації, що забезпечують інформаційну єдність, і, по-третє, засоби передачі енергії, розвиток мережі яких приводить до встановлення енергетичної (космологічної) єдності планетарної спільноти і космосу [47, с. 19].

Європейська інтеграція сприяє розвитку прагнення країн краще пізнати одна одну, здійснювати спільні проекти в освіті.

До внутрішніх інтегративних процесів на рівні методичного забезпечення навчально-виховного середовища ми віднесли міжпредметну інтеграцію та інтеграцію теоретичного та виробничого навчання.

Міжпредметна інтеграція у професійній підготовці виступає у вигляді міжпредметних зв'язків. Докладно це питання було розглянуто раніше, а зараз тільки зауважимо, що системне використання міжпредметних зв'язків виробляє в тих, хто навчається, уміння критично осмислювати матеріал, що вивчається. Новий матеріал студенти порівнюють із тими знаннями, які їм відомі, зіставляють їх, аналізують, додають із відомого раніше, і ця активна свідомо діяльність з узагальнення нового під впливом раніше відомого із суміжних дисциплін сприяє більш повному засвоєнню програмного матеріалу.

Отже, використання міжпредметної інтеграції, окрім вирішення проблем забезпечення відтворення у свідомості студентів цілісної картини світу та подолання суперечності між зростаючим обсягом „суми знань” та обмеженим обсягом навчального часу, передбачає таку організацію інформаційного простору знань, яка б дозволила відійти від вузької спеціалізації, дроблення дисциплін і забезпечила б поєднання аналітичного мислення та бачення дисципліни в цілому, а також забезпечила б глибину загальнофілософських, загальнокультурних і спеціальних знань.

І другий напрям інтеграції – *інтеграція теоретичного та виробничого навчання* створює умови для оволодіння виробничими процесами, соціально-економічними, науково-технічними та професійними знаннями, передовим досвідом; виховання конкурентоспроможного фахівця, підготовленого до різноманітної діяльності. Її основу складають загальноосвітні, загальнотехнічні та спеціальні знання, професійні вміння та навички. Зміщення акцентів у бік виробничого навчання надасть можливість майбутнім фахівцям зменшити період адаптації до своєї професійної діяльності, який витрачається на те, щоб, спираючись на здобуті під час навчання знання та вміння, самостійно знайти

раціональні засоби розв'язання типових виробничих завдань. Не маючи уявлення про повний зміст діяльності в конкретних умовах, фахівець змушений діяти методом проб і помилок, або часто звертатися за допомогою. Чим більше часу буде виділено на виробниче навчання, тим більш органічно випускники будуть себе почувати на робочих місцях та швидше просуватися кар'єрними сходами.

Б. Данилишин та В. Куценко визнають роль тісної взаємодії освіти, науки і роботодавців у процесі переходу на конкурентоспроможну економіку [125]. Т. Орнатовський та Я. Фігурський головною тенденцією професійної освіти вважають інтеграцію навчання і виробництва на підставі навчально-виробничих завдань. Ознаками такого навчання вчені визначають наскрізність професійної підготовки; високий ступінь мотивації навчання на кінцевий результат професійної діяльності; відображення в навчальному процесі професійної діяльності кваліфікованого працівника та його професійної компетентності; фундаментальна та професійна спрямованість теоретичної і практичної підготовки фахівців; наукова, технічна та технологічна обґрунтованість навчального матеріалу; професійна відповідальність за кінцевий результат праці в умовах виробництва [552].

За дослідженням В. Харабет інтеграція освітньої та виробничої систем відбувається через інтеграцію змісту професійної підготовки тих, хто навчається, як компонента дидактичної системи професійного навчання, зі складом робіт виробничого процесу [500].

Професійна підготовка на основі інтеграції теоретичного та виробничого навчання сприяє забезпеченню професійної компетентності майбутніх фахівців, формуванню в них готовності до самостійного застосування комплексу знань у вирішенні типових і нетипових виробничих завдань, слугує поліпшенню підготовки кадрів як головної продуктивної сили в контексті вимог Болонської декларації.

Останнім часом ми знову зустрічаємось із проблемою протиріччя між необхідністю передачі та засвоєння у процесі професійної підготовки об'єму інформації, що постійно зростає, та фізичними можливостями студента і

викладача; між засвоєними теоретичними знаннями та потребами реального життя у професійних вміннях та навичках. Отже, необхідно змінювати пріоритети в освіті, переміщуючи акценти зі знань на *інтеграцію знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності*.

При цьому під знаннями розуміємо узагальнений досвід людей, який науково відтворює об'єктивний світ у всіх взаємопов'язаних явищах і фактах, поняттях та закономірностях; під професійними вміннями – практичні професійні дії, які той, хто навчається, може здійснювати на основі отриманих знань; під навичками – професійні вміння, які доведено до автоматизму.

Проблема інтеграції знань досить широко досліджувалась педагогами та психологами (див. пункт 1.1.1).

О. Марущак вважає, що психологічні передумови інтеграції знань у процесі навчання становлять принципи єдності свідомості та діяльності. Повноту і цілісність знань, об'єктивне відображення довкілля у свідомості людини забезпечує найбільш складна різновидність зв'язків психологічних процесів – міждисциплінарні, інтегровані асоціації [319, с. 32].

Згідно з логікою викладеного, інтеграція знань у дослідженні М. Сиви інтерпретується як взаємопроникнення елементів, що знаходяться в розрізненому стані, але мають первісно-генетичну спорідненість, горизонтальні та вертикальні зв'язки між знаннями й уявленнями про світ; як уніфікація знання, що виявляється через єдність із протилежним процесом – диференціацією; встановлення когнітивних, методичних, інструментальних зв'язків між дисциплінами та їх взаємопроникнення. З викладених позицій інтеграційний процес становить міждисциплінарний рух знання до цілісності, яка передбачає системне вивчення об'єкта, виступає логічним результатом змін у кожній із систем знань, що взаємодіють, і є джерелом виникнення нових тенденцій до їх інтеграції [455, с. 12].

Явище інтеграції знань авторка розглядає як закономірний процес не тільки на предметно-змістовому, а й на більш високому – методологічному – рівні систематизації знання. У такий спосіб наголошується на значущості універсальних зв'язків, діалектичних законів й закономірностей – інтеграторів

знань, дія яких дозволяє подолати розрізненість, досягти всезагальності і, отже, осмислити інтеграцію як цілісний процес, складний, суперечливий і багаторівневий [455, с. 13].

Сутність проблеми інтеграції знань базується на існуючому протиріччі: Всесвіт – цілісний, а система знань про нього такої цілісності не має, ані в масштабах людини, ані в масштабах суспільства загалом. Це зумовлено трьома причинами: 1) відсутністю цілісності в масштабах суспільства як наслідок еволюції наук; 2) відсутність системності в освіті на всіх її етапах; 3) відсутність цілісності знань у внутрішньому світі людини (окремі елементи знань знаходяться в окремих структурних одиницях досвіду, зв'язки визначаються не вимогами системності, а відчуттями, емоціями, оцінками).

У свою чергу, відсутність цілісності знань знижує ефективність інтелектуальної діяльності (протиріччя окремих знань за конкретними питаннями; утруднення пошуку в пам'яті потрібної інформації та визначення можливості застосування наявної інформації для конкретного випадку).

Поділяючи точку зору В. Кондакова [274], до інтеграції знань включаємо такі процеси: систематизація наявних знань та переосмислення минулого досвіду; отримання нового знання та включення його до системи; планування подальшого процесу отримання знань.

Ще раз акцентуємо увагу, що інтеграції знань приділено достатньо уваги, натомість проблема інтеграції знань, практичних умінь та навичок вивчена недостатньо.

Н. Самарук у своїх дослідженнях зверталася до зазначеної теми і під інтеграцією знань та вмінь розуміє взаємопроникнення елементів різних галузей знань, унаслідок чого утворюється комплексна, узагальнена, цілісна система знань та вмінь, яка формує всебічне уявлення про досліджуваний об'єкт [420, с. 93]. Зауважимо, це щойно не єдина робота, в якій розглядається такий вид інтеграції.

Знання та вміння взаємопов'язані як абстрактне (ідеальне) та конкретне (дія). Людина знає тільки те, що вміє, і навпаки, вміння своєю появою свідчить про набуття певного знання. Доки людина не доведе у процесі діяльності

потрібного вміння, не можна казати про наявність у неї цього вміння, отже, і знання. Із зростанням кількості повторення дій, уміння їх виконувати все більше вдосконалюється. Водночас, легкість та швидкість, а також відома своєрідність опанування вмінням виконувати ту чи іншу діяльність залежать від природжених або здобутих якостей особистості, її попереднього досвіду [378, с. 24].

Мислення людини відображає реальний світ у всіх його зв'язках та їх взаємовплив, емоції стимулюють роботу думки, сприяють розвитку наукового мислення. Головного значення у формуванні системи знань, умінь і навичок в індивідумів набуває виокремлення основних зв'язків, генеральних ідей, навколо яких укладаються ряди цих знань. Як наслідок відбувається запобігання їхній розрізненості. Людина повинна оволодіти системою знань саме завдяки розумінню взаємозв'язків, що розкривають логіку навчального предмета [319, с. 33].

На нашу думку, інтеграції знань, практичних умінь і навичок потрібно приділити більшої уваги у професійній підготовці майбутніх фахівців. Хоча вважається, що комплекс „знання – практичні вміння – навички” – щось єдине, на практиці це виявлялось зовсім не так. У своїй практиці викладачі стикаються з такою проблемою: людина знає правила правопису, вони в нього аж „відскакують від зубів”, а пише з помилками; знає формули скороченого множення, а коли розв'язує приклад, не бачить цієї формули тощо. Отже, на цих простих прикладах можна простежити відсутність зв'язку „знання – практичні вміння”. Про навички годі й казати. Вони здобуваються наполегливою працею, багаторазовим повторенням однієї і тієї самої дії, розв'язанням значної кількості прикладів, на що в особистості, яка навчається, часто не має часу у зв'язку з перевантаженістю програм. Отже, коло замкнулося і ми повернулись до інтеграції знань, що дозволяє їх ущільнити; впровадження загальнонаукових знань, які дозволяють вивчити низку прийомів і далі використовувати їх у всіх ситуаціях професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ще складніше справи у професійній підготовці. Загальноосвітні предмети ніяк не хочуть „дружити” з професійними. Теми повторюються в різних

предметах, змінюючи позначки. Процес відбору теоретичних знань, необхідних для здобуття певної професійної навички, у студентів відбувається стихійно, тому що вони не уявляють, якого роду знання з окремих дисциплін можуть їм знадобитися. Тому, як вважає О. Новіков, студенти згадують уривчасту, „клаптикообразну” інформацію, або, що часто відбувається, взагалі відмовляються від використання знань теорії і намагаються розв’язати завдання тільки „практичним” шляхом [366, с. 19].

Процес засвоєння в дидактиці традиційно описується ланцюгом „сприйняття–розуміння–осмислення–узагальнення–закріплення–застосування”, але застосування отриманих знань у практичній діяльності людей.

Між тим проблема використання знань у практичній діяльності набагато складніша. Діяльність людини в новій ситуації, коли виникає потреба в застосуванні наявних знань, міститься в активному пізнанні самого об’єкту діяльності, в орієнтуванні, „повертанні” об’єкта з різних боків, в опрацюванні уявлень про нього, виокремленні предмету, мети та засобів особистої діяльності, переформулюванні попередніх завдань, співвідношенні їх із наявною ситуацією в різних площинах, у різноманітних структурах відношень, на різних рівнях спілкування [366, с. 20].

У реальних практичних ситуаціях фахівець має аналізувати та застосовувати у взаємозв’язку багато різноманітних понять, принципів, законів із різних розділів різноманітних галузей знань. Тому застосування теоретичних знань у практичній діяльності – це складний процес пошуку студентами умов, які потрібно врахувати, понять, принципів, законів, які вони мають знати та використовувати. А це можливо лише за умови інтеграції знань, професійних умінь, навичок та досвіду діяльності, під якою ми розуміємо взаємопроникнення елементів різних галузей знань, унаслідок чого утворюється інтегративна система знань, професійних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності, що сприяє формуванню компетентності майбутнього фахівця.

Розглянемо пропоновані у пункті 1.1.2 засоби інтеграції, які дозволяють зв’язати воєдино студентів, викладачів, тьюторів, процес професійної підготовки

та інформацію, щоб забезпечити кращу відповідність професійної підготовки до динаміки ринку праці та освітніх послуг, потреб суб'єктів навчально-виховного процесу і роботодавців. Для забезпечення максимальної інтеграції в навчально-виховному середовищі та за його межами потрібно поступово реалізувати визначені напрями інтеграції. Це дозволить:

- поліпшити взаємодію і співпрацю усередині навчально-виховного середовища та за його межами;
- прискорити реагування на зміни на ринку праці та освітніх послуг шляхом перебудови навчально-виховного середовища;
- зв'язати наявні та нові, обумовлені сучасними вимогами, види, методи, засоби та форми професійної підготовки;
- оснастити навчально-виховне середовище засобами контролю для розуміння чинників, що впливають на внутрішню інтеграцію на психолого-педагогічному рівні;
- забезпечити реагування в реальному часі на найбільш релевантну інформацію за рахунок оптимальної організації потоків даних.

Тут постає інша суперечність у системі вищої освіти в інформаційному глобальному суспільстві – між національною належністю знання, духовно-ціннісного досвіду, організацією освіти та глобальним викликом, в якому останні перетворюються на всесвітній продукт споживання, безвідносний до коренів і витоків, що значно змінює місце педагога, науковця, студента, колективів закладів освіти в системі пізнання оточуючого світу, реалізації суспільного призначення вищої освіти [348, с. 345]. Процеси глобалізації і інтеграції в суспільстві призвели до того, що зміни в одній галузі дуже швидко переносяться на інші, підсилюючи їх взаємовплив та взаємозв'язок. За таких умов отримані знання швидко втрачають свою цінність, якщо не залучати *досвід різних наукових шкіл до професійної підготовки фахівців*, що дозволяє впроваджувати найсучасніші надбання науки до навчання фахівців, забезпечуючи інтеграцію наукових знань, соціокультурну та територіальну інтеграцію. У такий спосіб студент отримує найостанніші знання разом із системою їх поповнення та вдосконалення.

Серед фундаментальних чинників новітнього суспільного розвитку є реформування професійної освіти. Саме нові економічні вимоги до підготовки конкурентоспроможних фахівців зумовлюють застосування результатів професійної порівняльної педагогіки. З огляду на це використання зарубіжного досвіду в нашій державі щодо модернізації системи професійної освіти має важливе значення. В умовах інтеграції посилюються взаємозв'язки між національними системами. Поворотним пунктом у створенні концепції європейської освіти в межах єдиного освітнього простору було прийняття Радою Європейського співтовариства (1988 р.) та Парламентською Асамблеєю Ради Європи (1989 р.) спеціальних резолюцій щодо розбудови європейського простору освіти, зокрема, професійної [241, с. 282].

Українські вищі навчальні заклади розпочали „інтеграційну інтервенцію” в освітянський Європейський простір уже в останньому десятиріччі минулого століття. Залучення професорів та науковців із закордонних навчальних закладів до навчання спеціалістів дозволяє отримувати необхідну методичну допомогу, широку інформацію про стан у галузі майбутньої спеціальності студента, брати участь у семінарах та проходити стажування у країнах світу, узгодити стандарти освіти тощо. Але не слід забувати і про вітчизняний досвід, приймати до уваги регіональні особливості, психологічні можливості та потреби студентів.

Водночас, залучення досвіду різних наукових шкіл дає змогу підвищувати кваліфікацію викладацького складу вищих навчальних закладів України, інтенсифікувати підготовку фахівців за спеціальностями, перепідготовку та підвищення кваліфікації кадрів.

Підвищенню якості підготовки фахівців, а, зрозуміло, і віддачі від тих ресурсів, які вкладено в їх підготовку, сприятиме співробітництво з професійними закладами інших країн, реалізація вимог, впровадження у практику досвіду їх роботи, вважає А. Каплун [241, с. 284]. Ми підтримуємо думку Н. Ничкало про те, що міжнародні проекти, об'єднання зусиль учених різних країн, обмін науковою інформацією за результатами завершених досліджень, проведення міжнародних наукових і науково-практичних конференцій, видання спільних наукових

часописів, монографій, збірників наукових праць сприятимуть подальшому піднесенню педагогічної науки в різних країнах світу [359, с. 34].

Зазначимо й роль Болонського процесу, найбільш позитивним аспектом якого стає освітнє зближення та об'єднання держав Європейського союзу та інших країн, що до нього приєднуються в майбутньому. Передусім йдеться про створення принципово нової атмосфери відкритості та співробітництва всіх європейських країн у такій чутливій до національних проявів сфері, якою є вища освіта. Реальна інтеграція Європи неможлива без певного рівня інтеграції освіти та об'єднання можливостей науково-викладацького персоналу вищих шкіл всіх країн континенту.

Вказаний засіб інтеграції необхідний для акумуляції найкращого, що є в світовій освітній практиці, за умови адаптації світового досвіду до умов української дійсності і опори на традиції вищої школи, національні і регіональні потреби в кадрах.

З огляду на вищезазначене, ми дійшли висновку, що залучення досвіду різних наукових шкіл щодо професійної підготовки фахівців проявляється у підвищенні вагомості вузівської вітчизняної і закордонної науки.

Наступним засобом інтеграції, що перетворює зовнішні інтегративні процеси у внутрішні на рівні методичного забезпечення навчально-виховного середовища, є *застосування інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців*.

Питанням використання інформаційних технологій у вищій школі було присвячено чимало досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних авторів (наприклад, В. Мудрак [348], Т. Поясок [397], Д. Якобсен [546] та ін.). Докладно це питання розглянуто у праці автора [206]. Зауважимо тільки, що за нинішнього зростання потоків інформації репродуктивне засвоєння студентами необхідного обсягу знань стає неможливим. За таких умов головним завданням професійної підготовки стає навчити майбутнього спеціаліста здобувати, обробляти, зберігати отриману інформацію та ефективно використовувати її у професійній діяльності. А це, у свою чергу, потребує залучення студентів до роботи з використанням

сучасних інформаційних технологій під керівництвом викладача, самостійної роботи студентів у лабораторіях, обладнаних комп'ютерами та доступом до мережі Інтернет, роботи на об'єктах майбутньої професійної діяльності під керівництвом практичних працівників. Саме ці заходи забезпечать інтеграцію наукових знань, територіальну та соціокультурну інтеграцію.

Однак, слід пам'ятати, що інформаційний бум призводить до інформаційного перевантаження. І за відсутності вміння ставити бар'єри для надлишку інформації або для непотрібної інформації, людина, за дослідженнями В. Беха [47, с. 10], як відкрита інформаційна система гине, оскільки не може переробити та використати отриману ззовні інформацію. Тому одним із завдань викладачів під час використання інформаційних технологій є навчити студентів селекціонувати інформацію у відповідності із ціннісними орієнтаціями індивіда, які узгоджують її з притаманними тільки цьому індивіду культурними, моральними принципами, а також із загальновизнаними соціальними нормами.

Структура й організація сучасної освіти в Україні зазнала помітних змін з часів переходу країни до ринкових відносин. Виникає значна кількість закладів освіти нового типу, які пропонують альтернативи як у задоволенні різних потреб та бажань тих, хто навчається, та їхніх батьків, так і у формах оплати за навчання. Як засвідчує вітчизняний досвід, постановою Кабінету Міністрів України від 20.01.97 № 38 „Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися державними навчальними закладами” вищим навчальним закладам надано право здійснювати навчання вітчизняних та іноземних студентів понад державне замовлення на комерційних засадах. За таких умов у професійній підготовці простежується *поєднання „безкоштовної” освіти для всіх та платних послуг за вибором студентів або батьків*, яке впливає з соціальної та матеріальної нерівності студентів. Це накладає, на жаль, певні обмеження на принцип доступності освіти.

У суспільстві чітко простежується взаємозв'язок між освітою та соціальними умовами, в яких вона здійснюється. Соціальні умови значно впливають на систему освіти, але і сам розвиток суспільства суттєво залежить від

освіти, від її якості та задоволення потреб суспільства в нових професіях.

Так, у наш час зубожіння суспільства призвело до скорочення сфери освіти, неможливості для багатьох молодих людей отримати безкоштовну освіту. Масштаби безкоштовної освіти щороку скорочуються. Зниження освітнього рівня населення, у свою чергу, призводить до зубожіння культури суспільства, до розшаровування суспільства на різні соціально-освічені групи.

Водночас зростають можливості отримати платну освіту. Однак не всі бажаючі мають можливість сплатити за своє навчання. До того ж діти із забезпечених сімей можуть собі дозволити здобути освіту у престижних ВНЗ країни та за кордоном. Діти із малозабезпечених сімей прагнуть вступити до середніх за престижем ВНЗ, де за освіту треба сплачувати менше.

Поряд з цим, студенти, які навчаються за державні кошти, за додаткову платню можуть отримати додаткові освітні послуги.

Використання маркетингового підходу в ціноутворенні освітніх послуг зокрема, методу Ван Вестендорпа, дає змогу встановити точки оптимальної ціни за навчання для різних спеціальностей з боку ВНЗ. З позицій споживача послуг для багатьох спеціальностей є резерв підвищення плати за навчання, що не зумовить суттєвого відпливу студентів. Водночас, існує низка проблем, що перешкоджають успішному здобуттю освіти та вимагають негайного вирішення. Найбільш вагомою з них є низький рівень матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, в разі її вирішення студенти готові платити за навчання більше. З урахуванням низького рівня платоспроможності населення, важливим питанням державної ваги є організація системи кредитування студентів. Зазначено, що саме Болонська декларація передбачає застосування ефективної системи кредитування. Важливо наголосити, що деякі з банківських продуктів уже розроблено вітчизняними науковцями [157].

Відтак, поєднання „безкоштовної” освіти для всіх та платних послуг за вибором студентів або батьків дозволяє зробити навчання більш доступним, забезпечує інтеграцію наукових знань, соціокультурну та територіальну інтеграцію.

Перша група засобів: залучення досвіду різних наукових шкіл до

професійної підготовки фахівців, застосування інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, поєднання „безкоштовної” освіти для всіх та платних послуг за вибором студентів або батьків, дозволяє використання напрямів зовнішньої відносно навчально-виховного середовища інтеграції (наукових знань, соціокультурної та територіальної) у навчально-виховному середовищі у вигляді міжпредметної інтеграції та інтеграції теоретичного та виробничого навчання.

Друга група засобів призначена для переведення внутрішньої інтеграції на рівні методичного забезпечення навчально-виховного середовища у внутрішню інтеграцію на психолого-педагогічному рівні. До таких засобів нами віднесено взаємодію суб'єктів навчально-виховного середовища та застосування інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

М. Арделян наголошує на важливості поєднання передових інформаційних технологій з педагогічними, а також на тому, що використання комп'ютерів поставило перед викладачами нові і дуже важливі проблеми, а саме: зміну змісту, методології і методики навчання. Використання в навчальному процесі інформаційних технологій є одним із перспективних напрямів педагогічної діяльності [22]. Таким чином ми підходимо до наступного засобу інтеграції, який ми відстежили у професійній підготовці – ***застосуванню інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.***

У підсумковому документі самміту G8 у Санкт-Петербурзі від 16 липня 2006 року „Освіта для інноваційних суспільств у XXI столітті” наголошується, що однією із стратегічних цілей розвитку суспільства в XXI сторіччі стане формування глобального інноваційного суспільства за допомогою розвитку та інтеграції всіх трьох елементів „трикутника знань” (освіта, дослідження й інновації), великомасштабного інвестування в людські ресурси, розвитку професійних навичок і наукових досліджень, а також шляхом підтримки модернізації систем освіти з тим, щоб вони більшою мірою відповідали потребам глобальної економіки, заснованої на знаннях.

Визначимо, що ми будемо розуміти під термінами „інновація”,

„інноваційний процес у освіті”.

Стосовно зазначених термінів ми поділяємо думку І. Богданової і визначаємо інновацію як процес комплексного створення, розповсюдження й використання нових засобів задоволення суспільних потреб, пов'язаних із вимогами того середовища, в якому нововведення здійснюється [62]. Виходячи з цього, під педагогічною інновацією будемо розуміти особливу організацію діяльності і мислення, що спрямована на реалізацію нововведень в освітньому просторі, або процес створення, засвоєння, впровадження та розповсюдження нового в освіті [63]. Інноваційний процес у освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, що мають за мету оновлення освіти [62]. Отже, під інноваційністю в освіті ми будемо розуміти можливості включення передових наукових розробок в освітній процес у такий спосіб, щоб забезпечити підготовку фахівців, здатних здійснювати подальші інновації в ході своєї професійної кар'єри.

Далі постає питання про доречність використання інновацій у інтегративній професійній підготовці фахівців. З одного боку, фундаментальність – непорушна характеристика освіти, а з іншого – значний обсяг нової інформації не може бути отриманий та засвоєний за допомогою традиційних засобів навчання.

На думку В. Сластьоніна, необхідність в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності в сучасних умовах розвитку суспільства, культури та освіти визначається низкою обставин, а саме:

1) соціально-економічні перетворення, що відбуваються, зумовили необхідність докорінного оновлення системи освіти, методології та технології організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного типу. Інноваційна спрямованість діяльності, що включає створення, засвоєння та використання педагогічних нововведень, виступає засобом оновлення освітньої політики;

2) посилення гуманітаризації змісту освіти, неперервна зміна обсягу, складу навчальних дисциплін, уведення нових навчальних предметів потребує постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання;

3) відбувається зміна ставлення викладачів до самого факту засвоєння та

використання педагогічних нововведень. Якщо раніше інноваційна діяльність зводилася до використання нововведень, рекомендованих „зверху”, то сьогодні вона набуває все більш вибіркового дослідного характеру;

4) входження навчальних закладів до ринкових відносин, створення нових типів навчальних закладів створюють реальну ситуацію їх розвитку та вдосконалення з метою досягнення конкурентоспроможності [447, с. 544-545].

Інноваційні процеси мають об'єктивний характер і їх необхідно враховувати для інтегративної професійної підготовки фахівців. Відтак, перед вищою школою постає завдання досягнення деякої рівноваги між фундаментальністю та інновативністю в освіті. Фундаментальні курси мають надавати студентам загальний погляд на проблему, а також уявлення про те, де шукати необхідну інформацію в майбутньому, якщо вона знадобиться. Можливо це призведе до підготовки більш „вузьких” спеціалістів, але створить підґрунтя для швидшого перенавчання, поглиблення або поширення знань у разі потреби. Акцент можна зміщувати в бік самостійної роботи, яка дозволяє досить глибоко вивчити будь-яку тематику (в межах дисциплін, визначених програмами підготовки фахівців), ознайомитись із останньою науковою періодикою. Якщо включити до питань, що розглядаються на семінарських заняттях, актуальні моменти досліджень в межах цієї тематики, то це дозволить сформулювати в тих, хто навчається, дослідницькі навички та розкрити творчий потенціал кожного, не заважаючи роботі інших студентів.

Застосування інновацій у системі освіти, на думку І. Богданової, реалізується у таких напрямках: 1) удосконалення традиційного педагогічного процесу, тобто модернізація, модифікація, раціоналізація того, що прийнято; 2) трансформація традиційного процесу, тобто його радикальні перетворення; 3) комплексність (комбінаторність) видозмін, які складаються як з елементів модернізації, модифікації та раціоналізації традиційної системи, так і її трансформації [63].

Впровадження інновацій у процес навчання фахівців потребує відсутності жорстких вимог до написання програм курсів та тривалої процедури їх

затвердження (можна використовувати досвід Германії та США). Водночас, викладач, який упроваджує новий курс, готує календарний план, список літератури, питання для підготовки студентів до занять, а також, невеличкий анонс з описом мети курсу, компетенцій, які він формує, технології його викладання, що вимагає від професорсько-викладацького складу навчального закладу приділяти більше уваги науково-методичній роботі та підвищенню майстерності викладачів, контролю рівня та якості викладання. А це, у свою чергу, приводить до того, що колективи кафедр являтимуть собою єдину команду науковців і викладачів, які відповідально підходять не тільки до підготовки своїх курсів, але й до стратегії та тактики викладання кафедри.

Наступним важливим моментом, що сприяє впровадженню інновацій як засобу інтеграції, є доступність останньої наукової періодики та інших джерел інформації як для викладачів, так і для студентів. Це забезпечується організацією комплектації бібліотек як друкованими, так і електронними виданнями, доступом до мережі Інтернет, а також необхідним законодавчим підґрунтям щодо регулювання можливості використання видань у процесі викладання.

Однак не слід ігнорувати той факт, що впровадження інноваційних процесів у педагогічну практику в Україні має як позитивні, так і негативні аспекти. Г. Сиротенко наголошує на необхідності критичного аналізу всіх радикальних нововведень. Неготовність викладачів до прийняття нововведень, що спричиняється неспрацюванням механізму інтеграції науки і практики; директивність способів упровадження результатів наукових досліджень і реформ, які ініціюються „згори”, суттєво зашкоджують впровадженню інноваційних процесів. Слід урахувувати основні нормативні положення підтримки інноваційної освітньої діяльності, шукати доцільні механізми управління інноваційними процесами на регіональному рівні, на рівні загальноосвітніх та професійних навчальних закладів з урахуванням їх матеріально-фінансового потенціалу, професійних можливостей науково-педагогічних колективів та керівників учнівського або студентського колективів. Г. Сиротенко пропонує сім етапів впровадження нововведень у практику шкільної системи освіти й акцентує

на типових помилках в управлінні інноваційною діяльністю. Таким чином, інноваційна діяльність в освіті потребує науково-методичного підходу на всіх рівнях управління [441].

В. Євтушевський та Л. Шаповалова, розглядаючи становлення та розвиток інновацій у вищій школі, наголошують, що інформація і знання розглядаються як безпосередня продуктивна сила, а ВНЗ – як ланка виробничого процесу та умова його здійснення. Автори досліджують теоретичні основи здійснення інноваційної діяльності у ВНЗ; дають трактування понять „інновація”, „нововведення”, „інноваційний процес”; висвітлюють основні етапи інноваційного процесу та їх зміст. Визначаючи поняття „інноваційний процес у ВНЗ”, форми участі ВНЗ у ринку новинок, В. Євтушевський та Л. Шаповалова окреслюють наукові нововведення, які є результатом змін у структурі навчального процесу та управління ВНЗ, їх призначення у ВНЗ. Також авторами виокремлено основні форми інноваційної діяльності внаслідок нововведень [150].

О. Комар, висвітлюючи особливості освітнього процесу за інтерактивними технологіями, формулює основні принципи успішності інноваційних змін у вищій освіті й доводить, що зазначена освітня інновація стимулює інтерес до навчання у студентів [267].

Отже, інноваційна спрямованість освіти сприяє розширенню методичних пошуків та інноваційної діяльності з освоєння нового змісту освіти і педагогічних технологій. Їх метою є зміщення акценту в освіті зі здатності засвоювати знання на здатність їх використовувати, діяти практично. Сьогодення освітньої педагогічної діяльності – це впровадження нових технологій навчання, інтегративних курсів, розробка нових міждисциплінарних зв'язків. Відтак, застосуванню інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців є потужним засобом інтеграції знань, практичних вмінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності.

З переходом України до ринкових відносин підходи до організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах дещо змінилися. Якщо до процесу навчання викладачі ставляться досить відповідально, надають

необхідні для подальшої професійної діяльності знання, вміння та навички, то до процесу виховання підходять доволі формально, позбавляючи молоду людину допомоги у гармонійному розвитку. А між тим ціла низка проблем, пов'язаних із кризою духовності, що виникла внаслідок економічної нестабільності, соціальної незахищеності молоді, відсутності дієвих законів, нормативних актів з питань правових відносин молоді і суспільства, ставить перед вищим навчальним закладом ряд завдань: поєднання професійного становлення студентів із формуванням у них високоморальних рис громадянина України; формування всебічно розвиненої високоосвіченої, соціально активної особистості, здатної до самовдосконалення та самореалізації, виховання в неї почуття відповідальності, високої духовності; набуття молодим поколінням соціального досвіду, забезпечення духовно-морального розвитку студентів, виховання високої політичної культури та трудової моралі; запобігання негативному впливу на свідомість тих, хто навчається, інформації, яка містить елементи жорстокості, бездуховності, насильства, пропагує тютюнопаління, наркоманію, пияцтво, антисоціальну поведінку; впровадження у свідомість молодих людей переваг здорового способу життя, формування здорової та духовно багатой особистості.

Ці завдання не можуть бути вирішені без *взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу*, внаслідок чого відбувається визначення спільної мети суб'єктів навчально-виховного процесу та узгодження дій для її досягнення.

Освітня й виховна діяльність вищого навчального закладу повинна знаходитись у тісному взаємозв'язку, доповнюючи і збагачуючи одна одну. Оновлення змісту загальноосвітніх, соціально-гуманітарних дисциплін повинно бути підпорядковано меті формування в студентів національної самосвідомості, патріотизму, правової та економічної грамотності, соціальної активності, загальної культури особистості, що базується на надбаннях української і світової культури. А для цього має відбуватись свідоме, доцільне об'єднання та координація взаємодії між студентами і викладачами, викладачами й адміністрацією, адміністрацією та студентами.

У системі „викладач–студент” існує нерівність. Оскільки носієм еталонного

знання чи поведінки є завжди дорослий, взаємодія учасників педагогічного процесу будується за принципом інформаційного повідомлення від суб'єкта викладання до суб'єкта учіння методом монологу, з одного боку, та активного слухання – з іншого. Спільна творча діяльність надає змогу вирішити цю проблему і не дозволяє викладачеві замкнутись у просторі суто предметних знань. Тоді предмет, який вивчається, стає частиною загальної культури людини, що виходить далеко за межі навчального матеріалу.

Викладач для студента важливий як основний суб'єкт соціальної взаємодії, як носій актуальних систематизованих фундаментальних знань з певних навчальних дисциплін, як підсистем знань усього фаху і набутих дидактичних можливостей в їх поданні; високої моралі, сучасних культурних та життєвих цінностей, суспільних норм тощо; неактуальних знань, цінностей, норм, поглядів, можливо, навіть аморальних принципів і орієнтацій, інших небажаних властивостей [415].

Не слід забувати й про роль адміністрації навчального закладу у створенні середовища, що розвиває, навчає і виховує. І. Черезова наголошує, що робота адміністрації має ґрунтуватися на принципах безперервності і спадкоємності у вихованні; системності процесу виховання тощо [514]. Свою роль мають виконувати як куратори, що мають безпосередній зв'язок зі студентами та адміністрацією, так і кафедри, як важливі ланки реалізації виховного потенціалу вищого навчального закладу, деканатів і ректорату.

Завдяки зусиллям адміністрації виховна робота виходить за межі аудиторії і забезпечує актуалізацію теоретичних знань студентів, спрямовує їх у практичну площину, звертає увагу молоді на найгостріші соціальні проблеми сьогодення, формує їхню соціальну зрілість.

Водночас адміністрація забезпечує своєчасне реагування на стан успішності та пропуски занять студента, що надає можливість контролювати процес професійної підготовки та попередити його відрахування з навчального закладу.

Отже, взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу дозволить здійснювати більш пильний контроль за систематичністю та якістю навчання

студентів відразу з декількох напрямів. Водночас, швидше виявляються проблеми, які виникають під час професійної підготовки, та стає можливим оперативне надання допомоги будь-якому суб'єкту процесу навчання. Використання зазначеного засобу інтеграції дозволить сформувати систему актуальних знань з певного фаху, який опановує студент, що була б максимально адекватна вимогам завтрашнього дня розвитку сучасного суспільства в соціально досвідченій, висококультурній, космополітичній людині, яка успадкувала духовні надбання свого народу та риси громадянина України, незалежно від національної належності, а також зачатки духовності, художньо-естетичної, правової, екологічної, валеологічної, гендерної культури тощо, та сприятиме інтеграції знань, практичних вмінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності.

Відтак, нами простежено особливості прояву інтеграції та її засобів у професійній підготовці фахівців. Зазначені напрями та засоби інтеграції використовуються під час навчання фахівців у тому чи іншому вигляді, але їх використання не має системності. На нашу думку, урахування зазначених напрямів та засобів інтеграції дозволить суттєво покращити професійну підготовку майбутніх фахівців, зробити її відповідною сучасним умовам, орієнтувати на інтеграцію до світового освітнього простору, водночас, зберігаючи національну систему освіти, яка враховує специфіку держави та накопичений досвід.

Висновки з розділу 1

Ретроспективний аналіз проблеми інтеграції в теорії та практиці дозволив виявити періодизацію її досліджень у філософській, соціологічній, природничій та психолого-педагогічній думці; розкрити теоретичні засади інтегративних процесів в освіті; узагальнити практичний досвід використання інтеграції в освітній діяльності. Аналіз психолого-педагогічного доробку виявив, що науково-теоретичне осмислення проблеми інтеграції в освітній діяльності розпочинається з теорії і практики міжпредметних зв'язків та поєднання праці і навчання. А їх витоками є теорія асоціацій у розумовій діяльності, яка пояснює внутрішні

інтегративні процеси, що відбуваються у свідомості того, хто навчається. Накопичений досвід щодо вивчення явища інтеграції, її значущості для освіти і практики використання в навчальному процесі закладають фундаментальне підґрунтя для виявлення та дослідження як інтегративних процесів у освітній діяльності ВНЗ, так і умов та можливостей їх застосування у професійній підготовці фахівців.

Аналіз психолого-педагогічної, філософської та соціологічної літератури свідчить, що інтеграція виступала об'єктом дослідження філософів, математиків, соціологів, педагогів і психологів. Виявлено, що: філософія надає інтеграції статус внутрішнього резерву, потенціалу розвитку якоїсь цілісності; математика визнає за інтеграцією математичну конструкцію, яка простирає інтеграл на широкий клас функцій; він також простирає область, в якій ці функції можуть бути виявлені; соціологія розглядає інтеграцію стосовно людських спільнот та суспільств; психологія акцентує увагу на природній схильності людини сприймати світ цілісно, важливості інтеграції на початковій стадії навчання та сприянні запам'ятовуванню і відтворенню в пам'яті предметів та явищ у взаємозв'язку один із одним; педагогіка розглядає навчальний і виховний аспекти інтеграції та звертає увагу на те, що навчальний аспект інтеграції створює базу освітнього середовища для професійного зростання, інтелектуального розвитку, а виховний аспект дозволяє емоційно, креативно насичити це середовище, що сукупно буде сприяти формуванню гармонійно розвинених цілісних особистостей, справжніх професіоналів.

Аналіз теоретичних посилань щодо поняття інтеграції дав змогу в межах нашого дослідження визначити *інтеграцію* як *ефективне та гнучке цілеспрямоване з'єднання елементів довкілля або навчально-виховного простору для оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців, що забезпечує цілісність й інформативну ємність знань та гармонійний розвиток особистості студента*. Розрізняється зовнішня та внутрішня інтеграція. Зовнішня інтеграція виявляється на рівні керування навчально-виховним середовищем, а внутрішня – на рівні організаційно-методичного забезпечення навчально-виховного

середовища та психолого-педагогічному рівні.

Узагальнення досвіду навчальних закладів України дозволило виокремити зовнішні інтегративні процеси в професійній підготовці майбутніх фахівців, що представлено напрямками інтеграції (інтеграція наукових знань; соціокультурна інтеграція; територіальна інтеграція; міжпредметна інтеграція; інтеграція теоретичного та виробничого навчання), які трансформуються у внутрішній процес у свідомості студента (інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності). Проте встановлено, що, не зважаючи на важливу роль процесів інтеграції у професійній підготовці майбутніх фахівців, їх використання не має системності і носить випадковий характер. Також виявлено засоби інтеграції: залучення досвіду різних наукових шкіл до професійної підготовки майбутніх фахівців; застосування інноваційних та інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців; поєднання „безкоштовної” освіти для всіх і платних послуг за вибором студентів або батьків; взаємодія суб’єктів навчально-виховного середовища.

Теоретичний аналіз наукових джерел та вивчення практичного досвіду дозволили визначити, що у професійній підготовці майбутніх фахівців необхідною умовою є здійснення інтегративних процесів, що є основою формування цілісних поглядів і ставлень до навколишнього світу.

Розрив між вимогами до спеціалістів, які вступають на ринок праці та наявною системою їхньої підготовки, яка має відповідати потребам економіки, інтересам особистості, структурі ринку праці в сучасних умовах та передбачати перспективу розвитку суспільства, призвів до ідеї надання професійній підготовці майбутніх фахівців рис інтегративності.

Подальшу роботу буде спрямовано на використання отриманих висновків до створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Основні наукові результати, представлені у розділі, опубліковані у працях [182; 185; 187; 188; 189; 190; 191; 201; 204; 205; 206; 223; 225; 226].

РОЗДІЛ 2.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ ІНТЕГРАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

2.1. Сутність поняття „система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів”

2.1.1. Специфіка інтегративних процесів у підготовці майбутніх економістів. Економічна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства визначається завданням переходу до демократичної правової держави, ринкової економіки, необхідності наближення її до світових тенденцій економічного і суспільного розвитку. Розвиток освіти відбувається в контексті загального процесу трансформації різних аспектів суспільного життя, у тісному взаємозв'язку з перебудовою в інших сферах, одночасно виступаючи для них джерелом забезпечення кадровим ресурсом [277].

А. Колот, обґрунтовуючи необхідність модернізації вищої освіти в цілому й економічної зокрема в контексті глобалізації світової економіки та потреби розбудови економіки знань, наголошує, що за умов глобалізаційних процесів рівень сучасної освіти не встигає у змістовому плані за швидкозмінюваними технологіями, потребами інтелектуального забезпечення нової стратегії розвитку суспільства, коли консерватизм, інерційність та внутрішня зацикленість систем освіти є серйозною перешкодою на шляху вирішення глобальних проблем і формування конкурентоспроможної держави [266, с. 60]. Отже, реформування системи освіти не може відбуватися попри розвиток економіки й суспільства в цілому. Перехід до ринкової економіки, поява різноманітних форм власності, інтеграція до європейського економічного простору, явища глобалізації, що охопили весь світ, і т. ін., виявили суперечності, що склалися між потребами суспільства та держави в компетентних спеціалістах, конкурентоспроможних на ринку праці, налаштованих на творче розв'язання проблем, що виникають, та системою професійної підготовки майбутніх економістів у вищих навчальних закладах.

У сучасній ситуації майбутній спеціаліст галузі економіки та фінансів очікує від освіти (за результатами нашого опитування): професійної спрямованості навчання; посиленої математичної підготовки з урахуванням можливостей комп'ютерів та інформаційних технологій; знання іноземної мови з урахуванням професійної спрямованості; гарантій конкурентоспроможності на ринку праці.

Специфіка інтегративних процесів у ході навчання майбутніх економістів зумовлена декількома аспектами, а саме: вимогами до кінцевої мети професійної підготовки фахівців економічної сфери – формування гармонійної, різнобічно розвиненої особистості, для якої професійні знання, вміння, навички та їх постійне оновлення становлять основу самореалізації в економічній сфері суспільства; необхідністю майбутньої діяльності в умовах суспільства знань, соціально орієнтованої економіки, інформаційного суспільства; зумовленістю розвитку економічної сфери суспільства характером життєдіяльності людини, її світоглядом, соціально відповідальною поведінкою тощо. Відтак, специфіка інтегративних процесів під час навчання майбутніх економістів залежить від специфіки професії фахівця галузі економіки та фінансів, яка потребує широкого спектру знань, високої кваліфікації, вміння використовувати сучасні технічні та програмні засоби; досвіду вибудовування відносин у професійній діяльності та суспільстві.

Майбутній економіст має бути цілісною особистістю та сприймати довкілля цілісно в усіх його різноманітних зв'язках і відносинах. Нова ера синтезу в усіх галузях знань – від точних наук до соціології, психології та економіки, особливо економіки – ймовірно, продемонструє повернення до великомасштабного мислення, до узагальнювальної теорії, до зіставлення частин у єдине ціле. Стає зрозумілим, що наше прагнення розглядати вилучені з контексту кількісні деталі при більш точному дослідженні найдрібніших проблем призводить до того, що ми дізнаємося все більше про все менше [484].

Розглянемо специфіку напрямів і засобів інтеграції та доцільність їх використання стосовно професійної підготовки майбутніх економістів на макро-, мезо- та мікрорівнях.

Останнім часом відбувається інтенсивний розвиток високотехнологічних виробництв, зростає наукоємність усіх секторів економіки, виникають нові види економічної діяльності, змінюються характер і зміст праці, організація виробництва та управління. Всі ці процеси здійснюються під впливом інформації та відповідних технологій, які забезпечують автоматизацію її збору, передачі, обробки та збереження з використанням комп'ютерної техніки та телекомунікацій. За оцінками Світового банку, на фактори, пов'язані зі знаннями та їх матеріалізацією в різних формах, в середньому припадає 70 % приросту ВВП [560]. Отже, набуває актуальності проблема вивчення економіки, що безпосередньо заснована на виробництві, розповсюдженні та використанні знань (knowledge-based economy) [554].

Наукові знання безпосередньо зумовлюють параметри економічного зростання, стають підґрунтям для інновацій і формування кваліфікованих фахівців.

Інтелектуальний потенціал майбутніх економістів, з одного боку, виконує функцію, пов'язану з кваліфікацією та професійною підготовкою до професійної діяльності, з іншого – із розвитком творчих навичок, у тому числі – теоретичного мислення.

Переміщення акцентів з трудоємних процесів на наукоємні визначає зростання ролі та значення методологічної підготовки майбутніх економістів. Випускникам вищих навчальних закладів на сучасному етапі не вистачає не спеціальних знань, а саме загальнометодологічних уявлень. Це пояснюється тим, що сучасне виробництво потребує принципово нових підходів, які можуть розробити тільки спеціалісти, здатні інтегрувати ідеї з різних галузей науки, оперувати міждисциплінарними категоріями, комплексно сприймати інноваційний процес.

У Концепції розвитку економічної освіти в Україні наголошується, що професійна підготовка сучасних економістів передбачає розуміння ними закономірностей формування та розвитку відтворювальних процесів на макро- та мікрорівнях, у взаємозв'язку з розвитком політичних, культурних та інших

суспільних процесів [277, с. 4]. Тобто комплексний характер проблем, що постають сьогодні перед працівниками фінансової сфери, актуалізує формування в них у процесі професійної підготовки єдиної й цілісної картини світу за рахунок єдності методологічних засад, що дозволяють подолати розрізненість окремих наук і дати наукове обґрунтування принципів координації та кооперування наукових досліджень, застосувати загальнонаукові закони до конкретних знань. Професійна підготовка має забезпечити оптимальні умови для виховання гнучкого та багатогранного наукового мислення, різноманітних засобів сприйняття дійсності.

У такий спосіб, *інтеграція наукових знань* до освіти економістів призведе до перетворення їхньої професійної підготовки, забезпечить формування цілісного соціально-економічного світосприйняття, сучасного наукового світогляду та вміння трансферу технологій, отже сприятиме появі в системі професійної підготовки економістів ефекту інтегративності.

Соціально-економічні та політичні перетворення сучасного суспільства, максимально актуалізують пошук інститутами соціалізації (такими в нашому дослідженні виступають вищі навчальні заклади, що здійснюють освіту економістів) механізмів та способів активізації внутрішніх резервів особистості, що забезпечують готовність до життєдіяльності в сучасному соціумі.

Майбутній економіст працюватиме у швидкозмінному світі, а останньому (за Дж. Міллікеном) властиві: економічна гнучкість, технологічна складність, культурна та релігійна різноманітність, моральна і наукова невпевненість, недостатній рівень державної безпеки [335].

За специфікою професійної діяльності фахівцям економічної галузі потрібно буде розв'язувати соціально важливі завдання, наслідки яких будуть відчувати якщо не мільйони, то сотні тисяч людей. Ця обставина потребує від спеціаліста галузі економіки та фінансів усвідомлення всієї міри відповідальності у виборі варіантів розв'язання професійних завдань. Мислити треба глобально, але в інтересах національних, в інтересах країни. Враховуючи сучасні тенденції розвитку міжнародної економіки саме системі освіти надається активна роль у

збереженні культурної спадщини країни і зміцненні її державності [549].

Професійна підготовка має сформувати в молодій людині свідомість члена суспільства на підставі системного економічного мислення, допомогти вже у процесі навчання орієнтуватись у новій обстановці, вибрати адекватну альтернативу поведінки, оцінити свої можливості, просити допомоги та надавати її, поважати бажання інших людей, включатись у спільну діяльність, уникати небажаного спілкування, відчувати своє місце в суспільстві, керувати своєю поведінкою та засобами спілкування, бути людиною Всесвіту, зберігаючи при цьому свою національну ідентичність.

На нашу думку, відповіді на зазначені питання дозволить надати **соціокультурна інтеграція**, отже, вона сприятиме появі в системі професійної підготовки економістів ефекту інтегративності.

Інфраструктура мережі економічної освіти визначається соціальними й економічними потребами та реалізацією перспективних програм зайнятості населення регіонів. Одночасно вона має задовольняти потреби та інтереси кожної особистості в економічній освіті, підвищенні культурного рівня як підґрунтя подальшого саморозвитку людини, активного учасника економічного життя суспільства.

Важливою тенденцією освітньої системи є реорганізація, сутність якої полягає в послідовній орієнтації діяльності навчальних закладів на потреби регіону з формуванням на цій підставі єдиної, багатофункціональної, скоординованої системи освіти як органічної складової частини регіонального соціально-економічного комплексу. Тенденція регіоналізації відіграє значну роль у розвитку економічної освіти, що обумовлюється, з одного боку, достатньою кількістю вищих навчальних закладів, які здійснюють освіту фахівців економічної галузі та їх розподілом на території країни, з іншого боку – значущістю економічної освіти як одного з системотвірних елементів регіональних соціально-економічних структур.

З огляду на зазначене, **територіальна інтеграція** сприятиме появі в системі професійної підготовки економістів ефекту інтегративності.

Однією із специфічних особливостей економіки є міжпредметна інтеграція, яка виходить з її природи. Вона, з одного боку, близька до історії, соціології, а з іншого – до математики та інформатики. Сучасна економічна наука взаємопов'язана з менеджментом, маркетингом та теорією прийняття рішень. Не може бути економіки без географії, сільського господарства, народних традицій і культури. Це цілісний комплекс, наголошує П. Кононенко [87]. Філософія, етика входять до системи економічних знань. Інтеграція математичної та економічної підготовки потребує створення методичної системи, яка базується на математичному моделюванні економічних і соціальних процесів.

Майбутні фахівці галузі економіки та фінансів мають отримати цілісну уяву про багатоступеневу структуру економіки, про види економічних об'єктів та їх цільових призначень, що дасть змогу вивчати стратегічні проблеми управління економікою в регіональних масштабах та на рівні галузей, підприємств, установ або окремих людей, а також розглядати координаційні механізми глобальних економічних процесів та зв'язки між економічними об'єктами різних рівнів.

Отже, *міжпредметна інтеграція* природно впливає з майбутньої діяльності фахівців економічної сфери та сприяє появі в системі професійної підготовки економістів ефекту інтегративності.

У ході підготовки фахівців для галузі економіки і фінансів слід насамперед ураховувати швидкоплинність змін технологій, оновлення інформації, нестабільності політичної та економічної ситуації, що впливає на ринок праці в зазначеній галузі та на розвиток суспільства в цілому. Ці чинники визначають структуру змісту підготовки фахівців: на останній період навчання слід планувати практичну підготовку та дисципліни спеціалізації, які відповідають першому робочому місцю. В такий спосіб ми забезпечимо природний перехід молодих фахівців від навчання до професійної діяльності з мінімальними психологічними навантаженнями.

Ефективної економічної освіти не може бути без досвіду практичної діяльності, адже всі роботодавці вимагають „досвід роботи” навіть від випускника, який вперше вступає на ринок праці. Молодому фахівцю-економісту

потрібно довести, що він уміє працювати за професією, причому в умовах упередженого ставлення з боку роботодавця, оскільки традиційно вважається, що „школа готує до життя”, тобто ті, хто навчаються, до певного часу існують в „інкубаторі”, очікуючи „справжнього життя”. Отже, для студентів-економістів дуже важливим є виробниче навчання на тренувальних фірмах, на науково-прикладних фірмах науково-технологічних парків, а також у реальних умовах, коли студенти самостійно виконують певні завдання під час практик у податковій інспекції, банку, казначействі тощо, а контроль здійснюють практичні працівники. Тобто під час професійної підготовки має бути реалізовано соціальний і професійний ефекти освіти та забезпечено високий рівень компетенції молодого спеціаліста-економіста.

Інтеграція теоретичного та виробничого навчання забезпечує орієнтацію професійної підготовки майбутніх економістів на потреби роботодавців, дозволяє урахувати результати аналізу зміни попиту та пропозиції на ринку праці, що допоможе вищим навчальним закладам, які готують економістів, знижувати рівень безробіття серед випускників. На нашу думку, зазначений напрям інтеграції буде сприяти появі в системі професійної підготовки економістів ефекту інтегративності.

Радикальні зміни в сучасному суспільстві та моделях підприємництва зумовили створення знаннєємної економіки [123]. Віднині знання стали основним джерелом багатства нації, вони виступають рушієм економічного зростання.

Фахівець економічної галузі має знати певні оригінальні ідеї (формули, важливі спеціальні поняття та терміни, значення величин, факти, закони, що належать як до професійної, так і до загальнонаукової сфери), частина цього матеріалу потребує точного повнотекстового запам'ятовування. Фахівець повинен знати авторів найбільш значущих для економічної галузі ідей та їхні основні наукові та прикладні праці, а також конкретні документи (довідники, нормативні документи, авторитетні публікації в галузі економіки, провідні періодичні видання). Все це ми відносимо до знань, які має отримати майбутній економіст у процесі професійної підготовки. Але ці знання нічого не варті, якщо в нього не

сформовані вміння ними оперувати (пам'ятати, узагальнювати, аналізувати, робити посилання тощо) та застосовувати в майбутній професійній та соціальній діяльності (набути досвід діяльності). Втім й цього недостатньо. Більшість умінь репродуктивного плану має бути доведена до автоматизму, тобто перетворитися на навички для більш швидкого й усталено якісного виконання. А якщо у процесі професійної підготовки буде актуалізовано потрібні якості, то, як результат, ми отримаємо професіонала-економіста, який буде здатний плідно працювати на початку XXI – інформаційного століття.

У процесі професійної підготовки зростає цілісність та інтегративність психічної організації особистості студента, посилюється взаємозв'язок різних властивостей і характеристик, накопичуються нові потенціали розвитку. Відбувається розширення і поглиблення зв'язків особистості з навколишнім світом, суспільством і іншими людьми. Особливу роль відіграють ті сторони психіки, які забезпечують внутрішню активність особистості, що виявляється в її інтересах, емоційному, усвідомленому відношенні до довкілля і власної діяльності.

Відтак, *інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності* сприяє появі в системі професійної підготовки економістів ефекту інтегративності. Така інтеграція, на нашу думку, є доцільною, оскільки, з одного боку, передбачає збереження цілісності навчальних предметів, а з іншого – утворення інтегративних знань, умінь та навичок разом із досвідом професійної та соціальної діяльності, отже створює можливості опанувати знання, вміння, навички та досвід економічної діяльності.

Розглянемо специфіку засобів інтеграції для професійної підготовки майбутніх економістів.

Залучення досвіду різних наукових шкіл до професійної підготовки майбутніх економістів як засобу інтеграції зумовлено тим, що наша держава відносно недавно відмовилася від планової економіки і стала на шлях економіки ринкової. Звісно, за радянських часів було накопичено певний досвід професійної підготовки економістів, але майже весь він стає непридатним для освіти економістів за сучасних умов, у чому й полягає специфіка навчання майбутніх

фахівців економічної галузі. Водночас, у країнах, які існують в умовах ринкової економіки, і фахівців економічної сфери готують відповідно: їх навчають працювати в конкурентному середовищі; використовувати у професійній діяльності найсучасніші досягнення науки, й не тільки економічної; гнучко пристосовуватися до змін у політичній ситуації; бути професійно мобільними, щоб не залишитися без роботи. Тому їх досвід залучаємо до створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Насамперед потрібна якість і глибина підготовки, оскільки економічна наука – багатовимірна. Сьогодні з'являються нові моделі економічного розвитку. П. Єльченко наголошує, що в нашій економічній освіті простежується орієнтація на англосаксонську модель, яка в Україні ніколи не буде побудована [87]. Готувати студента потрібно на підставі постіндустріального суспільства, а в нас його готують на основі індустріального. Економісти не можуть знайти відповіді на багато запитань. Потрібна консолідація різних економічних шкіл, у студентів економічних вищих навчальних закладів необхідно формувати конкретні знання, а не абстрактно-формальні.

Виникає необхідність створення умов для опанування викладачами і студентами міжнародних джерел інформації, надходження іноземних підручників і журналів до бібліотек; для цього слід організувати переклад і адаптацію визнаних у світі наукових праць та навчальних матеріалів зарубіжних учених, про що наголошено й у Концепції розвитку економічної освіти в Україні. Доречним буде і запрошення викладачів з провідних вітчизняних та закордонних вищих навчальних закладів, які здійснюють професійну підготовку фахівців для економічної сфери.

На нашу думку, *залучення досвіду різних наукових шкіл до професійної підготовки майбутніх економістів* призведе до перетворення їхньої професійної підготовки, обізнаності щодо останніх світових досягнень як у галузі розвитку мікро- та макроекономічних тенденцій, так і галузі професійної підготовки фахівців економічної сфери, що забезпечить входження зовнішніх інтегративних процесів до навчально-виховного середовища.

Розвиток інформаційного суспільства потребує нових підходів до підготовки спеціалістів усіх напрямів у вищих навчальних закладах і, звісно, це актуально для спеціалістів економічного профілю. Економісту недостатньо вмінь виконувати окремі операції за допомогою персонального комп'ютера. Випускнику економічного ВНЗ доведеться: працювати як користувачу на персональному комп'ютері (автоматизованому робочому місці, робочій станції тощо) в умовах „електронного офісу”, інтегрованої інформаційної системи, електронної пошти, в глобальних та локальних інформаційних мережах; удосконалювати технологічні та управлінські процеси на своєму робочому місці (автоматизацію управлінських завдань) із використанням найновітніших технологій та програмних засобів [379]; використовувати комп'ютерні та комунікаційні системи і мережі у бізнесі [550; 551; 557].

Отже, в інформаційному суспільстві майбутній фахівець економічної сфери зіткнеться з потребою швидкого пошуку, сприйняття та обробки інформації, тому, ще за часів професійної підготовки, вони мають оволодіти сучасними засобами, методами та технологіями роботи з інформацією. Окрім самостійного оволодіння та накопичування інформації, майбутній економіст має навчитися технологій роботи з інформацією, готувати та приймати рішення на підставі колективних знань, адже умови професійної діяльності економістів у інформаційному суспільстві суттєвим чином будуть залежати від опанування однією людиною інформацією, здобутою іншими людьми.

На сьогодні вища школа в ході підготовки економістів забезпечує лише комп'ютерну обізнаність, в кращому випадку – комп'ютерну грамотність, забуваючи про необхідність використовувати в майбутній професійній діяльності глобальні та локальні інформаційні потоки для аналізу інформації і прийняття економічних рішень. Т. Поясок зауважує, що професійна підготовка майбутніх фахівців економічного профілю вимагає якісних змін в організації процесу отримання, засвоєння професійних знань і набуття навичок їх застосування у практичній діяльності на підставі використання інформаційних технологій [397, с. 1].

Таким чином, *застосування інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх економістів* як засобу інтеграції, на нашу думку, надасть змогу перетворити процес отримання та засвоєння професійних знань, набуття навичок їх застосування в інформаційному суспільстві; сприятиме органічному поєднанню значних обсягів інформації з традиційним організаційно-методичним інструментарієм здійснення професійної підготовки, що дозволить залучити зовнішні інтегративні процеси до навчально-виховного середовища.

В умовах глобалізаційних процесів, швидкозмінних технологій, безперервних змін у політичній, економічній та соціальній ситуації, інформаційних вибухів інертна система вищої освіти не встигає мобільно змінюватись відповідно до нагальних потреб майбутніх фахівців галузі економіки та фінансів. Тому студентам та їхнім батькам потрібно мати вибір щодо отримання освітніх послуг: навчатись у класичному виші на бюджетній або контрактній основі чи у приватному ВНЗ, використовувати можливість отримувати додаткові послуги за певну платню чи ні тощо.

Це важливо для студентів економічної галузі та зумовлено специфікою їхньої майбутньої професійної діяльності. Так, класичний ВНЗ надає фундаментальну освіту, що дає змогу підготуватися до професійної діяльності. Водночас, додаткові освітні послуги можуть містити спеціальні курси, яким не знайшлося місця у традиційних навчальних планах. Ці курси стануть більш сучасними і будуть краще відповідати вимогам ринку праці, для їх викладання можуть бути залучені практичні працівники з банків, казначейства, податкової інспекції та працівники великих фірм з різних сфер бізнесу, що потребують у своєму штаті фахівців економічної галузі.

Приватні виші разом з певними недоліками (надмірна комерціалізація, низька якість освіти та перехід викладачів із державних ВНЗ у приватний сектор) мають і цілу низку переваг, серед яких введення нових дисциплін і галузей навчання, використання нових методик складання навчальних планів та інституціональної організації, зміцнення автономії університетів, розширення джерел фінансування вищої освіти і більш гнучкі зв'язки з громадськістю, а також

стимулювання розвитку державних ВНЗ.

З огляду на зазначене, ми акцентуємо, що професійна підготовка має забезпечити найрізноманітнішим категоріям студентів-економістів сучасні знання та методи їх удосконалення, вміння використовувати інформацію, найкращий міжнародний освітній досвід, що приводить до розширення можливостей працевлаштування, до кращих соціальних та економічних можливостей соціалізації. Отже, ***поєднання „безкоштовної” освіти для всіх та платних послуг за вибором студентів або батьків*** буде потужним провідником зовнішніх інтегративних процесів до навчально-виховного середовища.

Звернемось до специфіки засобів інтеграції, які сприяють інтеграції знань, практичних вмінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності.

Сучасні соціально-економічні умови праці та конкуренція ставлять високі вимоги до якості підготовки економістів. Підвищенню якості освіти сприятимуть інноваційні технології навчання, спрямовані на збільшення ролі самоосвіти та творчого засвоєння студентами знань на основі індивідуалізації, вибіркості освітньої траєкторії в межах регламентації навчального процесу.

Для економістів постійне введення інноваційних технологій зумовлено такими факторами: участь викладачів у дослідницькій діяльності, тобто інтеграція наукових знань та викладання; вимоги міждисциплінарності (міжпредметна інтеграція); тиск студентів, з одного боку, та роботодавців, з іншого, що викликано взаємозв'язком освіти та майбутньої кар'єри (студенти більш прагматично підходять до вибору навчального закладу та спеціальності); необхідність для системи професійної підготовки гнучко та швидко реагувати на потреби розвитку виробництва та зміни у фінансово-економічній сфері; доступність інформації про нові наукові досягнення в галузі економіки та фінансів.

Ми вважаємо, що застосування інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх економістів сприяє та забезпечує інтелектуальне просування студентів, якісне формування їх здатності до аналізу, рефлексії та самоосвіти; дає змогу здійснювати освіту в зоні найближчого розвитку, що, у свою чергу, дозволить отримати якісну модель випускника-

економіста, яка відповідатиме потребам освітніх стандартів нового покоління.

Таким чином, *застосування інноваційних технологій у процесі професійної підготовки фахівців економічної галузі*, як засобу інтеграції, спричинить інтеграцію знань, практичних вмінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності у свідомості студента-економіста.

Майбутнє людства суттєво залежить від культурного, наукового та професійного розвитку фахівців галузі економіки та фінансів. Отже, професійна підготовка має забезпечити майбутнім економістам таку освіту, яка б дала змогу їм опинитися в центрі життєво важливих процесів, що відбуваються у країні, зробити внесок у розвиток суспільства. В Концепції розвитку економічної освіти в Україні наголошується, що інтеграція процесів навчання і виховання, як складових освіти, створює духовно-моральні засади для формування сучасного світогляду фахівців економічного спрямування [277].

Ми вважаємо, що здійснити зазначену у Концепції розвитку економічної освіти інтеграцію доречно через взаємодію суб'єктів навчально-виховного середовища. Це надасть змогу здійснювати більш пильний контроль за систематичністю та якістю навчання студентів відразу в декількох напрямках (досягнення мети навчання відповідно до Державних стандартів, створення сприятливого соціально-психологічного клімату, успішне здійснення виховання майбутніх економістів тощо). Водночас, швидше виявляються проблеми, які виникають під час професійної підготовки, та стає можливим оперативне надання допомоги будь-якому суб'єкту процесу навчання.

Використання *взаємодії суб'єктів навчально-виховного середовища* допоможе опанувати майбутнім фахівцям систему економічних знань разом із культурними надбаннями свого народу, набути позитивний соціальний досвід крізь призму моделі суспільства, створеній у навчально-виховному середовищі ВНЗ та забезпечить інтеграцію знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності у свідомості майбутнього фахівця економічної галузі.

У такий спосіб нами розглянуто специфіку напрямів та засобів інтеграції у

професійній підготовці майбутніх економістів.

Стрімко зростає новий клас – „клас людей знання” (О. Новіков), які настільки відмінно поінформовані, що знання, якими вони володіють, дають їм свободу пересування та вибору роботодавця – в їх послугах, чи то математик, програміст, економіст – мають потребу практично всі установи та підприємства. Для економіста, наприклад, не має значення, де працювати – в банку чи універмазі, в урядовій установі чи на біржі – аби була цікава робота та висока зарплатня. Ми підійшли до того, що „шлях вгору” цілком визначається рівнем освіти.

У той же час, з освітою економістів складається вельми небезпечна ситуація, яка погрожує, зокрема, національній безпеці країни. З одного боку, наявна практика підготовки фахівців зменшує можливості майбутніх спеціалістів у розв’язуванні прикладних задач, аналізі проблемних ситуацій і прийнятті оптимального рішення в умовах невизначеності; у використанні структурно-логічного аналізу з метою виявлення найбільш суттєвих факторів економічного ризику; у дослідженні об’єктів з позицій системного аналізу; у використанні сучасних технологій задля пошуку та обробки інформації. З іншого боку, відбуваються спроби перенесення західних освітніх моделей, які не завжди корелюють з нашими традиціями і досвідом. Ані відстоювання наявної системи, ані бездумне застосування готових моделей неприйнятні для якісного навчання майбутніх економістів.

Вирішити ситуацію, яка склалась у сфері освіти фахівців галузі економіки і фінансів, на нашу думку, можливо за допомогою використання *системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів*, яка ґрунтується на перетворенні існуючої системи професійної підготовки майбутніх економістів за рахунок застосування ефекту інтегративності, обумовленого зовнішніми та внутрішніми інтегративними процесами.

Така система має інтегрувати: знання, засоби діяльності, що базуються на цих знаннях, життєвий досвід та нестандартні підходи до розв’язання професійних завдань; підходи до передачі та оброблення інформації на підставі формування мультиплікативної компетентності; емоційно-особистісне ставлення до знань з

вимогами системності.

Передбачається, що система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів підвищить якість навчання фахівців галузі економіки та фінансів за рахунок підвищення інтелектуальної діяльності, адже у внутрішньому світі людини, за умови традиційних методів навчання, відсутня цілісність знань, тобто окремі елементи знань містяться в окремих структурних одиницях досвіду, зв'язки визначаються не вимогами системності, а відчуттями, емоціями, оцінками. Стосовно освіти майбутніх економістів, це зумовлено тим, що навчальні плани досить розмежовані, дисципліни розподілено за циклами гуманітарної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки без демонстрації взаємного впливу і залежності дисциплін економічної освіти. За рахунок інтеграції планується усунути протиріччя окремих знань за конкретними питаннями; запобігати утрудненням пошуку в пам'яті потрібної інформації та визначення можливості використання наявної інформації для конкретного випадку.

Урахування зазначених аспектів під час навчання майбутніх економістів, на нашу думку, дасть змогу перетворити систему їхньої підготовки, підвищити якість освіти, конкурентоспроможність випускників на ринку праці, а також призведе до гармонійного та всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця галузі економіки і фінансів тобто дозволить зінтегрувати знання, практичні вміння, навички, якості разом з досвідом професійної та соціальної діяльності в свідомості майбутнього фахівця галузі економіки і фінансів.

2.1.2. Системний підхід як теоретико-методологічна засада системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. У світлі поставлених завдань, розглянемо феномен „система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів” та визначимо його сутність.

Звернемося до трактування понять „система”, „системний підхід”. Основним джерелом для дослідження слугують довідникові видання, праці методологів і системологів П. Анохіна [20], В. Афанасьєва [27], Л. Берталанфі

[542], І. Блауберга [59; 60], Д. Кліра [548], Н. Кузьміної [329], В. Садовського [60; 417; 418], Е. Юдіна [59; 60; 511] та ін. Визначаючи особливості педагогічної системи, ми спираємося на праці, А. Алексюка [11], В. Беспалька [46], Б. Гершунського [99], Е. Карпової [243], Н. Кузьміної [290], З. Курлянд [301], В. Кушнір [302], О. Семенов [428] та ін.

Зокрема, О. Семенов докладно проаналізувала поняття „система”, і відзначила, що, незважаючи на давнину його виникнення та значну кількість його тлумачень (наприклад, В. Садовський [417] характеризує до 40 варіантів визначень вітчизняних і зарубіжних учених), загальноприйняте визначення цього терміна поки що відсутнє. Синтезуючи окремі дефініції, авторка визначає *систему* – (від грецького *systema* – ціле, складене з частин; поєднання) як сукупність елементів, які знаходяться у відношеннях і взаємозв'язках один з одним і створюють визначену цілісність та єдність [428, с. 47].

Збір чи поєднання об'єктів, об'єднаних регулярною взаємодією або взаємозалежністю є система, визначає Д. Клір [548].

Р. Акофф та Ф. Емері під системою розуміють множину взаємопов'язаних елементів, кожний із яких пов'язаний прямо чи побічно з кожним іншим елементом, а дві будь-які підмножини цієї множини не можуть бути незалежними. Елементи системи утворюють повністю зв'язану множину, яку не можна розкласти на незв'язані підмножини. Виходячи з цього, систему не можна розкласти на незалежні підсистеми, хоча вона і може бути частиною більшої системи [10, с. 27].

Суттєве значення в методологічному відношенні для нашого дослідження мають положення науковця А. Саранова, який, зокрема, вказує на те, що:

1. Система – це цілісне утворення; вона складається з елементів, частин, які знаходяться в нерозривному зв'язку між собою, створюючи цим самим її структуру як ціле.

2. Система у структурному відношенні характеризується аспектом стану й аспектом руху, розвитку, динаміки.

3. Система як ціле характеризується своїми функціями, через які вона

включається в більш складні системи. Породжує ці функції структура, яка обумовлює як функції системи в цілому, так і функції її частин та елементів.

4. Соціальні системи (в т. ч. педагогічні) характеризуються доцільністю, тобто прагненням до досягнення цілей.

5. Системі притаманна ієрархічність будови, яка залежить від ступеня взаємозв'язку її частин і елементів.

6. У системі розрізняють процеси функціонування та розвитку. Процеси функціонування відображають структуру стану, процеси розвитку – динамічну структуру [328, с. 4-5].

Окрім цього, зауважимо, що для соціальних систем, до яких належать освітні системи, характерна історичність, тобто в них наявні минуле, сучасне та майбутнє. Також наголосимо на тому, що виокремлення якогось елемента з системи порушує її цілісність, позбавляє певних властивостей аж до руйнування. Система має інтегративні властивості, що не є простою сумою властивостей її компонентів.

Виходячи з вищезазначеного, під *системою інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів* (СПП МЕ) ми розуміємо організовану, цілісну та ієрархізовану сукупність взаємопов'язаних та/або взаємодіючих компонентів, підпорядкованих формуванню мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. Ця система є динамічною, цілеспрямованою, неврівноваженою, відкритою, нелінійною; може бути як керованою, так і самоорганізуючою. Основними властивостями СПП МЕ є цілісність, ієрархічність та інтегративність.

СПП МЕ локалізована в освітньому часі та просторі, а також відносно її альтернативних варіантів, відповідає попиту сучасного ринку праці, здатна мобільно реагувати на зміни в політичній, економічній та соціальній ситуації, на зміни в освіті, передбачає перспективний розвиток спеціальності. До побудови СПП МЕ ми пропонуємо застосовувати системний, синергетичний, компетентнісний, особистісно орієнтований та ітераційний підходи.

Традиційно для дослідження систем використовується системний підхід

[109; 308; 428; 430 та ін.], під яким, зокрема М. Д'яченко та Л. Кандибович, розуміють методологічний принцип, що за своїм місцем в ієрархії рівнів методології науки виступає як ланка, що зв'язує філософську методологію і методологію спеціальних наук [140]. Цінність системного підходу як методології пізнання, на думку О. Семенов, полягає в тому, що він дозволяє вивчати об'єкт, явище в динаміці, „цілісності інтегративних властивостей об'єкта” (В. Садовський) [417, с. 5] або зв'язків між елементами об'єкту. В. Семиченко, коментуючи системний підхід, вказує, зокрема на те, що він виступає засобом розуміння складних багатофакторних відношень, які виникають усередині систем і в міжсистемній взаємодії, орієнтує на виокремлення прихованих, візуально й емпірично нереєстрованих властивостей об'єктів, які входять до складу системи, на вивчення системних зв'язків [430, с. 9]. А. Лігоцький окреслює системний підхід як системний аналіз, застосування якого допомагає з'ясувати цілісність системи, дослідити її зміни у процесі розвитку, вивчити поведінку системи, зануреної в зовнішнє середовище, порівняти кілька систем, що виконують спільне завдання [308].

Л. Горбунова зазначає, що системний підхід має особливе значення у плані реформування будь-чого, зокрема, реформування національної освіти як єдиної системи та підсистеми в суспільстві та національній культурі. При такому підході вища освіта виступає не тільки завершальною ланкою традиційної системи освіти, а й найважливішим елементом розвитку людських ресурсів для будь-якої країни в цілому. Система вищої освіти сьогодні – це складна мережа державних і приватних навчальних закладів різних рівнів акредитації (університети, інститути, коледжі), центрів підвищення кваліфікації, дистанційного навчання та багато інших, завдання якої полягає в забезпеченні формування людського потенціалу більш високого рівня ніж наявний, рівня, необхідного для розвитку [109, с. 248-249]. Також авторка зауважує, що системний підхід дозволяє враховувати те, що вища освіта не тільки робить внесок у розвиток людського капіталу, але й виконує такі важливі функції, як формування гуманітарного і соціального капіталу, а також є важливим суспільним благом глобального масштабу.

Для системного підходу обов'язковим положенням є пошук і формулювання системотвірного чинника. Ця ключова проблема визначає як саме поняття системи, так і всю стратегію його застосування в дослідницькій роботі. Інакше кажучи, чи принесе користь конкретним наукам системний підхід, чи не принесе, залежатиме від того, наскільки успішно ми виокремимо системотвірний чинник і наскільки повно буде описано його операціональне значення для формування системи [21, с. 59]. Тільки за цієї умови ми можемо застосувати принципи системотворення для нашої системи.

Системотвірний чинник – це суб'єктивна потреба (задум), яку необхідно задовольнити за допомогою створення нової системи [324].

На процес створення системи впливає безліч чинників. Одні з них є головними, провідними для систем певного типу, інші є лише короткочасним імпульсом. Розрізняють зовнішні та внутрішні системотвірні чинники.

Зовнішні системотвірні чинники – це чинники середовища, які сприяють виникненню і розвитку систем; такі сили, які, сприяючи утворенню системи, в той же час виступають чужими для її елементів, не обумовлюються і не викликаються внутрішньою необхідністю до об'єднання. Природно, що вони не можуть відігравати головну роль у системотворенні і належать випадку. Але, будучи випадковими і зовнішніми відносно одиначної системи, ці системотвірні чинники можуть бути внутрішніми і необхідними в масштабі тієї системи, в яку розглядувана входить як частина або як елемент [3].

Зауважимо, що зовнішні чинники по-різному впливають на утворення системи з одних самих елементів: або елементи з'єднуються ударом, як при катастрофі, змінюючи свою форму і зміст, або один елемент впливає на інший лише „за допомогою дії на її умови, тобто на її вхід” [532, 541], зберігаючи індивідуальну природу елементів, що взаємодіють не зважаючи на те, що виникла нова система.

Внутрішні системотвірні чинники породжуються окремими елементами, що об'єднуються в систему, групами елементів або всією множиною. Суворо наукової класифікації внутрішніх системотвірних чинників ще не створено. Як

такі виділяють, наприклад: диференціально-інтегральний процес, координаційно-субординаційний процес, індукцію, структуру, функціональні зв'язки тощо [3].

Кожна система (поки вона існує) повинна мати прямий і безпосередній контакт із системоутвірним чинником і як тільки цей контакт припиняється – система розпадається на підсистеми або елементи. Тому цей чинник повинен бути не зовнішнім, а внутрішнім стосовно систем, а також володіти глобальністю і нелокальністю, можливо навіть не тільки у просторі, але і в часі [314].

Системоутвірним чинником може виступати мета: елементи системи об'єднуються і функціонують заради якоїсь певної мети. Реально мета виступає інтегратором у живій природі на високому рівні її розвитку. У соціальній системі мета є одним із провідних системоутвірних чинників.

П. Анохін зазначає, що системоутвірним чинником „усього живого на нашій планеті” [21, с. 75] є результат. Більш того, він звужує тип систем, де „працює” знайдена закономірність, до таких, які формують параметри результату „у вигляді певної моделі раніше, ніж з'явиться сам результат” [21, с. 76], ототожнюючи в такий спосіб „результат” і „мету”, оскільки формування моделі результату та її реалізація – це є цілеспрямована діяльність.

Таке розуміння системоутвірного чинника ми й візьмемо за основу в межах нашого дослідження. Виходимо з того, що всю діяльність системи, всі її можливі зміни можна цілком представити в термінах результату, що підкреслює його вирішальну роль у поведінці системи.

Наголосимо, що ми маємо за мету перетворити наявну практику освіти економістів на систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Системоутвірним чинником для такої перебудови обираємо сформованість мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, як результат функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Побудова СІПІ МЕ підпорядкована отриманню певного рівня сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, а недостатній рівень її сформованості може реорганізувати систему і створити нову,

більш досконалу; є певний час на отримання результату (тривалість навчання); природно з'являється механізм отримання результату (інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності); визначаються критерії переконання системи в достатності одержаного результату (рівні сформованості МКМЕ).

Відтак, результат у вигляді сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста насправді може бути центральним чинником системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів; інструментом, що створює впорядковану взаємодію між всіма іншими її компонентами.

Важливим наслідком включення результату як вирішального операціонального чинника системи є те, що відразу ж стає зрозумілими механізми включення компонентів до системи.

Отже, нами схарактеризовано специфіку інтегративних процесів в освіті економістів, розкрито сутність феномену „система інтегративної професійної підготовки”. Виходячи з системного підходу, аналізу праць ситемологів, нами визначено системотвірний чинник зазначеної системи.

2.2. Синергетичний підхід як теоретико-методологічна засада системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів

У сучасній філософській і педагогічній літературі багато досліджень присвячено різним аспектам модернізації освіти. Головна суперечність, що є загальною для всіх освітніх систем, на думку В. Лутая, є взаємодія між двома протилежними тенденціями до збільшення ролі чи загальних обов'язкових вимог суспільства до освітньої діяльності „суспільне „треба””, чи, навпаки, до обмеження цих вимог, тобто збільшення ролі вільного вибору будь-якими суб'єктами освітньої діяльності зокрема, „учнівське „бажаю””. Причому, оскільки освіта завжди була і є найважливішою атрибутивною функцією суспільної діяльності, то й головну суперечність освіти треба розглядати як прояв головної

суспільної суперечності [311, с. 13-14]. Суть цієї суперечності М. Грушевський сформулював як боротьбу („конкуренцію”) двох визначальних протилежних тенденцій. Перша – це намагання максимально задовольнити інтереси певного суб’єкта: частково-індивідуалістична тенденція. Друга тенденція спрямована на задоволення більш загальних щодо певного суб’єкта суспільних інтересів – колективістична [311, с. 14].

Стан розв’язання головної суспільної й освітянської суперечності в умовах сьогодення має певні специфічні особливості: колективістична тенденція досягла рівня, на якому відбувається глобалізація діяльності всього людства, виникли загальнолюдські інтереси (насамперед – економічні), що почали відігравати важливу роль у виборі діяльності всіма соціальними суб’єктами; найгостріші суперечності між різними соціумами та між природою і людьми стало неможливим вирішувати шляхом антагоністичних методів, оскільки головним на сьогодні є досягнення миру між різними соціумами, між людьми і природою. Отже, загострення глобальних проблем потребує розробки нових підходів до розв’язання цих суперечностей, найшвидшого впровадження теоретичних підходів у практику створення освітніх систем та пошуку методів їх аналізу.

Багато сучасних учених вважають, що найважливішим здобутком сучасної науки є теорія розвитку складних і дуже складних відкритих систем – синергетика. На думку С. Курдюмова та Є. Князевої, синергетика – це нова наукова парадигма, що породжує революцію більш глибоку та масштабну, ніж наукова революція початку ХХ століття, що розпочалась з теорії відносності та квантової механіки. Підґрунтям синергетики є ідеї системності або цілісності світу та наукового знання про нього, загальності закономірностей розвитку об’єктів усіх рівнів матеріальної та духовної організації, нелінійності (багатомірності і незворотності) розвитку, глибинного взаємозв’язку хаосу та порядку (випадковості та необхідності) [254]. В ній розкриваються і загальні закономірності функціонування та розвитку складних систем, від фізичних і до сучасних суспільних, і специфічні закономірності кожної галузі реального світу та людської діяльності, в тому числі й освітянської. І що особливо важливо –

закономірності переходу нижчих форм самоорганізації цих систем у вищі в їх історичному та часовому розвитку.

Синергетика доводить, що процес змін відбувається від порядку через хаос до нового порядку: запорукою порядку є принцип рівноваги енергії; домінування егоїстичних мотивацій та негативних стереотипів соціальної поведінки порушує рівновагу і призводить соціальну систему до хаотичного стану, який проявляється як криза суспільства [377].

Якщо виходити із синергетичного бачення соціальної реальності світу як реальності фазового переходу від однієї сталої упорядкованості до наступної, переходу, пов'язаного із руйнацією, хаотизацією та становленням нового порядку, можна зрозуміти особливості нових сенсів і стратегічних можливостей освіти [109].

Тому І. Пригожин, як один із засновників цієї науки, вважав, що саме узагальнення системи закономірностей синергетики може відіграти роль нової філософії виживання людства, розв'язання його найгостріших суперечностей [311]. Таким чином, розв'язавши суперечності суспільства, стане можливим вирішити проблеми й в освіті, адже раніше ми зазначили, що головну проблему освіти необхідно розглядати як прояв головної суспільної проблеми. Також відзначимо, що розв'язання проблеми підготовки кадрів, у свою чергу, дасть змогу змінити ситуацію в суспільстві.

Синергетичне осмислення освітніх процесів здійснюють Ю. Бех [53], В. Буданов [80], Л. Горбунова [109], І. Добронравова [139], І. Єршова-Бабенко [315], Г. Коломієць [264], Н. Кочубей [498], З. Курлянд [300], В. Лутай [312] та ін. Праці зазначених дослідників створюють теоретико-методологічний контекст для подальшого вивчення освітніх проблем, до яких належить і питання створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Незважаючи на певні доробки використання синергетики до вирішення актуальних задач педагогіки, виникає питання про доцільність інтеграції синергетики та педагогіки, або про передчасність такої інтеграції. Як аргумент О. Дахін пропонує дати відповіді на такі запитання: 1) чи може педагогіка

самостійно осмислити нові реалії педагогічної практики XXI століття? 2) чи потрібна модернізація апарату теорії педагогіки за рахунок термінів синергетики? 3) чи можна, зіставляючи педагогічні висновки із загальними висновками теорії відкритих систем, визначити закономірності та загальні риси, які притаманні всім відкритим системам, незалежно від природи явищ [129].

Розглядаючи зазначені питання, автор доходить висновку, що методологія синергетики якнайкраще підходить до вивчення освітніх систем, які є відкритими, нелінійними, неврівноваженими, динамічними соціокультурними системами. Далі О. Дахін зауважує, що залучити апарат дослідження синергетики педагогіка може ще й тому, що наявні педагогічні теорії не дають пояснення неізоморфній реалізації різноманіття проектів, котрі мають технологічну основу. По-іншому, кінцевий результат сильно залежить від вихідних умов. Це відхиляє ідею існування глобальних педагогічних технологій та вимагає іншого погляду на проблеми відтворення педагогічних результатів, які можуть мати імовірнісний і невизначений характер [129].

Л. Горбунова вважає, що синергетичний підхід дозволяє розглянути мережу освіти як складну відкриту дисипативну структуру, яка здатна до самоорганізації і не потребує жорсткого лінійного адміністрування. Більш того, можна стверджувати, що останнє може їй нашкодити, враховуючи нечутливість і навіть репресивність адміністрування щодо креативності та інноваційності в системі [109].

Отже, погоджуючись з точкою зору авторів, які пропонують використовувати для дослідження освітніх систем синергетичний підхід, і ми використаємо його переваги для відтворення системи професійної підготовки майбутніх економістів, адже, як зазначає З. Курлянд, синергетичний підхід має загальнонауковий характер, оскільки всі складні системи, що розвиваються, мають властивість синергії [300], яка проявляється, зокрема, в якісній оцінці інформації; в розвитку системи, що протікає як самоорганізація під впливом соціальних, політичних та особистісних вимог до професійної підготовки фахівців тощо.

У підрозділі 2.1 ми зазначили, що *система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів* є динамічною, цілеспрямованою,

неврівноваженою, відкритою, нелінійною системою (що може бути як керованою, так і самоорганізуючою), тобто складною системою в її створенні та розвитку, до побудови якої можна застосовувати синергетичний підхід. Проте виникає слушне запитання, чи дійсно система інтегративної професійної підготовки є такою? Обґрунтуємо наше припущення, зіставивши ознаки складної системи з ознаками системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів є *динамічною*. Такою її роблять ефекти нестационарності, викликані необхідністю пристосування до реалій сучасного соціального світу. Діяльності економіста притаманний динамізм, адже зміни в законодавстві, соціальній, політичній, економічній ситуації, виникнення нових технологій відбуваються майже неперервно. Отже, професійна підготовка має також постійно вдосконалюватись.

Глобалізоване інформаційне суспільство впливає на систему професійної підготовки як на поверхневому рівні, змінюючи зовнішні характеристики, так і на глибинному рівні, змінюючи внутрішні структурні параметри. Для стабільного розвитку необхідно, щоб зовнішні впливи середовища мали відповідати процесам всередині самої системи [9].

Однією з парадигм, на які спирається науковий світогляд, є синергетика. Вона вивчає кількісні та якісні зміни, а також ефекти випадковості, нестационарності і саморозвитку в природному та соціальному бутті [9]. Отже, використання синергетичного підходу з боку динамізму СІПП МЕ є виправданим.

Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів є *цілеспрямованою*, що в принципі зумовлено її динамічністю. Засновник кібернетики Н. Вінер зазначав, що дія чи поведінка допускає трактування як спрямованість на досягнення деякої мети, тобто деякого кінцевого стану, за якого об'єкт вступає в певний зв'язок у просторі та часі з деяким іншим об'єктом або подією [88]. Тобто система виникає, формується та функціонує у відповідному напрямі для реалізації певних цілей [428, с. 49]. Мета визначається як зовнішнім середовищем, так і внутрішніми потребами суб'єкта. Мета має бути принципово досяжною, відповідати реальній ситуації та можливостям системи.

Мета системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів – формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, яка забезпечить можливість випускнику гармонійно поєднати свої особисті інтереси з груповими, державними, загальнолюдськими тощо. Отже, і ця ознака складної системи для СІПП МЕ виконана.

Зауважимо, що чинна система професійної підготовки майбутніх економістів також є цілеспрямованою, проте саме мета суттєво відрізняє її від запропонованої нами. Існуюча система професійної підготовки акцентує увагу на функціональних характеристиках майбутніх фахівців галузі економіки і фінансів і не враховує великий шар надпрофесійних знань, які є необхідними для діяльності та існування в мінливому і суперечливому світі, жертвує здібностями, індивідуальною своєрідністю особистості тощо на користь набуття спеціальних навичок. Натомість наша система визнає паритетний характер відносин між професійним та особистісним становленням фахівця за рахунок формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів є **неврівноваженою**. Така нерівноваженість пов'язана з адаптацією до навколишнього середовища (система вимушена змінювати свою структуру, щоб пристосуватися до мінливих умов ринку освітянських послуг та відповідати вимогам ринку праці).

Відповідність між ознаками нерівноваженої системи та ознаками СІПП МЕ наведено в додатку А. Дані свідчать про відповідність системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів ознакам нерівноваженої системи.

Наголосимо, що нерівноваженість СІПП МЕ підтримують визначені нами напрями інтеграції: з одного боку, залучення інтеграції викликає нерівноваженість, а з іншого – показує шляхи до повернення СІПП МЕ в усталений стан (див. рис. 2.1).

Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів є **відкритою** завдяки засобам інтеграції, а саме:

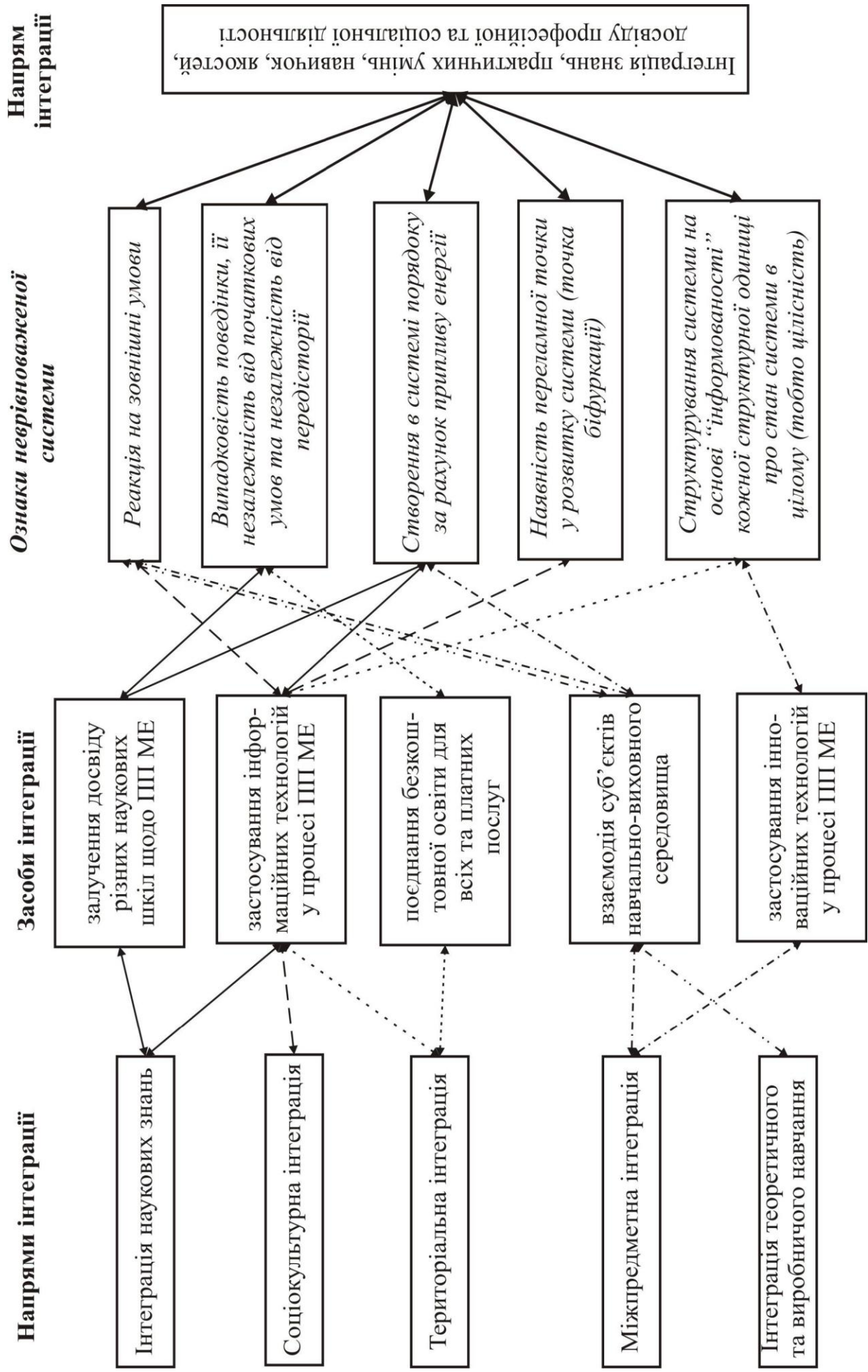


Рис. 2.1. Вплив інтеграції на нерівноваженість СПП МЕ

- застосування інформаційних технологій, які перетворилися з додаткових технічних засобів на метамову;
- застосування інноваційних технологій, які надають можливість проводити навчально-дослідні проекти між студентами різних країн, інтегрувати досвід різних наукових шкіл щодо навчання економістів тощо;
- поєднання „безкоштовної” освіти для всіх та платних послуг за вибором студентів або батьків, що дає змогу залучити до економічної освіти студентів із різних соціальних верств населення;
- взаємодія суб'єктів навчально-виховного середовища підіймається на нову сходинку і стає неперервною, без географічної присутності учасників у одному місці.

Отже, відкритість збільшує творчий потенціал особистості майбутнього економіста для вільних і усвідомлених дій, цілісного відкритого сприйняття й усвідомлення світу.

З іншого боку, синергетична теорія виходить з того, що розвиток і самореалізація особистості можливі лише у відкритих системах, в яких відбувається безперервний інформаційний кругообіг [302, с. 8]. Ураховуючи це, важливим є включення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів у єдиний інформаційний процес, розвиток відкритого інформаційного й освітнього простору.

У відкритому світі спеціаліст галузі економіки та фінансів як особистість виступає основою економічних та суспільних зв'язків. Складність і різноманітність завдань, які має виконувати економіст у своїй професійній діяльності потребують індивідуальної ініціативи та індивідуального різноманіття.

З огляду на зазначене, вільне становлення особистості є основною умовою функціонування названої системи професійної підготовки, а отже, робить правомірним застосування синергетичного підходу до побудови такої системи.

Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів є *нелінійною*. Такою її роблять не тільки інтегративні процеси в освітньому середовищі, нові види освітніх відносин – взаємодія, взаємокоординація,

співробітництво і співтворчість між основними учасниками освітнього процесу; а й соціокультурне буття, яке долає лінійну сталість традиційних структур, перетворюючись на нелінійне, динамічне, неврівноважене, непередбачуване, повне нових можливостей та ризиків і небезпек.

До недавнього часу в ході навчання майбутніх економістів використовувалася стратегія лінійності, як методологічного принципу експлікації соціокультурної реальності, що передбачає поступальність, чітку детермінацію, однобічну спрямованість змін. Вона виправдовує себе лише в помірних межах гомеостазу, поза яким виявляється хибною і небезпечною. Лінійність призводила до жорстких авторитарних відносин у системі „вчитель-учень”, використання репродуктивних методів навчання, ранньої профорієнтації, створення спеціальних підручників. Увесь світ у свідомості того, хто навчався, був розділений на предмети, що порушувало цілісність сприйняття [315, с. 36].

На думку В. Буданова, сьогодні необхідно ввести превентивне навчання принципів життя в нестійкому, нелінійному світі [80, с. 302]. Нелінійність означає незбереження адитивності у процесі розвитку систем. Будь-яке явище розуміється як момент еволюції, як процес руху полем розвитку. Коли майбутній фахівець уявляє світ нелінійним, нестабільним, імовірнісним і мінливим, то професійна підготовка має відповідати такому світу, інакше ми будемо готувати фахівців для життя у світі, якого не існує.

Система професійної підготовки має враховувати й нелінійність людської особистості, навчати способам не тільки ефективного засвоєння знань, але й способам оптимального і спрямованого впливу на самого себе [498, с. 33]. Така професійна підготовка, на нашу думку, буде стимулювати прагнення до самовдосконалення і самоорганізації, створювати умови для відкритості освітньої системи до взаємодії з навколишнім середовищем.

У природознавстві очевидним лідером у дослідженні нелінійних процесів виступає синергетика, яка безпосередньо себе осмислює як концепція нелінійних динамік. Синергетика спрямована на подолання класичного лапласівського принципу детермінізму, відповідно до якого будь-яка зовнішня причина діє

безпосередньо й однозначно визначає кінцевий результат впливу [158].

Відтак, нами доведено, що система інтегративної професійної підготовки є нелінійною, обґрунтована можливість використання синергетичного підходу з боку нелінійності системи.

Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів *може бути як керованою, так і самоорганізуючою*. Для динамічного розвитку системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів необхідна єдність керування та самоорганізації. Зазначена система (як і будь-яка інша освітня система) є самоорганізуючою системою, що розвивається. Керувати – означає знати закони цієї самоорганізації, будову самовідтворювальних структур, які утворюють систему.

Система складається зі значної кількості складових (а наша система інтегративної професійної підготовки саме така, як і будь-яка освітня система), отже для її опису потрібно багато інформації. За традиційних підходів з цього положення виходять, використовуючи заміну опису окремих частин середніми показниками. Унаслідок різко та неминуче спадає інформативність, що, безперечно, негативно впливає на дослідження системи, знижує точність побудованих прогнозів тощо. О. Дахін, досліджуючи питання доречності залучення синергетики до педагогічних досліджень, зауважує, що синергетика частково допомагає розв'язати проблему зниження інформативності за рахунок принципу підпорядкування, згідно з яким просторово-часові стани системи (тобто повний набір параметрів) цілком визначається параметрами порядку, які складаються зовнішнім керуванням [129].

Г. Хакен проводить паралель між параметрами порядку та ототожнює їх дії з діями ляльководів, які змушують маріонеток рухатися (керована СІПП МЕ). А між тим, те що відбувається в навчальному процесі, має суттєві відмінності, пов'язані з тим, що учасники освіти своїми колективними діями самі впливають на параметри порядку (самоорганізуюча СІПП МЕ). Відтак, адміністрація, викладачі, тьютори визначають рух окремих частин системи, а окремі частини системи, у свою чергу, визначають дії параметрів порядку, що в синергетиці має

назву кругової причинності.

Ми приймаємо думку З. Курлянд, яка наголошує, що складність самоорганізуючої системи полягає в тому, що залежність між компонентами системи може приводити до стрибка, який якісно перетворює систему, прискорюючи процес її розвитку [301, с. 44]. Внаслідок цього швидше досягається результат, оскільки процес отримує поштовх та спрямованість, уважає науковець. У нашому випадку – це спрямованість системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів на діяльність у галузі економіки та фінансів в умовах невизначеності. З. Курлянд наголошує, що процес розвитку системи прискорюється за рахунок зростання її складності [301, с. 44]. В нашому випадку складність підсилюється внаслідок ефекту інтегративності.

Успішна й ефективна взаємодія окремих синергетичних складових у цілому, на думку С. Ніколаєнко, дасть посилювальний позитивний ефект для динамічного розвитку всієї системи освіти і науки [360, с. 7]. Автор зазначає, що, розглядаючи кожну синергетичну складову, слід визначати ті спільні дії, які будуть стимулювальними факторами для власне складової та системи освіти в цілому. Для нашого дослідження стимулювальними факторами для системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів виступають зазначені в підрозділі 2.1 напрями інтеграції, які реалізуються за рахунок використання запропонованих засобів.

На думку Л. Горбунової, бачення системи вищої освіти як такої, що здатна до самоорганізації, дозволяє по-новому підійти до формування освітньої політики, зокрема у відносинах держави і освіти. Тут головним є розуміння необхідності створення певного середовища, в якому можливе становлення освіти за бажаним для суспільства сценарієм самоорганізації. Насамперед, це стосується створення національного режиму макроекономічного, політичного, культурного стимулювання та інституціонального розвитку освіти, сприяння становленню національної інфраструктури інформаційно-комунікативних технологій та інноваційної системи країни в цілому [109]. Отже, нова роль держави полягає у зміні характеру управління з централізованого на децентралізоване, наданні

більшої автономії вищим навчальним закладам за рахунок створення сприятливих умов та надання необхідних стимулів.

На думку Г. Коломієць відображенням процесу освітньої самоорганізації є інтеграція [264]. Вона є об'єднанням в єдине ціле, впорядкуванням, структуруванням раніше неупорядкованих елементів системи. У процесі інтеграції зростають обсяг, частота, інтенсивність взаємодії між елементами системи, досягається її цілісність, стійкість, автономія та ефективність дій. Поява такої впорядкованості та узгодженості, на думку І. Пригожина, є основною ознакою переходу від простого до складного, причому під складністю розуміється рівень самоорганізації системи [398, с. 50]. З цієї точки зору, інтеграція є своєрідним стабілізаційним механізмом. Вона може розглядатись як виникнення суспільних кореляцій у неврівноважених умовах, як узгоджене функціонування частин цілого.

Для здійснення процесу самоорганізації система повинна мати активну „енергетичну” основу – ініціативу до самовдосконалення і самоорганізації викладачів та студентів, вибір шляхів розвитку без здійснення тиску ззовні, „енергетичний” вихід – одержання емоційного задоволення від позитивних змін і результатів реалізованих ініціатив [126; 253; 298]. Освітня система повинна бути зорієнтована на цілі саморозвитку особистості, формування ціннісних орієнтирів. Її основу складає людина, з її неповторністю як постійне джерело стихійності і розвитку. Така спрямованість освіти потребує діалогу, спільного творчого пошуку та інтеграції у світовий освітній простір [80, с. 290].

Отже, динамічність, цілеспрямованість, неврівноваженість, відкритість та нелінійність системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, її здатність бути як керованою, так і самоорганізуючою, роблять цілком виправданим застосування синергетичного підходу як теоретико-методологічної засади створення названої системи. Тобто, якщо наша система відповідає вимогам складної системи, то ми вправі очікувати виникнення ефекту синергії – при малих цілеспрямованих впливах на СІПП МЕ будуть спостерігатись достатні покращення результатів сформованості МКМЕ.

На думку С. Ніколаєнко, синергетичний підхід дозволяє уникнути

епізодичності та фрагментарності у започаткуванні й проведенні певних інновацій у вищій освіті та підвищенні суспільної відповідальності за якість освіти на всіх її рівнях, оцінюванні діяльності кожної складової системи у форматі „економічність – ефективність – результативність”, визначенні сильних та слабких сторін складових [360, с. 7].

Синергетичний підхід у час зміни освітніх парадигм дозволяє досліджувати особливі стани системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів в області їх неусталеного стану, здатності до самоорганізації та розглядати точки біфуркації (переламні точки), коли система змінює свій стан під впливом внутрішніх та/або зовнішніх чинників.

Головною умовою звернення до потенціалу синергетики є процеси, що відбуваються в розвитку освіти в умовах розширення і поглиблення предметних знань, необхідності формування системного та нелінійного мислення. Дослідники в цій галузі відзначають, що синергетика дає можливість не тільки по-новому осмислити еволюцію наукових знань, освітніх процесів, а й переглянути наявні підходи, форми і методи навчання, інтегрувати різні галузі знання [428, с. 57].

Відтак, у сучасному світі економічна, політична та соціальна ситуації характеризуються надзвичайною мінливістю. Зміни відбуваються настільки швидко, що система професійної підготовки постійно перебуває в неусталеному стані, особливо це стосується професійної підготовки майбутніх економістів.

Синергетичний підхід дасть змогу створити аналітичну схему, спрямовану на пошук закономірностей, які задаватимуть гармонію освітньої дійсності, що невловимо змінюється, а отже, може виступати підґрунтям системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

2.3. Компетентнісний підхід як теоретико-методологічна засада системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів

Головна зміна в суспільстві, яка впливає на ситуацію у сфері освіти взагалі, і на професійну підготовку економістів зокрема, – прискорення темпів його

розвитку. За час навчання ми маємо підготувати майбутніх фахівців до професійної діяльності у світі, про який викладачі мають досить приблизне уявлення. І саме вищий навчальний заклад має підготувати своїх випускників до змін, розвиваючи в них мобільність, динамізм, здатність працювати в ситуації невизначеності.

На думку О. Лебедєва, найбільш точно на сьогодні можуть бути визначені вимоги до випускників на ринку праці, пов'язані з компетентнісним підходом до освіти [303]. Автор вважає, що багато ідей компетентнісного підходу з'явилися внаслідок вивчення ситуації на ринку праці. На нашу думку, визначення вимог роботодавців стосовно спеціалістів економічного профілю дають змогу використовувати ідеї компетентнісного підходу як засада системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

У світі, що постійно змінюється, система професійної підготовки має формувати таку якість, як професійний універсалізм – здатність фахівця змінювати сфери та способи діяльності. О. Лебедєв наголошує, що дослідження ринку праці привели до формули, яку можна визначити так: необхідним є перехід від гарного спеціаліста – до гарного співробітника [303]. Уточнюючи формулу в аспекті нашого дослідження, зауважимо: від кваліфікованого індивідуаліста – до професійного співробітника. Поняття „гарний співробітник”, звісно, включає якості „гарного спеціаліста”, тобто визначеної спеціальної, професійної підготовки. Але „гарний співробітник” – це ще й людина, яка може працювати в команді, поряд із тим може приймати самостійні рішення, є ініціативною, здатною до інновацій. Професійна діяльність буде вимагати від економіста психологічної усталеності, готовності до перенавантажень, готовності до стресових ситуацій, уміння з них виходити.

Професійна підготовка має не тільки надати певну кількість економічних та політичних знань, а й забезпечити майбутніх фахівців уміннями робити вибір, ефективно використовувати обмежені ресурси, вести переговори та іншими корисними якостями, необхідними в мінливому суспільстві. Відтак, система інтегративної професійної підготовки дасть змогу сформувати в майбутніх

фахівців названі якості за рахунок: інтеграції наукових знань; міжпредметної інтеграції; інтеграції теоретичного та виробничого навчання; соціокультурної інтеграції.

Наступна зміна в суспільстві, яка суттєво впливає на професійну підготовку економістів, міститься в розвитку процесів інформатизації, що приводить до необмеженого доступу до інформації. Тому фахівці економічної галузі мають оперативно знаходити необхідну інформацію та використовувати її для розв'язання проблем. Отже, система інтегративної професійної підготовки дасть змогу сформувати в майбутніх фахівців названі якості за рахунок: інтеграції наукових знань; міжпредметної інтеграції; територіальної інтеграції.

Тобто система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів передбачає зміну характеру зв'язків та відношень між навчальними дисциплінами, зміну методів і засобів навчання, зміщення акцентів на нові можливості студентів, зростання їхнього особистісного потенціалу.

Компетентісний підхід підтримує зазначені напрями інтеграції інтеграції, оскільки, по-перше, з його позицій рівень професіоналізму можна вимірювати здатністю розв'язувати проблеми будь-якої складності, спираючись на наявні знання; по-друге, підхід, не знижуючи значення знань, акцентує увагу на здатності їх використовувати; по-третє, такий підхід спрямовується на розвиток якостей особистості та системи цінностей; й останнє, дає змогу сформувати мультиплікативну компетентність майбутнього економіста як всебічно розвиненої особистості в результаті реалізації СППІ МЕ.

У сучасній вищій школі компетентісний підхід відкриває широкі потенційні можливості для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців для різних галузей економіки. Такий підхід відображає змістовніше уявлення про складові та інтегральні характеристики навчання, має ширше тлумачення і, окрім традиційних знань, умінь та навичок за окремими курсами і дисциплінами, передбачає використання гуманістичних, духовних, естетичних, культурологічних, мотиваційних та інших детермінант, спрямованих на досягнення вищого рівня знань у генетичній структурі – знань трансформації і

творчої діяльності [521, с. 62].

В Європі існує так звана „компетентнісна модель”, згідно з якою не потрібна „пропредметна” уніфікація. Вищий навчальний заклад може самостійно вирішувати, яких фахівців готувати та які професійні навички повинен мати такий фахівець, спираючись на аналіз міжнародного ринку праці. Виходячи з цього, вирішується, який перелік предметів і в якій кількості годин може забезпечити майбутньому спеціалісту отримання необхідної сукупності компетенцій. А далі визначається зміст кожного курсу.

Отже, компетентнісний підхід став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя. Вагомі напрацювання в напрямі обґрунтування та тлумачення поняття ключових компетентностей має Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). О. Волошина, аналізуючи положення, на яких ґрунтуються ці напрацювання, прослідкувала еволюцію підходів до ключових компетентностей за умов формування загальноєвропейського освітнього простору. Етапні документи та акти: Біла Книга з питань освіти та підготовки (1996 р.), „Реальні цілі на майбутнє в системах освіти та підготовки фахівців” (Рада Європи, 2001 р.), меморандум щодо навчання упродовж життя (Європейська Комісія, 2000 р.), „Електронна Європа – 2005: Інформаційне суспільство для всіх”, План дій Комісії щодо вмінь і мобільності (Європейська комісія 2002 р.), Базовий документ Європейської Колегії „Ключові компетентності: концепція загальної обов’язкової освіти, яка розвивається” детально висвітлюють націленість освіти на розвиток ключових умінь у дітей, молоді і дорослого населення. Серед необхідних умінь опинилися вміння, пов’язані з базовою, мовною та математичною грамотністю, а також вміння мислити, підприємницькі вміння [91].

Компетентнісний підхід апелює до сучасної парадигми міждисциплінарних науки та освіти, що, безумовно, є найбільш цінним в аспекті нашого дослідження. Сам принцип компетенції зародився в межах однієї з конкретних наук та був екстрапольований як науковий метод, що використовується в різних сферах знання, включаючи педагогіку. Його виникнення пов’язують із дослідженнями відомого американського лінгвіста Н. Хомського [162; 163; 33]. Автор

сформулював поняття компетенції стосовно теорії мовлення, трансформаційної граматики. Він наголошував на принциповій різниці між компетенцією (знанням своєї мови тими, хто розмовляє або слухає) та застосуванням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях). Н. Хомський зазначав, що тільки в ідеальному випадку застосування є безпосереднім відображенням компетенції. Водночас, саме застосування є актуальним проявом компетенції як потенціалу та в реальності пов'язане з мисленням, реакцією на використання, з навичками тощо, тобто пов'язане з досвідом людини. В той же час категорія компетенції змістовно наповнюється суто особистісними складовими, включаючи мотивацію.

Аналіз науково-теоретичних джерел (Н. Бібік, В. Болотов, Е. Зеєр, Г. Онкович, О. Петров, Д. Равен, О. Савченко, О. Семенов, В. Сериков, А. Хуторський, В. Шадриков та ін.) підтверджує: саме компетентнісний підхід, який не зводиться лише до знаннєво-орієнтованого компоненту, а пропонує цілісний досвід вирішення професійних проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, сприяє зміні предметно-центрованої системи освіти на особистісно-діяльнiсну із збереженням її традиційної фундаментальності та універсальності [57; 66; 161; 250; 272; 318; 428; 388; 403; 466; 507; 517].

О. Семенов, підтримуючи позиції В. Болотова та В. Сурикова, характеризує компетентнісний підхід як сукупність конкретних знань і навичок, здібностей, готовності до пізнання, оцінки підготовленості певного освітньо-кваліфікаційного рівня до професійної діяльності на основі наявності визначених компетенцій [428, с. 59].

О. Лебедев наголошує, що понятійний апарат, який характеризує зміст компетентнісного підходу до освіти ще неусталений і виокремлює суттєві риси цього підходу, під яким він розуміє сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки освітніх результатів. До таких принципів належать наступні положення:

- сенс освіти полягає в розвитку в тих, хто навчається, здатності самостійно розв'язувати проблеми в різних сферах та видах діяльності, ґрунтуючись на використанні соціального досвіду, елементом якого є їхній особистий досвід;

- зміст освіти являє собою дидактично адаптований соціальний досвід розв'язання пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем;

- зміст організації освітнього процесу міститься у створенні умов для формування в тих, хто навчається, досвіду самостійного розв'язання пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, що складають зміст освіти;

- оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, яких досягли ті, хто навчається, на певному рівні освіти [303].

Спираючись на аналіз наукових джерел [15; 37; 57; 68; 161; 244; 249; 272; 388; 403 та ін.] та власне розуміння проблеми, визначимо **компетентнісний підхід** до професійної підготовки як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток мультиплікативної компетентності майбутнього фахівця (в аспекті нашого дослідження – економіста).

Докладніше мультиплікативна компетентність майбутнього економіста буде розглянута нами пізніше. А зараз звернемося до визначальних складників компетентнісного підходу: компетенцій та компетентностей. Адже з позицій названого підходу основним результатом професійної підготовки фахівця є формування компетенцій.

Витоком слів „компетенція” та „компетентність” є слово *компетентний* (від лат. *compeo, competens* – досягати, відповідати, підходити), тобто такий, що „має достатні (ґрунтовні) знання в якій-небудь галузі; з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний” [86, с. 560; 89, с. 354; 272; 363, с. 874].

З позиції оцінювання компетентність можна розглядати як стан, а не як характерну рису (Д. Кучер). Адже компетентність може варіюватись залежно від пропонованої професійної послуги [82, с. 23]. Разом з тим, ми не можемо встановити чіткий зв'язок між засвідченням кваліфікації та успішністю діяльності, отже, визначити й компетентність, оскільки оцінка компетентності має визначатися мірою користі, яку приносить професіонал споживачу (Деніел Б. Хоган) [82, с. 23].

Наголосимо, що, незважаючи на схожість понять „компетентність” і „компетенція”, їх не можна вважати ідентичними. До певного часу у довідниках, як правило, тлумачився один із термінів – або „компетенція”, або „компетентність”. Аналіз науково-теоретичних джерел свідчить, що останнім часом вчені чітко розрізняють їх. Наприклад, О. Семенов на підставі ґрунтовного контекстуального аналізу різних джерел (словників, монографій, дисертацій) щодо вживання поняття „компетенція” зауважує, що коли *компетенція* (від лат. *competentia* – пристосованість до справи) – це наперед задані вимоги до освітньої підготовки, сукупності знань, способів діяльності, коло повноважень, досвіду, якостей особистості, складна, інтегральна, багатоаспектна якість особистості, то *компетентність* (від лат. *competens* – здібний) – уже існуюча якість, реальна демонстрація набутих знань і відповідних умінь, навичок людини як суб’єкта професійної діяльності, володіння нею відповідною(ими) компетенцією(ями) і здатність їх застосовувати у відповідних професійних ситуаціях [428, с. 60].

М. Ахметов розуміє під компетенціями деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей та взаємин), які потім виявляються в компетентностях людини як актуальні, діяльнісні прояви, та виокремлює десять основних компетенцій [29].

В ході роботи програми TUNING („Tuning Educational Structures”) [556], в якій взяли участь більше 100 університетів з 16 країн, що підписали Болонську декларацію, було виділено декілька груп компетенцій:

I. Загальні компетенції: інструментальні компетенції; міжособистісні компетенції; системні компетенції.

II. Спеціальні (професійні) компетенції: результати навчання для першого і другого рівнів (загальні дескриптори кваліфікацій вищої освіти): бакалаврів та магістрів.

Компетентність різні автори розглядають у конкретному тлумаченні. У вузькому розумінні вона трактується як володіння знаннями, що дасть змогу судити про будь-що компетентно, висловлювати авторитетне судження [412]. З іншого боку, компетентність розглядається як рівень досягнення компетенцій,

тобто тих вузлових питань, стосовно яких фахівець має належні знання і досвід. Згідно з поглядами Е. Шейна, компетентність є однією з восьми основних кар'єрних орієнтацій („якорів”), що пов'язана з настановленнями, наявністю здібностей і талантів у певній галузі [414].

Доповнюючи поняття „компетентність”, науковці наголошують, що це:

- спосіб існування знань, умінь, освіченості, який сприяє особистісній самореалізації, знаходження свого місця у світі, внаслідок чого освіта постає як високомотивована й особистісно орієнтована і забезпечує максимальну витребуваність особистісного потенціалу, визнання особистості іншими, усвідомлення нею самою власної значущості (В. Болотов, В. Сериков [67, с. 8]);

- постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у певний час і умовах, тобто „компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення” (М. Чошанов [515, с. 6]).

Розглядаючи проблему компетентності, не можна залишити поза увагою її характеристики, надані А. Марковою: компетентність не ототожнюється з освіченістю людини; компетентність – це поєднання психічних якостей, які дають змогу діяти самостійно та відповідально; основою для висновків про компетентність людини є оцінка кінцевого результату діяльності; компетентність є характеристикою окремої людини і виявляється у результатах її діяльності [318].

На підставі зіставлення думок і поглядів щодо понять „компетенція” та „компетентність” у межах нашого дослідження зупинимося на таких означеннях:

- **компетенція** – система знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій та взаємин, особистісних якостей, досвіду, набутих у процесі навчання та соціалізації, який забезпечує готовність людини до діяльності в певній сфері.

- **компетентність** – система професійних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та взаємин, особистісних якостей, досвіду, набутих у процесі діяльності в певній сфері, який забезпечує здатність людини діяти як у звичайній ситуації, так і в ситуації невизначеності.

Компетентність виступає як усталена соціальна та освітня цінність, зміст

якої динамічний і залежить від потреб соціально-освітньої ситуації. Актуальне розуміння поняття компетентності включає всі суб'єктні властивості особистості, що виявляються в діяльності та забезпечують її ефективність.

Аналіз підходів до визначення компетентності економістів засвідчив неоднозначність її трактування. Так, І. Сасова вважає, що компетентність економістів має відповідати трьом складовим: 1) завданням, зумовленим особливостями науково-технічного прогресу – це знання та вміння; 2) завданням, зумовленим особливостями суспільно-політичного устрою держави – це науковий світогляд, моральні якості, вміння працювати в громадських організаціях, орієнтація в політичних подіях, культура спеціаліста; 3) завданням, зумовленим вимогами професії, – це вміння провадити дослідницьку роботу, вміння для розв'язання практичних завдань, уміння розв'язувати комунікативні проблеми [82, с. 24-25].

О. Булавенко компетентність економіста визначає як якісну характеристику особистості економіста, яка включає систему науково-технічних знань, у тому числі спеціальних знань у галузі економіки, професійних умінь та навичок, досвіду, наявність усталеної потреби в тому, щоб бути компетентним економістом, інтересу до професійної компетентності свого профілю [82, с. 26]. Автор також наголошує на неможливості ізольованого розгляду сутнісних характеристик компетентності економіста, оскільки вони мають інтегративний, цілісний характер і є продуктом економічної підготовки в цілому. О. Булавенко виокремлює мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний та рефлексивний компоненти компетентності економіста.

Слід зауважити, що запропонована О. Булавенко структура компетентності економіста стосується спеціалістів, які пройшли неперервну підготовку, тому з першого етапу навчання необхідно розвивати в тих, хто навчається, мотиваційну сферу (інтерес, усвідомленість вибору професії тощо). Автор також надає типологію компетентності економіста: професійно-методична компетентність (знаємо), соціально-комунікативна компетентність (живемо разом), компетентність у плані діяльності (робимо) та компетентність у плані особистості (існуємо).

Аналіз доробок науковців та власний досвід спілкування з керівниками практики студентів, випускниками, що працюють у економічній галузі, студентами, які намагаються знайти роботу вже під час навчання та відвідують співбесіди з роботодавцями, засвідчили, що головний показник якості професійної підготовки утворюється з діалектично пов'язаних частин (знань, практичних вмінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності), що, у свою чергу, свідчить про мультиплікативну природу компетентності фахівця взагалі та фахівця економічної сфери, зокрема. Виходячи з цього, ми говоримо про ***мультиплікативну компетентність майбутнього економіста*** (МКМЕ).

Мультиплікативна (від лат. *multiplicare* – множити, примножувати, збільшувати) – отримана через множення, множинна по суті [496; 558].

Мультиплікативна компетентність – це категорія множинна за своєю суттю, що узагальнює поняття компетентності, допускає одночасне включення понять різного рівня підпорядкування, тобто являє собою компетентність більш високого порядку. Вона дає як метричний ефект у навчанні або професійній сфері (підвищення якості успішності або заробітної платні), так і неметричний у соціальній сфері (підвищення культури, духовності, соціального статусу).

Мультиплікативна компетентність має багатоцільовий характер, на відміну від традиційного розуміння компетентності, що має одну мету – забезпечення можливості ефективного виконання певної діяльності (наприклад, комунікативна компетентність має за мету забезпечення можливості спілкування; інформаційна компетентність – забезпечення можливості знаходження, обробки, збереження та використання інформації; професійна компетентність – забезпечення можливості якісної професійної діяльності; соціальна компетентність – забезпечення можливості нормальної життєдіяльності в соціумі тощо). Натомість мультиплікативна компетентність „запускає” одночасне функціонування окремих, але взаємопов'язаних частин (знань, практичних умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і взаємин, професійних та особистісних якостей, досвіду діяльності у професійній та соціальній сферах), які забезпечують самоорганізацію і більш високу ефективність порівняно із сумарною (тобто має властивість синергії), що

забезпечує можливість ефективного функціонування в усіх сферах людської життєдіяльності.

Мультиплікативна компетентність майбутнього економіста – це сформована система економічних знань, практичних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій і взаємин, професійних та особистісних якостей, досвіду діяльності в фінансово-економічній та соціальній сферах, набутих у процесі пізнавальної діяльності, яка забезпечує здатність майбутнього економіста до професійної діяльності та життя у швидкозмінному суспільстві. Мультиплікативна компетентність майбутнього економіста розглядається нами в єдності особистісних та діяльнісних проявів феномена і містить такі структурні компоненти: ядро – ключові компетенції майбутнього економіста й оболонку, що складається з двох рівноправних частин, – соціальної зрілості майбутнього економіста (включає соціальну спрямованість, соціальну компетентність, соціальну відповідальність і позитивне самоставлення (Я-концепцію)) та професіоналізму майбутнього економіста (включає професійну спрямованість, професійну компетентність, професійну відповідальність, професійну мобільність) (див. рис. 2.2).

Наголосимо, що структура МКМЕ є нелінійною та розглянемо докладно її елементи, а саме: ключові компетенції майбутнього економіста, соціальну зрілість майбутнього економіста та професіоналізм майбутнього економіста.

2.3.1. Ключові компетенції майбутнього економіста. Звернемося до ядра мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, в якості якого виступають **ключові** компетенції, під котрими будемо розуміти узагальнено представлені основні компетенції, що забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі.

Основний розробник компетенцій Г. Халаж (G. Halasz) розглядає їх визначення як відповідь на виклики, що стоять перед Європою (збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку праці, розвиток комплексних організацій, економічні зміни тощо).

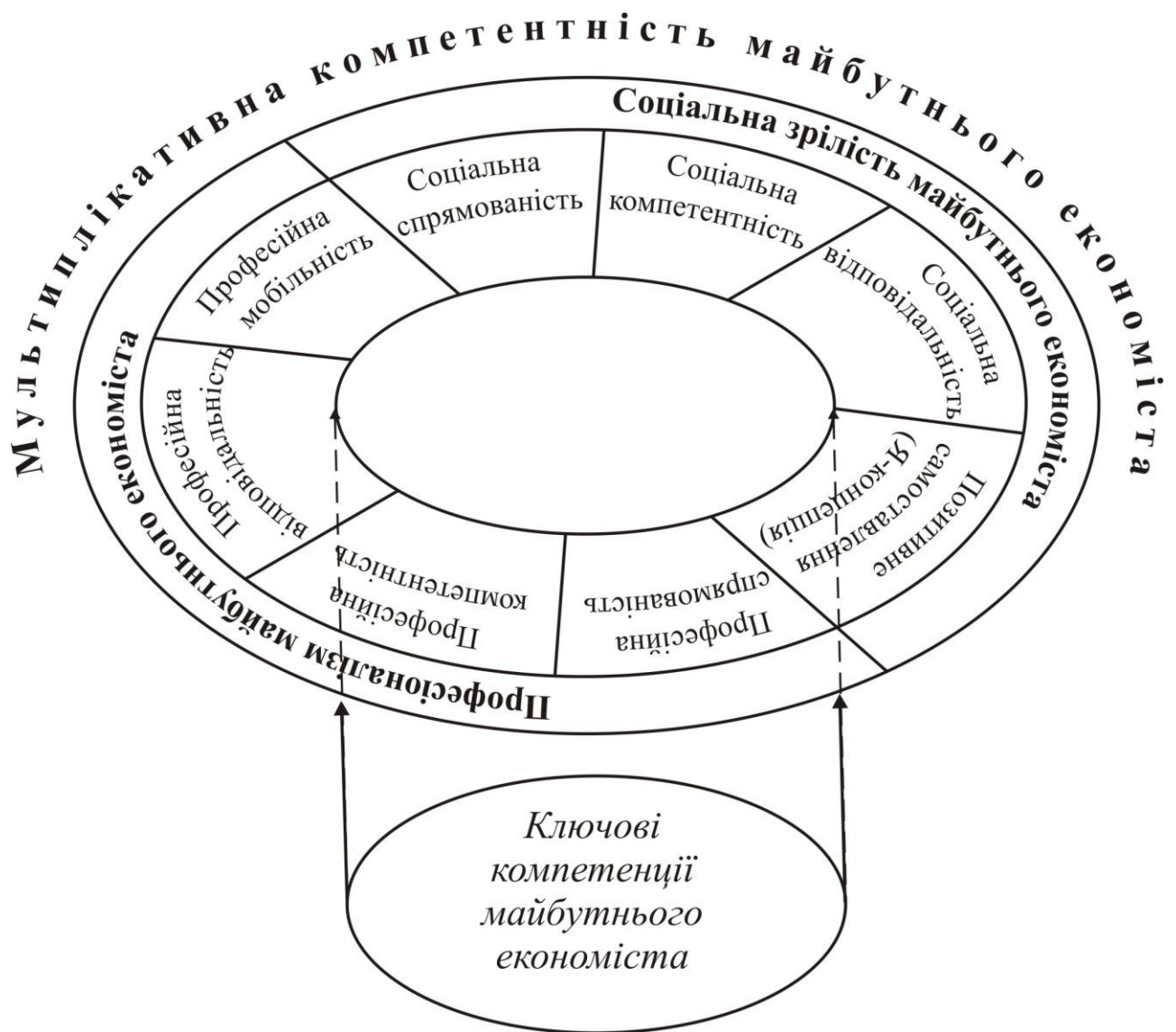


Рис. 2.2. Структура мультиплікативної компетентності майбутнього економіста

Відповідно В. Хутмакер у своїй доповіді приводить, прийняте Радою Європи, визначення п'яти ключових компетенцій, якими „повинні бути оснащені молоді європейці” [545, с. 11], а саме:

- політичні та соціальні компетенції, такі, як здатність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у підтримці та поліпшенні демократичних інститутів;

- компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві. Для того, щоб контролювати прояви расизму і ксенофобії та розвитку клімату нетолерантності, освіта повинна „оснастити” молодих людей міжкультурними

компетенціями, такими, як ухвалення відмінностей, пошана інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;

- компетенції, що належать до володіння усною та письмовою комунікацією, що дуже важливо для роботи й соціального життя, з акцентом на те, що тим людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. У цьому ж контексті комунікації все більшу важливість набуває володіння більш, ніж однією мовою;

- компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства. Володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін й способів критичного усвідомлення інформації, поширюваної масмедійними засобами і рекламою;

- здатність учитись упродовж життя як основа безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя» [545, с. 11].

Ключові компетенції майбутнього економіста характеризуємо як сформований комплекс узагальнених знань, практичних умінь, навичок, способів діяльності, здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для нормальної життєдіяльності економіста у професійній та соціальній сферах. Вони складають ядро мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Структура ключових компетенцій майбутнього економіста містить:

- політичні;
- пов'язані із життям в багатокультурному суспільстві;
- пов'язані із володінням усною та письмовою комунікацією;
- пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства;
- здатність учитись упродовж життя (див. рис. 2.3).

Формування ключових компетенцій забезпечують такі напрями інтеграції:

- інтеграція наукових знань;
- соціокультурна інтеграція;
- територіальна інтеграція;
- інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності.

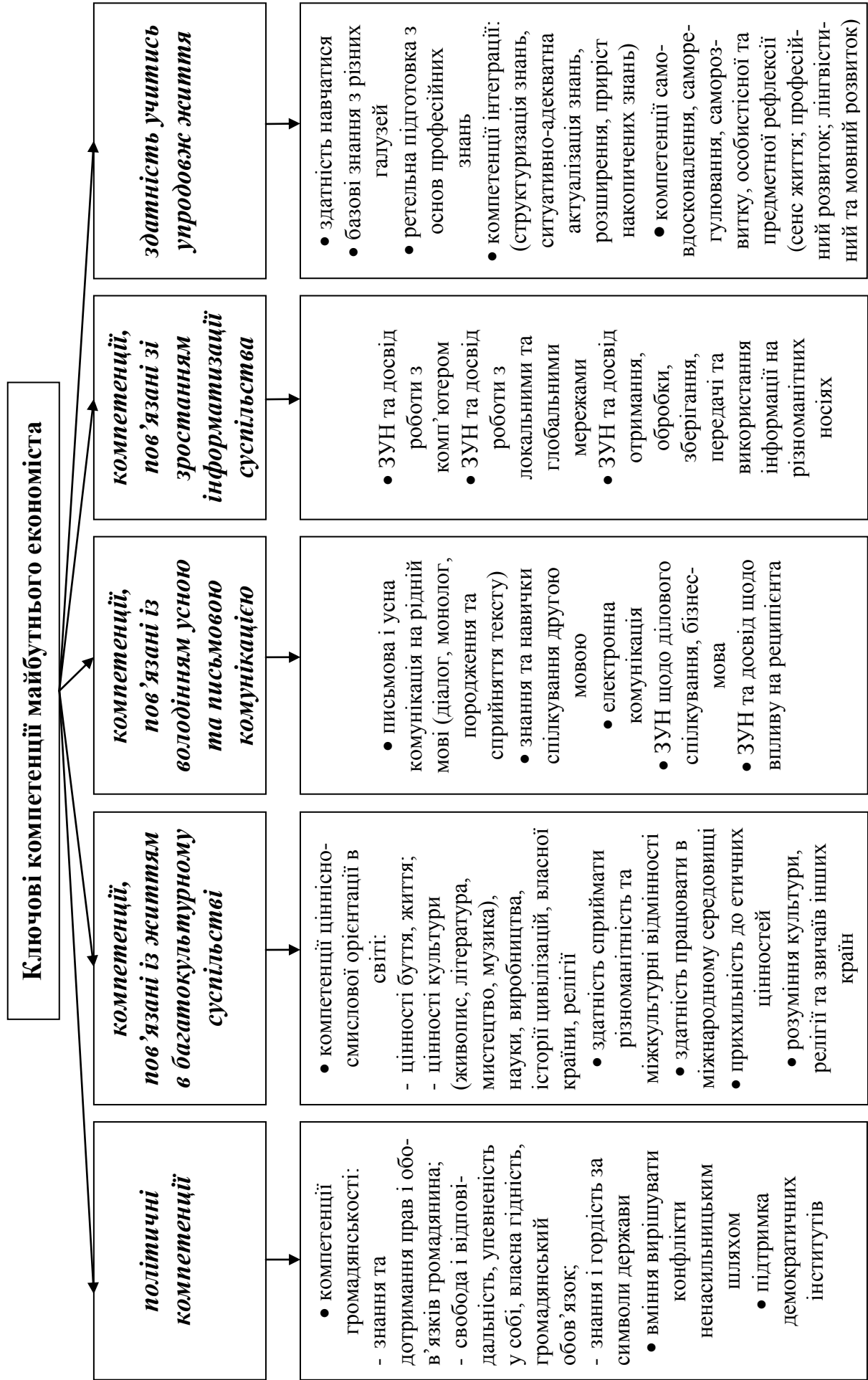


Рис. 2.3. Структура ключових компетенцій майбутнього економіста

2.3.2. Соціальна зрілість майбутнього економіста. Наступним структурним елементом мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, що є частиною оболонки, нами визначено *соціальну зрілість майбутнього економіста*.

Аналіз робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників виявляє два ключові підходи до розгляду соціальної зрілості особистості. Перший підхід трактує зрілість з погляду опису інтрапсихічних умов суб'єктивних переживань людини, задоволеної життям і собою (А. Адлер [4], К. Роджерс [407], К. Юнг [533] та ін.).

Другий підхід презентує соціальну зрілість особистості з боку її соціальної значущості для суспільства. Акцент у цьому підході робиться на властивостях, процесах, умовах становлення, цінностях, що дозволяють людині набути такої значущості (Б. Ананьєв [13], В. Мухіна [72], А. Реан [73], С. Рубінштейн [410] та ін.).

Звертаючись до визначення поняття „соціальна зрілість особистості” слід відзначити, що воно фіксує одне з головних досягнень процесів навчання і виховання, здійснюваних сім'єю, школою, ВНЗ, соціальним оточенням, соціумом у цілому (І. Кон). Соціальна зрілість розглядається як стійкий стан особистості, що характеризується цілісністю, передбаченістю, соціальною спрямованістю поведінки в усіх сферах життєдіяльності. Зріла особистість – це особистість, яка активно володіє своїм оточенням, володіє стійкою єдністю особистісних рис та ціннісних орієнтацій та здатна правильно сприймати людей і себе [273, с. 177].

Чисельні дослідження засвідчують неможливість створення моделі соціальної зрілості особистості вичерпної повноти. Проте можна виділити чотири компоненти особистісної зрілості (за Н. Бордовскою), які не можна розглядати як „рядові”. Тобто вони не є просто „четвіркою” з можливої великої безлічі інших компонентів. Ці чотири компоненти соціальної зрілості особистості є базовими, фундаментальними, навколо яких певним чином і групується множина інших. Такими компонентами є, по-перше, «трійка»: відповідальність, терпимість, саморозвиток. І, по-друге, це четвертий інтеграційний компонент, який охоплює всі попередні і одночасно присутній у кожному з них. Цим компонентом є

позитивне мислення, позитивне ставлення до світу, що визначає позитивний погляд на світ [73, с. 167].

Огляд праць учених засвідчує, що для характеристики соціальної зрілості особистості автори керуються різними підставами і виокремлюють: моральну відповідальність (С. Рубінштейн, Є. Долл); усвідомлену активну суспільну позицію (К. Платонов, І. Кон, В. Сафін, Н. Соболева); зміст ціннісної спрямованості особистості (К. Абульханова-Славська, Е. Гусинський, В. Слободчиков, Е. Ісаєв, В. Злобіна); набір знань і вмінь, якими повинна володіти людина (Б. Ананьев); ступінь соціальної компетентності і соціабельності (В. Куніцина, А. Сухов, П. Якобсон); особливі риси характеру – відповідальність, самостійність, незалежність (К. Платонов, М. Роберт, Дж. Роттер); досягнення людиною певних результатів у житті і професійній спроможності (І. Баєва, І. Кон) [520, с. 4].

Соціальна зрілість – інтегративна якість особистості, синтез базових компонентів: соціальної активності, толерантності, орієнтації на соціально значущі цінності, креативності, рефлексії, соціальної відповідальності [239].

Ф. Філіппов визначає соціальну зрілість як об'єктивно необхідний етап розвитку особистості, що характеризується досягненням самостійного соціального стану людини, обумовлений професійно-технічними і соціальними вимогами, рівень освіти та професійної підготовки забезпечує реалізацію людиною її цивільних прав і обов'язків, засвоєння, інтеріоризацію етичних норм і цінностей класу, соціальної групи, суспільства в цілому, традицій і духовного багатства національної й загальнолюдської культури. Соціальна зрілість настає в ході соціального становлення особистості, а не в результаті якого-небудь одномоментного акту [493].

Проблему формування соціальної зрілості особистості студентів економічного профілю досліджено О. Михайловим. Автор обґрунтовує зміст, структуру та з'ясовує ефективні умови формування цього психологічного новоутворення. На думку О. Михайлова, соціальна зрілість студента – це якісний ступінь розвитку його особистості за умов конкретного соціального середовища,

який забезпечує творче входження студента у різні види соціокультурної ситуації та сприяє його соціально-професійному зростанню [334, с. 3].

Чим активніше формується соціальна зрілість особистості студента, тим насиченішим стає його соціальний потенціал, а відповідно це сприяє й більш високому ступеню зрілості середовища його існування. Тобто у процесі розвитку освітнього середовища, його структури, соціальна зрілість як соціальне явище може перетворюватися в інтеграційну якість, узагальнену для аналізу соціальної зрілості особистості. Звідси випливає, що поняття соціальної зрілості особистості взаємозв'язане зі змістом зрілості середовища її існування, соціальної групи, й суспільства в цілому [334, с. 8]. Зауважимо, що О. Михайлов досліджував питання формування соціальної зрілості студентів економічного профілю в умовах навчальних закладів I рівня акредитації.

Під *соціальною зрілістю майбутнього економіста* в межах нашого дослідження розуміємо якісну характеристику його особистості, що відображає високий рівень розвитку соціально важливих якостей, забезпечує творче входження економіста в різні види соціокультурної ситуації та характеризується соціальною спрямованістю поведінки в усіх сферах життєдіяльності.

Концептуальна структура соціальної зрілості майбутнього економіста конкретизується соціальною спрямованістю, соціальною компетентністю, соціальною відповідальністю та позитивним самостваленням (Я-концепцією) (структуру наведено на рис. 2.4).

Соціальна спрямованість майбутнього економіста – якість особистості, яка визначає тенденцію його поведінки в різних ситуаціях, справжнє ставлення до дійсності, до різних її проявів у вигляді історичних явищ та фактів, оцінку ставлень до різних подій інших членів суспільства, остаточне визначення власної позиції в суспільстві.

Соціальну спрямованість забезпечує соціокультурна інтеграція. Структуру соціальної спрямованості подано на рис. 2.4.

Другим компонентом структури соціальної зрілості майбутнього економіста нами визначено соціальну компетентність. Під *соціальною* компетентністю (у

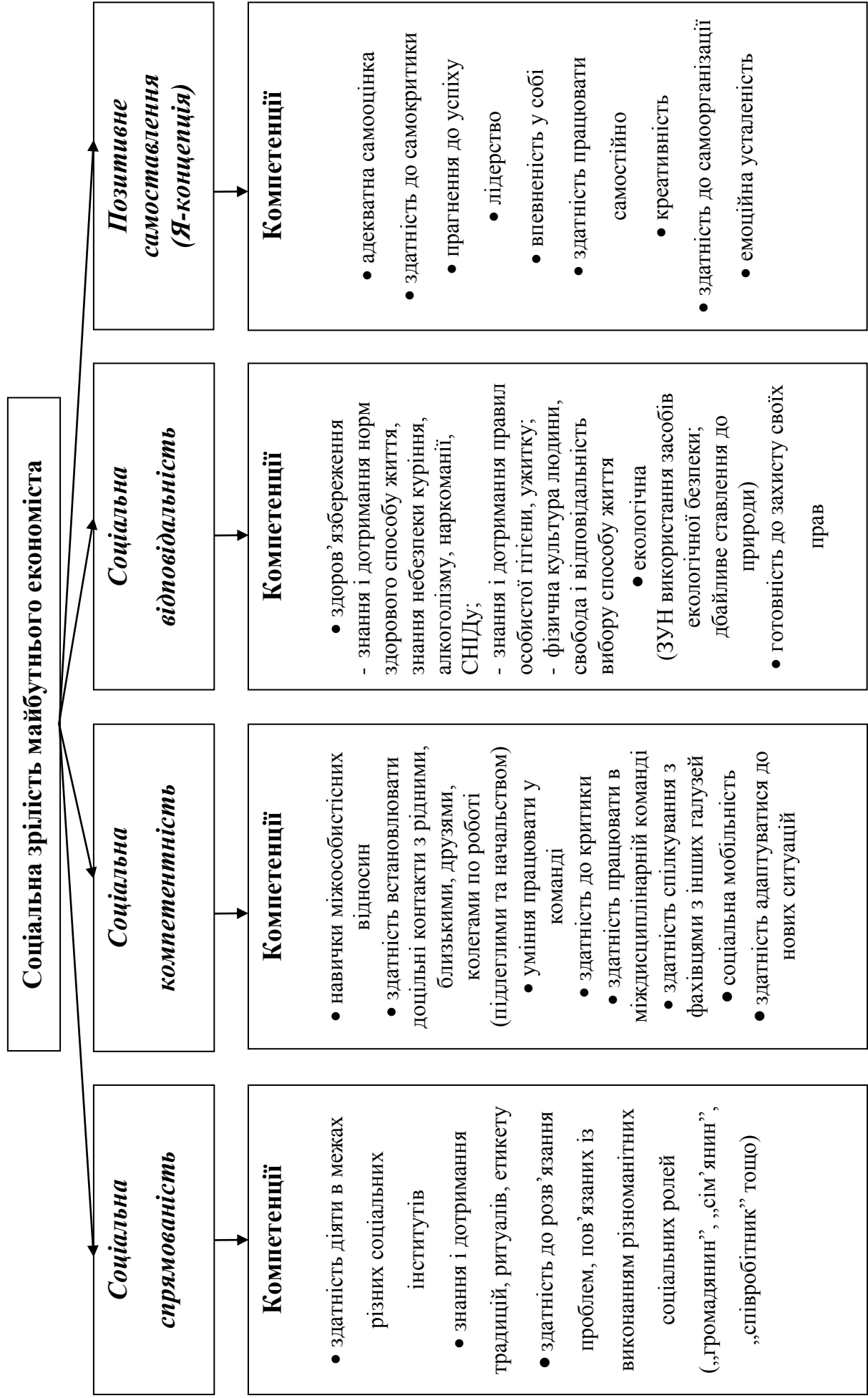


Рис. 2.4. Структура соціальної зрілості майбутнього економіста

вузькому сенсі слова) будемо розуміти сукупність компетенцій, що характеризують взаємодію людини з самою собою, суспільством, соціумом, іншими людьми, довкіллям, тобто індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати відчуття й ставлення, критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, вмінням працювати в групах, приймати соціальні й етичні зобов'язання.

В. Ромек розглядає соціальну компетентність як результат особливого стилю впевненої поведінки, за якого навички впевненості дають змогу гнучко змінювати стратегію та плани поведінки, враховуючи вузький (особливості соціальної ситуації) та широкий (соціальні норми та умови) контексти [409, с. 10].

Формування соціальної компетентності забезпечується заздалегідь визначеними соціальними компетенціями, які відповідають сучасним умовам.

В. Байденко зазначає, що до переліку соціальних компетенцій, що вимагають роботодавці, включено: комунікативність (чуйність у спілкуванні, структурованість мови, переконливість аргументування тощо); здатність працювати в команді; уміння наочно й переконливо проводити презентацію своїх ідей; готовність до нестандартних, креативних рішень; навички самоорганізації; гнучкість відносно нових вимог і змін; витривалість й цілеспрямованість [35, с. 19].

Соціальну компетентність майбутнього економіста характеризуємо як сформовану систему індивідуальних знань, умінь, навичок, способів діяльності, здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для його нормальної життєдіяльності в соціумі.

Соціальну компетентність забезпечують такі напрями інтеграції: соціокультурна інтеграція; територіальна інтеграція. Структуру соціальної компетентності подано на рис. 2.4.

Наступним елементом структури соціальної зрілості майбутнього економіста нами визначено соціальну відповідальність, адже саме вона відрізняє соціально незрілу особистість від звичайної людини (не говорячи вже про зразки

зрілості). Сократ, уважаючи соціальний досвід основою соціального розвитку особистості, а відповідальність – найважливішою якістю людини, відзначав, що зрілість полягає не тільки в усвідомленні відповідальності перед іншими, але й у відповідальності перед собою за збереження і розвиток своєї індивідуальності, проте зосередження тільки на особистих інтересах призводить до душевного розладу і дисгармонії з суспільством.

Дослідженням соціальної відповідальності особистості присвятили свої роботи Л. Грядунова [115], А. Кузьмінський [292], К. Муздибаєв [349], М. Сметанський [451] та ін.

Формування відповідальності йде поруч із розвитком автономності особистості і забезпеченням свободи ухвалення рішень щодо самого себе.

Соціальну відповідальність майбутнього економіста характеризуємо як якість особистості, необхідну для регулювання, координації й оцінки суб'єктом своїх дій, спрямованих на соціум, довкілля та самого себе.

Соціальну відповідальність забезпечує соціокультурна інтеграція. Структуру соціальної відповідальності подано на рис. 2.4.

Останнім компонентом соціальної зрілості майбутнього економіста визначаємо позитивне самоствавлення (Я-концепцію).

Визначена Р. Бернсом (1986) цілісна Я-концепція, розглядається як сукупність усіх представлень індивіда про себе, пов'язана з їх оцінкою. Описову складову Я-концепції найчастіше називають образом „Я” або уявленням про себе, тобто самоствавленням [121, с. 13]. У свою чергу, під позитивним самоствавленням розуміється ухвалення суб'єктом власної особи в цілому, переживання відчуття упевненості в собі, відчуття цінності свого „Я” [396, с. 13]. Позитивне самоствавлення є регулятором комунікаційної і поведінкової діяльності особистості майбутнього економіста та його впливу на продуктивність професійної економічної діяльності.

Отже, **позитивне самоствавлення (Я-концепцію)** майбутнього економіста визначаємо як ухвалення ним власної особи, упевненість у собі в ході виконанні професійних та соціальних ролей, відчуття власної самоцінності.

Позитивне самоставлення (Я-концепцію) забезпечує соціокультурна інтеграція. Структуру позитивного самовідношення (Я-концепції) подано на рис. 2.4.

2.3.3. Професіоналізм майбутнього економіста. Другою складовою оболонки мультиплікативної компетентності майбутнього економіста ми визначили *професіоналізм майбутнього економіста*.

Термін „професіоналізм” виник для позначення форми суспільного поділу праці, пов’язаної із внутрівиробничим розподілом працівників на навчених і ненавчених. У міру ускладнення праці, що визначила появу нового рівня інтеграції й диференціації професій, виникла необхідність у розширенні бази професійної підготовки працівників, що знайшло відображення у зміні терміну та позначуваного ним поняття. Цей термін здобув більш високого категоріального статусу завдяки відбиттю в ньому соціальних, економічних, виробничих і педагогічних аспектів регулювання процесу професійного становлення особистості працівника [525, с. 27].

В Енциклопедії професійної освіти, за ред. С. Батишева, професіоналізм розглядається як особистісна властивість фахівця, набута під час навчальної і практичної діяльності, здатність до компетентного виконання оплачуваних функціональних обов’язків; рівень майстерності та вправності в певному занятті, що відповідає рівню складності виконуваних завдань. Акцентується на творчому використанні інформації, опанованої у процесі розвитку професіоналізму, задля практичної діяльності [530, с. 379].

А. Беляєва під професіоналізмом розуміє узагальнювальну якість, необхідну і робітнику, і керівнику-управлінцю, та являє собою всю сукупність фізичних, інтелектуальних та ділових здатностей спеціаліста [44].

З позицій акмеології трактування поняття „професіоналізм” вперше запропоновано Н. Кузьміною. Авторка розглядає феномен професіоналізму як якісну характеристику суб’єкта діяльності – представника певної професії, що визначається мірою володіння ним сучасним змістом і сучасними засобами

вирішення професійних завдань, продуктивними способами їх здійснення; та вводить кількісні характеристики, відзначаючи, що міра цього оволодіння в різних людей різна, тому можна говорити про високий, середній, низький рівень професіоналізму представника тієї або іншої професії [289, с.11].

Ми поділяємо думку Н. Гузій щодо недостатності розгляду професіоналізму винятково в діяльнісному аспекті, оскільки професійні досягнення людини зумовлюються не тільки досконалою системою вмінь і навичок, а й розвитком професійно-особистісних якостей, здібностей, що змінюють систему потреб і цінностей суб'єкта праці [117, с. 129]. В її дослідженні професіоналізм розглядається в діалектичній єдності проявів діяльнісного й особистісного та відповідно визначається поняттями професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості. *Професіоналізм діяльності* трактується як якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок та вмінь, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дає змогу працювати із високою продуктивністю [117, с. 130].

Професіоналізм особистості – як якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця [117, с. 130].

Питанням професіоналізму економістів присвячено декілька російських дисертаційних досліджень: О. Булавенко [82] (висвітлює питання професіоналізму в контексті неперервної економічної освіти у професійних навчальних закладах), Л. Шипулина [523] (розглядає процес підвищення професіоналізму студентів економічних спеціальностей ВНЗ засобами інформаційних технологій) та ін.

Спираючись на акмеологічне тлумачення особистісно-діяльнісної природи категорії професіоналізму, необхідно вивчати його в діяльнісних і особистісних проявах, оскільки в професійній діяльності особистість розвивається, відповідно до чого не лише засвоюються нові способи й алгоритми вирішення професійних

задач, не лише вдосконалюється система професійних умінь і навичок, а й набуваються нові знання, розширюється кругозір, розвиваються складні загальні та спеціальні можливості, зміцнюються індивідуально-ділові й професійно важливі якості, що змінює систему потреб і цінностей суб'єкта праці, мотиваційну сферу особистості, без чого нові продуктивні технології не можуть бути засвоєні [133, с. 307-308]. Отже, **професіоналізм майбутнього економіста** в межах нашого дослідження розуміємо як якісну характеристику його особистості, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих якостей, забезпечує творче входження економіста в різні види фінансово-економічних ситуації, розглядається нами в єдності особистісних та діяльнісних проявів феномена як органічно взаємозалежних підсистем, а концептуальна структура професіоналізму майбутнього економіста конкретизується професійною спрямованістю, професійною компетентністю, професійною відповідальністю та професійною мобільністю (структуру наведено на рис. 2.5).

Професійна спрямованість майбутнього економіста – це якість особистості, яка визначається позитивним ставленням до професії, внутрішнім впливом, тобто мотивами вибору економічної спеціальності, та зовнішнім впливом, тобто впливом батьків, родичів, друзів, соціальною значущістю обраної спеціальності тощо.

Розвиток професійної спрямованості студентів у вищому навчальному закладі визначається попереднім позитивним ставленням до професії і мотивами, які є підґрунтям такого ставлення.

У психолого-педагогічних дослідженнях Е. Башкаєвої [40], К. Жукової [152], Н. Кузьміної [288] та ін. наголошується, що успіх творчої діяльності особистості багато в чому залежить від позитивного ставлення до професії, що самі функціональні можливості людини можуть бути визначені лише за умови, якщо ділові якості є результатом не тільки здібностей, але й бажання застосувати їх на практиці. Л. Шипуліна [523] пропонує вивчати становлення професійної спрямованості майбутніх економістів, для чого досліджує мотиви вступу до економічних навчальних закладів чи факультетів та залишення навчання, визначає

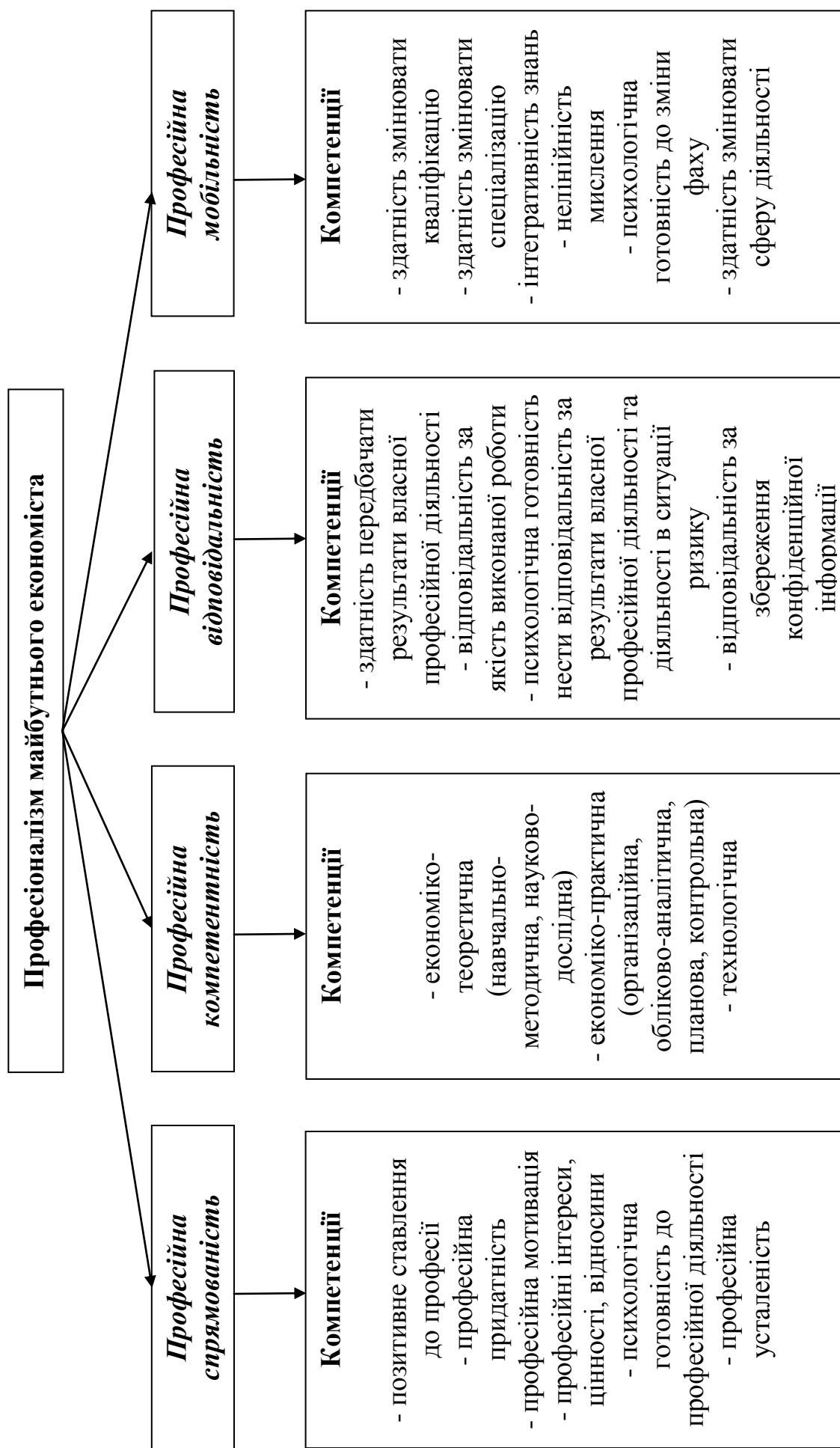


Рис. 2.5. Структура професіоналізму майбутнього економіста

ступінь задоволення різноманітними аспектами майбутньої професійної діяльності та особливостями професійної підготовки до неї залежно від рівня професійної спрямованості, структури цієї спрямованості.

Нами також було проведено дослідження щодо виявлення рівня професійної спрямованості студентів-економістів в Одеському інституті фінансів УДУФМТ. Одержані результати та їх аналіз подано в додатку Б.

У працях Е. Башкаєвої [40], Н. Кузьміної [288] виокремлено три рівні професійної спрямованості студентів (адаптовано нами для майбутніх економістів):

I рівень – студенти з позитивною професійною спрямованістю на економічну діяльність, що передбачає зв'язок між домінуючими мотивами зі змістом професійної діяльності;

II рівень – студенти, для яких прийнятний компроміс між негативним ставленням до професії у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі та перспективою подальшого працевлаштування в економічній галузі;

III рівень – студенти з негативним ставленням до професії економіста.

Відтак, ми отримуємо стартовий майданчик для визначення рівнів сформованості мультиплікативної компетентності економіста (розподіл за рівнями професійної спрямованості можна зробити вже на початку навчання та відстежити залежність між рівнем професійної спрямованості і рівнем мультиплікативної компетентності економіста) та дістаємо напрями психологічного впливу на ставлення до професії економіста тих, хто зробив свій вибір навчального закладу несвідомо.

Л. Шипуліна [523, с. 22-23] вважає, що основним психолого-педагогічним механізмом у формуванні професійної спрямованості є протиріччя між змістом професійної діяльності та особистісним змістом вибору професії і пропонує для розв'язання цього протиріччя та забезпечення динаміки розвитку професійної спрямованості в умовах вищого навчального закладу: поглиблення особистісного змісту вибору; корегування мотивації, акцент на домінуючий мотив, який стосується об'єктивного змісту діяльності; формування прямих мотивів

діяльності; визначення перспектив діяльності.

Професійну спрямованість забезпечують такі напрями інтеграції: інтеграція теоретичного та виробничого навчання; соціокультурна інтеграція; інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності. Структуру професійної спрямованості подано на рис. 2.5.

Отже, чим більше майбутній економіст дізнається у процесі виробничих та навчальних практик про свою майбутню спеціальність, чим більше опанує навичок фахівця, виконуючи реальні завдання та обов'язки, тим вище буде рівень його професійної спрямованості, а це, у свою чергу, буде твердим підґрунтям формування професійної компетентності.

Професійну компетентність майбутнього економіста визначаємо як сформовану систему професійних знань, умінь, навичок, способів діяльності, здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для його якісної діяльності в галузі економіки та фінансів. Ця система включає сукупність професійних компетенцій, які зумовлюють здатність до діяльності в галузі економіки та фінансів. Головним орієнтиром для виокремлення певної кількості компетенцій є соціальне замовлення, що відображає проблеми економічного стану країни та світу, суспільні вимоги до особистісних та професійних якостей.

Проблемам формування професійної компетентності кадрів галузі економіки та фінансів приділяли увагу О. Гончарова [108], Л. Нічуговська [361], Т. Поясок [397] та ін.

Соціальні потреби, освітньо-кваліфікаційні вимоги спеціальності, вимоги Галузевого стандарту вищої освіти України, аналіз численних наукових праць, програм сучасних навчальних дисциплін, практик для вищої школи, анкетувань, проведених серед викладачів, досвід викладання дали змогу дійти висновку, що професійна компетентність майбутнього економіста складається з трьох груп компетенцій: економіко-теоретична (навчально-методична, науково-дослідна), економіко-практична (організаційна, обліково-аналітична, планова, контрольна) та технологічна, які є однаковими для галузі знань „Економіка і підприємництво”. Водночас, кожна з груп обов'язково містить спеціальні компетенції, які

відповідають за окремий напрям підготовки певної галузі знань. Зазначимо, що кожна з виокремлених професійних компетенцій виконує власні функції і також може бути представлена як певна сукупність компетенцій, що розкривають її специфіку. Водночас усі види професійних компетенцій тісно взаємопов'язані. В нашому дослідженні професійна компетентність обумовлюється Галузевим стандартом вищої освіти.

Досвід показує, що у процесі навчання у вищому навчальному закладі студенти набувають професійних компетенцій. Натомість професійна компетентність економіста розвивається й виявляється вже у процесі реальної діяльності в галузі економіки та фінансів. Отже, компетентність відносно компетенції виступає як інтегративне поняття, що характеризує людину як суб'єкта, який реалізує у практичній діяльності компетенції, якими він володіє.

Професійну компетентність забезпечують такі напрями інтеграції: інтеграція наукових знань; міжпредметна інтеграція; інтеграція теоретичного та виробничого навчання; інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності. Структуру професійної компетентності подано на рис. 2.5.

Професійна відповідальність майбутнього економіста – якість особистості, необхідна для регулювання, координації та оцінки фахівцем своїх дій у галузі економіки та фінансів відповідно до встановлених норм та правил. Це внутрішня особистісна відповідальність, що збігається з інтересами колективу в цілому. Орієнтація на подібні моральні критерії перетворює дії фахівця на соціально відповідальні. Професійна відповідальність означає в цьому контексті відповідальність фахівця за свої дії, за їх результати та наслідки, а також за свої упущення тою мірою, якою його поведінка стосується третіх осіб та оцінюється згідно із зазначеними критеріями.

Наявність професійної відповідальності в моральному сенсі означає, що фахівець галузі економіки та фінансів у своїй професійній діяльності передбачає позитивні або негативні наслідки не тільки особисто для нього, а й урахує їх дію на інших людей у світлі зазначених норм, цінностей та принципів. Ці люди

можуть бути колегами, або просто особами, задіяними у процес професійної діяльності економіста. Крім того, враховуються позапрофесійні наслідки професійної діяльності, які, у свою чергу, можуть торкатися окремих осіб, цілих груп або навіть широких верств суспільства до наступних поколінь. Наскільки далеко простираються ці наслідки в кожному окремому випадку залежить як від об'єктивної структури та соціальних взаємозв'язків відповідної ситуації, так і від того, наскільки фахівець суб'єктивно уявляє собі ці наслідки, зумовлені їх досвідом освіти, виховання та праці.

Професійну відповідальність забезпечують такі напрями інтеграції: інтеграція теоретичного та виробничого навчання; соціокультурна інтеграція. Структуру професійної відповідальності подано на рис. 2.5.

Професійну мобільність майбутнього економіста визначаємо як сформовану систему професійних та соціальних знань, умінь, навичок, способів діяльності, здібностей, ціннісних орієнтацій, необхідних для успішного переключення на іншу діяльність або зміни виду діяльності в галузі економіки та фінансів із залученням правової сфери.

Професійну мобільність забезпечують такі напрями інтеграції: інтеграція наукових знань; соціокультурна інтеграція; територіальна інтеграція; міжпредметна інтеграція; інтеграція теоретичного та виробничого навчання; інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності. Структуру професійної мобільності подано на рис. 2.5.

Відтак, нами сформовано структуру професіоналізму майбутнього економіста.

Розглянуті структурні компоненти поняття „мультиплікативна компетентність майбутнього фахівця” поза залежністю від виду і специфіки праці виступають загальними інваріантами, необхідними і достатніми для ефективності професійної та соціальної діяльності. Специфічні або особливі інваріанти мультиплікативної компетентності майбутнього фахівця відображають характерні риси конкретних видів праці, які відбиваються у структурному компоненті „професійна компетентність”, насичуючись загальними вимогами Галузевого

стандарту вищої освіти України та конкретними вимогами роботодавців у окремих видах діяльності. У межах нашого дослідження професійна компетентність окреслюється Освітньо-кваліфікаційною характеристикою бакалавра, спеціаліста та магістра галузі знань 0305 „Економіка та підприємництво”, напрямів підготовки 6.030508 „Фінанси і кредит” та 6.030509 „Облік і аудит”.

Запропонована нами структура мультиплікативної компетенції майбутнього економіста має певні привілеї, які містяться у збереженні інваріантності функцій фахівця даної галузі, але робить варіативним їх наповнення залежно від економічної, політичної та соціальної ситуації у країні та світі, що, у свою чергу, дає змогу отримати низку прерогатив у навчанні студентів, а саме:

- визначати перелік предметів залежно від актуальних потреб ринку праці;
- обумовити напрями підвищення кваліфікації для випускників вищого навчального закладу;
- надати основу для освіти та самоосвіти майбутнім економістам.

І найголовніше, наявність такої структури мультиплікативної компетентності майбутнього економіста дасть змогу проектувати спеціаліста як ураховуючи умови сьогодення, так і для майбутнього, тобто зможе внести в систему інтегративної професійної підготовки певну мобільність та адаптованість до мінливих умов нашого та світового суспільства.

У відповідності з дослідженнями В. Байденко [33], І. Галяміної [97], І. Зимньої [162; 163], Ю. Татура [473] спеціаліст із вищою освітою повинен володіти певним набором компетенцій, які характеризують його як людину та спеціаліста.

Ми вважаємо, що ключові компетенції майбутнього економіста, професіоналізм майбутнього економіста та соціальна зрілість майбутнього економіста, що забезпечуються відповідними компетенціями, є фундаментом, який дає змогу фахівцю фінансово-економічної сфери гнучко орієнтуватися на ринку праці та бути підготовленим до продовження освіти як на другому

(спеціаліст чи магістр) рівні вищої професійної освіти (для бакалавра), так і в сфері післядипломної освіти (для бакалавра, спеціаліста та магістра) чи наукової діяльності. Набір компетенцій є різним для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої професійної освіти, оскільки він пов'язаний із завданнями діяльності, а вони різні для різних рівнів.

Ці компетенції, виявляючись у поведінці, діяльності людини, стають її особистими якостями, властивостями. Відповідно, вони примножуються в мультиплікативну компетентність, яка характеризується і мотиваційними, і смисловими, і ставленнєвими, і регуляторними складовими, разом з когнітивними (знаннями і досвідом).

Під час упровадження компетентнісного підходу в навчанні важливо зосередити зусилля на: виявленні умов ефективного формування у студентів життєвої компетентності; визначенні ключових компетентностей для різних сфер життєдіяльності особистості; розробці моделей розвитку життєвої компетентності в студентів (з урахуванням сензитивних періодів у розвитку); обґрунтуванні оптимальних технологій, що сприяють оволодінню компетентністю, розширюють можливості компетентнісного вибору особистістю життєвого шляху; розробці, апробації та впровадженні модульних програм розвитку життєвої компетентності; проектуванні та поетапній апробації компетентнісно зорієнтованого освітньо-реабілітаційного простору, спрямованого на становлення особистості як суб'єкта життя; перебудові освітнього простору на діагностичній підставі, апробації інструментарію для оцінки рівня досягнень з різних параметрів життєвої компетентності; апробації програмно-цільового, мотиваційного управління навчально-виховним процесом; розвитку інтерактивних технологій, підвищенні інноваційної культури педагогічних кадрів [255].

Компетентнісний підхід до побудови СПП МЕ відповідає соціальним сподіванням у сфері освіти та інтересам учасників процесу професійної підготовки, адже здійснює деяке відхилення від формулювання мети професійної освіти, в якій акцентується на функціональних характеристиках майбутнього фахівця, коли особистість перетворюється у своєрідний засіб досягнення

кінцевого результату – кваліфікованого (конкурентоспроможного) працівника, в бік спрямування освітнього процесу на формування і розвиток мультиплікативної компетентності майбутнього економіста (див. рис. 2.2).

Компетентнісний підхід допоможе зберегти культурно-історичні, етно-соціальні цінності, якщо компетентності, що є його підґрунтям, розглядати як складні особистісні утворення, які містять інтелектуальні, емоційні та етичні складові. Водночас, компетентнісний підхід підтримує виокремлені нами напрями та засоби інтеграції та надає мету системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

2.4. Особистісно орієнтований та ітераційний підходи як теоретико-методологічні засади системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів

Соціально детермінована зміна освітніх парадигм привела до появи в системі вищої професійної освіти гуманістичних, особистісно орієнтованих підходів до підготовки фахівців, сутність яких виявляється в тому, що головною дієвою фігурою всього освітнього процесу є той, хто навчається, з його унікальним суб'єктивним досвідом.

Це обумовлено низкою обставин, що об'єктивно існують, а саме:

- динамічний розвиток українського суспільства потребує формування в людини не стільки соціально типового, скільки яскраво індивідуального, що дає змогу особистості стати та залишатися самою собою у швидкозмінному соціумі;
- психологи та соціологи відзначають, що сьогоденні студентам притаманні прагматичність мислення та дій, розкріпаченість та незалежність, а це, у свою чергу, детермінує застосування викладачами нових підходів та методів взаємодії зі студентами;
- сучасна вища школа потребує гуманізації відносин викладачів зі студентами, демократизації життєдіяльності.

Звідси випливає природність інтересу до проблеми особисто орієнтованого

навчання і виховання, їх індивідуалізації.

Використання особистісно орієнтованого підходу до навчання майбутніх економістів обумовлено специфікою їхньої діяльності в ринкових умовах, що все частіше вимагає одноосібних рішень; підвищується роль особистості у підприємницькій діяльності. А результати діяльності фахівців галузі економіки та фінансів насамперед впливає на економічну та соціальну ситуацію в державі, яка буде розвиватись у висхідному напрямку, якщо ми зможемо виховати в межах вищого навчального закладу самоцінну особистість з усвідомленою духовною суверенністю, сформувати цілісну особистість економіста, відповідальну і справедливую, з розвинутою творчою індивідуальністю, здатну до творчості та співпраці, а це можливо лише за умови особистісно орієнтованого підходу до навчання (за концепцією І. Беха [50]).

Отже, реалії розбудови посттоталітарного суспільства, утвердження нових соціально-культурних цінностей і пріоритетів та специфіка майбутньої професійної і соціальної діяльності фахівців економічної галузі призвели до необхідності побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів на засадах особистісно орієнтованого підходу, який, за дослідженням І. Якиманської [535; 536], дасть змогу виявити і структурувати суб'єктивний досвід студента, узгодити його із соціально-значущим досвідом.

Історія педагогічної теорії та практики засвідчила чимало спроб реалізації ідей особистісно орієнтованого навчання, розпочинаючи з ідей Сократа, Л. Толстого, Ж. Руссо, І. Песталоцці, Г. Торей, М. Монтессорі та ін. Сучасна педагогічна думка подає широкий спектр концепцій, що мають своїм підґрунтям ідеї особистісно орієнтованого навчання: центрований на особистості підхід в освіті (К. Роджерс) [406]; психолого-дидактична концепція, заснована на принципі суб'єктності (І. Якиманська) [536]; позиційно-дидактична концепція (В. Серіков) [434]; проєктивна модель особистісно орієнтованого навчання (Н. Алексєєв) [70]; культурологічна концепція особистісно орієнтованої освіти (Є. Бондарєвська) [70]; методика „занурення” (М. Щетинін) [506]; школа вільного розвитку (А. Хуторський) [506]; школа самовизначення (А. Тубельський) [506];

методики колективних творчих справ (І. Іванов) [118]; педагогіки свободи і педагогічної підтримки (О. Газман) [118]; педагогічної діяльності, що самоорганізується (С. Кульневич) [294]; модель особистісно орієнтованої підготовки фахівця-економіста (Н. Кошелева) [281] та ін.

Однак, на нашу думку, різномаяття назв не приховує акценту на особистісно орієнтований підхід до освіти, який є, по-перше, антропоцентричним за метою, змістом та формами організації навчання, бо в центр освіти ставить особистість; по-друге, не знижуючи значення знань, умінь, навичок, досвіду діяльності, акцентує увагу на розвиток та саморозвиток особистості; по-третє, створює умови для надання студентам свободи вибору під час професійної підготовки; по-четверте, забезпечує накладання суб'єктивного досвіду студента, на суспільно значущий досвід у вигляді обміну й узгодження цінностей, змістів, значень; по-п'яте, активує внутрішні механізми розвитку особистості студента.

Розвиток сучасної педагогічної думки, за Є. Бондаревською, кардинально змінює уявлення про призначення освіти у XXI столітті: традиційне розуміння освіти як оволодіння студентами знаннями, вміннями, навичками та підготовкою їх до життя переосмислюється та заміщується більш широкими поглядами на освіту як на становлення людини, знаходження нею себе, свого образу, неповторної індивідуальності, духовності, творчого потенціалу [69, с. 3].

Розбудова особистісно орієнтованої освіти ґрунтується на пріоритетах гуманістичного над авторитарним, екологічного над техногенним, аксіологічного над інформаційним, а також на паритетах соціального та індивідуального, логічного й образного, традиційного та інноваційного [117, с. 4]. Зазначені ідеї і підходи концептуально закладені у зміст „Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст.”, Державної національної програми „Освіта-XXI ст.”, Закону України „Про освіту”, Закону України „Про вищу освіту”, „Концепції розвитку економічної освіти в Україні”.

Н. Гузій зазначає, що сучасна трансформація предметно-діяльнісної теорії в суб'єктно-діялісну, ствердження принципу єдності свідомості і діяльності людини у працях С. Рубінштейна, його учнів та послідовників А. Брушлинського,

К. Абульханової та ін. – посилює увагу дослідників до особистісних параметрів суб'єкта діяльності, праці, орієнтує на збереження її цілісності, самобутності, творчих можливостей, внутрішньої активності, що зумовлене відродженням і активним розробленням останнім часом особистісно-орієнтованих методологічних стратегій, які склалися під час наукових дискусій у ході еволюції наукових знань [117, с. 81].

Особистісно орієнтована освіта – це розвиток та саморозвиток особистості того, хто навчається, виходячи з його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання та предметної діяльності [506, с. 379].

Метою і результатом особистісно орієнтованого навчання стає молода людина, що є компетентною особистістю, а, отже, здатна не тільки адаптуватися до вимог сучасного суспільства та ринку праці, а й особистісно і професійно реалізуватись упродовж життя [442, с.13].

Вітчизняні освітяни Г. Балл [36], І. Бех [48; 51], І. Зязюн [167], З. Курлянд [386], О. Пехота [390], О. Савченко [416], О. Сухомлинська [468], Р. Хмелюк [502], О. Чебикін [511] та ін. у світлі ситуації, що склалася в Україні обґрунтовують необхідність та вказують основні напрями переходу від традиційних підходів до освіти, що орієнтують на засвоєння знань, умінь, навичок, до гуманістичних підходів, спрямованих на особистісний розвиток й творчу самореалізацію того, хто навчається, в суспільстві, зокрема до особистісно орієнтованого підходу.

Спираючись на погляди філософів, особистісно орієнтований підхід можна визначити як методологічну орієнтацію в педагогічній діяльності, яка дає змогу, спираючись на систему взаємопов'язаних понять, ідей та засобів дій, забезпечувати і підтримувати процеси самопізнання, самопобудови та самореалізації особистості того, хто навчається, розвитку його неповторної індивідуальності [307].

У розробленій психолого-дидактичній концепції особистісно орієнтованого навчання, І. Якиманська обґрунтовує особистісно орієнтований підхід як створення спеціальних психолого-педагогічних умов для становлення особистості

студента в освітньому процесі, спрямованих на: розкриття індивідуальності майбутнього фахівця, визначення проекції його розвитку, створення найбільш сприятливих умов прояву особистості студента як індивідуальності [536].

Обґрунтовуючи особистісно орієнтовані технології В. Серіков уважає, що особистісно орієнтований підхід полягає у створенні особистісно орієнтованої ситуації (навчальної, пізнавальної, життєвої), тобто ситуації, в якій необхідним стає прояв особистісних функцій, а саме студент, потрапляє в ситуацію, коли необхідно шукати сенс, думати про себе, будувати образ і модель свого життя, вибирати творчий варіант розв'язання проблеми, дати критичну оцінку фактам тощо [434].

Отже, в концепціях стосовно особистісно орієнтованого підходу чітко простежується орієнтація освіти на розвиток особистісних функцій індивіда, спрямованих на саморозвиток та соціалізацію особистості студента. Відтак, особистісний підхід в освіті полягає у створенні умов для цілісного прояву та розвитку особистісних функцій його суб'єктів.

Натомість, на нашу думку, слід уникати й некоректності у використанні особистісно орієнтованого підходу до освітнього процесу, прагматично спрямовуючи зусилля викладачів на „задоволення освітніх потреб особистості”, ототожнюючи професійні цілі з бажаннями студентів, забуваючи про потреби суспільства та держави. Така позиція є небезпечною як для суспільства, так і для особистості самого суб'єкта навчання.

Для студентів така позиція викладачів несе особистісно руйнівну функцію. У кращому разі формується тип індивідуальності – „економічна людина”, для якої основним мотивом, що визначає різні сфери її життєдіяльності, виявляється мотив користі для себе. Все для неї стає засобом підтримання життя, боротьби за існування і благополуччя свого життя. Вона економить матеріал, сили, час – тільки б здобути від цього максимальну користь для себе. Сенс її дій – не в самій діяльності, а в корисливому ефекті [52]. Отже, порушується процес формування соціальної зрілості, а це вже складає загрозу для суспільства, оскільки спотворюються якості, які входять до її складу: соціальна спрямованість,

соціальна компетентність, соціальна відповідальність та позитивне самовідношення (Я-концепція). Сенс компетенцій розглядається крізь призму егоїстичного сприйняття себе, людей, суспільства та довкілля. Суспільно важливі речі стають важливими для особистості тільки тоді, коли дають змогу вилучити з цього користь для індивіда.

Відтак, виховання особистості в умовах гуманізації сучасної освітньої системи передбачає послідовну реалізацію принципів особистісно орієнтованого підходу за умови нейтралізації його егоїстично-індивідуалістичного впливу на формування особистості й виховання необхідних суспільно значущих моральних цінностей.

У межах особистісно орієнтованого підходу до побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів постає завдання підготовки фахівця, який здатний як змінювати себе та наявну економічну систему в країні, так й жити та працювати в межах цієї ситуації. СІПП МЕ має формувати особистість, здатну до творчості, яка, в той же час, буде обслуговувати створену систему як „робоча” сила.

Педагогічно цілевідповідно, щоб студент-економіст жив, навчався та виховувався в умовах постійного вибору, мав суб'єктні повноваження у виборі мети, змісту, форм та засобів організації навчально-виховного процесу та життєдіяльності в навчальному закладі, тобто необхідним є надання студентам свободи вибору змісту навчання (дисципліни за вибором, модульний зміст навчання, вибір тем доповідей, рефератів, літератури); свободи вибору форм та методів навчання та контролю підготовленості, свободи вибору партнера для виконання спільних завдань; спонукання до рефлексії.

У межах нашої системи ми закріплюємо, спираючись на концепцію І. Якиманської, за студентом роль того, хто пізнає світ, але в спеціально організованих умовах. Завдання викладача полягає у визначенні змісту освіти, у збереженні його наукового контексту, у формулюванні кінцевої мети навчання. Завдання студента – обрати серед запропонованих методів та прийомів організації пізнавальної діяльності найбільш прийнятний для нього спосіб засвоєння знань. У

цьому полягає лінія взаємодії суб'єктів навчально-виховного середовища.

Особистісно орієнтований підхід передбачає формування знань студентом, тобто знання не пропонуються йому в готовому вигляді, а конструюються, здобуваються, генеруються ним самим у власній діяльності [506, с.15]. Роль викладача полягає не в передачі знань, умінь, навичок та досвіду діяльності, а в створенні спільно з адміністрацією відповідного освітнього середовища, де студент навчається, спираючись на свій особистісний потенціал.

Взаємодія суб'єктів навчально-виховного середовища виконує роль психологічної підтримки як процесу, в якому викладачі сконцентровують свою увагу на позитивних сторонах та якостях студента з метою укріплення його самооцінки та самоповаги, допомагають повірити в себе та свої можливості, підтримують готовність особистості до подолання життєвих труднощів і створюють ситуації вибору.

Свободу вибору в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів забезпечують такі напрями інтеграції: соціокультурна інтеграція (факти, відомості та погляди, що вивчає студент, мають виходити з однієї історичної культури, в якій вони розвивались, а вибір культури залишається за студентом; вибір культурно-історичної аналогії розв'язання освітніх проблем); територіальна інтеграція (вибір з достатньої кількості вищих навчальних закладів, які здійснюють освіту фахівців економічної галузі та розподілені на території країни або світу).

А. Хуторський зауважує, що до прав та свобод студентів можна віднести такі: право на вибір або виявлення індивідуального змісту та мети кожної дисципліни; право на самостійні трактування фундаментальних понять та категорій; право на складання індивідуальних освітніх програм з дисциплін, що вивчаються; право вибору індивідуального темпу навчання, форм та методів розв'язання навчальних завдань, засобів контролю, рефлексії та самооцінки своєї діяльності, виходячи із своїх індивідуальних особливостей; індивідуальний відбір предметів, що вивчаються, творчих лабораторій та інших типів занять з тих, які визначені навчальним планом у варіативній частині; перевищення (випередження

або поглиблення) змісту навчальних курсів, що опановуються; індивідуальний вибір додаткової тематики і творчих робіт з дисциплін; право на індивідуальну картину світу та індивідуальне обґрунтування позиції з кожної освітньої галузі [506, с. 89].

Тобто студент має право вибору щодо власної траєкторії освіти. Власна траєкторія освіти (за А. Хуторським) – це результат реалізації особистісного потенціалу того, хто навчається, в освіті через здійснення відповідних видів діяльності [506, с. 89]. Більше того, викладач має стимулювати студентів до самостійного вибору та використання найбільш значущих для них способів опанування навчального матеріалу.

Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів забезпечить можливість переходу на навчання за індивідуальними планами та індивідуальними формами контролю засвоєння знань, умінь, навичок та досвіду діяльності, можливість переходу на змішану (очно-заочну або очно-дистанційну) форму навчання, яка передбачає збільшення об'єму самостійної роботи. Також СПП МЕ передбачає умови для випереджальної самостійної роботи з навчальних дисциплін до початку сесії, для чого всі навчальні програми, індивідуальні завдання, питання іспитів, теми курсових робіт та рефератів на весь курс мають бути надані студентам відразу після вступу до навчального закладу (що, в принципі, передбачено заходами щодо приєднання до Болонського процесу). Планується організація концентрованого вивчення навчального матеріалу, а також читання оглядових лекцій, що підбивають підсумки самостійної роботи студентів з окремих навчальних дисциплін.

Відтак, зазначені аспекти в сукупності з названими напрямками інтеграції забезпечать свободу вибору для майбутнього економіста, що, у свою чергу, зможе надати можливості змінити вектор освітнього руху – не до студента, а від нього і в результаті навчання роботодавець отримає професійно відповідального, ініціативного та творчого спеціаліста з позитивною Я-концепцією.

Розглянемо ще один аспект особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки, що стосується фіксації та оцінки результатів навчальної

діяльності майбутніх фахівців.

Якщо ми висуваємо на перший план студента як особистість, яка змінюється під впливом СПП МЕ, то така система відповідає потребам студента, з одного боку, та його можливостям – з іншого, а також узгоджується з умовами наявного ринку праці.

Багато дослідників у галузі педагогіки та психології (Б. Ананьєв [13], Л. Божович [66], І. Якиманська [535] та ін.) пропонують відштовхуватися в системі педагогічного оцінювання від процесу змін конкретного студента. Іншими словами, пріоритет надається ресурсному підходу, підґрунтям якого є врахування можливостей студента. У цьому разі педагогічне оцінювання має ґрунтуватися на позитивному зворотному зв'язку, який дає можливість простежити тенденцію розвитку студента, а не фіксувати недосяжність еталону.

З іншого боку, коли молодий фахівець вступає на ринок праці, де існує жорстка конкуренція та жорсткі вимоги до компетентності спеціаліста, і це стосується не тільки професійної сфери, порівнювати його будуть саме з еталонними вимогами, адже роботодавцю потрібен певний набір компетенцій. Отже, випускник вищого навчального закладу має відповідати очікуванням роботодавців, а саме (за дослідженнями польських учених) мати: основні вміння, необхідні для професійної роботи; „понадпрофесійні” вміння (володіння оргтехнікою, знання іноземних мов, здібності до навчання та перенавчання); уміння застосовувати здобуті знання у виробничих ситуаціях; відповідне ставлення до роботи, що включає готовність до постійного навчання, мобільність, креативність, а також дисциплінованість та лояльність [543]. Ці очікування повною мірою відповідають вимогам як українського, так і світового ринку праці, а отже, мають бути враховані під час навчання фахівців, зокрема, економістів.

Відтак, у будь-якій освітній парадигмі, а особистісно орієнтована не є виключенням, закладено суперечність між потребами особистості та сподіваннями суспільства. І не завжди є можливим узгодити соціальне замовлення, потреби особистості студента та особистості викладача. Хоча саме в цьому закладено потенціал розвитку. У філософії особистість визначається як

Людина в сукупності її біологічних та соціальних характеристик. Кожна людина, як особистість, з одного боку, індивідуальна, з іншого – соціально типова, тобто є носієм соціально значущих рис. Соціальні характеристики визначаються як важливіші: саме вони визначають успіх у житті. Будь-яка людина втілює в собі той чи інший соціальний тип, який визначається типом суспільства.

Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів має за мету поєднати розвиток у студента яскраво індивідуального та формування соціально типового, тобто передбачає розвиток індивідуальності студента й опанування ним соціального досвіду, тобто знань, умінь і навичок, визначених у типових програмах навчання і виховання та обов'язкових для засвоєння кожним в умовах наявності інформації про індивідуальні особливості майбутнього фахівця.

У процесі особистісно орієнтованого навчання поєднуються дві мети: підготовка студента до виконання професійних функцій та розвиток його особистості, що повністю відповідає нашому баченню результату функціонування СПП МЕ – формуванню МКМЕ.

У попередньому підрозділі ми назвали результат дії СПП МЕ – формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. Але, щоб розвиватись, формуватись як особистість, людина повинна мати як мету саму себе. Таку мету, мету конструювання самої себе, цілком можливо віднести до концепції особистісно орієнтованого навчання, де необхідне вміння виробити особистісний світогляд, ціннісні орієнтири, засоби взаємодії з довкіллям та оточуючими людьми, що дає можливість сформуванню ключові та соціальні компетентності, які узгоджені з образом „Я-ідеальне професійне”.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу до побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів проходить і в аспекті пошуку найбільш ефективних форм, методів та засобів, які мають забезпечувати виховання і розвиток творчої особистості фахівця галузі економіки й фінансів. Інтегративна професійна підготовка з боку особистісно орієнтованого підходу обумовлюється діяльністю суб'єкта та формує особистісні смисли майбутньої діяльності в економічній галузі.

Саме на цьому етапі виникає потреба у використанні *ітераційного* підходу до побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, тому що дає змогу застосовувати ітераційну процедуру (див. рис. 2.6) побудови СИПІ МЕ.



Рис. 2.6. Ітераційна процедура побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів

Ця процедура дасть змогу експериментальним шляхом дібрати найбільш ефективні форми, методи та засоби навчання й виховання, що забезпечать

формування МКМЕ на гідному рівні, та вдосконалювати систему із урахуванням попереднього досвіду і зовнішніх впливів.

Ітераційна процедура вимагає певних пояснень.

Ітерація (від лат. *iteratio* – повторення) – це багаторазове повторення деякої операції або дії, за якої використовується накопичений попередній результат такої самої операції або дії.

Проектування системи – це процес застосування наукових знань, які дають змогу створити базовий функціональний експериментальний проект. За допомогою моделі експериментального зразка визначається первинний набір основних параметрів. Проектування системи передбачає розуміння як потреб замовника, так і умови конкретного навчального закладу. Система інтегративної професійної підготовки не зможе задовольняти потреб споживача, якщо не буде відповідати його очікуванням та освітнім стандартам (ОКХ спеціаліста економічної галузі). Отже, перший етап „Підготовка до побудови моделі” включає обґрунтування прийнятих припущень, виявлення факторів, що впливають на систему (внутрішніх та зовнішніх).

Урахування впливу всіх чинників педагогічного процесу приводить до завдань великої складності, тому виникає необхідність у виявленні головних факторів та сигналів, які визначають стан системи, що проектується.

Другий етап „Контроль системності” включає перевірку відповідності трьом принципам: причинність, пізнаваність, цілісність. Для системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів визначені напрями та засоби інтеграції на різних рівнях, чітка орієнтованість освітніх цілей на соціальне замовлення є показниками її когерентності (цілісності). Професійна підготовка економістів, які користуються попитом на ринку праці та прагнуть творчо змінити середовище життєдіяльності у відповідності з тими ціннісними орієнтирами, які вони одержали у процесі інтегративної професійної підготовки, свідчить про соціальну активність системи (причинність). Органічні еволюційні зміни щодо професійної підготовки в контексті взаємодії з середовищем існування, її перебудова, яка, з одного боку, враховує нове соціальне замовлення,

а з іншого – не приводить до деструктивних ситуацій у самій системі, свідчить про її мобільність, дає змогу передбачити різні варіанти подій, а, отже, пізнаваємість.

Разом перший та другий етапи приводять до створення *i – o'i* ітерації моделі, яка насичена організаційними формами, засобами і методами навчання й виховання, конкретизована щодо інших характеристик навчальної діяльності студентів та викладачів.

На четвертому етапі ітераційної процедури апробується отримана модель й акцентується увага на зауваженнях та доповненнях, які виникають у процесі апробації.

Проектуючи систему, ми прагнемо отримати в результаті бажані показники якості. Отже, здійснюємо перевірку адекватності побудованої моделі (п'ятий етап). На думку В. Щипанова [524], продукт ідеальної якості завжди однаково реагує на дії (сигнали) споживача. Якщо ж у відповідь на один і той же сигнал виходять різні реакції, тоді ми маємо якість менше ідеальної. Стосовно освіти можна сказати: якщо при дотриманні певного набору психолого-педагогічних норм досягатиметься запланований рівень навченості або сформованості особистісних якостей студентів, то якість такої дидактичної системи буде ідеальною.

Якщо ми одержимо результати сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, адекватні потребам „замовника”, „виконавця” та „споживача”, то переходимо до створення наступної ітерації нашої системи (третього етапу) з урахуванням факторів, що впливають на неї (внутрішніх та зовнішніх) та зауважень, які виникли у процесі апробації попередньої ітерації моделі. Якщо ж побудована модель не відповідає очікуванням, то, зробивши перегляд вихідних припущень, додавання або відкидання факторів, що впливають на систему (внутрішніх та зовнішніх), повертаємося до другого етапу.

У такий спосіб, завдяки ітераційному підходу до побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів дуже легко досягти

найкращого результату, визначити оптимальний склад системи, покращувати систему з появою нових вимог з боку освітніх стандартів та вимог роботодавців, а також із появою нових інформаційних та інноваційних педагогічних технологій, тобто змінювати систему тільки в тій частині, яка вимагає покращення в даний конкретний момент часу. Водночас, ітераційний підхід дозволить враховувати тільки суттєві фактори впливу на систему, уникати другорядних та неважливих, що дозволить не перенавантажувати систему.

Підсумовуючи, зазначимо, що від реалізації ідеї особистісно орієнтованого підходу залежить формування інтересу майбутніх економістів до самоосвіти та саморозвитку, до перетворення майбутньої професійної діяльності на засіб розвитку власного культурно-морального й інтелектуального потенціалу, самовизначення економіста в системі соціальних та професійних цінностей.

Отже, особистісно орієнтований підхід надає основу та напрями для перетворення внутрішньої структури СПП МЕ, а ітераційний – „запускає” її самоорганізацію.

Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів за умови особистісно орієнтованого підходу до її побудови дає можливість через вплив зовнішньої інтеграції (напрями інтеграції визначені нами в пункті 2.1.1) на особистість майбутнього економіста отримати інтеграцію внутрішню на рівні мультиплікативної компетентності майбутнього економіста за рахунок використання запропонованих засобів інтеграції.

Висновки з розділу 2

На підставі здійсненого теоретичного аналізу специфіки інтегративних процесів під час навчання майбутніх економістів, яка обумовлюється професійною діяльністю спеціаліста галузі економіки і фінансів, засвідчено, що під час професійної підготовки фахівців галузі економіки та фінансів перевага має віддаватися таким напрямками інтеграції: інтеграція наукових знань; соціокультурна інтеграція; територіальна інтеграція; міжпредметна інтеграція;

інтеграція теоретичного та виробничого навчання; інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності. Інтегративні процеси здійснюються за допомогою наступних засобів: залучення досвіду різних наукових шкіл до професійної підготовки майбутніх економістів; застосування інноваційних та інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх економістів; поєднання „безкоштовної” освіти для всіх і платних послуг за вибором студентів або батьків; взаємодія суб’єктів навчально-виховного середовища.

Визначено поняття „*система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів*” – організована, цілісна та ієрархізована сукупність взаємопов’язаних та/або взаємодіючих компонентів, підпорядкованих формуванню мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. Ця система є динамічною, цілеспрямованою, неврівноваженою, відкритою, нелінійною; може бути як керованою, так і самоорганізуючою. Основними властивостями СПП МЕ є цілісність, ієрархічність та інтегративність.

Методологічними засадами побудови зазначеної системи виступили системний, синергетичний, компетентнісний, особистісно орієнтований, та ітераційний підходи.

Наголошено, що мета дослідження полягає у перетворенні існуючої практики освіти економістів на систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Системний підхід дозволяє виявити системотвірний чинник, в якості якого пропонуємо результат функціонування СПП МЕ – формування МКМЕ.

Синергетичний підхід уможлиблює аналіз процесу професійної підготовки майбутніх економістів з позицій цілісності, неусталеності стану, здатності до самоорганізації, зміни стану під впливом внутрішніх та/або зовнішніх чинників. Все це дозволяє довести, що СПП МЕ являє собою складну систему, в якій можна очікувати виникнення ефекту синергії за рахунок появи ефекту інтегративності.

Компетентнісний підхід забезпечує можливість спрямувати освітній процес на формування і розвиток мультиплікативної компетентності майбутнього

економіста.

В його межах уточнено поняття „компетентність” та „компетенція” в аспекті нашого дослідження. Визначено поняття *„мультиплікативна компетентність майбутнього економіста”* як сформована система економічних знань, практичних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій та взаємин, професійних та особистісних якостей, досвіду діяльності в фінансово-економічній і соціальній сферах, набутих у процесі пізнавальної діяльності, яка забезпечує здатність майбутнього економіста до професійної діяльності та життя у швидкозмінному суспільстві. Мультиплікативна компетентність майбутнього економіста містить такі структурні компоненти: ядро – ключові компетенції майбутнього економіста, й оболонку, яка складається з двох рівноправних частин – соціальної зрілості майбутнього економіста (включає соціальну спрямованість, соціальну компетентність, соціальну відповідальність та позитивне самоставлення (Я-концепцію)) та професіоналізму майбутнього економіста (включає професійну спрямованість, професійну компетентність, професійну відповідальність, професійну мобільність). Кожний структурний компонент містить певний набір компетенцій, що є універсальним для будь-яких фахівців. Конкретну галузь діяльності та спеціальність визначає наповнення компоненту „професійна компетентність”, яке відповідає загальним вимогами Галузевого стандарту вищої освіти України та конкретним вимогам роботодавців у окремих видах діяльності.

Особистісно орієнтований підхід уможливило створення умов для цілісного прояву та розвитку особистісних функцій суб’єктів професійної економічної підготовки та надає можливості для формування внутрішньої структури СПП МЕ.

Ітераційний підхід забезпечує можливість удосконалення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів від покоління до покоління студентів та її перетворення на максимально наближену до умов зовнішнього світу за рахунок використання ітераційної процедури.

Основні наукові результати, представлені у розділі, опубліковані у працях [176; 177; 178; 179; 186; 192; 193; 198; 203; 209; 213; 214; 218; 219; 220; 221; 226].

РОЗДІЛ 3.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ІНТЕГРАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

3.1. Модель системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, психолого-педагогічні чинники її створення, загальна характеристика складових

Підготовка компетентного економіста, який відповідає вимогам сьогодення, має якості, знання та вміння, необхідні для конкурентоспроможності та життєздатності, неможлива без побудови відповідної системи економічної освіти. Адже, на думку Л. Нічуговської, наявна практика підготовки економістів зменшує можливості майбутніх спеціалістів у розв'язуванні прикладних задач, аналізі проблемних ситуацій і в прийнятті оптимального рішення в умовах невизначеності; у використанні структурно-логічного аналізу з метою виявлення найбільш суттєвих факторів економічного, фінансового, виробничого, управлінського ризику; у дослідженні об'єктів з позицій системного аналізу [361, с. 47] тощо.

Для підвищення якості навчання фахівців галузі економіки та фінансів необхідно перетворити чинну практику їх освіти на *систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів* (її сутність визначено нами в попередньому розділі), яка інтегрує наявні вітчизняні та закордонні концепції навчання економістів, конкретизувавши її до інструментального рівня, послідовно охоплюючи всі основні компоненти та етапи процесу професійної підготовки: її цілі, мотивацію, зміст, види, методи, засоби та форми навчання. Саме інтегративна система сприяє вихованню ерудованої людини, яка має цілісний світогляд, систематизує наявні знання і та нетрадиційно підходить до розв'язання проблем.

Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів виступає частиною системи вищої професійної освіти й розвивається під впливом

провідних світових тенденцій, соціально-економічних, суспільно-політичних та культурних змін в Україні, тенденцій у розвитку соціальної та економічної політики, економічної науки, педагогіки, психології. СІПП МЕ динамічна. Її динамічність зумовлена зв'язком із системою загальної освіти.

Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів включає: мету, підходи, принципи, зовнішні чинники, навчально-виховне середовище, що містить три рівні впливу на формування МКМЕ (інтеграційний, стратегічно-тактичний та тактично-оперативний), які наповнені відповідним змістом і побудовані на підставі системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно орієнтованого та ітераційного підходів; результат та систему зворотних зв'язків. Загальну модель системи подано на рис. 3.1.

З позиції синергетичного підходу системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, що включає спільні види діяльності викладача (навчання, виховання, розвиток) та студента (учіння, самовиховання, саморозвиток), надається відмінна риса – неперервна взаємодія її компонентів, яка обумовлює її „самостійний рух”, тобто розвиток, більше того, такий розвиток має бути спрямованим. Натомість говорити, а тим більше реалізовувати спрямований розвиток, можна лише тоді, коли задані мета, необхідні можливості (засоби) та коли можливо передбачити результати діяльності.

Метою сучасної професійної підготовки з позиції синергетичного підходу може виступати формування особистості, яка саморозвивається як у професійному, так і в соціальному напрямках. О. Булавенко вважає, що для досягнення максимально можливого результату освіти необхідна повна відповідність мотиву цілі студентів – основній меті педагогічної системи: створенню організованого, навмисного і цілеспрямованого впливу на формування особистості із заданими якостями [82, с. 23]. У нашому дослідженні така мета трансформується у мету функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів – формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, яка розглядається з трьох різних позицій: як соціальне замовлення, як освітня мета та як практична реалізація (див. рис. 3.1).

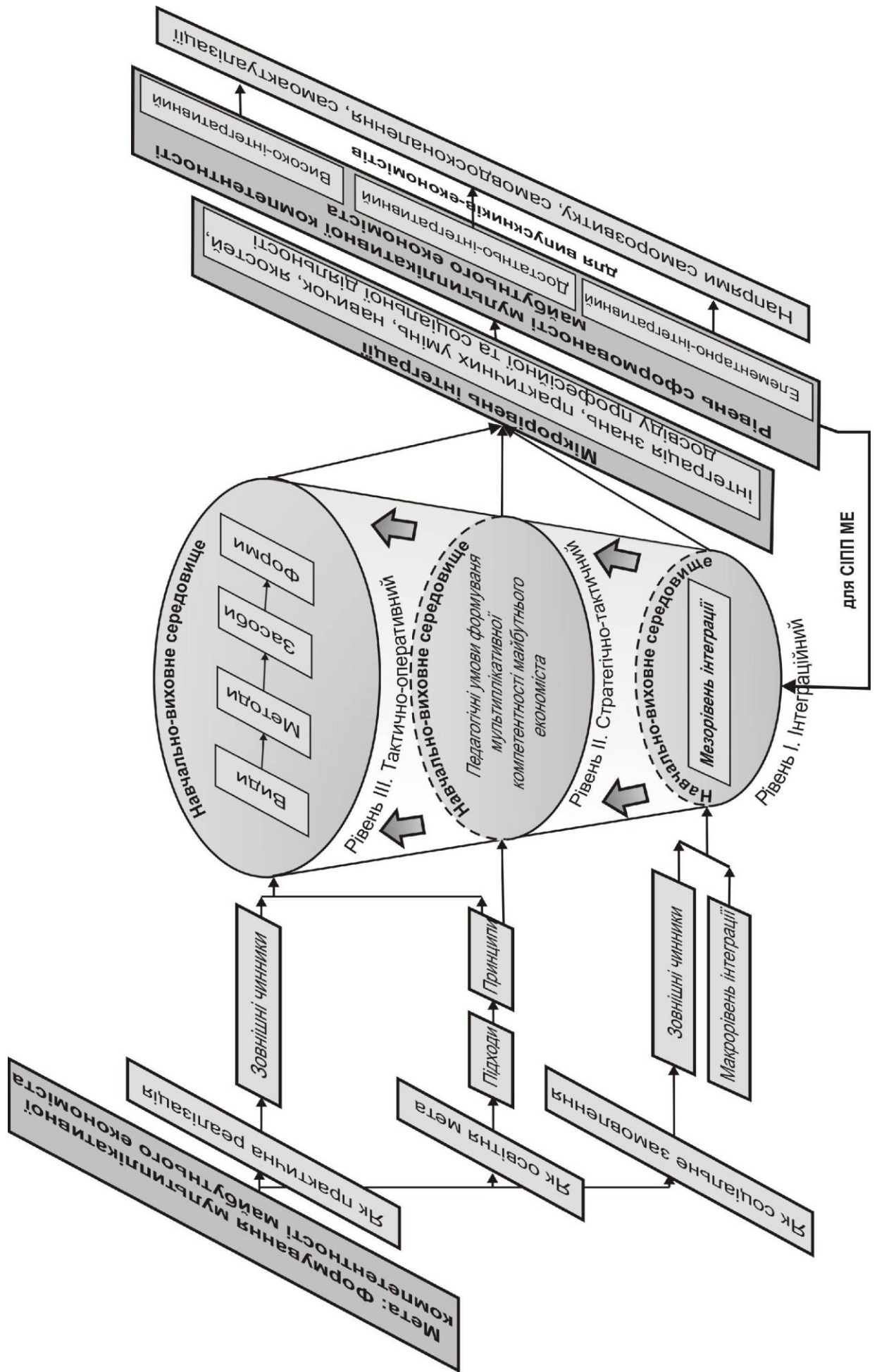


Рис. 3.1. Загальна модель системи інтеграційної професійної підготовки майбутніх економістів

При цьому зміст професійної підготовки потребує відповідних принципів структурування, які відображують системно-цілісну єдність людини й світу, та спиратись здебільшого на інтеграцію.

Зауважимо, що таке визначення мети відповідає також особистісно орієнтованому та компетентнісному підходам до побудови пропонованої системи.

Далі слід зазначити необхідність ефективності системи інтегративної професійної підготовки, яка забезпечується такими рисами:

- зрозумілість для студентів, викладачів, роботодавців та постачальників освітніх послуг;
- підкріплення гарантією якості;
- здатність до внутрішнього та зовнішнього контролю;
- здатність до виявлення та виправлення помилок;
- урахування інтересів „постачальників” та мети кінцевих „споживачів”;
- сумісність з системами професійної підготовки економістів інших країн.

Система інтегративної професійної підготовки є відкритою системою, отже, вона взаємодіє із зовнішнім середовищем, зазнає на собі його вплив, сама впливає на нього. О. М. Дахін пропонує розглядати відкритість системи освіти у двох аспектах: внутрішньому (гнучке використання у процесі навчання та виховання всіх наявних педагогічних систем, технологій, моделей, жодна з яких не може претендувати на абсолютну завершеність) та зовнішньому (швидке реагування освітньої системи на плинні соціально-економічні та соціокультурні умови, своєчасне виконання соціального запиту суспільства та широким виходом у світовий освітній простір), а саму систему освіти як компонент єдиного соціально-економічного та культурного простору [129]. Відтак, внутрішня відкритість системи забезпечить їй засоби досягнення мети за рахунок мирного співіснування різних педагогічних концепцій у ході професійної підготовки економістів, а зовнішня відкритість дозволить здійснювати взаємний вплив системи та соціально-економічного середовища, а також вплив світового інформаційного простору.

Причому взаємовплив буде тим благотворніше, чим повніше в системі буде

використано інформацію, яка надходить з ринку освітніх послуг та ринку праці, з одного боку, та чим вище затребуваність спеціалістів, продукованих зазначеною системою, роботодавцями, з іншого. Зауважимо, що основною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованого спеціаліста, здатного до ефективної професійної праці за спеціальністю та конкурентоспроможного на ринку праці. У зв'язку з цим якість підготовки випускника необхідно розглядати в контексті соціального замовлення на освіту.

Отже, важливим завданням під час побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів є інтеграція вимог ринку праці та пропозицій ринку освітніх послуг до критеріїв відбору студентів до вищих навчальних закладів, які готують фахівців галузі економіки і фінансів, у межах міста, регіону, країни. Також слід ураховувати вплив, який здійснює на систему професійної підготовки економістів інтеграція України в європейський економічний та освітній простори.

Відтак, нами виокремлено зовнішні чинники, які впливають на названу систему, а саме: 1) ринок праці; 2) ринок освітніх послуг 3) критерії відбору студентів; 4) світовий інформаційний простір; 5) інтеграція України в європейський економічний та освітній простір.

Розглянемо кожний із цих чинників докладніше.

Розвиток ринку праці, динаміка змін на ньому значною мірою залежать від сукупності соціально-економічних, психолого-педагогічних, управлінських, зовнішніх і внутрішніх чинників [358, с. 57].

Аналізуючи сучасний ринок праці в Україні, слід наголосити, що основними проблемами у сфері зайнятості населення є такі [353]:

– ринок праці характеризувався наявністю диспропорції між попитом та пропозицією робочої сили, зокрема дефіциту робітничих кадрів на більшості підприємств. Нестача кваліфікованих кадрів може призвести до призупинення розвитку виробництва;

– серед вакансій, заявлених роботодавцями у 2007 році, майже в кожній другій рівень запропонованої заробітної платні був нижчим за прожитковий

мінімум і лише у 8% вакансій запропонована заробітна плата була вищою за середню по відповідному регіону (за даними Державної служби зайнятості України);

– ринок освітніх послуг, включаючи держзамовлення, на сьогодні ще не готовий повністю забезпечити попит роботодавців та оперативно реагувати на їхні потреби;

– неврегульований відтік кваліфікованої робочої сили;

– наявність тіньових трудових відносин.

Досить тривожним, на думку Н. Ничкало, є й те, що майже кожний п'ятий працівник з вищою освітою обіймає посаду, яка не відповідає рівню її профілю його освіти, а кожний третій – зайнятий на роботах, що не потребують такого рівня освіти. Маємо визнати, що результатом гонитви багатьох приватних навчальних закладів, а також і державних на платних засадах стало значне зростання кількості фахівців з економіки та права: за п'ять років (2000–2005) цей показник зріс у півтора рази [358, с. 58-59].

Багатоаспектність ринку праці зумовлює звернення до ключових категорій ринкової економіки. Це такі: економічна активність населення; попит і працевлаштування робочої сили; зайнятість працівників та її характеристики; динаміка руху за видами економічної діяльності; безробіття, неповна зайнятість; професійна підготовка й підвищення кваліфікації; неперервна професійна освіта як світова тенденція і провідна умова державної політики [358, с. 57-58].

У змісті кожного з цих понять, тісно пов'язаних із поняттям „ринок праці”, інтегруються ознаки сукупності чинників економічних, соціальних, психолого-педагогічних, андрагогічних, правових, прогностичних. У цьому контексті об'єктивно постає питання взаємозв'язку ринку праці і педагогіки праці [358, с. 58].

Е. Хойль попереджає, що продукція або послуга можуть відповідати деяким вимогам, але не стануть у пригоді, якщо ці вимоги не будуть відповідати потребам користувачів [103, с. 105].

Приймаючи на роботу тих чи інших спеціалістів, роботодавець оцінює не тільки загальний обсяг знань претендента але й здатність швидко орієнтуватись у

предметній галузі, адаптувати свої знання, вміння та навички до інформаційного середовища, засвоювати нові можливості, які відкривають інноваційні зміни, що відбуваються в галузі техніки та технологій. Отже, в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів враховуємо, що студенти мають не тільки опанувати зміст тієї чи іншої професійної діяльності, а й засвоїти технології її виконання на робочому місці.

Загальна думка роботодавців, за опитуванням журналу „Елітний персонал” [103, с. 310], свідчить, що освітні заклади не приділяють достатньої уваги розвитку особистісних якостей випускників відповідно до „ринкових” потреб. Потенціальний співробітник економічної сфери має виходити із стін вищого навчального закладу з документом, який характеризує як професійні, так і особистісні якості. Проаналізувавши такий документ, обидві зацікавлені сторони (випускник та роботодавець) можуть добитися спільної мети: ефективно задіяти вчорашнього випускника у трудовому процесі комерційної фірми, державної установи, банку тощо з максимальною користю для обох сторін. Отже, в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів треба враховувати, що студенти мають набути певні особистісні якості, які дозволять їм більш ефективно здійснювати професійну та соціальну діяльність.

Світова економічна спільнота в усі часи керувалась принципом „попит–пропозиція”. Саме попит ринку на спеціалістів із чітким переліком компетенцій має формувати вимоги освітніх стандартів. На практиці часто спостерігається невідповідність оцінок у дипломі та фактичних компетенцій молодого спеціаліста: за однакових умов (вік, освіта, середній бал диплома, посада тощо), одні фахівці досягають видатних успіхів, а інші, навпаки, не відповідають посаді, яку займають.

Отже, диплом ВНЗ із різних причин не гарантує засвоєння всіх умінь та навичок, які зазначені в додатку до диплома. Особливо це стосується фахівців економічної сфери, адже підготовку спеціалістів сфери економіки та фінансів здійснюють майже всі вищі навчальні заклади (а не тільки спеціалізовані) та виконують це на зовсім різних рівнях.

Для розв'язання цієї проблеми та спряження потреб ринку праці з пропозицією освітньої системи та, відповідно, підвищення якості освіти економістів, доцільно модернізувати зміст навчальних програм на підставі компетенцій, які висувають роботодавці. Перевага буде в тих навчальних закладах, які першими зреагують на зазначені вимоги ринку праці, тим самим наповнивши ринок освітніх послуг.

У межах системи інтегративної професійної підготовки ми гарантуємо студентам отримання знань, практичних умінь, навичок, досвіду професійної та соціальної діяльності, розвиток якостей, важливих як з точки зору процесів навчання і виховання самих по собі, так і з точки зору затребуваності випускників як фахівців на ринку праці та у суспільному житті.

Отже, ми доходимо висновку про необхідність врахування в ході підготовки економістів попиту ринку праці та пропозиції ринку освітніх послуг. Але слід уникати й крайнощів. В. Байденко зауважує, що компетенції та результати не можуть формуватися без викладачів, роботодавців, студентів, випускників, однак пріоритет має залишатися за академічними колами. В протилежному випадку, можна опинитись у полоні ринку, вульгарних тенденцій лібералізму, неолібералізму та глобалізму („академічного капіталізму”) [34].

Ми підходимо до ще одного важливого запитання: чи можливо гарантувати якісну підготовку фахівця галузі економіки та фінансів, згідно вимог стандартів, компетенцій, бажань роботодавців та самих майбутніх спеціалістів, якщо на вході отримуємо абітурієнтів без відповідних задатків? Причому високі бали за профільними предметами не гарантують якостей, необхідних для опанування спеціальностями в економічній галузі.

За нових правил прийому не можливо перевірити в абітурієнтів навіть їхні знання та вміння розв'язувати задачі, покладаючись тільки на результати зовнішнього тестування. Годі й казати про перевірку професійних схильностей абітурієнта, його пізнавальних, вольових, моральних та інших якостей, які дійсно потрібні майбутнім фахівцям економічного профілю. От і виникає на виході парадоксальна ситуація, за якої ринок праці ніби заповнений дипломованими

спеціалістами, але їхня компетентність на досить низькому рівні і не в змозі задовольнити потреби суспільства у фахівцях сфери економіки та фінансів.

В таких умовах необхідно обов'язково передбачити проведення тестування щодо наявності схильностей до економічного фаху при прийомі до вищих навчальних закладів за зазначеним напрямом навчання.

Отже, критерії відбору студентів повинні мати такий вигляд: 1) попередній рівень освіти; 2) наявність сертифікатів зовнішнього тестування з математики, української мови та історії України; 3) додаткові вступні випробування професійної спрямованості.

Тільки відповідність абітурієнта зазначеним критеріям може гарантувати студенту (який виступає в якості „замовника-продукта”) отримання потрібної для здійснення професійної діяльності мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в результаті навчання, роботодавцю сфери економіки та фінансів (який виступає в якості „замовника-споживача”) – отримання компетентного спеціаліста, відповідного потребам міжнародного ринку праці, а навчальному закладу (який виступає в якості „постачальника-виконавця”) – репутацію на ринку освітніх послуг, як гаранту затребуваності та конкурентоспроможності на ринку праці підготованих ним випускників-економістів.

Сучасний етап функціонування вищої освіти в Україні, при збереженні досягнень і традицій української вищої школи, ґрунтується на інтеграції системи вищої освіти в європейську і світову систему вищої освіти [470, с. 5].

Така інтеграція базується на взаємозв'язку між вищою освітою і соціально-економічною системою в цілому, оскільки сприйнятливість освітнього середовища до сучасних ідей і тенденцій модернізації робить вищу освіту суттєвим важелем загального розвитку суспільства [316, с. 36].

Найпотужніший вплив на систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів має інтеграція України у європейський економічний та освітній простір. Якщо вища освіта ефективно і динамічно взаємодіє з іншими соціальними підсистемами, наприклад, із промисловістю або економікою, то їх вплив на швидкість і рівень навчання у вищій освіті підсилюється. Така ситуація

сприяє розвитку мобільності, здатності знайти роботу і конкурентоспроможності, а також впровадженню більш гнучких і ефективних структур, тобто в кінцевому підсумку зближенню з європейським простором вищої освіти [316, с. 56].

Особливо цей вплив відчувається на тактично-оперативному рівні навчально-виховного середовища, адже в умовах інтеграції та створення єдиного освітнього простору системи, які не залежать від форми навчання та особливостей національних освітніх систем різних країн, легко адаптуються до нових форм та технологій освітнього процесу, мають більше шансів до функціонування та розвитку.

Концепція європейського простору вищої освіти передбачає зосередження уваги саме на тих компонентах освіти й виховання нового покоління випускників, які найбільш потрібні з погляду соціальних змін [316, с. 36]. Згідно з цією концепцією нами визначено мультиплікативну компетентність майбутнього економіста, що є результатом функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Для досягнення мети СІПП МЕ повинна мати певні можливості – засоби досягнення цілі. А засоби (ресурси), необхідні для забезпечення формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, дає навчально-виховне середовище, побудоване на ґрунті мезорівня інтеграції, під впливом зовнішніх чинників та макрорівня інтеграції з урахуванням підсистеми принципів (про них мова піде у підрозділі 3.2).

Навчально-виховне середовище СІПП МЕ є освітнім середовищем, яке за дослідженням З. Курлянд [299, с. 74], є складовою частиною соціального середовища, в якому розвивається і формується людина. Це середовище є комплексом умов, зовнішніх сил та стимулів, які впливають на індивіда (Р. Баркер) [299].

У межах нашої системи ми використовуємо саме поняття „навчально-виховне середовище”, оскільки метою СІПП МЕ є формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, отже, вага переноситься на особистість, а за дослідженням З. Курлянд, саме терміну „середовище” слід віддавати перевагу,

коли йдеться про освіту і виховання особистості [299, с. 75], (на відміну від терміну „простір”, який використовується у випадках, коли йдеться про навчальний заклад).

Як було зазначено раніше, у навчально-виховному середовищі виокремлено три рівні впливу на формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, котрі зумовлені впливом зовнішніх чинників, а весь інший об’єм заповнено відповідними зв’язками, які буде розкрито при подальшому викладі розділу.

I рівень (інтеграційний): створюється внаслідок впливу на навчально-виховне середовище глобальних інтегративних процесів та зовнішніх чинників („світовий інформаційний простір”, „ринок праці”, „ринок освітніх послуг” та „критерії відбору студентів”) шляхом інтеграції (див. рис. 3.2) і містить макрорівень, який забезпечує зовнішню інтеграцію СІПІ МЕ. Напрями інтеграції з макрорівня входять до навчально-виховного середовища системи за допомогою засобів інтеграції і стають підґрунтям мезорівня, процес переходу створює внутрішню інтеграцію системи. Напрями інтеграції з мезорівня забезпечують зовнішню інтеграцію індивіда (за допомогою відповідних засобів) та переходять у мікрорівень. Процес переходу створює внутрішню інтеграцію індивіда, що приводить через інтеграцію знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності до формування відповідного рівня МКМЕ.

II рівень (стратегічно-тактичний): створюється внаслідок впливу на навчально-виховне середовище принципів СІПІ МЕ, котрі є наслідком системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого та ітераційного підходів (які саме принципи буде використано ми докладно розглянемо в підрозділі 3.2). Підсистема принципів (стратегічна складова СІПІ МЕ) входить до навчально-виховного середовища перетворюючись на педагогічні умови (I тактична складова). Процес переходу буде розглянуто в підрозділі 3.3. Реалізація педагогічних умов забезпечить інтеграцію знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності, отже, сформованість відповідного рівня МКМЕ.

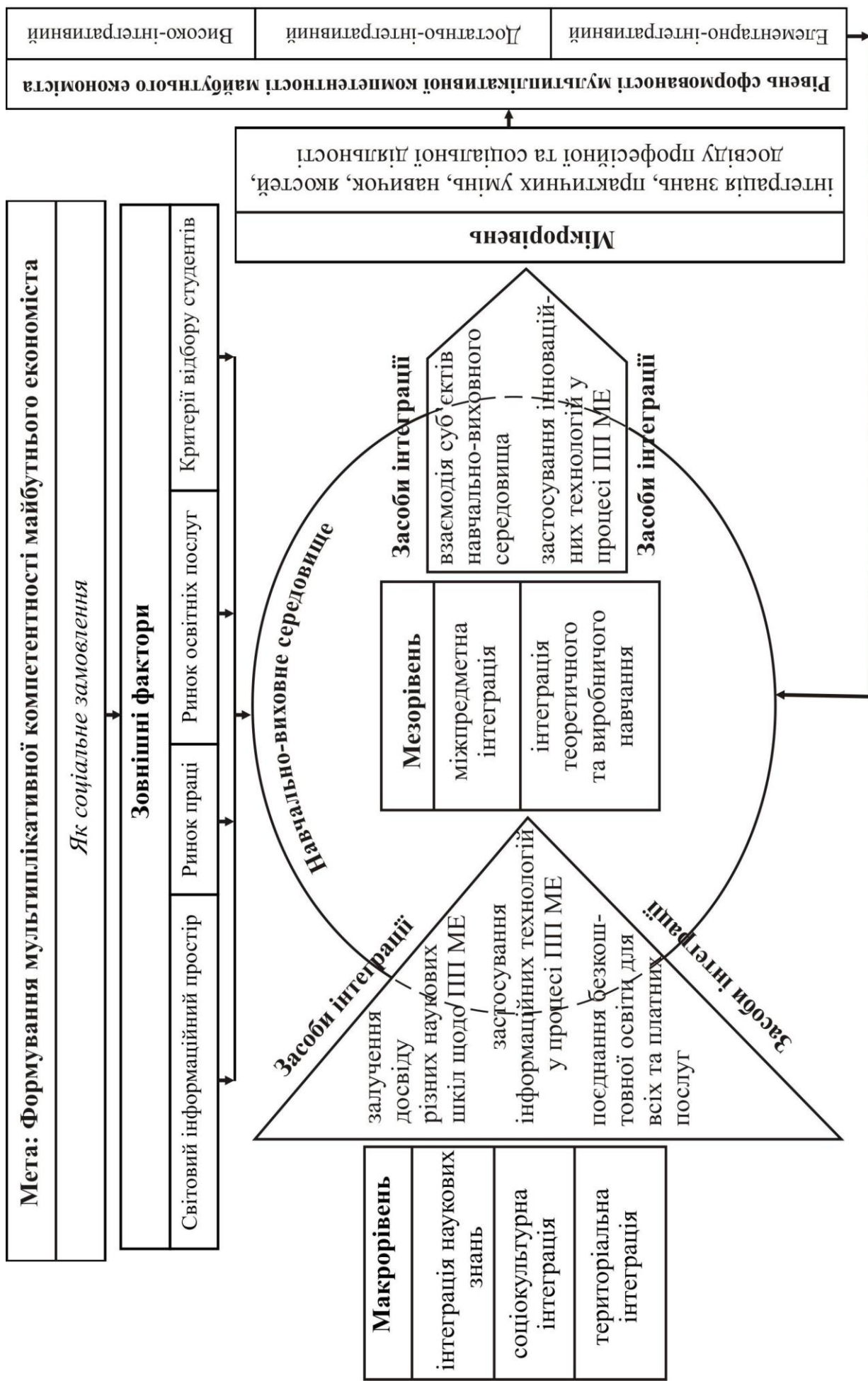


Рис. 3.2. Структура системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів (рівень І)

III рівень (тактично-оперативний): створюється внаслідок впливу на навчально-виховне середовище зовнішнього чинника „інтеграція України в європейський економічний та освітній простори” та підсистеми принципів шляхом наповнення конкретними видами (II тактична складова), методами, засобами і формами навчання, які забезпечують інтеграцію знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності (тобто є вихід на мікрорівень інтеграції), що призведе до формування відповідного рівня мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Все навчально-виховне середовище пронизано ідеями розуміння студента як самоцінності, створення умов для самоорганізації, самореалізації та творчого розвитку особистості молодої людини як вищої сили розвитку суспільства та країни у традиціях етнополітичної держави, що складає основу формування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Одним із важливіших факторів розвитку зазначеної системи є активність, ініціатива та самоорганізація особистості студента, що в результаті забезпечує сформованість мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

При цьому, свідомість студента як суб'єкта є провідним фактором інтеграції у професійній підготовці, де інтегрується не зміст як такий, а послідовно інтегруються знання та свідомість.

Важливу роль при цьому відіграє потенційно активне середовище, яке не може з власної ініціативи вступити у взаємодію з суб'єктом навчання, але студент, вступивши в таку взаємодію, одержує реакцію, відповідну характерові середовища. Так здійснюється процес „входження” студента в середовище, яким керує педагог і яке підпорядковується законам структури і функціонування середовища [83, с. 18].

Потенційно активне навчально-виховне середовище у СІПІ МЕ оперує можливостями для активної взаємодії зі студентами. Проте, на думку В. Буряка, середовище, яке активно впливає на особистість студента, може придушувати активність та самостійність і тим самим знижувати ефективність професійної підготовки [83, с. 18-19]. Однак автор зауважує, що зазначене протиріччя може

зняти викладач за умови вмілого управління процесом. Отже діяльність викладачів та тьюторів із забезпечення інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності може розглядатись як *інтеграційний механізм*, під яким будемо розуміти форми зв'язків учасників професійної підготовки та форми і методи керування їхньою поведінкою у процесі спільної діяльності. Ті й інші впливають на її учасників шляхом цілеспрямованого регулювання їх відносин у ході формування, функціонування та розвитку кожної ітерації СІПІ МЕ. Ступінь їх досконалості та ефективності визначається тим, наскільки вони забезпечують узгодження освітніх інтересів та орієнтацію кожного учасника на досягнення кінцевої мети функціонування СІПІ МЕ.

Інтеграційний механізм забезпечує оперативне реагування кожного учасника та системи в цілому на внутрішні зміни та на зміни у зовнішньому середовищі (на зміни цільових настанов, потреб одних учасників у „продукті” інших, зміни кон'юнктури на ринку праці тощо), відповідним чином змінюючи внутрішню організацію системи.

Але не слід забувати, що з позицій синергетичного підходу студента можна розглядати як систему, здатну до самоорганізації та розвитку, рефлексії та навчання. Самоорганізація виявляється в самоузгодженому функціонуванні системи – студента як суб'єкта навчання, за рахунок її прямих та зворотних зв'язків із навчально-виховним середовищем СІПІ МЕ, яке, у свою чергу, саморозвивається (наша система динамічна, відкрита, неврівноважена, отже, ці властивості має і будь-яка її підсистема, зокрема навчально-виховне середовище).

Перед СІПІ МЕ постає завдання забезпечити майбутньому економісту професійну мобільність, здатність адаптуватись до змін зовнішнього середовища, до цілеспрямованого пошуку, ухвалення рішень і самоорганізації.

Ще раз звернемо увагу на те, що всі рівні навчально-виховного середовища мають вплив на мікрорівень (тобто на індивіда), що приводить через інтеграцію знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності до формування відповідного рівня мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. Адже знання народжується в культурі та науці,

відтворюється в навчанні (різноманітними дидактичними засобами), а використовується в соціальній практиці. Використання та застосування знань у продуктивній формі – основа для формування компетенцій. Отже, інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності приводить до формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, яка є існуванням знань, умінь та навичок у вигляді професійних і соціальних практик. Сформованість мультиплікативної компетентності майбутнього економіста може бути діагностовано за трьома рівнями.

Відтак, нами визначено мету зазначеної системи, засоби досягнення мети та результати функціонування. Постає питання діагностики сформованості МКМЕ. Однак, МКМЕ, як складена та об'ємна якість, практично не піддається прямому діагностуванню в ході випробувань у формі предметних або навіть міждисциплінарних іспитів. Водночас окремі її компоненти, в першу чергу пов'язані із знаннями та окремими професійними вміннями, можуть бути діагностованими. Особливі труднощі в оцінці компетентності випускника викликає та обставина, що для цього потрібно мати дані про успіх (або неуспіх) діяльності у професійній сфері, з якою студент, здебільшого, ще не стикався. МКМЕ ми використовуємо як мірило оцінки випускника, заздалегідь визначивши похибку, пов'язану з досвідом професійної діяльності.

Отже, сформованість МКМЕ може бути перевірена як у процесі професійної підготовки, так і при найманні на роботу, а також на відповідність посаді вже під час роботи на своєму робочому місці.

Згідно з цим виникає необхідність у ефективних діагностичних методиках оцінки якості підготовки спеціаліста у вищому навчальному закладі, про що свідчить недостатність науково-методичного забезпечення поточного та підсумкового контролю оцінки якості підготовки. Отже, до чинної системи оцінювання знань, умінь та навичок випускників слід додати спеціальні методики, які враховують потреби замовників та споживачів освітніх послуг.

Отримані у СІПП МЕ за допомогою спеціальних методик (мова про які піде у підрозділі 4.1) складові МКМЕ кожного студента, сформовані з урахуванням

потреб зацікавлених сторін та виражені у термінах освітнього процесу, будуть відображати дійсний рівень володіння конкретним студентом цими складовими. Всі складові, що входять до набору, можуть мати різну вагу з точки зору роботодавця, що знайде відображення у вагових коефіцієнтах відповідних показників.

Відтак, нами побудовано структуру системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, виявлено чинники, які на неї впливають, окреслено проблеми діагностування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

3.2. Стратегічні складові (принципи) системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів

Тенденції розвитку системи економічної освіти мають повною мірою задовольняти таким принципам: конвертованості спеціалістів; самостійності освітньої системи (сформууй себе сам); гнучкості системи (зміст навчання та шляхи набуття знань, практичних умінь та навичок, досвіду діяльності відповідають потребам особистості); динамічності системи економічної освіти, спрямованої на зміни в економіці, науці, ідеології, суспільному житті; індивідуального навчання тощо [82, с. 15].

Розробка й реалізація неперервної економічної освіти, на думку авторів (А. Беляєвої [44], О. Булавенко [82], О. Новікова [364], І. Сасової [423] та ін.), як органічно цілісної системи, що динамічно розвивається та заснована на принципах: повноти та цілісності; гуманістичної спрямованості освіти; єдності навчання, виховання та розвитку; конвертованості; спадкоємності; стабільності та варіативності; уніфікації, диференціації та доступності; інформаційної технологічності навчання, здатна забезпечити успішний вихід з економічної кризи, кардинально підвищити продуктивність праці та випуск продукції на рівні кращих світових стандартів [82, с. 18].

Принцип (від лат. *principium* – начало, основа) – те, що лежить в основі

певної сукупності фактів, теорії чи науки, що пронизує їх, субординує знання, забезпечує його розгортання в систему. Завдяки принципам усі підрозділи знання логічно пов'язуються один з одним, певним чином обумовлюють одне одного [19, с. 6].

Принципами виступають лише ті положення, які мають загальне значення, діють у будь-яких педагогічних ситуаціях та за будь-яких умов організації освіти [294].

Звернення до принципів, як стратегічної основи СІПІ МЕ, зумовлено їх специфікою. В педагогіці принципи мають низку значень: основного вихідного положення, первопричини; основоположного теоретичного знання; основоположної етичної норми; орієнтирів загальної спрямованості відносин між викладачами та студентами, організації цих відносин. Багатозначність терміну визначає і ситуативний характер використання принципів залежно від характеру дослідницької діяльності викладача для відбору змісту навчально-виховної роботи, для визначення її цінностей, сенсів, умов, засобів реалізації. Водночас, сукупність принципів створює теоретичні засади побудови СІПІ МЕ.

Найбільш значуща при визначенні регулятивів особливість принципів полягає в тому, що закладені в них основи та орієнтири відкривають простір для їх творчого перетворення і застосування в авторських розробках викладачів, яким принципи привносять компонент науковості [294].

У сучасній дидактиці під впливом соціального прогресу та наукових досягнень низка принципів втрачає свою актуальність, а інші, що зберегли своє значення під впливом вимог суспільства до освіти змінюють свій зміст. Виникають нові принципи, які віддзеркалюють ідеї світової глобалізації та інтеграції, тобто тих процесів, які не були притаманні попереднім епохам.

Серед загальнометодологічних і дидактичних принципів педагогічної освіти Н. Гузій виокремлює такі: фундаменталізації педагогічної освіти у взаємозв'язку з її практичною спрямованістю; єдності професійного та особистісного розвитку студента в навчальному процесі вищого педагогічного закладу; гуманістичності та суб'єкт-суб'єктного характеру педагогічної взаємодії зі студентами, її творчої

спрямованості; відкритості та динамічності змін у змісті, технологіях дидактичної підготовки відповідно до випереджального характеру педагогічної освіти; професійної спрямованості навчально-виховного процесу тощо [117, с. 386].

Своєрідний підхід до розв'язання проблеми координації стосовно як змісту освіти, так і змісту навчання пропонує С. Сердюк у вигляді системи дидактичних принципів, серед яких:

- аспектний принцип як єдність аспектів віддзеркалення й творчого перетворення змісту того об'єкта, інформацію про який доводять до відома студентів у процесі навчання певній навчальній дисципліні;
- процесний принцип як необхідність всебічного осягнення змісту інформації та інтеграції п'яти видів діяльності; а саме: пізнавальної, перетворювальної, оцінювальної, виховної і комунікативної;
- об'єктний принцип, як підпорядкованість спілкування пізнанню, що узагальнює суб'єкт-суб'єктні відносини від суб'єкт-об'єктних;
- конструктивний принцип як міра передбачення наслідків одержання інформації;
- джерельний принцип як необхідність, що зобов'язує виявити джерело, тобто ту суперечність, яка пов'язує й координує елементи в їх динаміці;
- установчий принцип як ступінь залежності продуктивності й тривалості обміну інформацією від повноти й насиченості пізнавальних функцій спілкування;
- реалізаційний принцип як доцільність підсилення актуальної функції спілкування.

Реалізація цієї дидактичної системи принципів у процесі подання інформації, підготовці навчального матеріалу, на думку автора, зумовлювала б взаємодію та взаємозбагачення двох шарів знань: фактичного й нормативного [433].

Доказово формулює специфічні принципи проектування процесу навчання у вищому навчальному закладі в умовах міжнародної освітньої інтеграції В. Іванова [170, с. 10]. Серед них:

- принцип пріоритетності особистісної детермінації педагогічного проектування;
- принцип демократичності у виборі традиційної та інноваційної (в контексті міжнародної освітньої інтеграції) форм організації процесу навчання для кожного ВНЗ, окремого факультету, окремої спеціальності, для кожного студента;
- принцип гнучкості впровадження інновацій;
- принцип профільного підходу під час побудови базової фундаментальної підготовки всіх напрямів та спеціальностей однієї укрупненої групи;
- принцип послідовної закінченості в ході формування навчальних планів бакалаврів, спеціалістів, магістрів.

Дидактичні принципи в контексті інтегрованого навчання висвітлені у дослідженнях І. Козловської [260; 261] та Я. Собка [262]. Автори вважають, що інтегративні розробки не повинні суперечити основним, виробленим роками та перевіреним принципам організації навчального матеріалу як з окремих предметів, так і в цілому, отже, вони вносять корективи у зміст основних дидактичних принципів, а саме: принцип системності; принцип наочності; принцип самостійності; принцип ефективності, або зв'язку мети й результату навчання; принцип наступності, або поступового збільшення складності.

У ході організації навчального процесу в системі економічної освіти О. Булавенко, спираючись на праці дослідників Ю. Бабанського, Г. Батищева, В. Беспалька, В. Давидова, Я. Коменського, К. Ушинського, пропонує використовувати таку класифікацію принципів:

І група:

- загальнодидактичні принципи, пов'язані з формуванням змісту освіти та навчання: науковості освіти і навчання; зв'язку освіти та життя; зв'язку теорії і практики; систематичності та послідовності; доступності; розвивального та виховного характеру навчання;
- специфічні принципи формування змісту професійної підготовки:

відповідності змісту освіти меті підготовки спеціаліста; врахування змісту професійної діяльності під час формування змісту навчання; випереджального (прогностичного) характеру змісту; врахування взаємозв'язку змісту, форм та методів навчання; врахування закономірностей професійного становлення.

II група:

- принципи, пов'язані з соціально-економічними потребами: науковості освіти; зв'язку освіти та життя; науковості освіти і навчання; зв'язку теорії та практики; відповідності змісту освіти меті підготовки спеціаліста; випереджального (прогностичного) характеру змісту; виховного характеру навчання;

- принципи, пов'язані з організацією навчального процесу: систематичності та послідовності; врахування взаємозв'язку змісту, форм та методів навчання; врахування змісту професійної діяльності;

- принципи, пов'язані з психологічними особливостями тих, хто навчається: доступності; розвивального характеру навчання; врахування закономірностей професійного становлення [82, с. 19].

Не можна залишити поза увагою і принципи, на яких засновано систему економічної освіти зарубіжних країн, вони такі:

- Німеччина – багатоваріативності, плюралізму, демократичності, уніфікованості, ідеологізації, самоврядування, координації та узгодженості, довивчення, середньої доступності;

- США – відкритості, багатогалузевості, паралельності, масовості, доступності, співпраці (цільова підготовка), неперервності;

- Японія – державної моральності (ідеологізація, відданість), рівності, загальності, безкоштовності, світськості, конституційності, взаємопов'язаності, вузькості, доступності, стислості, іноді об'ємності;

- Китай – прагматичності, егалітарності, демократичності, селективності, багатоступеневості та розгалуженості, тривалості, довивчення, імпортованості, важкодоступності, додатковості (через ЗМІ) [82, с. 14].

В Концепції розвитку економічної освіти в Україні [277] зазначено, що розвиток економічної освіти ґрунтується на принципах:

- Суспільної корисності економічних знань.
- Соціальної справедливості, толерантності, суспільної злагоди і партнерства всіх учасників економічної діяльності.
- Гуманізму, демократичності, відкритості і доступності економічної освіти.
- Соціальної обґрунтованості економічного мислення в кожній сфері професійної діяльності.
- Поєднання фундаментальності та фаховості різноманітних освітніх програм, заснованих на індивідуалізації підготовки економічних кадрів відповідно до попиту на ринку праці.
- Безперервності економічної освіти, її системності та систематичності.
- Інноваційності змісту економічної освіти.
- Відповідності якості освітніх послуг потребам особи, соціальних і професійних груп країни та іноземних громадян.
- Адаптації світового досвіду та збереження кращих вітчизняних освітянських традицій, розширення міжнародного співробітництва.
- Державної підтримки підготовки фахівців.
- Інтеграції економічної освіти і наукових досліджень.

Вітчизняні дослідники поряд із загальноприйнятими принципами до підготовки майбутніх економістів висувають і низку специфічних.

Так, Л. Нічуговська [361, с. 112-113], розглядаючи систему математичної освіти студентів економічного профілю з позиції адаптивної концепції, акцентує увагу на провідних принципах її реалізації, а саме:

- якості навчання, обумовленої логіко-гносеологічними методологічними умовами теорії пізнання та орієнтованої на виявлення якісних особливостей об'єкта дослідження (наприклад, певної математичної дисципліни), класифікацію їх зв'язків та відношень з іншими об'єктами. Практичне втілення цього принципу передбачає отримання студентами вищого навчального закладу певного обсягу знань необхідної якості, формування інтелекту необхідного рівня, певних навичок та вмінь, необхідних для активної діяльності в майбутньому;

- фундаментальності, основою якої є глибинне засвоєння законів буття, розуміння, що людина живе й діє в якісно різноманітному світі, що допоможе майбутньому спеціалісту швидше пристосуватися до швидкоплинних умов ринкової економіки;

- гуманізму, що визначає значущість для системи освіти формування особистості та її соціальних якостей тощо;

- неперервності освіти та випереджаючого її характеру щодо розвитку суспільства, що дозволить забезпечити як послідовність у системі освіти, так і створити умови для постійного вдосконалення знань та навичок. „... головну рису випереджального характеру освіти багато мислителів убачають у підготовці такої особистості, яка може творчо вирішувати будь-які проблеми, в тому числі і ті, що будуть виникати в майбутньому і про які ми зараз нічого не знаємо” [313, с. 25].

О. Гончарова пропонує принципи вдосконалення змісту інформатичної підготовки майбутніх економістів до застосування ІКТ у професійній діяльності [105, с. 21-22].

Відтак, узагальнення попереднього педагогічного досвіду, виходячи з підходів до побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, дає нам змогу визначити сукупність принципів, які стали підґрунтям розробки зазначеної системи.

З системного підходу впливають принципи:

- *Принцип інтегративності*, який означає міждисциплінарну кооперацію наукових досліджень і навчальних предметів, змістову та структурно-функціональну єдність навчального процесу (В. Сластьонін). Цей принцип дозволить майбутнім економістам поряд зі спеціальними знаннями набути загальнометодологічні уявлення, тобто надасть можливість викладачам, які проводять наукові дослідження, цілеспрямовано формувати ці уявлення у своїх студентів під час професійної підготовки. Таким чином, ми отримуємо спеціалістів, здатних інтегрувати ідеї з різноманітних галузей науки, оперувати міждисциплінарними категоріями, комплексно сприймати інноваційний процес розвитку економіки та суспільства в цілому, що є необхідним для розробки

принципово нових підходів у галузі економіки та фінансів під час швидкоплинних змін. Практичне втілення цього принципу відбувається за рахунок інтеграції наукових знань за допомогою залучення досвіду різних наукових шкіл щодо професійної підготовки майбутніх економістів.

- *Принцип інтеграції*, який означає впровадження визначених нами напрямів інтеграції під час професійної підготовки фахівців галузі економіки і фінансів за допомогою запропонованих засобів. Практична реалізація принципу полягає в комбінації різноманітних видів, методів та засобів навчання та виховання в СІПП МЕ.

З синергетичного підходу впливають принципи:

- *Принцип трансценденції* (або самоактуалізації), який означає здатність переходити межу між природним, досвідним та надприродним, виходити за межі будь-якого досвіду. К. Поппер зауважує, що самотрансцендентність означає нашу здатність постійно перевищувати себе, свої таланти, власну обдарованість. Шляхом критики, яка володіє творчим уявленням, ми ніби-то піднімаємо себе з трясовини нашого незнання [395, с. 488-491]. А. Маслоу розуміє трансценденцію як втрату самоусвідомлення, як відгук на потреби зовнішнього відносно до власного „Я”, як прийняття світу таким, який він є, як холістичне осягнення космосу в цілому, як досягнення меж людських можливостей [320, с. 281-291]. Подібні уявлення про специфіку людської діяльності висвітлюють багато вчених – С. Гроф [113], Є. Янч [547] та ін. Практична реалізація принципу передбачає перенесення акценту на самостійну роботу студента-економіста та надання свободи творчості, що дозволяє майбутнім фахівцям здійснити прорив за межі свого „Я” і не фіксуватись на межах своїх можливостей, дозволяє студентам переосмислювати та перетворювати свою свідомість, зміст своєї діяльності, спілкування, поведінки як цілісного ставлення до оточуючого світу, що сприяє інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності. За рахунок того, що студентам надається можливість ставити перед собою (за допомогою викладачів та тьюторів) складні, але досяжні цілі, та відчувати свою самоефективність, з’являється додаткова мотивація, яка є

стимулом для подальшої роботи над собою.

- *Принцип самоорганізації*, який означає, що в умовах ринкової економіки в силу її надзвичайної мобільності кожній людині необхідно все життя навчатись і перенавчатись, а тому вміння та звички самостійної навчальної діяльності, її самоорганізації мають бути сформовані у процесі навчання, та забезпечує навчання протягом життя. Практичне втілення цього принципу передбачає перетворення процесу навчання з позиції „викладач попереду студента” на „студент поруч викладачем” (викладач координує діяльність студента вступними та оглядовими лекціями та надає їм простір для самостійної роботи, яку спрямовує й контролює на індивідуальних та групових консультаціях, організує навчання в інтерактивних формах, у малих групах тощо. Тобто, незримо керує самостійним рухом студента від незнання до знання, що приводить до самоорганізації його навчальної діяльності). У такому разі зникають проблеми дисципліни та мотивації навчання, адже студенти усвідомлюють, що знання, вміння, навички та досвід діяльності – їхній найважливіший капітал у сучасних соціально-економічних умовах.

- *Принцип узгодженості* (комунікативності, діалогічності), який означає, що пізнання відбувається тільки за умови діалогу, комунікативної та доброзичливої взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу та встановлення гармонії внаслідок діалогу. Витоком принципу діалогічності є принцип конвенціональності в науковому пізнанні, сформульований А. Пуанкаре. Практичним втіленням принципу є узагальнення всіх специфічних форм діалогу в різних галузях природи і суспільства.

Форма діалогу будь-якого соціального суб'єкта в його цілеспрямованій діяльності зумовлена насамперед наявністю дії хаотичного начала, а тому й неможливості точного збігу розумового передбачення результату будь-якої діяльності в синергетичних системах і реальним результатом. Тому цей діалог потребує постійної корекції цілеспрямованої діяльності будь-яких суб'єктів. Особливою формою діалогу є кібернетичний принцип зворотного зв'язку. І ця форма діалогу має найважливіше значення в діяльності викладача й керівників освіти всіх рівнів [311, с. 16]. Практична реалізація принципу здійснюється в

СПП МЕ за допомогою використання інтерактивних методів навчання.

- *Принцип двоїстості* означає єдність внутрішнього та зовнішнього, коли пізнання зовнішньої реальності у своєму розвитку буде все більше спрягатися з пізнанням реальності внутрішньої. Відтак, відбуваються покращення рівня та структури знань студентів-економістів, спонукання їх до творчої ініціативи, сприяння бажанню навчатися, йти далі шляхом розвитку наявного і створенню нового знання. Отже, інформація (знання), що передається викладачем, тобто ззовні, через учіння (набуття практичних знань, умінь та навичок) і творчість (досвід професійної та соціальної діяльності) переходить у процесі інтегративної професійної підготовки у внутрішній світ, свідомість майбутнього фахівця, що приводить до інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності. Практична реалізація принципу можлива через емпіричне пізнання дійсності, що здійснюється студентами, яким належить результат їх діяльності: знання, вміння, засвоєні засоби діяльності, освітня продукція, тобто, за умов використання особистісно орієнтованих видів навчання.

- *Принцип свободи вибору*, який означає (спираючись на нароби Н. Тверезовської [475]) вільний вибір місця навчання, без обмеження місця постійного проживання й роботи студента-економіста; освітніх продуктів, які мають методичний супровід для реалізації індивідуального підходу; навчальної програми шляхом вибору із широкого набору дисциплін; часу початку й тривалості навчання; форми організації навчання, яка забезпечена правом студента, як особисто бути присутнім в аудиторії, так і скористатися сучасними освітніми технологіями. Практичним втіленням принципу є навчання майбутніх економістів за індивідуальними траєкторіями (мають своє відображення в індивідуальних навчальних планах студентів), що надасть змогу максимально врахувати природні схильності студента при формуванні МКМЕ та рекомендувати майбутньому фахівцеві найбільш перспективний для нього напрям діяльності у сфері економіки та фінансів.

- *Принцип відкритості*, який означає орієнтацію процесу навчання фахівців економічної сфери на цілісний неподільний світ, інтеграцією у світовий

освітній простір, вільний обмін інформацією.

Елементи освітньої системи мають сталу та варіативну частини. Стала частина здійснює необхідну спадкоємність, зберігає традиції, забезпечує „здоровий” консерватизм освіти як соціального інституту. Варіативна частина – відкрита до інновацій, готова до необхідної модернізації. Ступінь відкритості залежить від співвідношення сталої та варіативної частин кожного компоненту системи [130]. Практичним втіленням принципу є залучення кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду до навчання майбутніх економістів; запрошення викладачів з інших навчальних закладів, які займаються підготовкою економістів як вітчизняних, так і зарубіжних; залучення провідних фахівців галузі економіки та фінансів до викладання та оцінювання мультиплікативної компетентності майбутнього економіста; ефективне прийняття інновацій; мобільне реагування на зміни в політичній, економічній та соціальній ситуаціях у країні та світі, що дозволяє надати випускникам максимальної конкурентоспроможності.

- *Принцип цілісності картини світу*, яка відтворюється комплексом базових дисциплін на ґрунті єдності мети, взаємодоповненості змісту та єдності вимог. Перше завдання професійної підготовки майбутніх економістів, окрім надання професійних знань, умінь та навичок, полягає в тому, щоб запропонувати студенту системне знання про закономірні зв'язки людини з природою, культурою, суспільством, державою. Поглиблюючи, розвиваючи та уточнюючи цілісну гуманістичну та природничонаукову картину світу студент-економіст зможе давати оцінки соціальним та природним явищам, феноменам культури, використовувати засоби добування та інтерпретації наукової інформації, її оброблення та зберігання, навчиться умінню бачити своє місце у структурі організації, установи чи підприємства, де йому доведеться працювати, та можливий рух кар'єрними сходами. Практичне втілення принципу відбувається завдяки міжпредметної інтеграції, інтеграції теоретичного і виробничого навчання, соціокультурної інтеграції.

З компетентнісного підходу впливають такі принципи:

- *Принцип метазнань та фундаменталізації економічної освіти*, який означає системологізацію освітнього процесу, яка спрямовується на особистість та на суспільство в цілому. Сутністю принципу фундаменталізації освіти економістів є формування ядра системи інваріантних методологічно важливих знань особистості (що відповідає компетентнісному підходу), які забезпечують потенціал її професійної адаптованості до майбутньої діяльності в галузі економіки та фінансів. Інтеграція фундаментальних природничих і гуманітарних знань у всі, без винятку, напрями та спеціальності для фундаменталізації економічної освіти означає посилення гуманітарної складової фундаментальної підготовки економічних спеціальностей (опитування студентів економічних спеціальностей засвідчило недостатність гуманітарних знань). Водночас, на гребні гуманітаризації вищої економічної освіти не втрачає важливості природно-математична освіта, яка виступає засобом фундаменталізації економічних дисциплін, формує системні підходи та мову міждисциплінарного спілкування.

СПП МЕ має забезпечити майбутнім фахівцям знання принципів, за допомогою яких, використовуючи власне уявлення, вони будуть спроможними створювати нові технології та застосовувати створені іншими, що вже існують, а це необхідно в умовах прориву інформаційних технологій, коли в найближчій перспективі технологічне різноманіття стане таким, що знати його в повному обсязі буде неможливо.

В умовах сучасного виробництва, коли системи автоматизованого проектування виконують всю типову розрахункову роботу, економіст має застосовувати знання, накопичені людством, для розв'язання нових нестандартних задач, які потребують попереднього розрахунку, проектування. Отже, система знань, вмінь та навичок такого спеціаліста має бути завершеною в системному розумінні на факторологічному, теоретичному та рефлексивному рівнях. Практична реалізація принципу можлива через введення метапредметів або окремих метапредметних тем, які охоплюють певну зв'язку фундаментальних освітніх об'єктів і забезпечують можливість суб'єктивного різноспрямованого підходу до вивчення єдиних фундаментальних об'єктів, відкриваючи студентам-

економістам вихід до суміжних тем інших навчальних курсів.

- *Принцип професійної мобільності*, який означає таку побудову змісту освіти, за яким спеціаліст економічної сфери здатен опановувати нові спеціальності й нові технології, підвищувати свою кваліфікацію в умовах швидкозмінних поколінь техніки і впровадження нових технологій; майбутній фахівець-економіст отримує не тільки традиційні знання вміння та навички, а й знання про виникнення знань, про засоби їх набуття та застосування. Практична реалізація принципу досягається за рахунок надання студентові системи фундаментальних знань у фінансово-економічній галузі та розкриття можливостей щодо зміни кваліфікації, спеціалізації, фаху, сфери діяльності, що досягається проведенням психологічних тренінгів та виконанням творчих завдань.

- *Принцип адаптованості*, який означає адаптацію освіти майбутніх фахівців економічної сфери до соціально-економічних потреб суспільства, яке швидко змінюється. Виховання кваліфікованого, зацікавленого в роботі за обраною спеціальністю майбутнього економіста в інформатизованому суспільстві проблематичне, якщо не надати студентові можливості вже в період навчання працювати за фахом, брати активну участь у створенні матеріальних цінностей з використанням бази знань, бути причетним до аналітичного огляду, аналізу, критичного обговорення новітніх досягнень в обраній і суміжних галузях. Практична реалізація принципу досягається шляхом використання виробничої практики, залучення до викладання й оцінювання результатів навчання практичних працівників економічної сфери і представників громадськості, а також за рахунок ретельного аналізу економічної та соціальної ситуації у країні, вітчизняного та зарубіжного ринків праці.

З особистісно орієнтованого підходу до системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів впливають такі принципи:

- *Принцип толерантності*, який означає створення в навчально-виховному середовищі СІПП МЕ атмосфери доброзичливості, терпимості до представників різних конфесій, різних прошарків населення, різних рівнів освіти, активного інтересу „студент–студент”, „викладач–студент”, „адміністрація–

студент”, стимуляції спілкування, що дозволяє підвищити емоційну усталеність та стресоусталеність, підвищити самооцінку й розвинути рефлексію, комунікативність, укріпити духовно-етичні аспекти виховного процесу. Практична реалізація принципу можлива через низку позааудиторних заходів (тренінги у групах нового набору, проведення діагностичних досліджень особистісних якостей студентів-економістів тощо) за допомогою викладачів, кураторів груп та тьюторів.

- *Принцип соціалізації*, який означає інтеграцію особистості до соціуму в процесі інтегративної професійної підготовки. У сучасній ситуації інтеграцію до соціуму слід розглядати як у вертикальному напрямі („діти–дорослі”), так і в горизонтальному (різні соціальні групи, структури, спільноти). Якщо вертикальний напрям інтеграції до соціуму досить відомий, має глибокі корені та певні шляхи розв’язання, то інший напрям для України та країн СНД є малодослідженим у плані соціологічних, психологічних, педагогічних та інших характеристик. Проблеми пов’язані, по-перше, із ситуацією різкого загострення в усьому світі ситуації щодо етновідносин, з якими пов’язані проблеми профілактики етно- та ксенофобії, виховання толерантності; по-друге, з інформаційним вибухом, який кардинально змінив простір життя людини, систему відносин, спілкування, і мав певний вплив на організацію та самоорганізацію освітнього процесу. Використання даного принципу в системі інтегративної професійної підготовки має надати змогу студентам-економістам сприймати „... потік хаотичної інформації, яка надходить від засобів масової інформації, Інтернету тощо, та не має структурно-змістового логічного зв’язку, подається не системно, а бісерно, й не тільки не вписується в межі стаціонарної освіти, але являє собою якісно інший тип освіти” [364, с. 8], крізь призму знань, отриманих від викладачів, аналізувати та систематизувати її, ефективно використовувати у професійній і соціальній сферах. Тобто молода людина має протистояти негативному впливу інформації, що заважає її ефективній інтеграції до суспільства. Практична реалізація принципу досягається створенням освітньої напруженості, в якій студент-економіст входить до багатообразного професійно-інформаційного простору, котрий забезпечує динаміку його подальших освітніх процесів, що допомагає виробити навички самовизначення в

поліваріантній ситуації, будь то входження до різних соціальних груп, будь то орієнтація в потоці інформації.

- *Принцип варіативності*, який означає гнучке поєднання обов'язкових базових курсів та додаткових дисциплін за вибором з широким спектром спеціалізованих навчальних предметів, різноманіття алгоритмів навчання відповідно з індивідуальними можливостями студентів-економістів, вільний вибір об'єму, темпів та форм освіти. Практична реалізація принципу втілюється в навчанні за індивідуальними освітніми траєкторіями, які задаються індивідуальними навчальними планами студентів економічних спеціальностей, складеними за допомогою тьюторів.

- *Принцип креативності професійної поведінки*, який означає здатність майбутнього економіста ввійти з добре пізнаного навчального середовища до нової професійної реальності, де діють нові співвідношення вже відомих явищ і величин, де присутні нові знання, які й допомагають досягти визначеної мети, задовольнити певні потреби як особистості, так і суспільства. Практична реалізація цього принципу досягається формуванням у майбутніх фахівців не тільки певних професійних знань та вмінь фахівця галузі економіки та фінансів, а й особливих компетенцій, спрямованих на здатність використовувати ці знання на практиці, на створення нової конкурентоспроможної продукції, тобто на формування творчого підходу до розв'язання професійних завдань, що, звісно, потребує змін у методиці викладання та збільшення творчих завдань під час професійної підготовки.

З ітераційного підходу до СІПП МЕ впливають такі принципи:

- *Принцип гнучкості використання інноваційних та інформаційних технологій*, який означає максимальне збереження тих організаційних структур і методів навчання, що зарекомендували себе в ході підготовки майбутніх економістів у поєднанні з сучасними методами й формами підготовки; поступова (по мірі готовності) участь в інтегративних процесах за наявності необхідних організаційно-педагогічних умов; налаштованість на зміни в майбутньому. Практична реалізація принципу очевидна та полягає у впровадженні до СІПП МЕ

виважених нововведень у вигляді інноваційних методів навчання й виховання та засобів мультимедійних технологій.

- *Принцип узгодження фахового рівня викладачів з упровадженням системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів*, який представляє особистість викладача як систему, яка саморозвивається та самореалізується, відкриває здатність педагога бачити свій предмет у сукупності зв'язків, протиріч та потенцій з іншими дисциплінами, відкритість до нововведень. Адже саме викладачі створюють навчально-виховне середовище як цілісне утворення, в якому всі дійові особи пов'язані між собою та являють єдиний організм, котрий має розвиватися гармонічно під впливом інтеграції та зовнішніх факторів. Практичне втілення цього принципу передбачає певну роботу з викладачами, яка включає низку семінарів і тренінгів, спрямованих на підвищення їх фахового рівня щодо впровадження СПП МЕ.

- *Принцип якості навчання*, що означає одержання студентами-економістами в результаті інтегративної професійної підготовки певного обсягу знань, умінь та навичок, досвіду професійної та соціальної діяльності необхідної якості, формування необхідного рівня МКМЕ. Практична реалізація принципу має здійснюватися за допомогою політики заохочення й підтримки, як студентів з боку викладачів та тьюторів в опануванні знань, практичних умінь, навичок, засобів професійної та соціальної діяльності, так й викладачів з боку адміністрації щодо методів викладання та засобів, що використовуються.

- *Принцип контролю за процесом формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста*, що означає виконання комунікативних та діагностичних дій викладачів, які працюють зі студентами-економістами в неперервному зв'язку. Практична реалізація принципу передбачає використання поряд із оцінками, які студенти одержують за предметами, діагностичні методики для контролю за формуванням якостей та здатностей, які забезпечують формування певного рівня МКМЕ.

Відтак, нами сформульовано принципи побудови СПП МЕ, отже визначено стратегічні складові цієї системи.

Визначена сукупність принципів утворює систему, яка є підсистемою системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Для доведення цього твердження скористаємось дослідженнями А. Дистервега [386], який у прагненні розкрити дидактичні принципи більш конкретно, розглядав їх у вигляді вимог до: 1) змісту навчання; 2) тих, хто навчає; 3) тих, хто навчається.

Якщо додати ще вимогу до якості навчання, то нашу сукупність принципів можна подати у вигляді чотирьох груп:

1. Зміст освіти.
2. Діяльність викладачів.
3. Діяльність студентів.
4. Контроль та корекція якості навчання.

Наочно розподіл принципів подано на рис. 3.3, який свідчить, що дев'ять принципів належать до кожної з груп окремо, а одинадцять принципів – до зв'язків між групами. Отже, сукупність принципів має внутрішні зв'язки, що, по-перше, доводить, що наша сукупність принципів утворює систему, а, по-друге, свідчить про складність цієї системи. Отже, система принципів має властивість синергії та складає теоретичну засаду СІПП МЕ.

3.3. Тактичні складові системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів (педагогічні умови)

Реформування професійної підготовки майбутніх економістів визначається особливостями сучасної парадигми розвитку суспільства, найважливішими з яких (за Г. Бейтсоном [474]) є такі: розвиток індивідуума від *homo sapiens* (людини розумної) до *homo integrans* (людини цілісної); збагачення класичної медицини знаннями про психосоматичну єдність людини; розвиток психології ефективних комунікацій; перехід в освіті від навчання на рівні знаку до навчання на рівні аналога; науковий вибух інформаційного суспільства та засвоєння нових міждисциплінарних знань.

	1. Зміст освіти	2. Діяльність викладачів	3. Діяльність студентів	4. Контроль та корекція якості навчання
1. Зміст освіти	Відкритості Метазань та фундаменталізації Варіативності	Інтегративності Інтеграції	Свободи вибору Професійної мобільності	Двоїстості Цілісності картини світу
2. Діяльність викладачів		Гнучкості використання інноваційних та інформаційних технологій Узгодження фахового рівня викладачів з впровадженням СПП МЕ	Узгодженості Толерантності Соціалізації	Контролю за процесом формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста
3. Діяльність студентів			Трансценденції Самоорганізації Креативності професійної поведінки	Адаптивності
4. Контроль та корекція якості навчання				Якості навчання

Рис. 3.3. Розподіл принципів системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів за групами

Ці найбільш суттєві риси сучасного етапу розвитку людської цивілізації дають ключ до змін професійної підготовки взагалі та професійної підготовки майбутніх економістів зокрема в напрямі формування цілісного образу мислення, яке передбачає єдність розумового та емоційно-етичного розвитку особистості.

СПП МЕ, маючи за мету формування МКМЕ, повинна орієнтуватись на кожного студента, розвивати та вдосконалювати його як особистість, тому наголошується не на розширенні поінформованості студента щодо певної кількості знань із різних циклів дисциплін, а на формуванні інтегрованих знань, практичних умінь, навичок, якостей та набуття хоча б мінімального досвіду діяльності. Ми маємо забезпечити можливість майбутнім фахівцям добудови знань, ґрунтуючись на базисі, одержаному під час професійної підготовки; розширення спектра практичних умінь та навичок, виходячи з вимог планування кар'єри; перетворення на досвідченого фахівця-професіонала, конкурентоспроможного на ринку праці.

Обрані в попередньому підрозділі принципи, визначили стратегію побудови СПП МЕ. Метою цього параграфу є визначення тактичних складових зазначеної системи, до яких відносимо педагогічні умови та види навчання.

Перед тим, як визначити умови формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста у СПП МЕ, конкретизуємо поняття „умова” та „педагогічна умова”.

Тлумачний словник С. Ожегова визначає *умову* як вимогу, що стає однією із сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що [373, с. 776]. Тлумачний словник Д. Ушакова засвідчує, що умова – це те, що робить можливим дещо інше; від чого залежить дещо інше; що визначає собою дещо інше [482].

З філософської точки зору умову розглядають як філософську категорію, в якій відображається відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Умова є необхідною обставиною, яка уможливує здійснення, створення й утворення чого-небудь або сприяє чомусь [86]. Її особливістю є те, що вона

сама, без діяльності людини, не може стати „визначально-продуктивною”. У навчальних закладах умови лише створюють сприятливі можливості для студентів у здобутті знань, формуванні вмінь і розвитку навичок.

У психології умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей (за Н. Конюховим) [450, с. 206].

У своїй роботі І. Хачирова визначає умови як обставини, від яких залежить наявність чи зміна чого-небудь, що зумовлено ними [501, с. 9]. За баченням М. Хоменко, умова – це обставина чи обстановка, яка сприяє розвитку або гальмуванню явища, процесу [504, с. 12].

Що стосується поняття „педагогічна умова”, то дослідження свідчать про відсутність єдності думок щодо нього. Вживаються такі тлумачення цього поняття, як-от: необхідна обставина, шлях, уявний результат, напрям, спонукання тощо (Б. Холод [370]).

Б. Купріянов та О. Міновська, спираючись на тлумачення умови С. Ожегова та Н. Шведової як обставини, від якої що-небудь залежить, обстановки, в якій відбувається що-небудь, визначають педагогічну умову як обставини або обстановку, спеціально створену педагогами з метою систематичної допомоги саморозвитку та/або професійному самовдосконаленню особистості в міру її сил та відповідно її соціального ідеалу [296].

Розглядаючи закономірності педагогічного процесу, Ю. Бабанський стверджував, що його ефективність залежить від умов, у яких він протікає [30, с. 78]. Педагогічні умови – це необхідні й достатні обставини, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу [79].

Останнім часом низка дослідників (Б. Купріянов та О. Міновська [296]) використовують дещо інше поняття педагогічних умов, підґрунтям якого є семифакторна модель педагогічного процесу, що включає: 1) суб’єкт педагогічної діяльності (викладач або група викладачів); 2) об’єкт педагогічної діяльності (студент); 3) діяльність студента; 4) ставлення студента до діяльності;

5) внутрішнє середовище освітнього закладу, яке засвоєне спільнотою студентів та викладачів; 6) соціальне середовище (зовнішнє відносно освітнього закладу); 7) виховна діяльність як керування характеристиками діяльності студентів, внутрішнього та зовнішнього середовища, ставленням студента до діяльності. У цьому разі педагогічна умова виступає у вигляді складової закономірності педагогічного процесу, де закономірність є усталеним зв'язком між керованим процесом змін студента та педагогічною умовою.

Нам імпонує такий підхід, але ми вважаємо за потрібне внести деякі зміни щодо змісту факторів, запропонованої моделі педагогічного процесу, виходячи із „суб'єкт-суб'єктного” підходу до цього процесу. Відтак, отримаємо низку факторів, які впливають на процес інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів:

1. Суб'єкти педагогічної діяльності (викладач/група викладачів та студент/група студентів).
2. Об'єкт педагогічної діяльності (обставини формування і розвитку, які гальмують або прискорюють педагогічний процес).
3. Діяльність студента та діяльність викладача.
4. Ставлення студента до діяльності та ставлення викладача до діяльності.
5. Внутрішнє навчально-виховне середовище освітнього закладу, яке засвоєне спільнотою студентів та викладачів.
6. Соціальне середовище (зовнішнє відносно освітнього закладу).
7. Інтегративний процес як керування характеристиками діяльності студента та викладача, внутрішнього та зовнішнього середовища, ставленням студента і викладача до діяльності.

О. Остапчук визначає педагогічну умову як особливу категорію педагогічного процесу, що являє собою спеціально організоване середовище для задіяння ціннісно-смыслового потенціалу особистісних структур свідомості учнів, появи в них цієї потреби [382, с. 89-90].

З огляду на зазначене, *педагогічні умови формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста у системі інтегративної професійної*

підготовки майбутніх економістів – це спеціально створене навчально-виховне середовище, яке продукує обставини, що впливають на розвиток професійних та особистісних якостей студентів і врахування яких необхідне для ефективного формування МКМЕ у СІПП МЕ.

В нашому дослідженні представляється важливим розподілити сім факторів запропонованої моделі педагогічного процесу на чотири групи: зміст освіти, діяльність викладачів, діяльність студентів та контроль якості навчання. Причому одні й ті самі фактори можуть попадати в різні групи (див. рис. 3.4). Згідно з виокремленими групами ми визначаємо чотири педагогічні умови, які забезпечать формування МКМЕ у СІПП МЕ:

1) трансформація змісту типових і навчальних програм та структури навчальних планів підготовки бакалаврів та спеціалістів галузі знань „Економіка та підприємництво” шляхом організації процесу інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності з використанням програмних продуктів професійного спрямування;

2) забезпечення науково-методичного й організаційного супроводу викладачів вищої школи щодо впровадження СІПП МЕ;

3) вибір студентами індивідуальної траєкторії формування МКМЕ за підтримки високопрофесійних тьюторів;

4) залучення роботодавців та представників громадськості до оцінки якості підготовки випускників у СІПП МЕ.

Розглянемо докладніше кожен з педагогічних умов.

У літературі з методології, теорії навчання часом змішують знання колективного суб'єкта, суспільні знання (систему наук) та знання окремої людини – індивіда, особистості. Якщо суспільні знання можуть існувати окремо від людини – на носіях інформації у вигляді книг, CD, DVD тощо, то знання особистості невідривно поєднані з її переживаннями, системою цінностей. У будь-якій людській діяльності обидва моменти – об'єктивно-науковий та чуттєвий, ціннісний – поєднані, не існують один без одного, обумовлені спільним витокком – практичним ставленням кожної людини до оточуючої дійсності [367, с. 5].

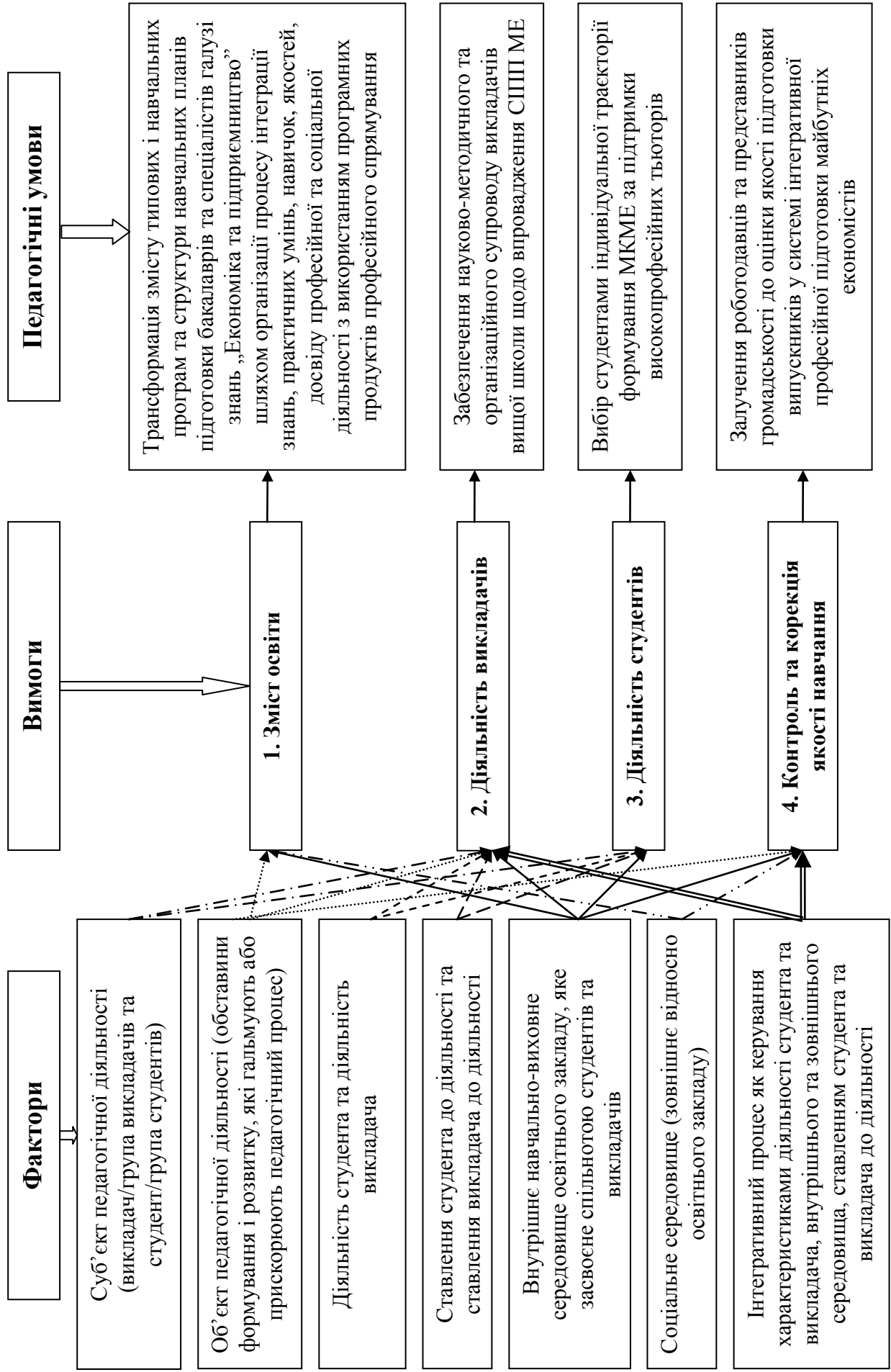


Рис. 3.4. Схема зв'язків факторів інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів з педагогічними умовами

Цей аспект необхідно враховувати в ході розробки змісту навчальних предметів для майбутніх економістів, де наукове (суспільне) знання систематизовано не тільки в найбільш сучасному вигляді з позиції самого наукового знання, а й з позиції можливостей його засвоєння студентами та з боку необхідності для їх подальшої діяльності.

Побудова навчального матеріалу за такого підходу відбувалася так, ніби знання, накопичені суспільством (наукові знання), передаються суспільству – наступному поколінню – взагалі, без опосередкування їх індивідом, особистістю. Студент розглядався як скарбничка. При цьому малося на увазі, що накопичений освітній матеріал, майбутній фахівець у подальшому за необхідності може використовувати в житті та діяльності.

Але не пережиті чуттєво знання не засвоюються студентами. Тому, з одного боку, у студента не вибудовується цілісний світогляд, а залишаються уривчасті відомості з різних дисциплін. З іншого боку – ці відомості, які не мають зв'язку з особистими інтересами студентів швидко ними втрачаються. Тим самим, отримані у процесі професійної підготовки знання, вміння та навички виявляються неактуальними, коли випускник розпочинає трудову діяльність.

Відтак, під час переорієнтування професійної підготовки від знаннєвого до діяльнісного підходу в аспекті формування в майбутніх фахівців системи знань дослідники актуалізують два кола проблем.

З одного боку – це побудова системи знань студентами, необхідної та достатньої для повноцінного оволодіння основами діяльності в фінансово-економічній сфері; вдосконалення взаємозв'язку чуттєвих та раціональних, теоретичних знань, які лежать у основі оволодіння цією діяльністю; вдосконалення системи знань про діяльність, її цілі, засоби та умови; пошук можливостей підвищення рівня узагальнення знань про діяльність, що формуються.

З іншого боку – пошук можливостей сполучення теоретичних знань студентів-економістів з їхніми практичними потребами, їхніми ціннісними орієнтаціями; пошук шляхів розширення можливостей застосування теоретичних знань у практичній діяльності безпосередньо у процесі навчання. Насамперед,

потрібно створити такі умови навчальної діяльності, коли студентам необхідно активно використовувати наявні теоретичні знання для розв'язання практичних завдань.

Більшості навчальних програм галузі знань „Економіка і підприємництво” бракує найголовнішого – відповідності сучасним вимогам. За даними пілотажного опитування студентів економічних спеціальностей, тільки 15 % респондентів вважають, що за будь-якої форми аудиторних занять можна сформувавши необхідні для роботи навички. Інші зазначають, що всьому можна навчитися на робочому місці. Знання й навички, які отримані на робочому місці, не потрібно пристосовувати до себе і переносити з умови навчальної аудиторії до життя. Отже, виникає необхідність *трансформації змісту типових і навчальних програм та структури навчальних планів підготовки бакалаврів і спеціалістів галузі знань „Економіка та підприємництво” шляхом організації процесу інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності з використанням програмних продуктів професійного спрямування, яка ґрунтується на інтеграції дисциплін циклів гуманітарної, природничо-наукової і загальноекономічної та професійної підготовки. Педагогічна умова визначається особливостями підрозділу системи принципів „зміст освіти”.*

Реалізація цієї умови забезпечуватиметься такими напрямками інтеграції: на макрорівні – інтеграція наукових знань; на мезорівні – міжпредметна інтеграція; інтеграція теоретичного та виробничого навчання.

Відтак, трансформація змісту типових і навчальних програм та структури навчальних планів підготовки бакалаврів та спеціалістів галузі знань „Економіка та підприємництво” шляхом організації процесу інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності з використанням програмних продуктів професійного спрямування, яка переводить зовнішній процес зміни змісту освіти через навчально-виховне середовище за допомогою інтеграції у внутрішній процес формування знань, практичних умінь, навичок, якостей, набуття досвіду професійної та соціальної діяльності, а, отже, впливає на розвиток професійних (професіоналізм) й особистісних (соціальна

зрілість) якостей студентів, дійсно є умовою формування МКМЕ в СІПП МЕ.

У зв'язку з цим змінюється функція викладача з передавання інформації зі своєї дисципліни на здатність допомагати студентам цю інформацію ефективно і творчо засвоювати, критично осмислювати, вміло застосовувати в навчальній діяльності в ході вивчення інших дисциплін, майбутній професійній діяльності чи життєвих ситуаціях. Адже, як зазначає А. Кузьмінський, викладач вищого навчального закладу повинен розуміти, що його професійна діяльність має певні обмеження: знань, які за його допомогою формуються в студентів, їм вистачить не на довго, тому що вони швидко застаріють [291]. Тому діяльність викладача має бути переорієнтована на такий спосіб співпраці, де він виступатиме як організатор та партнер, помічник і консультант, методист та технолог у системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Викладачеві доводиться замість однієї загальної траєкторії вибудовувати безліч окремих траєкторій розвитку студентів. Отримання інформації зворотного зв'язку стає безперервним процесом, що поєднує діагностику результатів професійної підготовки з їх прогнозуванням. Бажана зміна педагогічного процесу із заздалегідь розрахованою вірогідністю, досягаються шляхом дії на все навчально-виховне середовище [129].

З огляду на зазначене, виникає необхідність *забезпечення науково-методичного та організаційного супроводу викладачів вищої школи щодо впровадження СІПП МЕ*. Педагогічна умова визначається особливостями групи системи принципів „діяльність викладачів”.

Реалізація другої умови забезпечуватиметься такими напрямками інтеграції: на макрорівні – інтеграція наукових знань, соціокультурна інтеграція (через залучення досвіду різних наукових шкіл щодо ПП МЕ, застосування інформаційних та інноваційних технологій у процесі ПП МЕ, взаємодію суб'єктів навчально-виховного середовища).

За даними досліджень ([25; 71; 149; 438]), щоб реалізувати зазначені напрями за допомогою названих засобів), викладачі самі повинні бути готовими до певних змін, тобто мати певні якості: динамічну систему фундаментальних знань з основ наук, які вони вміють інтегрувати до викладання свого предмету;

динамічну ґрунтовну систему професійних знань, що включає найкращий вітчизняний та зарубіжний досвід навчання економістів; здатність (знання та вміння) впроваджувати інформаційні технології у професійну діяльність; відкритість до інновацій під час викладання своєї дисципліни; здатність до самооновлення власної соціокультурної ідентичності в динамічному навчально-виховному середовищі; толерантність у стосунках із суб'єктами професійної підготовки; відкритість до співпраці з викладачами з інших дисциплін щодо міжпредметної інтеграції; здатність функціонувати у глобалізованому інформаційно насиченому навчально-виховному середовищі.

А. Кузьмінський зазначає, що професійна діяльність викладача вищої школи багатоаспектна, вона охоплює наукові пошуки, суто викладацьку діяльність, методичну роботу, виховний та організаційний вплив на студентство, самовдосконалення. Викладач є публічною людиною, все, що він робить, є відкритим для спостереження студентів і їх оцінки [291].

Окреслимо деякі напрями забезпечення підготовки викладачів до впровадження СІПІ МЕ.

Процеси останніх двох десятиліть із різноманітними розривами, потрясіннями і перекосами призвели до розмивання своєрідної викладацької субкультури. У світі, який неймовірно ускладнюється, залишилося зовсім мало людей із „виразним світоглядом, тих, хто думає про сенс буття і загальні цілі розвитку країни, в якій вони живуть, не кажучи вже про долю людства”, як наголошує В. Астахова. Сьогодні для повноцінного (сучасного) виконання викладачем усього щонайширшого спектра його соціальних функцій мало знати і пам'ятати – необхідно розуміти, тобто вміти розкривати сенс знання, не просто передавати готовий матеріал чи схеми з його здобування [25, с. 55].

Водночас, до завдань викладача належить і зняття негативного емоційного напруження, що виникло внаслідок наявності в студента утруднень у вивченні тієї чи іншої теми, сконцентрувати його увагу на пошуках шляхів розв'язання завдання.

Забезпечити науково-методичний та організаційний супровід викладачів вищої школи до впровадження СІПІ МЕ можна в декількох напрямках, наприклад:

відповідна базова освіта; широка додаткова освіта (підвищення кваліфікації, стажування тощо); робота в галузі економіки та фінансів; здатність до комунікації; спрямованість на самовдосконалення й удосконалення напрямів своєї діяльності; участь у наукових дослідженнях, методичних та науково-методичних радах, отримання грантів, присвоєння звань тощо.

Першим напрямом є підвищення кваліфікації викладачів, система якого повинна бути спрямована на формування в них (викладачів) поряд з особистими й професійними компетенціями та вирішення завдань сучасної освітньої галузі. Необхідно навчати викладачів сучасних педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій, якщо вони таких раніше не опанували. Частина викладачів ВНЗ – це випускники цього закладу. Зазвичай, така категорія викладачів не має навичок методичної роботи, потребує керівництва в наукових дослідженнях. Формування таких навичок, необхідних компетенцій та їх удосконалення повинні стати основним змістом програм підвищення кваліфікації викладачів.

Сучасний викладач, незалежно від сфери його інтересів, повинен володіти такими ключовими компетенціями, які можуть сформуватись завдяки системі підвищення кваліфікації: педагогічними (академічні, дидактичні, комунікативні і т. ін.); науковими (наявність вченого ступеня, виконання науково-дослідної роботи); ринковими (маркетинг, менеджмент, планування і т. ін.); суспільними (інформаційні, правові, соціальні і т. ін.) [438].

Крім перерахованих ключових компетенцій, викладач ВНЗ повинен мати особисті компетенції, які формують рівень його кваліфікації, впливають на репутацію навчального закладу. Особисті компетенції полягають у такому: актуалізації змісту освіти, технологій навчання та методів оцінки якості освіти; застосування у практичній діяльності таких механізмів управління навчальним процесом, які адекватні завданням розвитку освітньої галузі; реалізації виховних функцій у процесі роботи зі студентами [71, с. 58-59].

В межах забезпечення науково-методичного та організаційного супроводу викладачів вищої школи до впровадження СІПІ МЕ система підвищення

кваліфікації викладачів покликана забезпечити:

1. Вивчення викладачами основних документів, які стосуються розвитку освітньої галузі та організації навчального процесу взагалі і стосовно впровадження СПП МЕ.

2. Вихід викладачів у світовий освітній простір на підставі пропозицій науково-технологічної продукції, комерціалізації послуг та інтелектуальної власності задля забезпечення інтеграції наукових знань, інтеграції поглядів різних наукових шкіл у процес навчання економістів, інтеграція інформаційних та інноваційних технологій в освіту майбутніх економістів, соціокультурної інтеграції.

3. Розвиток викладачами інтерактивних форм навчання за умови застосування ними проектних методів та методів імітації реальних ситуацій задля забезпечення інтеграції інноваційних технологій в освіту майбутніх економістів.

4. Спільна робота викладачів і роботодавців з розроблення навчальних програм, освітніх стандартів.

5. Спільна робота викладачів та роботодавців з формування змісту державної атестації випускників.

Другий напрям реалізації зазначеної умови стосується проведення викладачами науково-дослідної роботи.

Аналіз нормативних документів, як вітчизняних, так і зарубіжних, виявив, що професійна підготовка майбутніх економістів неможлива без використання в навчальному процесі результатів наукових досліджень. Останні повинні бути використані:

- для формування змісту дисциплін циклів гуманітарної, природничо-наукової і загальноекономічної та професійної підготовки;
- для створення авторських навчальних курсів;
- для створення спеціальних практикумів, у яких частина практичних та лабораторних занять виконується безпосередньо в межах експериментальних наукових досліджень;
- для використання ідей і методів, розроблених у наукових дослідженнях викладачів;

- для вдосконалення сучасних форм і методів підсумкового оцінювання знань студентів, зокрема написаних ними курсових та дипломних робіт;
- узгодження тематики наукової діяльності кафедр та курсових і дипломних робіт майбутніх економістів;
- створення студентами презентацій підсумкових робіт, присвячених сучасним науковим проблемам, зокрема тим, які ініційовані науковими дослідженнями, що виконуються у ВНЗ;
- розвиток аспірантури, існування якої можливо лише при активній науковій роботі кафедр.

Болонський процес ставить перед викладачами вищих навчальних закладів, які навчають майбутніх економістів, цілу низку завдань. Серед них – практична реалізація багатогранних зв'язків наукових досліджень і викладання на всіх рівнях навчання. Навчання та науково-дослідницька діяльність мають взаємодіяти таким чином, щоб постійно оновлювати та збагачувати обидва види діяльності. На думку А. Кузьмінського, викладач вищої школи в очах студентів виступає як науковець, він є представником певної галузі наукових знань, посередником між наукою та студентами, який не лише знайомить молодь з науковими ідеями, перспективами розвитку науки, її практичного застосування в суспільній та господарській діяльності, але й сприяє становленню студентів як науковців [291]. Отже, теоретичні дослідження повинні завершуватись не лише прикладними науковими темами, а й розробкою технологій, що сприяють формуванню тут і тепер нової генерації фахівців, які можуть застосовувати ці технології та налагоджувати відповідні нові, ще не існуючі виробництва.

Аналіз показує, що посилення зв'язку між вузівською наукою і викладанням – не тільки найважливіший напрям реформування вищої освіти, але й основа постійного підвищення його якості. Найважливішим проявом подібного зв'язку є знайомство студентів з новітніми досягненнями економічної науки, зокрема, з тими досягненнями, які отримані в рідному навчальному закладі. Включення подібної тематики до навчального процесу підвищує інтерес студентів з оволодіння професією, що істотно покращує якість освіти, сприяючи тим самим

формуванню мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. Отже, наукова діяльність забезпечує місця для престижної роботи випускникам-економістам за відповідними напрямками.

Гранично відточена, раціональна діяльність викладачів дозволяє студенту досягнути технологію своєї власної навчально-пізнавальної праці у сумісній діяльності в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Адже осередком підвищення фахової підготовки у ВНЗ є навчальна атмосфера в студентській аудиторії, специфіка діалогу між викладачем і студентом [149, с. 72]. Діалогічність, заснована на взаємній пошані та рівноправних позиціях педагога і студента, дає останнім можливість зіставляти отриманий досвід, власну точку зору з позицією іншої людини.

Саме в цьому процесі досягнення студентами технології своєї пізнавальної праці у логічно вибудованій діяльності відбувається формування МКМЕ. Тобто, забезпечення науково-методичного та організаційного супроводу викладачів вищої школи до впровадження СІПІ МЕ дійсно є педагогічною умовою формування МКМЕ, адже викладач виконує роль соціального організатора навчально-виховного середовища.

Не зважаючи на те, що на формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста впливає навчально-виховне середовище, створене в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, саме навчально-виховне середовище є продуктом діяльності студентів. Адже людина може впливати на свою поведінку і здатна самостійно вибудовувати її відповідно до специфічного завдання або ситуації (модель взаємного детермінізму як продукт взаємодії поведінки, особистісних чинників та впливу оточення) [93, с. 65]. Тобто, в людини з'являється здатність до самоорганізації.

Розвиток особистості проходить між полюсами „соціалізація–професіоналізація–індивідуалізація”. Індивідуалізація є результатом соціалізації і, навпаки, розвиток індивідуалізації можливий тільки за умови соціалізації, що забезпечує успішну професіоналізацію людини.

Успішна соціалізація пов'язана з розвитком навичок поведінки та настанов

на самостійне розв'язання соціальних проблемних ситуацій (тобто, формування соціальної зрілості). Успішна професіоналізація пов'язана з розвитком навичок поведінки та настанов на самостійне розв'язання професійних проблемних ситуацій (тобто, формування професіоналізму). Значення самостійності індивіда в процесі присвоєння ним соціального та професійного досвіду полягає в тому, щоб певним чином співвіднести об'єктивні умови, впливи соціального та професійного середовища із суб'єктивними подіями індивідуального способу життєдіяльності.

У генезі самостійності виділяються дві основні лінії, тісно переплетені й діалектично пов'язані між собою: 1) зміна дози й форми керування викладачами спільно зі студентом його діяльністю; 2) зростання власної ініціативи й незалежності зростаючої особистості [276]. Ми переходимо від жорстокого управління, де студент виступає як „об'єкт” навчальних впливів [83, с. 15], до системи організації, підтримки і стимулювання пізнавальної діяльності активного суб'єкта навчання.

Отже, природно виникає можливість та необхідність *вибору студентами індивідуальної траєкторії формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста за підтримки високопрофесійних тьюторів*. Педагогічна умова визначається особливостями підрозділу системи принципів „діяльність студентів”.

Реалізація педагогічної умови забезпечуватиметься такими напрямками інтеграції: на макрорівні – територіальна інтеграція (через залучення досвіду різних наукових шкіл щодо ПП МЕ, поєднання „безкоштовної” освіти для всіх та платних послуг за вибором студентів або батьків); на мезорівні – інтеграція теоретичного та виробничого навчання (через взаємодію суб'єктів навчально-виховного середовища); на мікрорівні – інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності.

Професійні знання й уміння, здобуті у стінах вищого навчального закладу, дають змогу кожному фахівцеві максимально реалізувати свій інтелектуально-творчий потенціал, якщо вони відповідають його здібностям, схильностям та інтересам [149, с. 70].

Свобода мислення надає людині можливості орієнтуватись в умовах невизначеності та самостійно приймати рішення. Свобода найбільш яскраво виявляється та досягається людиною у творчому процесі, який передбачає інтенсифікацію рефлексивних процесів та діяльності, подолання штампів мислення, накопичування й обробку інформації в багатомірному просторі, здатність до переструктурування ситуації, формування нових понять.

Без свободи немає продуктивної творчості. Якщо ми справді прагнемо дати майбутнім фахівцям якісну освіту завдяки створенню умов для максимальної реалізації їхнього інтелектуально-творчого потенціалу, маємо неухильно дотримуватися демократичних принципів в управлінні галуззю й навчальним закладом, в організації навчально-виховного процесу, оскільки питання свободи завжди було, є і буде наріжним каменем демократичної політики. Слід зазначити, що окремі кроки на цьому шляху до якісної освіти в Україні зроблено: студенти мають можливість вибирати курси з-поза нормативного блоку навчального плану, а з упровадженням кредитно-трансферної системи організації навчання вони зможуть змінювати спеціальність, напрям підготовки і навіть навчальний заклад [149, с. 71].

Спираючись на напрацювання А. Хуторського [506], творчу самореалізацію студента-економіста як надзавдання професійної підготовки, розкриваємо у трьох взаємопов'язаних цілях: створення майбутніми економістами освітньої продукції в межах освітніх галузей, що вивчаються; опанування ними базового змісту цих галузей через зіставлення із власними результатами; створення індивідуальної освітньої траєкторії у кожній з освітніх галузей з опорою на свої особистісні якості.

Під освітнім продуктом студента А. Хуторський розуміє результат його діяльності, зміст якої відповідає предмету, що вивчається; під індивідуальною освітньою траєкторією – результат реалізації особистісного потенціалу студента в освіті через здійснення відповідних видів діяльності [506, с. 89].

Під *індивідуальною траєкторією формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста* ми будемо розуміти результат реалізації його особистісного потенціалу в навчально-виховному середовищі

СПП МЕ через здійснення інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності.

Викладач має пропонувати студентам для засвоєння різні види діяльності, як емоційно-образні, так і логічні. За умови врахування пріоритетних видів діяльності індивідуально для кожного студента-економіста є можливість надати вибір самим студентам цих видів підчас вивчення одних й тих самих освітніх об'єктів, адже будь-який студент (за А. Хуторським) здатний знайти, створити або запропонувати свій варіант розв'язання будь-якого завдання стосовно власного навчання. Отже, можливо забезпечити не одну загальну траєкторію професійної підготовки, а індивідуальні траєкторії формування МКМЕ, що призведе до створення особистісних освітніх продуктів (знань, умінь, навичок, досвіду професійної та соціальної діяльності), які відрізняються як обсягом, так і змістом. Навіть за умови однакових знань про об'єкти, що вивчаються, освітні продукти різних студентів різні, оскільки засвоєні ними види діяльності та рівень їх розвитку відрізняються.

Але, чи маємо ми право, надавши різноманіття можливостей студенту для вибору індивідуальної траєкторія формування МКМЕ, залишити його самого? Чи вистачить у нього досвіду, мотивації, знань щодо необхідності вивчення тих чи інших предметів та технологій, що стануть у пригоді в його майбутній діяльності? Природна відповідь – ні. Потрібні спеціальні варіанти дій викладачів із супроводу вибору студентів. І тут виникає ціла низка запитань. Чи потрібна індивідуальна траєкторія з кожного предмета, чи це має бути єдина індивідуальна стратегія для всієї професійної підготовки? Чи вистачить часу у викладача, який повинен займатися і методичною, і науковою діяльністю, на супровід індивідуальних траєкторій кожного студента? А якщо ні, то хто буде виконувати цю функцію?

Саме для цього в переважній більшості моделей освіти поряд із викладачем-автором і розробником курсу передбачено роботу тьютора, який виконує важливі функції, організовуючи дії студента щодо засвоєння інформації. Ці функції дещо зберігають характеристики традиційної професійно-педагогічної діяльності, але здебільшого набувають нових ознак, що вимагають переосмислення змісту,

методики і спрямованості цієї діяльності [263, с. 10].

Тьютор (англ. tutor < лат. tutor – захисник, опікун) в англосакських країнах: куратор, опікун, вихователь у навчальному закладі; індивідуальний науковий керівник студента [271].

Саме тьютор має можливість контролювати процес вивчення курсу кожним студентом, оцінювати виконані ним індивідуальні завдання, його роботу на семінарах та надавати йому допомогу або пораду за необхідності. Він є науковим керівником студента.

У спілкуванні зі студентами тьютор має демонструвати партнерські відносини, не припускаючись оцінок та звернень, що принижують; бути терплячим до будь-яких проявів тих, хто навчається, врівноважуючи тим самим їхню настирливість або надмірну активність; розмірковувати про будь-який предмет курсу з позиції високої етичної оцінки; бути доброзичливим, ніколи не розпочинати своє звернення до студентів з критики.

До завдань тьюторів можна віднести: а) здійснення супроводу навчання студентів, надання необхідних порад; б) підтримка у студентів мотивації у процесі професійної підготовки; в) перебування у постійному контакті зі своїми студентами.

Тьютор допомагає студенту скласти індивідуальний навчальний план на підставі попередніх академічних успіхів студента та його побажань і можливостей на наступний навчальний рік з урахуванням структурно-логічної схеми підготовки. Отже, тьютор – це нова спеціалізація професійної діяльності викладача, що реалізується в умовах приєднання до Болонського процесу.

Підтримка тьюторів, окрім допомоги у виборі курсів, складання індивідуального плану та контролю його виконання тощо, передбачає спрямування студентів до життя в динамічному середовищі, внаслідок їхнього навчання та прищеплення їм потреби в самоосвіті, здатності до оцінки та самооцінки, готовності до розв'язання нестандартних проблем і здатності на підставі аналізу реальності робити короткострокові й довгострокові прогнози на майбутнє.

Відтак, вибір студентами індивідуальної траєкторії формування МКМЕ за

підтримки високопрофесійних тьюторів дійсно є педагогічною умовою формування його мультиплікативної компетентності в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, оскільки забезпечує свободу вибору в навчально-виховному середовищі, дозволяє здійснювати керування системою інтегративної професійної підготовки з боку тьюторів та самоорганізацію системи з боку студентів.

Остання умова формування МКМЕ пов'язана з актуальністю якісної підготовки спеціалістів до професійної діяльності, адже вся освітня діяльність у сучасному світі націлена на підвищення якості освіти як чинника конкурентоспроможності у глобалізованому суспільстві.

Ні в кого не викликає сумніву теза, що тільки завдяки якісній підготовці фахівців можна забезпечити інноваційний розвиток, уникнути економічного й соціального колапсу, а отже, зберегти, державну незалежність України. Для цього на концептуальному рівні слід оптимально визначити критерії якісної освіти, а на методологічному – ефективні засоби реалізації якісного функціонування системи вищої освіти, що є запорукою якісної професійної підготовки майбутніх фахівців [149].

Якість вищої освіти є динамічною концепцією в контексті цілей держави, суспільства, вищого навчального закладу та спеціальності; це – збалансована сукупність характеристик і параметрів, стратегічно й принципово скерованих у майбутнє. Сама культура якості, що є сьогодні одним із наріжних каменів діяльності ВНЗ, який поважає себе і суспільство, не залишається статичною. Якість – поняття відносне і насамперед – як оцінка її з чиеїсь позиції [25].

У зв'язку з цим видається доцільним насамперед виокремити для розгляду найголовніші конструкти якісної освіти. Ми погоджуємось з думкою М. Євтуха та І. Волощука про те, що якісна вища освіта – це сукупність професійних знань і вмінь, завдяки яким кожний індивід: може максимально реалізувати свій інтелектуально-творчий потенціал; ефективно пристосовуватися до швидкоплинних змін на ринку праці; оптимально використовувати накопичений освітній капітал в умовах кардинальних світоглядних змін [149, с. 70].

Досягнення високої якості вищої освіти (її гарантія та забезпечення) – головний напрям Болонських реформ. Останні 5-6 років позначені різким зростанням інтересу до проблеми якості та її забезпечення (науковий, концептуальний, правовий, методичний аспекти). Проблеми якості вищої освіти набули пріоритетного значення у зв'язку з розширенням доступності, диверсифікацією ВНЗ і освітніх програм, появою нетрадиційних ВНЗ та транснаціональних схем надання освітніх послуг. У кожному вищому навчальному закладі має формуватися культура якості у вузькому й широкому сенсах [25, с. 56].

Якість освіти в педагогіці найчастіше розуміють як певну міру відповідності одержуваних в освіті результатів і поставлених до них вимог. Але в тому, звідки беруться ці вимоги, які ці вимоги і якими в результаті є інтегровані характеристики якості освіти, виявляються принципом розбіжності в поглядах учених і практиків. Ці розбіжності зумовлені різним розумінням призначення, сутності та цілей освіти [83, с. 10]. І тільки контакт з реальною практикою дозволяє розставити акценти в такий спосіб, щоб випускник навчального закладу відповідав запитам ринку праці та суспільства. Адже вимоги до змісту професій, що постійно змінюється, та до якостей особистості повинні формулюватися й узагальнюватися саме у виробничому та соціальному середовищі.

Отже, швидкі темпи розвитку науки та промисловості, новітні технології, які повинні базуватися на якісних міждисциплінарних знаннях, входження України у світовий освітній простір, а також з'ясування призначення, сутності та цілей освіти зумовлюють необхідність *залучення роботодавців та представників громадськості до оцінки якості підготовки випускників у системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів*. Педагогічна умова визначається особливостями підрозділу системи принципів „контроль та корекція якості навчання”.

Досвід розвинутих країн показує, що тісна співпраця ВНЗ та підприємств, залучення роботодавців до формування змісту вищої освіти, проведення практик, курсового і дипломного проектування, до викладацької діяльності, залучення

студентів до виконання актуальних виробничих завдань, на думку М. Євтуха та І. Волощука, є неодмінною умовою здобуття ними якісної освіти й сприяє їхній адаптації до виробничих умов, робить їх мобільними на ринку праці [149, с. 72-73].

Залучення роботодавців надає можливість оцінити якість професійної підготовки майбутніх економістів з боку виробництва (як матеріального, так і духовного). До них О. Новіков [368] відносить:

- задоволення роботодавців якістю освіченості випускників вищих закладів економічної освіти, їхньою компетентністю;
- задоволення рівнем освітніх програм, їх співвідношенням за напрямками підготовки галузі знань „Економіка та підприємництво”;
- задоволення професійно-кваліфікаційною структурою випускників вищих економічних навчальних закладів, їх співвідношенням за напрямками підготовки галузі знань „Економіка та підприємництво”;
- збільшення прибутку та рентабельності підприємств за рахунок зниження витрат на перенавчання персоналу, скорочення частки витрат на внутрішньофірмову підготовку у структурі собівартості продукції тощо (нами проведено адаптацію для випускників економічної галузі).

Діяльність фахівців сфери економіки і фінансів тісно пов'язана із іншими соціально-інституціональними видами діяльності, такими, як політика, екологія, соціологія і, по суті, впливає на вирішення суспільно значущих проблем, у тому числі й тих, що орієнтуються на питання максимальної соціальної ефективності для своєї країни в системі світового господарства. І якщо з боку роботодавців більш затребуваним є професіоналізм (див. структуру мультиплікативної компетентності майбутнього економіста), то для представників громадськості більш актуальною буде сформованість соціальної зрілості. Адже саме компетенції, які забезпечують соціальну зрілість, надають можливість фахівцеві адаптуватися до середовища, що змінюється, здійснювати саморозвиток особистості, її способу мислення і моральних орієнтирів, зберігати культурні зразки, що відповідають розвитку суспільства; забезпечують уміння працювати в колективі тощо. Отже, з суспільної точки зору недостатньо, щоб фахівець був професійно підготованим,

необхідно, щоб він сформувався як особистість.

Отже, залучення представників громадськості надає можливість оцінити якість професійної підготовки майбутніх економістів з боку суспільства, для якого, вочевидь, важливі такі оцінки (за О.Новіковим [368], у нашій інтерпретації):

- рівень освіченості взагалі та професійної освіченості фахівців галузі економіки та фінансів зокрема;
- доступність професійної економічної освіти для кожного бажаючого: фінансова, територіальна тощо;
- вплив професійної підготовки майбутніх економістів на рівень зайнятості населення в галузі економіки та фінансів, безробіття тощо;
- вплив професійної освіти майбутніх економістів на розвиток громадянського суспільства, на зниження соціальної напруженості, злочинності, наркоманії тощо.

Зазначена умова буде стимулювати студентів до активізації навчальної діяльності та підвищенню успішності, тож сприятиме досягненню мети СІПІ МЕ – формуванню МКМЕ. Це дозволить зв'язати навчально-виховне середовище із зовнішнім світом задля підготовки конкурентноспроможних фахівців, адже ми маємо постійно оновлювати інформацію про потреби сучасного ринку праці. Отже, залучення роботодавців та представників громадськості до оцінки якості підготовки випускників у системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів дійсно можна розглядати як педагогічну умову формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в системі зазначеної підготовки.

Відтак, нами обґрунтовано педагогічні умови формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Отже, сформульована в пункті 3.2 система принципів та педагогічні умови надають змогу закінчити формування стратегічно-тактичного рівня навчально-виховного середовища (див. рис. 3.5.).

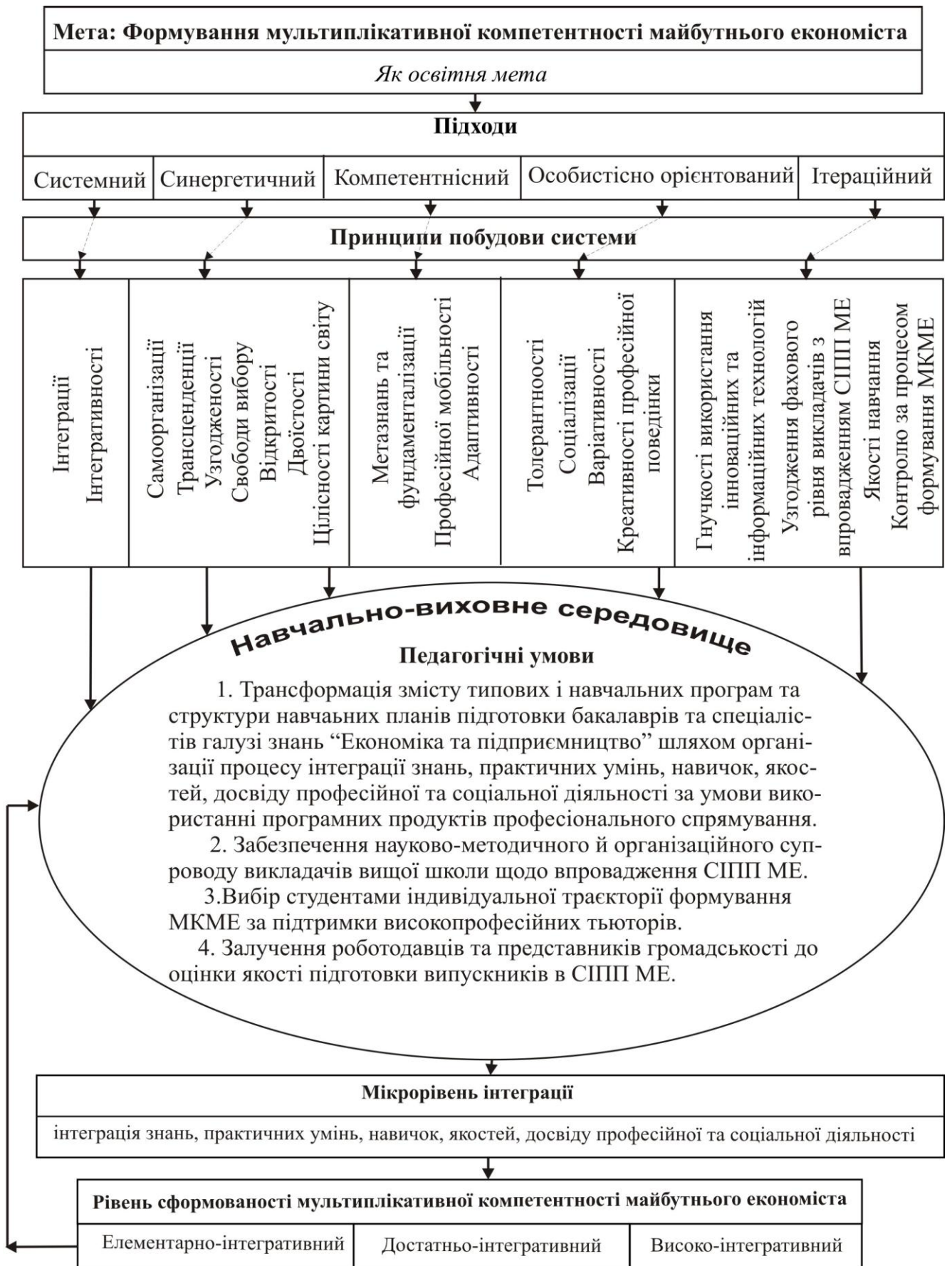


Рис. 3.5. Структура системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів (рівень II)

3.4. Тактичні складові системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів (види навчання)

Досягнення декларованої мети СІПП МЕ та реалізація педагогічних умов формування МКМЕ, які адекватні системі принципів, сформульованих у підрозділі 3.2, неможливе без гнучкого та доцільного використання різноманітних видів навчання. Отже, СІПП МЕ, на нашу думку, має оптимально сполучати такі види навчання: 1) особисто орієнтоване; 2) модульно-блочне + програмоване; 3) проблемне; 4) випереджувальне; 5) традиційне; 6) дистанційне; 7) навчання в динамічних групах.

Зв'язки зазначених видів навчання з системою принципів та педагогічними умовами формування МКМЕ в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів наведено на рис. 3.6 та рис. 3.7 відповідно.

Розглянемо зазначені види навчання більш докладно в аспекті нашої проблеми.

Особисто орієнтоване навчання як спільна діяльність студента-економіста та викладача, спрямована на індивідуальну самореалізацію першого, розвиток його особистісних якостей під час опанування дисциплін, що вивчаються (за А. Хуторським [506, с. 21]), якнайкраще відповідає меті системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Адже передбачає навчання раціональних засобів пізнавальної діяльності, які стимулюють розумовий розвиток студентів та передбачає створення індивідуальної траєкторії формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в цій системі.

Особистісно орієнтоване навчання спрямоване на оптимальний розвиток особистості за умов максимального врахування індивідуальних відмінностей студентів. Отже, необхідна диференціація за індивідуальними відмінностями в освіті, діяльності, організації соціального досвіду.

Необхідність вирішення останньої проблеми безпосередньо пов'язана з тими тенденціями, які сьогодні завоювали тверді позиції в нашому соціумі: з одного боку, зростання національної самосвідомості, а з іншого – збільшення

Принципи	Види навчання						
	Особисто орієнтоване	Модульно-блочне + програмове	Проблемне	Випереджувальне	Традиційне	Дистанційне	У динамічних групах
Трансценденції			●	●		●	
Самоорганізації	●		●	●		●	
Узгодженості		●			●		
Двоїстості	●		●	●		●	
Свободи вибору	●			●			
Відкритості	●		●				
Цілісності картини світу	●		●			●	
Інтегративності			●	●			
Метазнань та фундаменталізації					●		
Інтеграції			●	●			
Професійної мобільності	●		●	●			●
Адаптивності	●	●			●		
Толерантності	●						●
Соціалізації	●		●			●	●
Варіативності				●		●	●
Креативності професійної поведінки			●	●		●	●
Гнучкості використання інноваційних та інформаційних технологій						●	●
Узгодження фахового рівня викладачів з впровадженням СПП	●	●	●				
Якості навчання	●	●			●		
Контролю за процесом формування компетентності економіста		●			●		

Рис. 3.6. Зв'язок системи принципів з видами навчання в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів

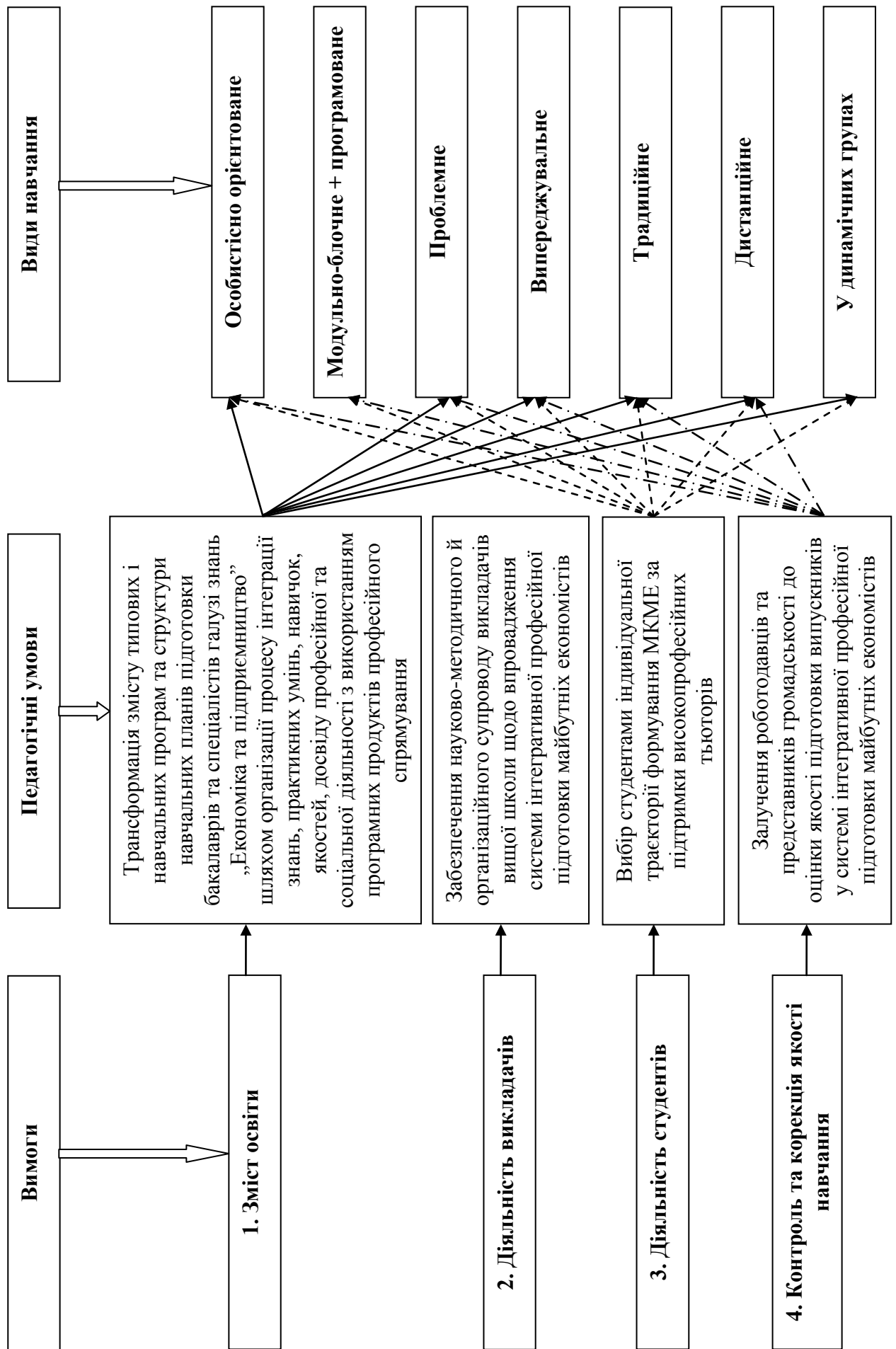


Рис. 3.7. Схема зв'язків педагогічних умов формування МКМЕ з видами навчання

значення окремих регіонів і регіональної самосвідомості. За таких умов СІПП МЕ повинна враховувати цінності та норми конкретних національних і регіональних культур (як варіативний компонент), не вступаючи в суперечність із загальнолюдськими (як інваріативний компонент).

У цьому разі пріоритетними стають завдання щодо залучення студента як в цілому до культури етносу, суспільства, світу, так і до різних її шарів – побутового, фізичного, матеріального, виробничого, духовного, інтелектуального тощо. Таким чином, на сучасному етапі розвитку суспільства в рамках створення СІПП МЕ необхідно враховувати в першу чергу інтереси і потреби студентів-економістів, а потім – стилі соціалізації, традиції виховання, що історично склалися в конкретному регіоні або соціальній групі, а також цінності, властиві конкретному соціуму.

Таке навчання дозволяє зробити знання, що засвоюються, засоби діяльності, що використовуються під час засвоєння та переробки цих знань, особистісним здобутком студента, отже, створити особистісний освітній продукт за індивідуальною траєкторією. Що, у свою чергу, створює умови для формування МКМЕ в системі інтегративної професійної підготовки.

Завдяки цьому з'являється можливість реалізувати принципи самоорганізації, двоїстості, свободи вибору, відкритості, цілісної картини світу, професійної мобільності, адаптивності, толерантності, соціалізації, узгодження фахового рівня викладачів з впровадженням СІПП МЕ, якості навчання.

Модульно-блочне навчання + програмоване дозволяє структурувати навчальний матеріал, відновлювати всі логічні зв'язки, ефективно діагностувати та контролювати набуті знання, практичні вміння, навички та досвід діяльності, а також надає можливість створення системи кількісного оцінювання змісту освітніх програм з огляду на заплановані результати навчання – набуті знання, практичні вміння, навички та досвід професійної та соціальної діяльності (МКМЕ), яка має враховувати обсяг навчального матеріалу, його рівень і значущість, а також нормативний термін засвоєння.

Для СІПП МЕ цей вид навчання є цінним тим, що поєднує в собі вимоги

Болонського процесу до організації навчання у вищих навчальних закладах; індивідуалізацію навчання на підставі створення умов відповідно до власного темпу навчання; автоматизацію деяких розумових і практичних дій, що виконуються студентом; формування навичок управління своєю діяльністю в світлі проблеми зростаючої ролі керівництва сучасної організації різних аспектів життя суспільства в цілому.

Модуль регулює в СПП МЕ змістову компоненту. З урахуванням кількості елементів знань у модулі, рівня їх труднощі та складності визначаються прийоми і методи навчання, тривалість його вивчення [443]. А принципи програмованого навчання виступають підґрунтям технологічного контролю знань та їх ефективної діагностики (А. Дахін пропонує використовувати кібернетичний принцип перетворення інформації у керованих системах та принцип зворотного зв'язку для керування навчальним процесом [129]).

За умови використання модульно-блочного + програмованого навчання здійснюється: 1) організація навчального матеріалу (розподіл навчального матеріалу на блоки, відбір у блоках найбільш професійно значущого матеріалу з урахуванням його професійної спрямованості, відбір задач та завдань, спрямованих на формування практичних умінь, навичок, якостей та набуття досвіду діяльності); 2) визначення форм навчання (лекція, бесіда, самостійна робота, контрольна робота тощо); 3) вибір методів навчання, спрямованих на первинне оволодіння знаннями, удосконалення практичних умінь, навичок; 4) вибір засобів навчання (посібники, наочні матеріали тощо); 5) об'єднання блоків у модулі.

Подання навчального матеріалу блоками дозволяє студентам отримати цілісне уявлення про окремі розділи дисципліни та встановлювати зв'язки між розділами. Систематичний контроль теоретичних знань, практичних умінь, навичок, а також перевірка домашніх контрольних робіт дисциплінує студентів.

Основні завдання, що розв'язуються за допомогою модульно-блочного + програмованого навчання в ході професійної підготовки фахівців економічних спеціальностей: 1) ліквідація прогалин у знаннях; 2) підвищення мотивації

навчання; 3) систематичний контроль знань; 4) економія навчального часу; 5) розвиток професійних умінь та навичок.

Прогалини ліквідуються під час консультацій, які проводяться кожного тижня. Студенти прагнуть здобути кращі оцінки, що підвищує мотивацію навчання. Економія часу відбувається за рахунок компактної подачі матеріалу. В ході застосування модульно-блочного навчання відбувається розвиток умінь виділення головного із змісту, порівнювати, аналізувати, систематизувати.

Модульне навчання дозволяє інтегрувати навчальні дисципліни, які містять спільні розділи та теми, в межах одного модуля. У цьому разі витримується не тільки предметний, але й процесуальний зміст кожного модуля як органічної складової професійної підготовки. Зміст макромодуля – це не тільки інтеграція дисциплін різних циклів, це різноманітні етапи, макро-, мезо- та мікрокомпоненти процесу навчання (бінарні заняття, контрольні процедури, індивідуальні співбесіди, консультації) [386, с. 85].

Впровадження модульно-блочного + програмованого навчання до професійної підготовки майбутніх економістів підвищує відповідальність студентів за результат навчання; уміння самостійно, творчо працювати з нормативною та законодавчою літературою, почувати себе не лише студентом, а й співавтором викладача; бажання стати висококваліфікованим фахівцем.

Під час використання модульно-блочного + програмованого навчання викладач, в основному, здійснює консультативну, контролюючу, керуючу навчальними діями, комунікативну та виховну функції.

Модульно-блочне + програмоване навчання дозволяє рівномірно й інтенсивно адаптувати студента до процесу професійної підготовки, глибше перевірити засвоєння ним матеріалу, підвищити його зацікавленість у вивченні дисципліни. Студент з'ясовує доцільність отримання знань та умінь для подальшої роботи, стає більш впевненим у результатах своєї діяльності.

Викладач і студент стають співавторами в навчальному процесі і працюють на кінцевий результат – формування МКМЕ, що підвищує взаємну вимогливість між студентом і викладачем, відповідальність за якість знань.

Такий вид навчання дозволяє реалізувати принципи узгодженості, адаптивності, узгодження фахового рівня викладачів з упровадженням СІПІ МЕ, якості навчання, контролю за процесом формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Кожному студенту (майбутні спеціалісти галузі економіки та фінансів не є винятком) для успішної професійної діяльності необхідна професійна підготовка, орієнтована на зв'язок з навколишнім світом та сучасним виробництвом, що досягається шляхом упровадження до СІПІ МЕ проблемного навчання.

Проблемне навчання – вид навчання, у процесі якого студенти засвоюють знання і вчать їх застосовувати не тільки у знайомих ситуаціях, не тільки в більш менш видозмінених умовах, але й використовують знання для самостійного пізнання нового, для творчої праці в будь-якій сфері діяльності, отже якнайкраще відповідає саме завданням СІПІ МЕ, адже проблемна ситуація дозволяє запуснути процес мислення, зумовити розумову активність того, хто навчається, створити позитивну мотивацію завдяки суперечності між попередніми та подальшими знаннями, що сприяє інтеграції знань. Психологи вважають, що в проблемному навчанні як найважливіший спонукальний стимул розумової діяльності людини повинна виступати пізнавальна проблема, що визначається як суперечність між знанням і незнанням та вирішується тільки шляхом пошуків відповідей на питання, що виникають. С. Рубінштейн зауважує, що мислення завжди починається з проблеми або запитання, із здивування або подиву. Проблемною ситуацією визначається залучення особи до розумового процесу; він завжди спрямований на розв'язання якогось завдання [410].

Достатньо повно суть проблемного навчання розкрита М. Махмутовим [323], який наголошує на особливостях цього типу навчання, а саме: розвитку творчих можливостей студентів, наданню навчально-пізнавальній діяльності розвивального характеру, максимальної активізації всіх сил та здібностей майбутніх фахівців. Це можливо, тому що, по-перше, проблемне навчання сприяє засвоєнню студентами знань та засобів їх застосування не тільки через сприйняття, пояснення викладача, але й шляхом формулювання проблеми, її

самостійного аналізу та розв'язання за допомогою висунення припущень, їх обґрунтування та доказу, а також через перевірку правильності розв'язку; по-друге, виходячи з аналізу отриманих фактів студенти можуть самостійно робити висновки, узагальнення, формулювати означення, закони тощо; по-третє, проблемне навчання дозволяє самостійно застосовувати отримані знання в новій ситуації, що може виразитись у виготовленні якогось продукту праці (винахід, конструкція, проект, твір тощо). Отже, проблемне навчання – стимул до творчої діяльності, за якої відбувається активізація всіх сфер психіки тих, хто навчається, зокрема розумової та емоційної. У цьому і полягає специфіка проблемного навчання.

На думку А. Дахіна [129], проблемне навчання представляє освіту у відкритому інформаційному суспільстві. Систематично створюючи проблемні ситуації, організовуючи діяльність студентів з розв'язання навчальних проблем, викладач забезпечує оптимальне поєднання самостійної, пошукової і репродуктивної навчальної роботи. Проблемне навчання спрямоване, головним чином, на формування пізнавальної самостійності студентів, розвиток їхнього логічного, раціонального, критичного і творчого мислення. При цьому важливою є складова, пов'язана з навчальною діяльністю, оскільки саме вона забезпечує засвоєння самого шляху пізнання, способів творчої діяльності, засобів самонавчання.

Цінним для майбутніх економістів є те, що пріоритет надається самостійному формулюванню наукових висновків (тобто, формуванню особистісних освітніх продуктів), звичайно, під керівництвом педагога; освоєння способів такого роду відкриттів, а також можливості додавання наявних знань до практики. Хоча проблемне навчання – це істотний крок до відкритої освіти, поряд з тим провідна роль педагога зберігається. І про повну відмову від патерналізму вести мову поки що рано. Отже, претендувати на роль носія абсолютного знання викладачеві у ряді випадків вже не доводиться. Але вміння самостійної роботи студенти опановують завдяки елементам проблемного навчання і творчого спілкування з викладачами.

Завдяки проблемному навчанню підготовка майбутніх економістів орієнтується не тільки на конкретну професійну діяльність, тобто оволодіння *професійною компетентністю*, а й за відповідної постановки проблем дозволяє формувати *професійну спрямованість, професійну відповідальність та професійну мобільність*. Більш за те, за умови включення до постановки проблеми соціального аспекту надає можливість закладати *соціальну зрілість*.

Відтак, використання проблемного навчання у системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів забезпечує підвищення рівня пізнавальної самостійності студентів, глибину та міцність засвоєння знань, рівень складності завдань, що розв'язуються, спрямованість розвитку особистості, що, у свою чергу, приводить до відповідного рівня МКМЕ, конкурентоспроможності на первинному ринку праці, а також дозволяє реалізувати принципи трансценденції, самоорганізації, двоїстості, відкритості, цілісності картини світу, інтегративності, інтеграції, професійної мобільності, соціалізації, креативності професійної поведінки, узгодження фахового рівня викладачів з упровадженням СППІ МЕ.

Випереджувальне навчання ґрунтується на взаємодії певним чином побудованого змісту і процесу передачі знань, спрямованих на розвиток у людини природної схильності до їх отримання, і його результату у вигляді вміння активно прирощувати знання, формування інноваційного, перетворювального, гуманістично орієнтованого інтелекту, що реалізовується в діяльності людини, яка має відповідний характер.

У контексті випереджальної освіти стає актуальною проблема оптимізації об'єму і змісту знань. Питання стоїть саме про відбір зі всього різноманіття знань, що накопичені і безперервно поповнюються людством, того їх обсягу, який дійсно необхідний студенту, враховуючи вибрану нею професію. Подібний обсяг знань визначають як „достатній мінімум”, який має бути переданим у відповідним чином побудованому процесі.

Природні здібності людини до саморозвитку, до здобуття все нових знань і їх творчого інноваційного використання перетворюються на дійсність лише в

процесі „навчання” людини використовувати ці здібності. Отже, система інтегративної професійної підготовки має надати студентам путівники в галузі пізнання і правила користування ними, тому доцільно розглядати підходи до відбору та формування оптимального об’єму знань, необхідних для засвоєння студентами, з позиції „достатнього мінімуму”.

Принциповим тут є те, що ядро знань є інваріантною їх частиною – знань „на все життя”. В основі ядра лежать фундаментальні знання і найбільш стійка частина прикладних знань, що базуються на фундаментальних науках і знаннях.

„Оболонка” ядра знань – це ті знання, які є похідними від фундаментальних, але при цьому вони схильні до достатньо швидкого розвитку в сенсі застарівання і одночасно поповнення новими положеннями.

В ядрі знань переважного значення набувають якісні зміни, формування оболонки відбувається в основному в режимі кількісних змін. Саме для формування „оболонки” ядра знань доцільно залучати випереджувальне навчання, адже, на думку А. Хуторського, саме цей вид навчання дозволяє забезпечити пріоритет внутрішнього розвитку майбутнього фахівця. Студент ширше розкриває свої потенційні можливості, засвоює технології творчої діяльності, створює освітній продукт, більш оригінальний, ніж загальнонавчаний розв’язок цього питання [506, с. 32-33].

У СІПП МЕ використання випереджувального навчання пропонується для огляду розділів, виконання продуктивних і творчих завдань, складання таблиць, науково-дослідної діяльності студентів та викладачів. Тоді особистісний зміст освіти, що створюється тим, хто навчається, випереджає вивчення освітніх стандартів та загальнонавчаних досягнень у галузі, що вивчається.

Звернемо увагу на ще один аспект використання випереджувального навчання – розвиток особистості. Перспективи розвитку економіки та соціальної сфери вимагають від спеціалістів галузі економіки і фінансів нових професійних та особистісних якостей, які нами зібрані в поняття „мультиплікативна компетентність майбутнього економіста”. А саме випереджувальне навчання орієнтується не стільки на конкретну майбутню професійну діяльність, скільки на

формування ключових компетенцій. Отже, використання випереджального навчання в СПП МЕ забезпечує відповідність випускника запитам сучасного та перспективного ринку праці і дозволяє реалізувати принципи самоорганізації, двоїстості, свободи вибору, інтегративності, інтеграції, професійної мобільності, варіативності, креативності професійної поведінки.

Традиційне навчання попри всі недоліки залишається і сьогодні важливим видом навчання, але потребує деякої корекції та вдосконалення, оскільки змінюються умови життя та психологія студентів. Зауважимо, що традиційне навчання є підґрунтям навчання інноваційного, адже інновації зростають із традицій і значною мірою „вбирають” їх.

У СПП МЕ традиційне навчання доцільно використовувати, коли до студентів необхідно донести певні порції фундаментальних та мета-знань, певний досвід, накопичений людством. Зручно проводити початковий виклад важкого для сприйняття матеріалу, адже за умов традиційного навчання матеріал можна подавати малими дозами під контролем викладача, що дозволить сформувати базисні знання з дисциплін циклів гуманітарної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, які будуть добудовуватись під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки; а також здійснювати адміністративний контроль та контроль якості знань. Тобто, викладач орієнтує, спрямовує студента вступними й оглядовими лекціями (як у традиційному навчанні), а далі „пропускає вперед” студентів, час від часу консулює їх на шляху самостійного руху від незнання до знання (враховуючи тим самим вимоги сьогодення).

Традиційне навчання дозволяє дисциплінувати майбутніх економістів, привчити до систематичної праці, необхідності відвідання занять за рахунок використання лекцій, семінарських та практичних занять, лабораторних занять як організаційних форм навчання, дозволяє реалізувати принципи узгодженості, метазнань і фундаменталізації, адаптивності, якості навчання.

Дистанційне навчання як універсальна гуманістична форма навчання, що базується на використанні можливостей широкого спектру традиційних, нових інформаційних, телекомунікаційних технологій і технічних засобів, які створюють

для користувача умови вільного вибору дисциплін, діалогового обміну з викладачем без урахування відстані та часу (за І. Богдановою [386, с. 179]), надає для СПП МЕ перспективу взаємодії з віддаленою інформацією, різноманітними освітніми об'єктами; спілкування з фахівцями-економістами, викладачами провідних вітчизняних та зарубіжних закладів вищої економічної освіти за допомогою мережі Інтернет, її інформаційних і телекомунікаційних можливостей, що розширює можливість доступу до масивів інформації, збільшує кількість та якість комунікацій.

Дистанційна освіта на базі нових інформаційних засобів (інтеграції радіо, телефону, комп'ютерних мереж, супутникового та кабельного відеозв'язку) дозволяє реалізувати ідеї створення світових та регіональних мережових технологій, а також „єдиного віртуального центру навчання”; включення загальнодоступних баз даних і знань в інтегровані системи зв'язку.

Дистанційна освіта дає доступ освітніх ресурсів; можливість спілкуватися з педагогами-професіоналами, фахівцями високого рівня, однодумцями незалежно від місцезнаходження суб'єктів; збільшення евристичної складової процесу навчання за рахунок інтерактивності занять і засобів мультимедіа; створення мобільного навчально-виховного середовища; можливість побудови для кожного індивідуальної траєкторії формування МКМЕ, тобто задоволення особистих потреб в освітніх послугах; можливість використання спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, що накладається на наявне навчально-виховне, роблячи його більш креативно насиченим; перспективу формування єдиного інформаційно-освітнього середовища, що дозволить надати всім бажаним рівні освітні можливості та підвищити рівень освіти за рахунок більш активного використання наукового освітнього потенціалу провідних університетів, академій, інститутів, галузевих центрів підготовки та перепідготовки кадрів, центрів підвищення кваліфікації тощо.

Дистанційне навчання орієнтовано на самостійну роботу студентів з інформаційними полями з різних банків знань, проектні роботи, тренінги та інші види діяльності з інформаційно-комп'ютерними технологіями, впровадження в

навчальний процес таких моделей навчання, які передбачають проведення конференцій. Засобами дистанційного навчання виступають сучасні інформаційні телекомунікаційні технології, а саме: Інтернет, електронна пошта, телеконференції, чат тощо [263, с. 9].

У СІПП МЕ доцільно виокремити ті види робіт, які не вимагають особистої присутності, здійснюються методами дистанційного навчання, що стають важливою і органічною частиною системи.

Включення дистанційного навчання до СІПП МЕ відповідає вимогам сучасного суспільства та дозволяє на підставі використання сучасних телекомунікаційних мереж і технічних засобів інформатики, особливо в інтерактивному режимі, вирішувати сучасні суспільні проблеми.

Завдяки цьому стає можливим реалізувати принципи трансценденції, самоорганізації, двоїстості, цілісної картини світу, соціалізації, варіативності, креативності професійної поведінки, гнучкості використання інноваційних та інформаційних технологій.

Навчання в динамічних групах дозволяє: по-перше, запобігти однобічності вивчення дисциплін, коли специфіка навчання конкретному предмету замикає студента-економіста лише на завданні накопичування інформації та знань вузької спрямованості; по-друге, кожний учасник відіграє свою особливу роль і певними своїми особистісними та професійними якостями доповнює інших при чому, чим повніше представлені ролі в динамічній групі, тим ефективніша їх робота; по-третє, надає кожному студентові можливість спробувати себе у різних професійних та соціальних ролях („генератор ідей” або їх виконавець, „лідер” або „аутсайдер”, „каталізатор” або „профан” тощо); по-четверте, з одного боку, студенти можуть обрати групу з максимальним психологічним комфортом, а з іншого – мають бути підготовлені до заняття з усіх питань, адже склад групи може змінитись. У такий спосіб, задіяні всі канали сприйняття студентів, що дозволяє швидше досягти ефекту; „програвання” та розбір робочих ситуацій безпосередньо викликає емоції, що дозволяє довше зберегти ефект від навчання.

Використання динамічних груп створює можливості для участі студентів у

роботі за темою занять, забезпечує формування особистісних якостей та досвіду соціального спілкування, що є важливим для професійної діяльності, тобто, у процесі спільної навчальної праці в динамічних групах студенти навчаються цінувати один одного, в них виникає потреба в доброзичливих стосунках з одногрупниками, виховується відповідальність, народжується почуття лідерства, творчості, активності, ініціативи, культури, професійної мобільності, виявляється цінність особистості як громадянина, що необхідне у професійній діяльності.

Відтак, весь процес навчальної діяльності проходить на емоційно позитивному тлі, що забезпечує співробітництво викладача та студентів. При цьому викладач, який проводить заняття, створює сприятливий психологічний клімат у групі, корегує помилки.

Використання динамічних груп у навчальному процесі, виходячи з нашого досвіду, сприяє підвищенню ефективності навчання: зростає мотивація навчання (оскільки в кожного учасника групи виникає почуття відповідальності за діяльність кожного учасника динамічної групи та групи взагалі); обмін думками приводить до нового розуміння професійних питань; учасники групи взаємно контролюють рівень засвоєння нової інформації; вдосконалюються комунікативні навички студентів; виявляються і розвиваються організаторські здібності та професійні якості учасників динамічної групи.

Навчання в динамічних групах орієнтується в підготовці фахівців на формування соціальної зрілості майбутнього економіста.

Завдяки цьому реалізуються принципи професійної мобільності, толерантності, соціалізації, варіативності, креативності професійної поведінки, гнучкості використання інноваційних та інформаційних технологій.

Безумовно, що всі названі види навчання пов'язані між собою й утворюють складну систему, що забезпечує формування МКМЕ в СІПП МЕ.

Відтак, нами окреслено види навчання, які сприяють реалізації педагогічних умов формування мультиплікативної компетенції майбутнього економіста, завдяки чому визначено тактичні складові системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

3.5. Оперативні складові (методи, форми, засоби) системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів

Важливим завданням у системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів поряд із вдосконаленням змісту освіти є пошук таких форм та методів організації процесу навчання, які дозволять забезпечити підготовку конкурентоспроможних спеціалістів. Тобто, необхідно досягти оптимального поєднання методів, форм і засобів навчання, за якого створюється система оволодіння інформацією, що забезпечує активність навчальної діяльності кожного студента та сприяє розвитку особистості того, хто навчається. У такий спосіб, буде розроблена оперативна складова системи інтегративної професійної підготовки, що в результаті забезпечить інтеграцію знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності, яка, у свою чергу, призведе до досягнення мети зазначеної системи, тобто формування мультиплікативної компетенції майбутнього економіста.

Спочатку звернемося до *методів навчання*, які є одним із найважливіших компонентів професійної підготовки. Без відповідних методів діяльності неможливо реалізувати цілі і задачі навчання, досягти засвоєння тими, хто навчається, змісту професійної підготовки.

Метод навчання – спосіб впорядкованої взаємозв'язаної діяльності викладача й тих, хто навчається, спрямованої на вирішення освітніх завдань (за Ю. Бабанським [30]).

Ю. Бабанський запропонував класифікувати методи, виходячи зі структури діяльності, виокремлюючи елементи організації, регулювання, контролю.

Однак більшість дослідників проблеми методів навчання приходять до висновку, що оскільки поняття „методи” багатоаспектне, багатостороннє, то спосіб навчання в кожному конкретному випадку повинен конструюватися тим, хто навчає. Методи ніби взаємопроникають один в інший, характеризуючи з різних боків одну й ту ж взаємодію тих, хто навчає, з тими, хто навчається.

Отже, другий підхід до систематизації методів навчання, запропонований і

розроблений, у першу чергу, В. Загвязінським [156], пов'язаний зі зверненням до крупних, цілісних дидактичних структур – типів або методичних систем навчання. Така систематизація є актуальною для нашого дослідження, оскільки надає поле для інтеграції.

Під типом (методичною системою) навчання О. Новіков розуміє загальну спрямованість навчання. Якщо, наприклад, метою навчання є засвоєння фактів або опис явищ, то провідним психологічним механізмом буде асоціація, а основними видами діяльності – сприйняття, осмислення, запам'ятовування і відтворення. Відповідними методами навчання виступають виклад, читання, відтворююча бесіда, перегляд ілюстрацій. У сукупності виходить система пояснювально-ілюстративного, відтворювального навчання [365, с. 102].

Якщо провідною метою навчання визначений розвиток творчості, самостійності, то основними психологічними механізмами навчання стають механізми творчої діяльності (передбачення, прогнозування, висунення і перевірка гіпотез, перебір альтернатив, уявне моделювання, інтуїтивне обґрунтування і т. ін.). Засобами такого навчання служать висунення і аналіз проблем, аналіз нестандартних завдань та ситуацій, творча дискусія тощо. Виникає абсолютно інша система – методична система проблемного, пошукового навчання [365, с. 103].

У методичній системі методи виступають засобами реалізації цілей і змісту, втіленням психологічних механізмів викладання й учіння, що не суперечить визначенню метода, по-перше, як засобу досягнення якої-небудь мети, розв'язання конкретного завдання; по-друге, як сукупності прийомів або операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності [457, с. 797]. Перевага орієнтації на методичні системи в тому, що відкривається можливість спростити процедуру вибору конкретних методів і зробити її більш цілісною, гармонійною.

Розробка СІПП МЕ в умовах ринкової економіки потребує виявлення нових методичних підходів, які дозволяють синтезувати накопичені наукові знання до єдиної методичної підсистеми, котра передбачає поряд із формуванням професіоналізму майбутнього фахівця галузі економіки та фінансів формування

соціальної психологічної зрілості, засобів орієнтації особистості в системі її життєдіяльності, що приводить до формування інтегрованої, гармонійної, цілісної особистості випускника.

Метою системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів є формування МКМЕ, яка впливає з інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності, що відбувається як в професійній, так і в соціальній сфері під час навчання та виховання спеціалістів економічного профілю за зазначеною системою. Отже, основними психологічними механізмами навчання стають механізми цілісного (когерентного) сприйняття світу і себе в ньому (уміння порівнювати, узагальнювати, систематизувати, аналізувати, доводити, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, точно визначати поняття, пояснювати явища в економіці та суспільстві, спостерігати, ставити експеримент, працювати зі статистичною інформацією, використовувати табличні дані, будувати і читати діаграми та гістограми, зображати взаємодію між величинами за допомогою різноманітних регресій, виконувати дії з одиницями вимірювання, оцінювати достовірність обчислень, давати їм економічну оцінку, виконувати прогнози, ґрунтуючись на експериментальних даних тощо). Виникає абсолютно інша система – методична система навчання, яку ми будемо називати *інтегративною методичною підсистемою СІПП МЕ*.

Найбільш ефективними для нашої системи є методи, що засновані на принципах проблемності, цілісності, мотивації активної навчально-пізнавальної діяльності, забезпечення найбільшої адекватності такої діяльності характеру майбутньої професійно-творчої діяльності. Отже, використовуємо такі методи:

- активні (за яких діяльність студента-економіста має продуктивний, творчий, пошуковий характер: дидактичні ігри, аналіз конкретних ситуацій, навчання за алгоритмом тощо);

- інтенсивні (які дозволяють у короткі терміни з довготривалими одноразовими сеансами та з використанням активних методів, що спираються на емоції та підсвідомість: тренінги, навчальна практика тощо, досягти наперед

заданих результатів);

- інтерактивні (які зорієнтовані на широку взаємодію студентів як з викладачем, так і один з одним, на домінування активності студентів у процесі навчання: проекти, науково-дослідна робота студентів тощо);

- проблемні (які пов'язані з розв'язанням проблемних ситуацій, що призводить до розумових утруднень, котрі виникають унаслідок об'єктивної недостатності раніше засвоєного досвіду всіх учасників освітнього процесу: лекція, імітаційна гра, моделювання діяльності в реальній ситуації тощо стосовно навчання та імітація конфліктів у студентському колективі з аналізом своєї та чужої поведінки стосовно виховання);

- навчання у співробітництві (які виводять відносини „викладач–студент” на рівень суб'єкт-суб'єктних).

У методичній підсистемі СІПП МЕ залишаються традиційні методи навчання: лекції, семінарські та практичні заняття, лабораторні та курсові роботи, навчальна і виробнича практика, самостійна робота, але змінюється зміст, організаційні форми проведення тощо.

Одним із елементів системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів є **організаційні форми навчання**. Ця категорія означає зовнішню сторону організації процесу навчання, яка визначає, коли, де, хто і як навчається, тобто визначають, як в реальних умовах організувати навчання. Встановлення форм навчання залежить від всіх елементів СІПП МЕ: цілей, змісту, методів і засобів, складу студентів та викладачів, а також матеріальних умов навчання.

Більш актуальними для нашої системи є (наводимо класифікацію за І. Волощуком [92]):

- **Лекція-бесіда (діалог з аудиторією)**. Надає можливість встановлення безпосереднього контакту викладача із студентами-економістами.

- **Лекція-диспут**. Протягом занять відбуваються не лише відповіді на окремі запитання теми, але й вільний обмін думками між викладачем та студентами в інтервалах між логічними піділами лекційного матеріалу.

- **Проблемна лекція**, протягом якої відбувається розв'язання певних проблем, які формулює викладач у ході занять. Виклад матеріалу може бути як у вигляді проблемної бесіди (елементи інтерактивності), так і монологічним (наказовим).

- **Лекція з розгляду конкретних ситуацій**. Подібна до лекції-диспуту, однак на обговорення зазвичай ставлять не певну проблему, а конкретну актуальну ситуацію.

- **Лекція-вікторина** – потребує постійного звернення до практичного (чи життєвого) досвіду студентів-економістів.

- **Лекція-консультація** загалом побудована на роз'ясненні найбільш складних або важливих запитань з предмета (теми), які безпосередньо ставлять майбутні фахівці економічної сфери викладачу. Можливий вільний обмін думками.

- **Лекція-прес-конференція**, на яку запрошують фахівців, експертів, консультантів. Застосовується для розгляду складних та широкоформатних тем, де рівень компетенції конкретного викладача вже недостатній. Іноді цей вид занять має назву „круглого столу”.

- **Бінарна лекція** (додано автором) проводиться двома викладачами (або як представниками двох наукових шкіл, або як вченого та практика, або як представниками двох дисциплін).

- **Теоретична співбесіда**, яка зазвичай проводиться як із групою студентів, так і в індивідуальному форматі. Дає змогу не лише розглянути і засвоїти певний матеріал, але й одночасно забезпечити контроль знань.

- **Метод залучення (суггес-педагогіка)**, який ґрунтується на релаксації, відповідному впливові педагога на студента, під час якого створюється визначений вплив на переконання чи рішення останнього без примусу чи установки. Ініціюється раціональне міркування, що все разом у кінцевому результаті посилює творчі спроможності майбутнього фахівця-економіста.

- **Метод мозкового штурму**. Дозволяє вільно висловлювати свої пропозиції (досить часто несподівані та неадекватні) в контексті запропонованої

теми. Мозковий штурм стихає, коли потік пропозицій зупиняється, після цього настає етап обговорення. Модифікацією вищезазначеного методу є „**човниковий метод**”, під час проведення якого студенти-економісти розподіляються на дві групи: генерації ідей та їх критики. Робота цих груп проводиться в різних навчальних приміщеннях. Мозкова атака починається у групі генерації ідей, після чого отримані там пропозиції скеровуються у групу критики, де і проводять відбір цікавих та перспективних пропозицій, які знову передаються на подальший розгляд у першу групу. Робота повторюється, доки не буде отриманий оптимально прийнятий результат.

- **Синектика.** Це один із методів організації творчого мислення, який дає позитивні результати в умовах підготовленого колективу студентів-економістів. Суть методу полягає в тому, щоб зробити невідоме відомим, а звичне – чужим. Це досягається за допомогою чотирьох типів операцій: особистісне уподібнення, пряма аналогія, символічна аналогія та фантастична аналогія [92; 16]. Через те, що метод синектики розроблений на базі наявних евристичних методів, він має всі, притаманні цим методам переваги. До його недоліків та обмежень належить те, що він не дозволяє вирішувати надто спеціальні творчі завдання, але дає можливість знайти найбільш оригінальне рішення. Застосування методу потребує високої педагогічної майстерності.

- **Метод евристичних запитань** доцільно застосовувати для збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації, або впорядкування вже наявної інформації у процесі вирішення творчого завдання студентами-економістами. Евристичні запитання є додатковим стимулом, формують нові стратегії і тактики вирішення творчого завдання. Проте в ході застосування цього методу не слід очікувати особливо оригінальних ідей та рішень, абсолютного успіху у вирішенні творчих завдань.

- **Метод особистої аналогії** є одним із важливих евристичних методів вирішення творчих завдань. Процес застосування аналогії є проміжною ланкою між індуктивними та дедуктивними операціями мислення. У вирішенні творчих завдань використовуються різні аналогії: конкретні (матеріальні) та абстрактні. У

ситуаціях уявної побудови аналогії іноді добрі евристичні результати дає такий прийом як гіперболізація (значне збільшення або суттєве зменшення масштабів досліджуваного об'єкта). У вирішенні творчого завдання особиста аналогія розглядається, як уособлення студента з неживим об'єктом, процесом, системою [16].

Більш ефективними для роботи зі студентами-економістами у ВНЗ слід вважати креативні методи навчання, які, здебільшого, мають імітаційні форми проведення. Специфіка цих освітніх методів припускає їхній поділ на ігрові та неігрові [92].

Організація навчального процесу у формі гри не є альтернативною щодо інших методів, в тому числі і вищезазначених. Однак під час їх проведення як і аналіз конкретних чи віртуальних ситуацій, так і розв'язування фахових задач, і виконання лабораторних практик сприяють закріпленню та накопиченню необхідних знань, відпрацюванню стійких навичок, умінь, набуттю досвіду діяльності. В студентів – учасників гри, формується не лише індивідуальна відповідальність, але й відповідальність за роботу всієї команди, оскільки успіх заняття в цілому залежить від узгодженості та взаємодії всіх учасників ігрового поля.

Існують такі види ігрових занять:

- *Ігри тренувального характеру (ігри-вправи)*, які містять непросту для виконання фахову ситуацію із певним визначеним порядком дій (наприклад: „Як я готую бухгалтерський річний звіт” чи „Як я проведу презентацію бізнес-плану” тощо). Чисельність малої групи зазвичай складає від 2 до 6 (8) осіб. Тривалість самої гри –10-20 хвилин.

- *Ігри-інсценівки (ігри-імітації)* дають змогу на підставі виконання ігор, які ґрунтуються на розгляді фрагментів (чи повного набору) конкретної діяльності (того чи іншого виду), відпрацювати комунікативні навички. Можливими темами занять можуть бути: „Я готуюсь до виступу на зборах акціонерів”, „Я здійснюю прийом відвідувачів у пенсійному відділі”, „Я оформлюю кредит у банку”, „Я провожу аудиторську перевірку на підприємстві” тощо.

- **Комплексні дієві ігри (розв'язання кейс-стаді)**, які в обов'язковому порядку містять елементи імпровізації в діях студентів-економістів. Тематика занять зазвичай скерована на вирішення ситуацій саме методом згурпованої командної роботи („Розроблення бізнес-плану”, „Розроблення стратегії фірми щодо впровадження інновацій” тощо). Максимально ділова гра може тривати навіть до чотирьох академічних годин. Ділові ігри, зазвичай, складаються із трьох послідовних етапів: підготовчого, ігрового та заключного. Другий та третій етап проводяться у процесі самого заняття, а перший – на або до його початку.

- **Ігри-змагання**. На цих заняттях одне і те саме завдання видається двом групам студентів-економістів, після чого проводиться порівняння одержаних результатів та вибір найбільш оптимального вирішення проблеми (наприклад, „Оцінка ризиків інвестицій”, „Оптимізація структури портфеля цінних паперів” тощо).

- **Ігрове проектування (інша назва – управління проектами)** – метод, подібний за технологією проведення до методу ділових ігор та має те ж саме призначення – розширення пізнавальної діяльності студентів-економістів. Основна відмінність полягає у предметі моделювання. Якщо у форматі ділової гри імітується вирішення завдань в умовах реальної чи віртуальної поведінки об'єкту вивчення, то в останньому із названих випадків – імітується чи відтворюється процес створення або ж удосконалення об'єкта [31; 107]. Прикладом таких освітніх занять можуть бути складання міні-проектів відповідно до стратегії розвитку підприємства, управління організацією, установою (чи іншою інституцією), проведення аудиторської перевірки тощо.

- **Соціально-психологічний тренінг** – формує у слухачів практичні навички управляти стилем своєї поведінки через усвідомлення того, як його сприймає оточення: симпатизує чи виявляє антипатію. Основою цього методу є флуктуації (перебудови) внутрішньої настанови індивіда, які визначають подальшу зміну ставлення як до себе, так і до інших. Виконання певних тренінгів утверджує навички та вміння проводити спостереження, визначати реальний стан іншої людини (навіть за невербальними методами) та коригувати свою поведінку

в суспільстві. Тренування такої особливої чутливості (умовно „походити в чужих мештах”), відчутти стан іншої людини, навчитись співпереживати з нею сприяє вихованню у студентів-економістів такого відчуття, як емпатія.

Зазвичай такі тренінги (що знайшли найбільше застосування в освоєнні технологій соціальної роботи, конфліктології, налагодженні зв'язків з громадськістю тощо) розподіляють на дві головні групи: орієнтовані на розвиток спеціальних умінь (навичок) та ті, що скеровані на отримання досвіду аналізу ситуацій спілкування (наприклад, „На перехресті культур”, „Очами іншого” тощо).

До неігрових імітаційних методів належать:

- **Ситуація (широкоформатна).** Використовується для подальшого розгляду проблемної широкоформатної ситуації. Студентам економічних спеціальностей необхідно проаналізувати та зробити оцінку явища і виробити схему її вирішення. Наприклад, ухвалення рішення щодо капіталовкладення у фінансовий актив (аналіз фінансових можливостей, ступеня прибутковості, вигідності ризику).

- **Мікро ситуація.** Відрізняється від попереднього методу тим, що її опис повинен бути досить лаконічним, стислим, однак точно описувати сутність проблеми (чи конфлікту). Мікроситуація часто може бути фрагментом лекції-дискусії. Наприклад, питання щодо ліквідності фінансового активу.

- **Ситуація-ілюстрація** скерована на опис нового досліджуваного матеріалу. Слугує закріпленню та поглибленню знань, активізації взаємного обміну знаннями і досвідом між слухачами. Наприклад, демонстрація стадій розвитку життєвого циклу фінансового активу.

- **Ситуація-проблема (ситуаційна задача).** Під час проведення такого заняття студентам-економістам пропонують провести не лише аналіз чинної ситуації, але і прийняти обґрунтоване рішення (наприклад, організація роботи пунктів продажу-придбання фінансових активів). Однак, коли проблема, яку розглядають, виходить за межі якоїсь конкретної фахової діяльності (є більш широкою, наприклад, соціально-економічний розвиток регіону), тоді її можна

назвати **фаховою задачею**. Ці фахові задачі можуть бути використані не лише для отримання знань, але й на етапі їх перетворення на вміння та навички. Фахові задачі можна розглядати в контексті лекцій, бесід, виконання самостійних завдань, їх можна скеровувати як на потреби окремих слухачів, так і всієї навчальної групи загалом.

• **Ситуація-інцидент** зазвичай спрямована на подолання особистої інертності студента та вироблення (формування) в нього адекватних засобів поведінки у складних стресових умовах (чи ситуаціях). Головна відмінність від вищезазначених методів конкретних ситуацій полягає в тому, що ситуація, яку розглядають у форматі цього методу, має характеристики несприятливих для сприйняття умов (наявність значної кількості факторів протидії). Наприклад, протистояння рейдерському захопленню підприємства (вироблення комплексу заходів, спрямованих на запобігання рейдерському захопленню підприємства).

„Інформаційний лабіринт”. Значною мірою це буде розгляд документообігу в певній організації чи установі. До нього входять діяльність щодо прийому, реєстрації документів, їх руху та пошуку, відповідних операцій розгляду, походження, візування, формування у справи та подальше зберігання. Заключна частина „інформаційного лабіринту” провадиться у формі дискусії, де обговорюються всі виконані процедури та прийняті рішення.

Інтелектуальній активності студентів сприяє організація семінару у вигляді „круглого столу”. За такої **форми** занять учасники семінару діють ближче до реальних умов сучасного професійного спілкування на виробництві, привчаються до колективного прийняття рішень. Іншою формою організації семінарського заняття, яка є адекватною моделлю спілкування людей у колективі, є семінар-дискусія. Під час такого заняття через діалогічне спілкування обговорюються й розв’язуються теоретичні і практичні проблеми курсу. Беручи участь у дискусії, студенти вчаться виражати свої думки, відстоювати свої погляди, аргументовано спростовувати хибну позицію.

Семінар на старших курсах поступово готує студентів до спецсемінару, який має за мету формувати дослідницький підхід до навчального матеріалу

стосовно окремих проблем науки. Спецсеінар, яким керує авторитетний спеціаліст, набуває змісту наукової школи. Ця форма роботи привчає студентів до колективного мислення і творчості, розкриває для них перспективи та можливості участі в дослідженні наукових проблем (наприклад, „Стратегія розвитку податкової системи України”).

Зв’язок видів навчання з формами в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів подано на рис. 3.8.

Види навчання Форми навчання	Особистісно орієнтоване	Модульно-блочне + програмоване	Проблемне	Випереджувальне	Традиційне	Дистанційне	У динамічних групах
Лекції	●	●	●	●	●	●	
Сеінарські заняття	●		●	●	●		●
Практичні заняття				●			●
Лабораторні роботи	●	●	●			●	●
Курсові роботи	●		●		●		
Навчальна практика	●		●				
Виробнича практика					●		
Система тренінгів	●		●				●
Самостійна робота	●	●		●		●	●
Консультації	●			●		●	

Рис. 3.8. Зв’язок видів навчання з формами в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів

Форми навчання системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів подано на рис. 3.9.

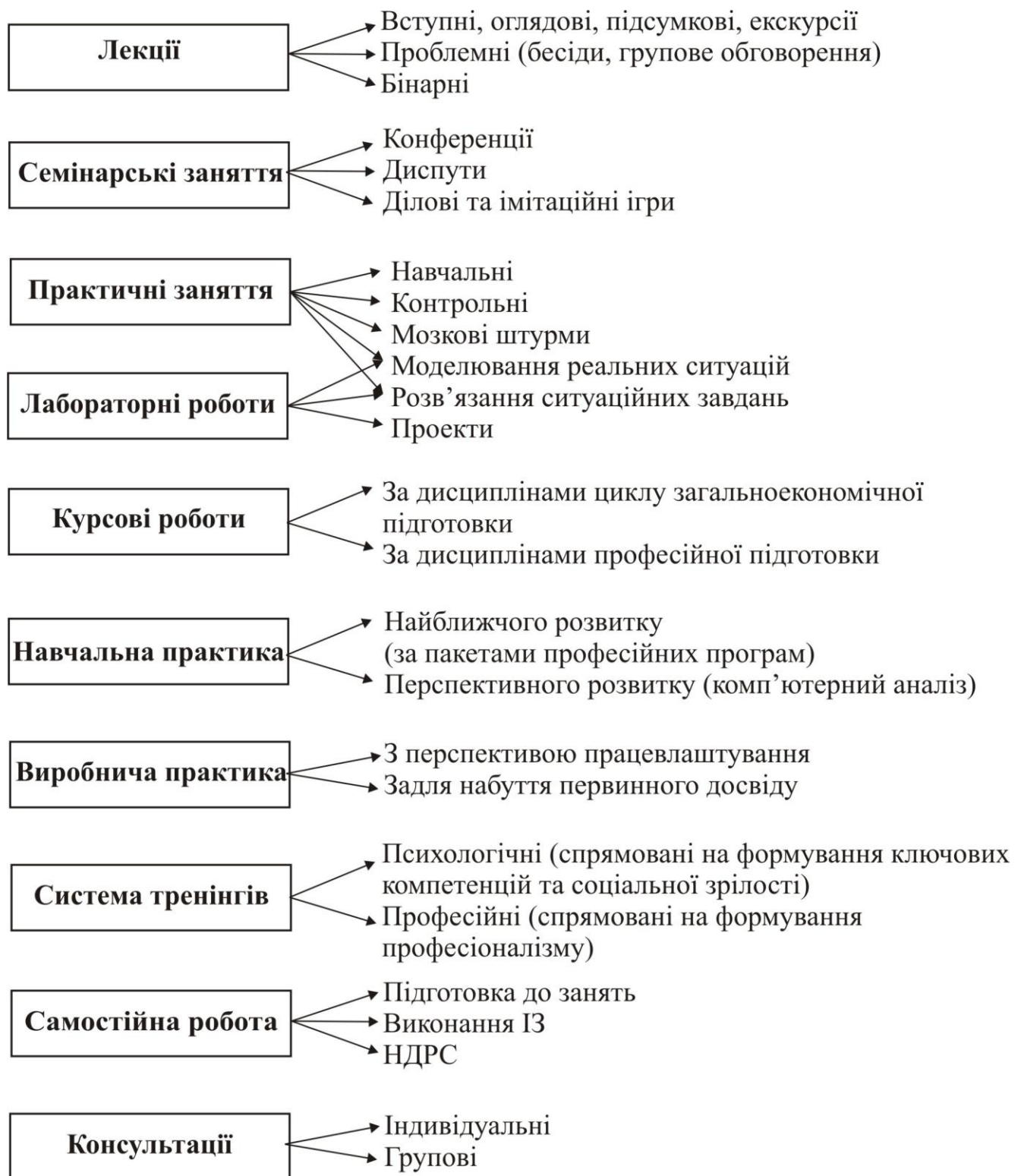


Рис. 3.9. Форми навчання системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів

Компонентом, який завершує створення методичної підсистеми системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів в частині формування навчально-виховного середовища, є *засоби навчання*. Аналіз

науково-педагогічних досліджень засвідчує, що засоби навчання є невід'ємною складовою навчального середовища [55; 111].

Засоби – це те, за допомогою чого здійснюються діяльність та дії. Як у будь-якій людській діяльності засоби можна класифікувати за п'ятьма групами: матеріальні, інформаційні, мовні, логічні та математичні [365, с. 120].

Матеріальні та інформаційні засоби – це засоби навчання у традиційному розумінні – навчальне обладнання, навчально-наочні посібники, макети та моделі, комп'ютери, Інтернет тощо. Поряд із класичними, традиційними засобами навчання (підручник, навчальний посібник, методичні рекомендації тощо), які в принципі обмежені як за інформаційною складовою, так і за складовою відповідності сучасним попитам (написання підручника кропіткий та досить довготривалий процес, а його ще треба надрукувати; отже, коли він доходить до „споживача”, здебільшого, стає неактуальним (зокрема, це стосується підручників та навчальних посібників для дисциплін циклу професійної підготовки економічних спеціальностей)), необхідно залучати сучасні технічні засоби (до яких належать різноманітні білі дошки, мультимедійні дошки, фліп-чарти зі змінними блокнотами, кодоскопи, відеозасоби (відеокамери, відеопрогравачі та телевізори), модераційні валізи, аудіозасоби (лінгафонне обладнання та для синхронного перекладу), комп'ютери та програмне забезпечення), які, внаслідок розвитку мультимедійних технологій, стають інформаційно та емоційно насиченими, дозволяють показувати явища в розвитку та динаміці, поєднують у собі виразність, різноманітність зображувальних прийомів та реальність відтворювальної дійсності, а також дозволяють мобільно реагувати на будь-які зміни, що відбуваються в науці, виробництві (за умови, що викладачі відслідковують ці зміни та мають бажання вдосконалювати курси, які викладають).

Слід зазначити, що у вищих навчальних закладах ще недостатньо відповідно підготовлених викладачів, які мають навички роботи з комп'ютерною та мультимедійною технікою, здатних використовувати програмні продукти.

Водночас, складні інтелектуальні (експертні в тому числі) навчальні

системи дають змогу діагностувати досягнення студента, складати історію його навчання, модель конкретного студента, та пропонують на цьому підґрунті індивідуальну траєкторію формування МКМЕ.

Але матеріальні та інформаційні засоби навчання спеціально створюються *іншими людьми* – не студентами – видавництвами, спеціалізованими заводами, комп'ютерними фірмами тощо – за винятком окремих випадків, коли наочні посібники, макети тощо створюються самими студентами (наприклад, як практичні навчальні завдання).

Всі інші засоби навчання – мовні, логічні та математичні – засвоюються студентами саме у процесі навчальної діяльності.

Мовні засоби: рідна та іноземні мови, ряд спеціальних мов: мова креслення, електричних схем, дорожніх знаків тощо; а також специфічні наукові мови: математики, фізики, хімії тощо і мови мистецтва. Всі ці природні й штучні мови є засобами навчання, починаючи з рідної мови, яка для дитини є одним із перших надбань в її соціалізації та спадкоємності людської культури. На основі рідної мови формується і розвивається мислення дитини, зокрема понятійне, логічне мислення, розвивається її свідомість і самосвідомість, розвивається спілкування з іншими людьми, засвоюються інші мови та всі навчальні курси. Розвиток рідної та інших мов має важливе значення впродовж всього життя: по-перше, мова людини – це її обличчя, показник її рівня культури. По-друге, мови будь-якій людині необхідні як засоби продовження освіти впродовж всього життя, щоб мати можливість вивчати будь-яку науку, засвоювати будь-яку діяльність у різних країнах світу або в іншомовному оточенні.

Логічні засоби. За мовою і паралельно з нею в дитини формуються логічні засоби діяльності, зокрема навчальної. Логічне (так зване словесно-дискурсивне) мислення є вищим рівнем мислення людини, яке формується поступово, через наочно-дієве (у найранішому віці) і образне мислення та полягає в уміннях ставити, усвідомлювати питання, знаходити шляхи їх з'ясування, виконувати для цього необхідні розумові операції і робити правильні висновки.

Математичні засоби. Формування математичних засобів навчання

починається з формування уявлень про число, уміння рахувати і продовжується як у процесі вивчення самої математики, так і в інших навчальних дисциплінах, де застосовується той або інший математичний апарат. О. Новіков зазначає, що за нової епохи математичні засоби стануть необхідними всім фахівцям.

Розвиток у тих, хто навчається, мовленевих, логічних та математичних засобів навчання, на думку О. Новікова, є досить ваговою та практично недослідженою проблемою. Він зауважує, що потрібно не вивчення мови рідної або іноземної самої по собі, а саме розвиток мовленевих засобів подальшого навчання того, хто навчається; не формування в тих, хто навчається, логічного мислення самого по собі, а розвиток логічних засобів їх подальшого навчання тощо [365, с. 122], що дійсно важливо в контексті СІПП МЕ.

У такий спосіб, нами сформовано методичну підсистему СІПП МЕ, яка буде розвиватись у напрямі застосування різноманіття форм отримання освіти, зміщення акцентів на самонавчання та самостійну роботу майбутніх економістів, раціонального поєднання дисциплінарного (предметного) та об'єктного (модульного) навчання, насичення нетрадиційними формами проведення занять (діалогових, інтерактивних), зміщення акцентів контролю досягнень тих, хто навчається, на їхнє самооцінювання.

Отже, визначені в підрозділі 3.4 види навчання та методична підсистема надають змогу закінчити формування тактично-оперативного рівня навчально-виховного середовища (див. рис. 3.10.).

Висновки з розділу 3

У третьому розділі розроблено й науково обґрунтовано модель системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, а саме: визначено її сутність, структуру та психолого-педагогічні чинники, принципи, педагогічні умови формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в названій системі, види, методи, форми та засоби навчання.

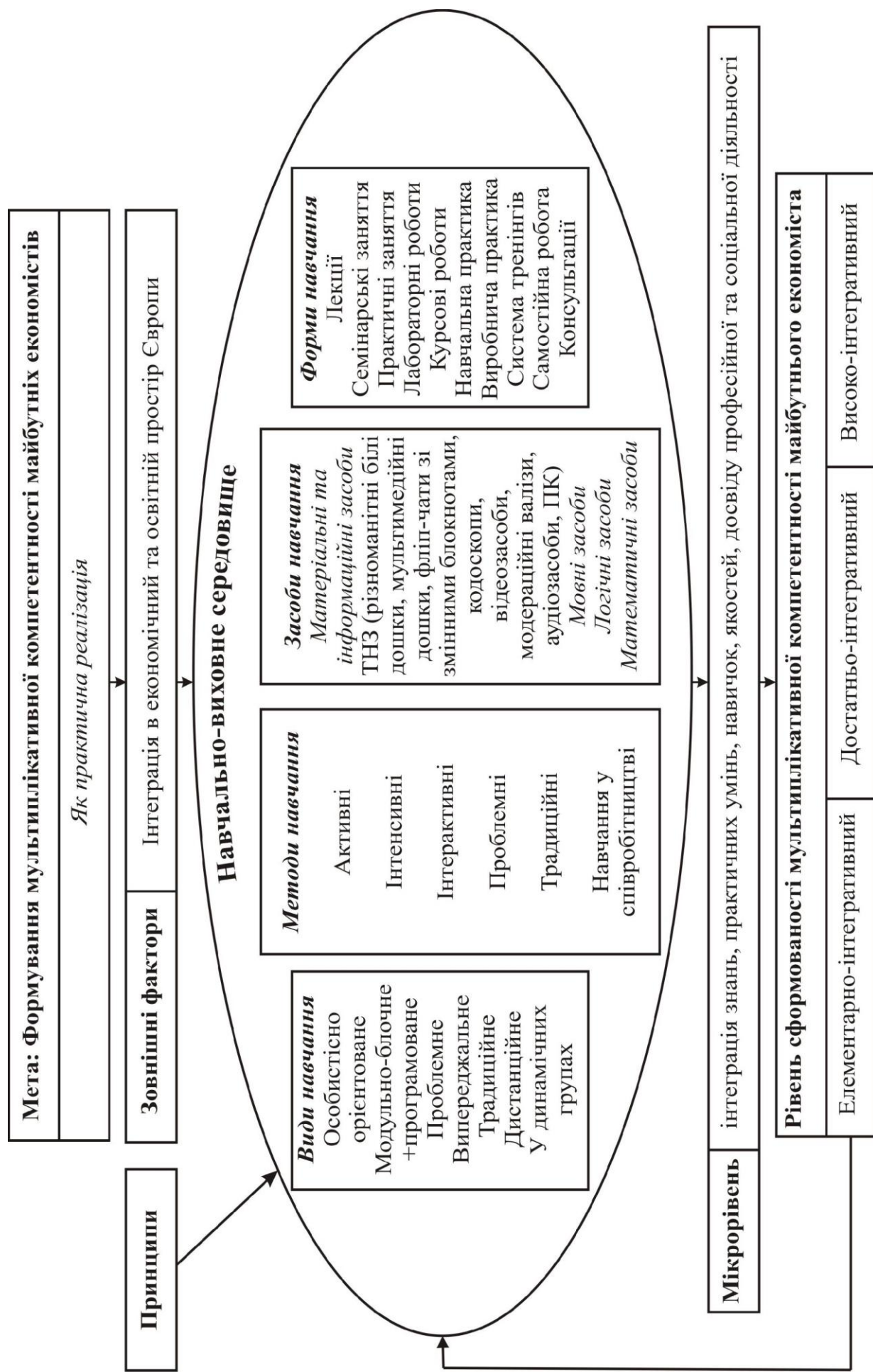


Рис. 3.10. Структура системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів (рівень ІІІ)

Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів включає: мету, підходи, принципи, зовнішні чинники, навчально-виховне середовище, що має три рівні впливу на формування МКМЕ (інтеграційний, стратегічно-тактичний та тактично-оперативний), які наповнені відповідним змістом і побудовані на підставі системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно орієнтованого та ітераційного підходів; результат та систему зворотних зв'язків.

Метою функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів визначено формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, яка розглядається з трьох різних позицій: як соціальне замовлення, як освітня мета та як практична реалізація.

На підставі аналізу соціального замовлення на освіту виокремлено зовнішні чинники, які впливають на зазначену систему, а саме: світовий інформаційний простір; ринок праці; ринок освітніх послуг; критерії відбору студентів; інтеграція України в європейський економічний та освітній простір.

Виходячи з підходів до побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів та спираючись на наукові доробки у сфері розробки принципів побудови освітніх систем, сформульовано низку принципів названої системи, серед яких такі: трансценденції, самоорганізації, узгодженості, двоїстості, свободи вибору, відкритості, цілісності картини світу, інтегративності, метазнань та фундаменталізації економічної освіти, інтеграції, професійної мобільності, адаптованості, толерантності, соціалізації, варіативності, креативності професійної поведінки, гнучкості використання інноваційних та інформаційних технологій, узгодження фахового рівня викладачів з впровадженням системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, якості навчання, контролю за процесом формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Побудовано навчально-виховне середовище, в якому виокремлено три рівні впливу на формування МКМЕ (інтеграційний, стратегічно-тактичний та тактично-оперативний), котрі зумовлені впливом зовнішніх чинників, а весь інший об'єм

заповнено відповідними зв'язками.

Інтеграційний рівень навчально-виховного середовища створюється внаслідок впливу на навчально-виховне середовище глобальних інтегративних процесів та зовнішніх чинників та являє собою мезорівень інтеграції.

Стратегічно-тактичний рівень створюється внаслідок впливу на навчально-виховне середовище принципів побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Сформована система принципів системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів дала змогу визначити педагогічні умови формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в зазначеній системі, а саме: трансформація змісту типових і навчальних програм та структури навчальних планів підготовки бакалаврів та спеціалістів галузі знань „Економіка та підприємництво” шляхом організації процесу інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності з використанням програмних продуктів професійного спрямування; забезпечення науково-методичного й організаційного супроводу викладачів вищої школи до впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів; вибір студентами індивідуальної траєкторії формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста за підтримки високопрофесійних тьюторів; залучення роботодавців та представників громадськості до оцінювання якості підготовки випускників у системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Тактично-оперативний рівень створюється внаслідок впливу на навчально-виховне середовище зовнішнього чинника „інтеграція України у європейський економічний та освітній простір” й підсистеми принципів і містить види (особистісно орієнтоване, модульно-блочне + програмоване, проблемне, випереджальне, традиційне, дистанційне, у динамічних групах), методи (активні, інтенсивні, інтерактивні, проблемні, традиційні, навчання у співробітництві), засоби (матеріальні та інформаційні засоби (ТЗН (різноманітні білі дошки, мультимедійні дошки, фліп-чарти зі змінними блокнотами, кодоскопи, відеозасоби, модераційні валізи, аудіозасоби, ПК)), мовні засоби, логічні засоби,

математичні засоби), форми (лекції, семінарські заняття, практичні заняття, лабораторні роботи, курсові роботи, навчальна практика, виробнича практика, система тренінгів, самостійна робота, консультації).

Усі три рівні навчально-виховного середовища мають вихід на мікрорівень інтеграції (тобто на індивіда), що приводить через інтеграцію знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності до формування відповідного рівня мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Основні наукові результати, представлені в розділі, опубліковані у працях [172; 174; 175; 181; 183; 184; 194; 196; 199; 202; 207; 215; 216; 217; 222; 224; 226; 229; 230].

РОЗДІЛ 4.
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ДІАГНОСТУВАННЯ
МУЛЬТИПЛІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ЕКОНОМІСТА. РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО
ЕКСПЕРИМЕНТУ

4.1. Критерії, показники й рівні сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста та методика її оцінювання

4.1.1. Критерії сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. Мультиплікативна компетентність майбутнього економіста може розглядатись як показник ефективності системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів лише в тому разі, якщо:

- визначено основні напрями оцінки якості професійної підготовки фахівця в термінах МКМЕ;
- знайдено адекватну меті та завданням оцінювання технологію взаємодії в системі „викладач – студент”;
- розроблено конкретні шляхи використання нової моделі оцінювання якості підготовки фахівця.

Тобто, потрібно визначити критерії, показники та рівні сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Критерієм (за З. Курлянд) – мірило оцінки, судження; необхідна та достатня умова проява або існування якогось явища чи процесу; вираженість тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі або явищі. Однією з найважливіших вимог до педагогічного експерименту є визначення критерію тієї властивості, на вивчення якої спрямоване дослідження.

Можна виділити об’єктивні та суб’єктивні критерії, які не залежать або залежать від суб’єктивних оцінок людей. У психодіагностиці, психології, педагогіці частіше використовують суб’єктивні критерії. До числа таких критеріїв

належать оцінки, судження, висновки про об'єкт дослідження, зроблені експертом (викладачем, тьютором, психологом, керівником, роботодавцем тощо).

Оцінка сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста – процедура, яка за допомогою системи методик виявляє стан суб'єкта (фахівця), дозволяє визначити параметри та критерії особистісно-професійних якостей, характеристик, які відповідають потребам суспільства, різних соціальних груп, ринку праці.

Аналіз поняття „мультиплікативна компетентність майбутнього економіста” дозволив виокремити три критерії сформованості цієї якості фахівця:

- 1) сформованість ключових компетенцій;
- 2) сформованість професіоналізму;
- 3) сформованість соціальної зрілості.

Зазначені критерії дозволили оцінити сформованість якостей майбутнього фахівця галузі економіки та фінансів відповідно до структури мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Критерій „сформованість ключових компетенцій” передбачає наявність:

1.1. *Політичних компетенцій:*

- 1.1.1. Компетенції громадянськості.
- 1.1.2. Підтримка демократичних інститутів.
- 1.1.3. Уміння вирішувати конфлікти ненасильницьким шляхом.

1.2. *Компетенцій, пов'язаних із життям в багатокультурному суспільстві:*

- 1.2.1. Компетенції ціннісно-сміслової орієнтації в світі.
- 1.2.2. Здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності.
- 1.2.3. Здатність працювати в міжнародному середовищі.
- 1.2.4. Прихильність до етичних цінностей.
- 1.2.5. Розуміння культури, релігії та звичаїв інших країн.

1.3. *Компетенцій, пов'язаних із володінням усною та письмовою комунікацією:*

- 1.3.1. Письмова та усна комунікації рідною мовою.

- 1.3.2. Знання та навички спілкування іншою мовою.
- 1.3.3. Знання електронної комунікації.
- 1.3.4. ЗУН щодо ділового спілкування, бізнес-мови.
- 1.3.5. ЗУН та досвід щодо впливу на реципієнта.
- 1.4. *Компетенцій, пов'язаних зі зростанням інформатизації суспільства:*
 - 1.4.1. ЗУН та досвіду роботи з комп'ютером.
 - 1.4.2. ЗУН та досвід роботи з локальними та глобальними мережами.
 - 1.4.3. ЗУН та досвід отримання, обробки, зберігання, передачі та використання інформації на різноманітних носіях.
- 1.5. *Здатності вчитись упродовж життя:*
 - 1.5.1. Здатність навчатися.
 - 1.5.2. Базові знання з різних галузей.
 - 1.5.3. Ретельна підготовка з основ професійних знань.
 - 1.5.4. Компетенції інтеграції.
 - 1.5.5. Компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та предметної рефлексії.

Критерій „сформованість професіоналізму” передбачає наявність:

- 2.1. *Професійної спрямованості:*
 - 2.1.1. Позитивне ставлення до професії.
 - 2.1.2. Професійна придатність.
 - 2.1.3. Професійна мотивація.
 - 2.1.4. Професійні інтереси, цінності, відносини.
 - 2.1.5. Психологічна готовність до професійної діяльності.
 - 2.1.6. Професійна усталеність.
- 2.2. *Професійної компетентності:*
 - 2.2.1. Економіко-теоретична.
 - 2.2.2. Економіко-практична.
 - 2.2.3. Технологічна.
- 2.3. *Професійної відповідальності:*
 - 2.3.1. Здатність передбачати результати власної професійної діяльності.

2.3.2. Відповідальність за якість виконаної роботи.

2.3.3. Психологічна готовність нести відповідальність за результати власної професійної діяльності та діяльності в ситуації ризику.

2.3.4. Відповідальність за збереження конфіденційної інформації.

2.4. *Професійної мобільності:*

2.4.1. Здатність змінювати кваліфікацію.

2.4.2. Здатність змінювати спеціалізацію.

2.4.3. Інтегративність знань.

2.4.4. Нелінійність мислення.

2.4.5. Психологічна готовність до зміни фаху.

2.4.6. Здатність змінювати сферу діяльності.

Критерій „*сформованість соціальної зрілості*” передбачає наявність:

3.1. *Соціальної спрямованості:*

3.1.1. Здатність діяти в межах різних соціальних інститутів.

3.1.2. Знання традицій, ритуалів, етикету.

3.1.3. Здатність до розв'язання проблем, пов'язаних із виконанням різноманітних соціальних ролей („громадянин”, „сім'янин”, „співробітник” тощо).

3.2. *Соціальної компетентності:*

3.2.1. Навички міжособистісних відносин.

3.2.2. Здатність встановлювати доцільні контакти з рідними, близькими, друзями, колегами по роботі (підлеглими та начальством).

3.2.3. Вміння працювати в команді.

3.2.4. Здатність до критики.

3.2.5. Здатність працювати в міждисциплінарній команді.

3.2.6. Здатність спілкування з фахівцями з інших галузей.

3.2.7. Здатність адаптуватися до нових ситуацій.

3.2.8. Соціальна мобільність.

3.3. *Соціальної відповідальності:*

3.3.1. Компетенція здоров'язбереження.

3.3.2. Екологічна компетенція.

3.3.3. Готовність до захисту своїх прав.

3.4. Позитивного самоставлення (Я-концепція):

3.4.1. Адекватна самооцінка.

3.4.2. Здатність до самокритики.

3.4.3. Прагнення до успіху.

3.4.4. Лідерство.

3.4.5. Впевненість у собі.

3.4.6. Здатність працювати самостійно.

3.4.7. Креативність.

3.4.8. Здатність до самоорганізації.

3.4.9. Емоційна усталеність.

Оцінка сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста проводилася за кожним критерієм, як середнє арифметичне оцінок за кожним показником, який оцінювався від 0 до 1. Сукупна оцінка IK_{KE} (інтегративний коефіцієнт компетентності економіста) визначалась як середнє геометричне інтегративного коефіцієнта за критерієм „сформованість ключових компетенцій” (IK_{KK}) та середнього арифметичного інтегративних коефіцієнтів за критеріями „сформованість професіоналізму” (IK_{II}) і „сформованість соціальної зрілості” (IK_{C3}).

Формула для обчислення інтегративного коефіцієнта компетентності економіста має вигляд:

$$IK_{KE} = \sqrt{IK_{KK} \cdot \left(\frac{1}{2} IK_{II} + \frac{1}{2} IK_{C3}\right)}. \quad (4.1)$$

У свою чергу, інтегративні коефіцієнти за критеріями розраховуються за формулами:

$$IK_{KK} = (IK_{KI} + IK_{KBC} + IK_{KVIK} + IK_{KI} + IK_{KBVJ})/5, \quad (4.2)$$

$$IK_{II} = (IK_{IC} + IK_{IK} + IK_{IV} + IK_{IM})/4, \quad (4.3)$$

$$IK_{C3} = (IK_{CC} + IK_{CK} + IK_{CB} + IK_{Я-К}) / 4. \quad (4.4)$$

Зазначимо, що наведена формула (4.1) придатна для оцінювання мультиплікативної компетентності майбутнього економіста по закінченню навчання, адже для викладачів професійна та соціальна складові МКМЕ однаково важливі, отже, рівнозначні, що виражається однаковими множниками для інтегративних коефіцієнтів за відповідними критеріями. Але сформованість мультиплікативної компетентності економіста може бути перевірена як у процесі професійної підготовки, так і під час наймання на роботу, а також під час перевірки на відповідність посаді вже в процесі роботи на своєму робочому місці. І ось тут виникає потреба врахування специфіки конкретного робочого місця, де складові оболонки компетентності можуть мати різну вагу в системі переваг роботодавців. У такому разі мультиплікативна компетентність економіста (IK_{KE}^P) може бути розрахована за формулою:

$$IK_{KE}^P = \sqrt{IK_{KK} \cdot (KP_{II} \cdot IK_{II} + KP_{C3} \cdot IK_{C3})}, \quad (4.5)$$

де KP_{II} , KP_{C3} – коефіцієнти переваги, для яких виконується умова $KP_{II} + KP_{C3} = 1$ та які визначаються за допомогою методу незалежних суддів.

Отримані після навчання за допомогою спеціальних методик (мова про які піде у наступному пункті) оцінки складових мультиплікативної компетентності майбутнього економіста кожного студента, сформовані з урахуванням потреб зацікавлених сторін та виражені в термінах освітнього процесу, будуть відображати дійсний рівень володіння конкретним студентом цими складовими. Всі складові, що входять до набору, можуть мати різну вагу з точки зору роботодавця, що знаходить відображення у вагових коефіцієнтах відповідних показників.

4.1.2. Показники сформованості мультиплікативної

компетентності майбутнього економіста. Для діагностики сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста поряд із оцінками з дисциплін, визначених Освітньо-професійною програмою підготовки бакалаврів галузі знань 0305 „Економіка та підприємництво”, використовуються різноманітні методики, тести, питальники, а також методи компетентних суддів та самооцінки студентів.

Показники критерію „сформованість ключових компетенцій” та методи його діагностики наведено в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

**Діагностичний комплекс методик щодо виявлення сформованості
ключових компетенцій майбутнього економіста**

№	Компетенції	Складові компетенції	Назва методики, методу, питальника або тесту
1.	політичні	компетенції громадянськості	Метод компетентних суддів 21. Карта оцінки гуманізму, патріотизму та моральних якостей
		знання і гордість за символи держави	
		підтримка демократичних інститутів	
		вміння вирішувати конфлікти ненасильницьким шляхом	9. Тест „Який ваш стиль розв’язання конфліктних ситуацій?”
2.	пов’язані із життям у багатокультурному суспільстві	компетенції ціннісно-сміслової орієнтації в світі: цінності буття, життя; цінності культури, науки, виробництва, історії цивілізацій, власної країни, релігії	1.3. САТ Шкала ціннісної орієнтації + 2.1. Експертна оцінка особистісних та ділових якостей <i>Спрямованість</i>
		здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності	1.9. САТ Шкала уявлень про природу людини
		здатність працювати в міжнародному середовищі	Оцінки з іноземної мови + 15. Питальник „Чи толерантні Ви?”
		прихильність до етичних цінностей	1.3. САТ Шкала ціннісної орієнтації
		розуміння культури, релігії та звичаїв інших країн	15. Питальник „Чи толерантні Ви?”

3.	пов'язані із володінням усною та письмовою комунікацією	письмова і усна комунікація рідною мовою	6. Тест „Знання способів спілкування”
		знання та навички спілкування іншою мовою	Оцінки з іноземної мови
		електронна комунікація	Оцінки з „Інформатики та комп'ютерної техніки”, практики „Комп'ютерний аналіз у бізнесі”
		ЗУН щодо ділового спілкування, бізнес-мова	Оцінки з „Української ділової мови”
		ЗУН та досвід щодо впливу на реципієнта	11. Тест „Чи можете Ви впливати на інших?”
4.	пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства	ЗУН та досвід роботи з комп'ютером	Оцінки з „Інформатики та комп'ютерної техніки”, практики „Комп'ютерний аналіз у бізнесі”
		ЗУН та досвід роботи з локальними та глобальними мережами	
		ЗУН та досвід отримання, обробки, зберігання, передачі та використання інформації на різноманітних носіях	
5.	здатність учитись упродовж життя	здатність навчатися	1.13. + 1.14. САТ Шкала пізнавальних потреб + шкала креативності
		базові знання з різних галузей	Оцінки з дисциплін циклу гуманітарної підготовки
		ретельна підготовка з основ професійних знань	Оцінки з дисциплін циклу природничо-наукової та загальноекономічної підготовки
		компетенції інтеграції	1.10. САТ Шкала синергії
		компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та предметної рефлексії	1.1. САТ Шкала компетентності в часі

Показники критерію „сформованість професіоналізму” та методи його діагностики наведено в таблиці 4.2.

Діагностичний комплекс методик щодо виявлення сформованості професіоналізму майбутнього економіста

	Компетентності	Компетенції	Назва методики, методу, питальника або тесту
6.	Професійна спрямованість	позитивне ставлення до професії	18. Питальник „Як Ви ставитесь до професії економіста?“
		професійна придатність	16. ОПГ „Людина – Знак“
		професійна мотивація	13. Тест „Визначення мотивації в роботі“ + 1.5. САТ Шкала сенситивності
		професійні інтереси, цінності, відносини	
		психологічна готовність до професійної діяльності	16. ОПГ „Людина–Знак“ + 22. Карта оцінки сформованості професійної усталеності економіста
		професійна усталеність	22. Карта оцінки сформованості професійної усталеності економіста
7.	Професійна компетентність	економіко-теоретична (навчально-методична, науково-дослідна)	Оцінки з дисциплін циклу професійної підготовки та практик (визначено стандартами)
		економіко-практична (організаційна, обліково-аналітична, планова, контрольна)	
		технологічна	
8.	Професійна відповідальність	здатність передбачати результати власної професійної діяльності	13. Тест „Визначення мотивації в роботі“ Відповідальність + 14. Методика „Вимірювання раціональності. Частина Б“
		відповідальність за якість виконаної роботи	2.5. Експертна оцінка особистісних та ділових якостей <i>Залежність</i> . + 13. Тест „Визначення мотивації в роботі“ <i>Відповідальність</i>
		психологічна готовність нести відповідальність за результати власної	12. Тест „Консерватор чи радикал?“

		професійної діяльності та діяльності в ситуації ризику	
		відповідальність за збереження конфіденційної інформації	13. Тест „Визначення мотивації в роботі” <i>Відповідальність</i>
9.	Професійна мобільність	здатність змінювати кваліфікацію	1.1. + 1.3. САТ Шкала компетентності в часі + Шкала ціннісної орієнтації
		здатність змінювати спеціалізацію	
		інтегративність знань	Оцінки за предметами, які передбачають високий ступінь інтеграції („Фінансовий аналіз”, „Макроекономіка”, „Соціально-економічна статистика”, „Фінансова статистика”, „Інвестиційний аналіз”, практика „Комп’ютерний аналіз у бізнесі”)
		нелінійність мислення	1.2. + 1.10. САТ Шкала підтримки + шкала синергії
		психологічна готовність до зміни фаху	1.4. САТ Шкала гнучкості поведінки
		здатність змінювати сферу діяльності	1.1. САТ Шкала компетентності в часі

Показники критерію „сформованість соціальної компетентності” та методи його діагностики наведено в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Діагностичний комплекс методик щодо виявлення сформованості соціальної зрілості майбутнього економіста

	Компетентності	Компетенції	Назва методики, методу, питальника або тесту
10.	Соціальна спрямованість	здатність діяти в межах різних соціальних інститутів	3.1. КСК (компетентність соціально-комунікативна) <i>Соціально-комунікативна незграбність</i> + 2.4. Експертна оцінка
		знання і дотримання традицій, ритуалів, етикету	

		здатність до розв'язання проблем, пов'язаних з виконанням різноманітних соціальних ролей	особистісних та ділових якостей <i>Поступливість</i> .
11.	Соціальна компетентність	навички міжособистісних відносин	20. Тест оцінки комунікативних умінь + 1.11. САТ Шкала прийняття агресії
		здатність встановлювати доцільні контакти з рідними, близькими, друзями, колегами	1.12. САТ Шкала контактності
		вміння працювати в команді	5. Тест „Я” або „Ми” ?
		здатність до критики	10. Тест „Ваше ставлення до критики?”
		здатність працювати в міждисциплінарній команді	5. Тест „Я” або „Ми” ? + інтегративність знань (Оцінки за предметами, які передбачають високий ступінь інтеграції) + 1.10. САТ Шкала синергії
		здатність спілкування з фахівцями з інших галузей	1.10. САТ Шкала синергії
		здатність адаптуватися до нових ситуацій	1.4. САТ Шкала гнучкості поведінки
		соціальна мобільність	3.2. КСК (компетентність соціально-комунікативна) <i>Підвищене прагнення до статусного зростання</i>
12.	Соціальна відповідальність	компетенція здоров'язбереження	7. Методика „Чи ведете ви здоровий спосіб життя та чи вмієте плідно працювати?”
		екологічна компетенція	Оцінка з дисциплін „Екологія” та „Безпека життєдіяльності”
		готовність до захисту своїх прав	8. Тест „Упевненість у собі” + знання законів (оцінка з „Правознавства”)
13.	Позитивне самоставлення (Я-концепція)	адекватна самооцінка	2.6. Експертна оцінка особистісних та ділових якостей <i>Достовірність</i>

	здатність до самокритики	10. Тест „Ваше ставлення до критики?”
	прагнення до успіху	3.3. КСК (компетентність соціально-комунікативна) <i>Орієнтація на запобігання невдач</i>
	лідерство	2.2. Експертна оцінка особистісних та ділових якостей <i>Діловитість.</i>
	впевненість у собі	2.3. Експертна оцінка особистісних та ділових якостей <i>Впевненість у собі.</i>
	здатність працювати самостійно	19. Питальник „Наскільки ви самостійні?”
	креативність	1.14. САТ Шкала креативності
	здатність до самоорганізації	17. Тест „Чи організована Ви людина?”
	емоційна усталеність	4. Методика діагностування „перешкод” у встановленні емоційних контактів + 1.6. САТ Шкала спонтанності
	додати до загальної оцінки	1.7. САТ шкала самоповаги + 1.8. САТ шкала самоприйняття

Зауваження. Зміст методик, методів, питальників та тестів, які використовуються для діагностування сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, а також шкали оцінювання наведено в навчально-методичному посібнику „Методика оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів” [195].

Результати діагностики показників зручно заносити до „Листа оцінювання показників мультиплікативної компетентності майбутнього економіста” (додаток В).

Одержані коефіцієнти та оцінки дають змогу обчислити значення інтегративних коефіцієнтів за формулами, наведеними в додатку Д.

4.1.3. Характеристика рівнів сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. Формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів відбувається через інтеграцію знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності, що приводить до сформованості її відповідного рівня. Оскільки знання породжується шляхом пізнання об'єктивної реальності, відбивається в культурі та науці, відтворюється воно в навчанні (різноманітними дидактичними засобами), а використовується в соціальній практиці. Використання та застосування знань у продуктивній формі – основа для формування компетенцій. Отже, інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності приводить до формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, яка є існуванням знань, умінь та навичок у вигляді професійних та соціальних практик. Сформованість мультиплікативної компетентності майбутнього економіста може бути діагностована на трьох рівнях: елементарно-інтегративному, достатньо-інтегративному та високо-інтегративному.

О. Цирульникова зауважує, що під інтегративністю розуміють міру єдності, щільності, спільності елементів системи (множини) [509]. Тобто, використання терміну „інтегративний” до рівня сформованості мультиплікативної компетентності майбутніх економістів є правомірним, оскільки показує щільність зв'язків усіх складових цієї компетентності та відображає ступінь сформованості зазначеної компетентності.

Кількісна характеристика рівнів сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста визначається межами значень інтегративного коефіцієнта мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, який для *елементарно-інтегративного* рівня приймає значення в

інтервалі $0 \leq IK_{KE} < 0,70$; для *достатньо-інтегративного* рівня – $0,70 \leq IK_{KE} < 0,90$ та для *високо-інтегративного* рівня – $0,90 \leq IK_{KE} \leq 1$.

Для виявлення якісної характеристики рівнів сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста скористаємось її структурою.

I. Елементарно-інтегративний рівень. У фахівця наявні лише окремі компетенції, які складають мультиплікативну компетентність майбутнього економіста, що є наслідком відсутності інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності, характеризується елементарним рівнем сформованості комплексу економічних знань, практичних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій та взаємин, професійних та особистісних якостей, досвіду діяльності у фінансово-економічній та соціальній сферах, набутих у процесі пізнавальної діяльності, який забезпечує здатність майбутнього економіста до професійної діяльності та життя у швидкозмінному суспільстві.

Ключові компетенції виражені слабо, але яскравіше за інші складові мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. Політичні компетенції сформовані недостатньою мірою. Компетенції, пов'язані із життям у багатокультурному суспільстві, представлені неповно, що виражається в недостатній усвідомленості життєвих та етичних цінностей, невмінні працювати в міжнародному середовищі, при наявності розуміння культури, релігії та звичаїв інших країн. Рівень сформованості компетенцій, пов'язаних із володінням усною та письмовою комунікацією, викликає утруднення у спілкуванні як особистісному, так і професійному. Погано розвинені компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства, що не дозволяє знаходити, накопичувати й аналізувати інформацію для повсякденного вжитку та для професійних потреб. Здатності вчитись упродовж життя практично відсутні.

Професіоналізм майбутнього економіста практично несформований. Професійна спрямованість має переважно фінансове забарвлення як стосовно мотивації, так і стосовно інтересів, цінностей, відносин та ставлення до професії економіста взагалі. Професійна компетентність дозволяє діяти тільки у

стандартних ситуаціях. Не усвідомлена професійна відповідальність. Професійна мобільність відсутня через низьку здатність до зміни кваліфікації, спеціалізації та сфери діяльності, психологічну неготовність до зміни фаху, неінтегративність знань та лінійність мислення.

Соціальна зрілість майбутнього економіста виражається найелементарнішими якостями, необхідними для життя в суспільстві, що призводить до утруднення діяльності як у соціальній, так і в професійній сферах. Соціальна спрямованість визначається особистими інтересами. Соціальна компетентність дозволяє діяти тільки у знайомих умовах. Не усвідомлена соціальна відповідальність. Самоставлення скоріше негативне. Для особистості характерна соціальна непристосованість, слабка вираженість суспільних цілей діяльності, орієнтація на чужу думку, постійна потреба в зовнішньому керуванні.

Випускник із елементарно-інтегративним рівнем сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста скоріше за все не відповідатиме сучасним умовам ринку праці.

II. Достатньо-інтегративний рівень. У фахівця наявні практично всі компетенції, які складають мультиплікативну компетентність майбутнього економіста, що є наслідком наявності часткової інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності, характеризується достатнім рівнем сформованості комплексу економічних знань, практичних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій та взаємин, професійних та особистісних якостей, досвіду діяльності у фінансово-економічній та соціальній сферах, набутих у процесі пізнавальної діяльності, який забезпечує здатність майбутнього економіста до професійної діяльності та життя у швидкозмінному суспільстві.

Ключові компетенції представлені досить повно. Політичні компетенції сформовані достатньою мірою. Компетенції, пов'язані із життям в багатокультурному суспільстві, представлені практично в повному обсязі, що виражається в достатній усвідомленості життєвих та етичних цінностей, наявності розуміння культури, релігії і звичаїв інших країн, але вміння працювати в

міжнародному середовищі ще утруднені. Рівень сформованості компетенцій, пов'язаних із володінням усною та письмовою комунікацією, достатній для особистісного та професійного спілкуванні. Досконало розвинені компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства, що дозволяє знаходити, накопичувати й аналізувати інформацію для повсякденного вжитку та для професійних потреб. Істотні здатності вчитись упродовж життя.

Професіоналізм майбутнього економіста достатньо сформований для професійної діяльності в наперед заданих умовах з можливістю творчих проривів у моменти крайньої необхідності, та є певне підґрунтя для розвитку професіоналізму фахівця. Професійна спрямованість поряд із фінансовим забарвленням має й інші напрями, які включають визнання, зміст роботи, співпрацю тощо, як стосовно мотивації, так і стосовно інтересів, цінностей, відносин та ставлення до професії економіста взагалі. Професійна компетентність достатня для дій у знайомих умовах з обмеженням можливості прийняття рішень у ризикованих та нестандартних ситуаціях. Достатньо усвідомлена професійна відповідальність. Професійна мобільність присутня в межах зміни кваліфікації та спеціалізації; стосовно здатності до зміни сфери діяльності існує певна обмеженість, пов'язана з психологічною неготовністю до зміни фаху, недостатньою інтегративністю знань та лінійністю мислення стосовно певних питань професійної і соціальної діяльності.

Соціальна зрілість майбутнього економіста виражається практично всіма якостями, необхідними для життя в суспільстві, що дозволяє здійснювати діяльність як у соціальній, так і в професійній сферах без утруднень. Соціальна спрямованість визначається в основному особистими інтересами, хоча за необхідності соціального схвалення домінуючими стають колективні інтереси. Соціальна компетентність достатня для дій у знайомих умовах з обмеженням можливості прийняття рішень у непередбачуваних ситуаціях. Достатньо усвідомлена соціальна відповідальність. Самоставлення скоріше позитивне. Для особистості характерна соціальна пристосованість, помірна вираженість суспільних цілей діяльності, орієнтація на чужу думку в глобальних питаннях,

періодична потреба в зовнішньому керуванні.

Випускник із достатньо-інтегративним рівнем сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста відповідає сучасним умовам ринку праці і є бажаним представником професії економіста для більшості роботодавців сфери економіки та фінансів.

III. Високо-інтегративний рівень. У фахівця наявні всі компетенції, які складають мультиплікативну компетентність майбутнього економіста, що є наслідком наявності інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності, характеризується високим рівнем сформованості комплексу економічних знань, практичних умінь та навичок, ціннісних орієнтацій і взаємин, професійних та особистісних якостей, досвіду діяльності у фінансово-економічній та соціальній сферах, набутих у процесі пізнавальної діяльності, який забезпечує здатність майбутнього економіста до професійної діяльності та життя у швидкозмінному суспільстві.

Ключові компетенції добре виражені. Політичні компетенції сформовані повною мірою. Компетенції, пов'язані із життям в багатокультурному суспільстві, представлені повно, що виражається в усвідомленості життєвих та етичних цінностей, вмінні працювати в міжнародному середовищі, при наявності розуміння культури, релігії та звичаїв інших країн. Віртуозно володіє компетенціями, пов'язаними із володінням усною та письмовою комунікацією, що допомагає у спілкуванні як особистісному, так і професійному. Розвиток компетенцій, пов'язаних зі зростанням інформатизації суспільства, дозволяє відчувати себе в інформаційному просторі, як „риба у воді”. Здатності вчитись упродовж життя виражені яскраво.

Професіоналізм майбутнього економіста сформований повною мірою та закладено ґрунтовну основу щодо розвитку професіоналізму фахівця. Професійна спрямованість органічно сполучає в мотивах професійної діяльності фінансове забарвлення та інтереси, цінності, відносини і ставлення до професії економіста взагалі. Професійна компетентність дозволяє діяти в умовах невизначеності та приймати оптимальні рішення в будь-яких ситуаціях. Висока усвідомленість

професійної відповідальності. Професійна мобільність не обмежена через високу здатність до зміни кваліфікації, спеціалізації та сфери діяльності, психологічну готовність до зміни фаху, інтегративність знань і нелінійність мислення.

Соціальна зрілість майбутнього економіста виражається всіма якостями, необхідними для життя в суспільстві, що дозволяє здійснювати діяльність як у соціальній, так й у професійній сферах на відповідному до потреб особистості та колективу рівні. Соціальна спрямованість визначається паритетом особистих і колективних інтересів. Соціальна компетентність дозволяє оптимально діяти у звичайних та нестандартних ситуаціях. Висока усвідомленість соціальної відповідальності. Самоставлення позитивне. Для особистості характерна соціальна пристосованість, висока вираженість суспільних цілей діяльності, орієнтація на власну думку з кожного питання, відсутність потреби у зовнішньому керуванні (високий рівень самоорганізації).

Випускник із високо-інтегративним рівнем сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста має необмежені можливості на сучасному ринку праці. Це рівень майбутніх керівників, людей, які будуть визначати майбутній прогресивний розвиток країни.

Відтак, нами розроблено критерії, показники та рівні сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів та подано методику її оцінювання.

4.2. Діагностика рівнів сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста на констатувальному етапі експерименту

Було проведене пілотажне дослідження задля виявлення рівнів сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в результаті професійної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня „Бакалавр” в Одеському державному економічному університеті, Одеському національному політехнічному університеті та у вищих навчальних закладах

Міністерства фінансів України. Загальна кількість опитуваних – 480 випускників-бакалаврів. Результати дослідження наведено в табл. 4.4, 4.5, 4.6, 4.7.

Проаналізуємо результати діагностики за критерієм „сформованість ключових компетенцій” (див. табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Показники рівня сформованості ключових компетенцій (IK_{KK}) за результатами пілотажного дослідження випускників-бакалаврів

Оцінки	Відсоток студентів (%)						
	$IK_{КП}$	$IK_{КБС}$	$IK_{КУПК}$	$IK_{КІ}$	$IK_{КВВЖ}$	Рівень	IK_{KK}
$0 \leq IK < 0,70$	53	53	26	22	82	Елем.-інтегр.	41
в тому числі $0,60 \leq IK < 0,70$	29	40	14	22	35		33
$0,70 \leq IK < 0,90$	43	47	70	52	16	Дост.-інтегр.	58
$0,90 \leq IK \leq 1$	4	0	4	26	2	Вис.-інтегр.	1

Дані таблиці свідчать, що інтегративний показник сформованості політичних компетенцій ($IK_{КП}$) у випускників-бакалаврів виявився таким: 53 % респондентів одержали оцінку в межах від 0 до 0,7, в тому числі 29 % опитуваних мають потенційні можливості за певних зусиль перейти на більш високий рівень сформованості політичних компетенцій, 43 % – від 0,7 до 0,9 та 4 % – від 0,9 до 1.

Стосовно компетенцій, пов'язаних із життям у багатокультурному суспільстві, результати виявились такими: значення інтегративного показника ($IK_{КБС}$) від 0 до 0,7 виявлено в 53 % випускників, потенційні можливості підвищити сформованість компетенцій, пов'язаних із життям у багатокультурному суспільстві виявлено в 40 % опитуваних, 47 % респондентів одержали оцінку від 0,7 до 0,9, а значення інтегративного показника від 0,9 до 1 не виявлено в жодного випускника.

Щодо компетенцій, пов'язаних із володінням усною та письмовою комунікацією, то значення інтегративного показника ($IK_{КУПК}$) від 0 до 0,7 діагностовано в 26 % випускників, у тому числі в 14 % опитуваних виявлено

потенційні можливості переміститись на більш високий рівень сформованості компетенцій, пов'язаних із володінням усною та письмовою комунікацією; від 0,7 до 0,9 – у 70 % та від 0,9 до 1 діагностовано в 4 % випускників.

Наступний інтегративний коефіцієнт (IK_{KI}) діагностував сформованість компетенцій, пов'язаних зі зростанням інформатизації суспільства, та виявив такі значення: від 0 до 0,7 діагностовано в 22 % респондентів, у тому числі в 22 % опитуваних виявлено можливість переходу на більш високий рівень, від 0,7 до 0,9 – у 52 % та від 0,9 до 1 – в 26 %; отже, компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства, сформовані у випускників-бакалаврів краще, порівняно з іншими складовими ключових компетенцій.

Остання складова ключових компетенцій, пов'язана зі здатністю вчитись упродовж життя. Значення інтегративного коефіцієнта ($IK_{КВВЖ}$) виявились такими: від 0 до 0,7 діагностовано у 82 % опитуваних, в тому числі тільки в 35 % респондентів виявлено можливість переходу на більш високий рівень, від 0,7 до 0,9 – у 16 % та від 0,9 до 1 – в 2 %. Такі показники сформованості здатності вчитись упродовж життя звісно не відповідають сучасним тенденціям розвитку освіти та потребують пильної уваги з боку викладачів.

Відтак, нам вдалося діагностувати сформованість ключових компетенцій випускників-бакалаврів та отримати інтегративний коефіцієнт (IK_{KK}) за формулою (4.2). Значення від 0 до 0,7, що відповідає елементарно-інтегративному рівню, одержали 41 % респондентів, у тому числі 33 % опитуваних виявили потенційні можливості швидкого розвитку ключових компетенцій, від 0,7 до 0,9 (достатньо-інтегративному) – 58 % та від 0,9 до 1 (високо-інтегративному) – 1 %.

Проаналізуємо результати діагностики за критерієм „сформованість професіоналізму” (див. табл. 4.5).

Як видно з таблиці 4.5, інтегративний показник сформованості професійної спрямованості ($IK_{ПС}$) у випускників-бакалаврів виявився таким: 60 % респондентів одержали оцінку в межах від 0 до 0,7, у тому числі 19 % опитуваних практично виявляють відсутність спрямованості на професію економіста, 37 % – від 0,7 до 0,9 та 3 % – від 0,9 до 1. Такі дані у випускників-бакалаврів свідчать про

недостатню увагу до формування професійної спрямованості в межах наявної системи професійної підготовки майбутніх економістів.

Таблиця 4.5

Показники рівня сформованості професіоналізму (IK_{Π}) за результатами пілотажного дослідження випускників-бакалаврів

Оцінки	Відсоток студентів					
	$IK_{\Pi C}$	$IK_{\Pi K}$	$IK_{\Pi B}$	$IK_{\Pi M}$	Рівень	IK_{Π}
$0 \leq IK < 0,70$ в тому числі $0,60 \leq IK < 0,70$	60	14	86	83	<i>Елем.-інтегр.</i>	61
$0,70 \leq IK < 0,90$	41	14	67	26		48
$0,90 \leq IK \leq 1$	37	41	10	17	<i>Дост.-інтегр.</i>	37
	3	46	4	0	<i>Вис.-інтегр.</i>	2

Щодо професійної компетентності результати виявились такими: значення інтегративного показника ($IK_{\Pi K}$) від 0 до 0,7 виявлено в 14 % випускників (у всіх опитуваних цей коефіцієнт не опустився нижче за 0,6), 41 % респондентів одержали оцінку від 0,7 до 0,9 та 46 % – від 0,9 до 1, тобто, оцінки в межах предметів циклу професійної підготовки у випускників-бакалаврів досить добрі.

Стосовно професійної відповідальності значення інтегративного показника ($IK_{\Pi B}$) від 0 до 0,7 діагностовано в 86 %, в тому числі в 67 % опитуваних цей показник не спустився за позначку 0,6, від 0,7 до 0,9 – у 10 % та від 0,9 до 1 – в 4 % випускників-бакалаврів.

Останній інтегративний коефіцієнт ($IK_{\Pi M}$) діагностував сформованість професійної мобільності та виявив такі значення: від 0 до 0,7 діагностовано в 83 % респондентів, у тому числі лише в 26 % опитуваних виявлено можливість швидкого переходу на більш високий рівень, від 0,7 до 0,9 виявлено в 17 % опитуваних та від 0,9 до 1 не діагностовано в жодного випускника, що певним чином свідчить про ускладнення адаптації випускників до умов сучасного ринку праці та умов соціального життя із кризовими тенденціями.

У такий спосіб нам вдалося діагностувати сформованість професіоналізму

випускників-бакалаврів та отримати інтегративний коефіцієнт (IK_{II}) за формулою (4.3). Значення від 0 до 0,7, що відповідає елементарно-інтегративному рівню, одержали 61 % респондентів, в тому числі в 48 % опитуваних, діагностованих на елементарно-інтегративному рівні, показник сформованості професіоналізму, піднявся за позначку 0,6, від 0,7 до 0,9 (достатньо-інтегративному) – 37 % та від 0,9 до 1 (високо-інтегративному) одержали 2 %. Відтак, результати діагностики продемонстрували недостатню сформованість професіоналізму випускників-бакалаврів: 61 % опитуваних будуть мати певні утруднення із влаштуванням на роботу та виконанням своїх професійних обов'язків, а 13 % випускників можуть лишитися „поза бортом”, тобто зовсім не знайти місце роботи.

Отже, ця якість майбутніх економістів потребує спеціальних заходів щодо її покращення в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Проаналізуємо результати діагностики за критерієм „сформованість соціальної зрілості” (див. табл. 4.6).

Таблиця 4.6

Показники рівня сформованості соціальної зрілості (IK_{C3}) за результатами пілотажного дослідження випускників-бакалаврів

Оцінки	Відсоток студентів					IK_{C3}
	IK_{CC}	IK_{CK}	IK_{CB}	$IK_{Я-К}$	Рівень	
$0 \leq IK < 0,70$ в тому числі $0,60 \leq IK < 0,70$	90	92	74	31	<i>Елем.-інтегр.</i>	86
	50	30	42	24		62
$0,70 \leq IK < 0,90$	7	8	24	62	<i>Дост.-інтегр.</i>	12
$0,90 \leq IK \leq 1$	3	0	1	8	<i>Вис.-інтегр.</i>	2

Дані таблиці свідчать, що інтегративний коефіцієнт (IK_{CC}) соціальної спрямованості у випускників-бакалаврів виявився таким: від 0 до 0,7 діагностовано в 74 % респондентів, у тому числі в 42 % опитуваних виявлено значення показника не менше 0,6, від 0,7 до 0,9 – у 24 % та від 0,9 до 1 – у 1 % випускників. Відтак, у 32 % опитуваних можуть виникнути серйозні проблеми із

спілкуванням у суспільстві, за рахунок нездатності або недостатньої здатності діяти в межах різних соціальних інститутів, розв'язувати проблеми, пов'язані з виконанням різноманітних соціальних ролей („громадянин”, „сім'янин”, „співробітник” тощо), незнання і недотримання традицій, ритуалів, етикету. Отже, цей напрям потребує суттєвого доопрацювання, що враховано в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Стосовно сформованості соціальної компетентності результати виявились такими: значення інтегративного показника ($IK_{СК}$) від 0 до 0,7 виявлено в 92 % випускників, в тому числі тільки 30 % опитуваних мають оцінку показника не менше, ніж 0,6, 8 % респондентів одержали оцінку від 0,7 до 0,9 та від 0,9 до 1 не виявлено в жодного випускника. Такі результати свідчать про практичну відсутність у більшості випускників (62 %) навичок міжособистісних відносин, здатності встановлювати доцільні контакти з рідними, близькими, друзями, колегами по роботі, вмінь працювати в команді, здатностей до критики, праці в міждисциплінарній команді, спілкування з фахівцями з інших галузей, адаптуватися до нових ситуацій, соціальної мобільності, що неприпустимо в умовах європейської та світової інтеграції та глобалізації суспільства.

Наступна складова соціальної зрілості майбутнього економіста пов'язана із соціальною відповідальністю. Значення інтегративного коефіцієнта ($IK_{СВ}$) виявились такими: від 0 до 0,7 діагностовано в 31 % опитуваних, у тому числі в 24 % опитуваних виявлено оцінку не менш, ніж 0,6, від 0,7 до 0,9 – у 62 % та від 0,9 до 1 діагностовано в 8 % випускників.

Останній інтегративний показник діагностував сформованість позитивного самоставлення (Я-концепції) ($IK_{Я-К}$) у випускників-бакалаврів та виявив такі значення: 90 % опитуваних одержали оцінку в межах від 0 до 0,7, у тому числі 50 % респондентів мають оцінку показника не менше ніж 0,6, 7 % – від 0,7 до 0,9 та 3 % випускників одержали оцінку в межах від 0,9 до 1. Позитивне самоставлення (Я-концепція) економіста визначає адекватність самооцінки, здатність до самокритики прагнення до успіху, лідерство, впевненість у собі, здатність працювати самостійно, креативність, здатність до самоорганізації,

емоційну усталеність, а також самоповагу та самосприйняття, отже, визначає успішність як професійної діяльності фахівця, так і його успіхи в діяльності соціальної, а одержані нами результати опитування випускників-бакалаврів вказують на недостатню увагу до формування зазначених якостей майбутніх економістів у наявній системі їхньої професійної підготовки.

Отже, нам вдалося діагностувати сформованість соціальної зрілості випускників-бакалаврів та отримати інтегративний коефіцієнт (IK_{C3}) за формулою (4.4). Значення від 0 до 0,7, що відповідає елементарно-інтегративному рівню, одержали 86 % респондентів, у тому числі 62 % опитуваних виявили потенційні можливості швидкого розвитку соціальної компетентності, від 0,7 до 0,9 (достатньо-інтегративному) – 12 % та від 0,9 до 1 (високо-інтегративному) – 2 % респондентів. За економічних умов, що змінюються, такий рівень сформованості соціальної компетенції майбутніх економістів не відповідає вимогам мобільності, ініціативності, конкурентоспроможності на ринку праці, успішності у професійній самореалізації, кар'єрі. Отже, заходи щодо покращення сформованості соціальної зрілості вірно враховані нами в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Одержані дані дозволили визначити показники рівня сформованості МКМЕ за формулою (4.1) (див. табл. 4.7).

Таблиця 4.7

Показники рівня сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста (IK_{KE}) за результатами пілотажного дослідження випускників-бакалаврів

Рівень	Відсоток студентів			
	IK_{KK}	IK_{II}	IK_{C3}	IK_{KE}
Елементарно-інтегративний в тому числі $0,60 \leq IK < 0,70$	41	61	86	67
	33	48	62	56
Достатньо-інтегративний	58	37	12	30
Високо-інтегративний	1	2	2	3

Дані таблиці свідчать, що на елементарно-інтегративному рівні діагностовано 67 % респондентів, у тому числі, 56 % опитуваних виявили потенційні можливості для покращення результатів у процесі самовдосконалення та подальших праці або навчання, на достатньо-інтегративному – 30 %, на високо-інтегративному – 3 %.

Відтак, пілотажне дослідження дозволило виявити тенденції сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста за умови наявної системи професійної підготовки майбутніх фахівців галузі економіки та фінансів. Його результати підтвердили необхідність корегування системи професійної підготовки економістів, а аналіз результатів тестування засвідчив правильність гіпотези нашого дослідження, що ґрунтується на припущенні, що ефективність професійної підготовки майбутніх економістів буде досить високою, якщо впровадити в навчально-виховний процес вищого навчального закладу систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, яка передбачає застосування визначених напрямів та засобів інтеграції.

Далі було обрано базу експерименту та з метою визначення попередніх рівнів сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста було проведене діагностування, в якому взяли участь студенти III курсу Одеського інституту фінансів Українського державного університету економіки і фінансів загальною кількістю 154 особи (експериментальна група), які здобули кваліфікацію „Молодший спеціаліст” та за результатами тестування продовжили навчання для отримання кваліфікації „Бакалавр”, та 154 особи з вищих навчальних закладів Міністерства фінансів України (контрольна група): Харківського інституту фінансів і Донецької філії Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі.

Для діагностики попередніх рівнів сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста нами використовувалися різноманітні методики за критеріями цієї якості, а також спостереження, метод компетентних суддів та самооцінки студентів згідно з „Методикою оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів” [195].

Результати досліджень будемо наводити відповідно до розподілу студентів на дві групи: контрольну та експериментальну.

Діагностика за критерієм „*сформованість ключових компетенцій*”.

Результати розподілу студентів за рівнями сформованості ключових компетенцій подано в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

Показники рівня сформованості ключових компетенцій (IK_{KK}) студентів-економістів на початку експерименту

Оцінки	Відсоток студентів (%)												
	IK_{KP}		IK_{KBC}		IK_{KUPK}		IK_{KI}		IK_{KBVJ}		Рівень	IK_{KK}	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ
$0 \leq IK < 0,70$	58	70	58	58	31	25	24	23	88	87	<i>Е.-інтегр.</i>	47	45
в тому числі $0,60 \leq IK < 0,70$	29	39	45	47	15	13	15	16	33	38			38
$0,70 \leq IK < 0,90$	43	30	42	42	68	73	54	47	12	13	<i>Д.-інтегр.</i>	53	55
$0,90 \leq IK \leq 1$	0	0	0	0	2	3	22	30	0	0	<i>В.-інтегр.</i>	0	0

Дані таблиці свідчать, що інтегративний показник сформованості політичних компетенцій (IK_{KP}) у студентів виявився таким: оцінку в межах від 0 до 0,7 виявлено в 58 % ЕГ та 70 % КГ, у тому числі за межу 0,6 значення IK_{KP} не опустилось у 29 % ЕГ та 39 % КГ, від 0,7 до 0,9 діагностовано в 43 % респондентів ЕГ та 30 % КГ, від 0,9 до 1 не виявлено в жодного студента ЕГ та КГ. Отже, ми повинні спрямувати зусилля студентів на оволодіння політичними компетенціями, що дозволить їм дотримуватися прав і обов'язків громадянина, бути вільними та відповідальними, впевненими в собі, вирішувати конфлікти ненасильницьким шляхом, підтримувати демократичні інститути тощо.

Стосовно компетенцій, пов'язаних із життям у багатокультурному суспільстві результати виявились такими: значення інтегративного показника (IK_{KBC}) від 0 до 0,7 виявлено в однакової кількості респондентів ЕГ та КГ – 58 %, у тому числі оцінку більшу за 0,6 одержали 45 % респондентів ЕГ та 47 % КГ,

Отже, студенти КГ мають дещо сильніші можливості щодо підвищення сформованості компетенцій, пов'язаних із життям у багатокультурному суспільстві. Також однакова кількість оцінок $IK_{КБС}$ опитуваних ЕГ та КГ потрапила у проміжок від 0,7 до 0,9, а саме: 42 %, оцінку від 0,9 до 1 не діагностовано в жодного студента. Аналіз одержаних результатів демонструє недостатність сформованості зазначених компетенцій, що неприпустимо в полікультурному світі й обмежує можливості працевлаштування та просування кар'єрними сходинками.

Щодо компетенцій, пов'язаних із володінням усною та письмовою комунікацією, то значення інтегративного показника ($IK_{КМПК}$) від 0 до 0,7 діагностовано в 31 % респондента ЕГ та 25 % КГ, у тому числі в 15 % опитуваних ЕГ та 13 % КГ виявлено потенційні можливості переміститись на більш високий рівень сформованості компетенцій, пов'язаних із володінням усною та письмовою комунікацією, від 0,7 до 0,9 – у 68 % студентів ЕГ та 73 % КГ, від 0,9 до 1 діагностовано в 2 % опитуваних ЕГ та 3 % КГ.

Наступний інтегративний коефіцієнт (IK_{KI}) діагностував сформованість компетенцій, пов'язаних зі зростанням інформатизації суспільства, та виявив такі значення: від 0 до 0,7 1 діагностовано в 24 % респондентів ЕГ та 23 % КГ, у тому числі в 15 % опитуваних ЕГ та 16 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6, від 0,7 до 0,9 – у 54 % студентів ЕГ та 47 % КГ, від 0,9 до 1 – у 22 % опитуваних ЕГ та 30 % КГ. Отже, компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства, і в цьому разі сформовані у студентів краще, порівняно з іншими складовими ключових компетенцій.

Остання складова ключових компетенцій пов'язана зі здатністю вчитись упродовж життя. Значення інтегративного коефіцієнта ($IK_{КВВЖ}$) виявились такими: від 0 до 0,7 діагностовано у 88 % респондентів ЕГ та 87 % КГ, у тому числі в 33 % опитуваних ЕГ та 38 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6, від 0,7 до 0,9 виявлено в 12 % студентів ЕГ та 13 % КГ, від 0,9 до 1 не діагностовано. Отже, показники сформованості здатності вчитись упродовж життя відповідають тенденціям, виявленим при пілотажному дослідженні, та потребують суттєвої

корекції.

Зібравши дані за всіма показниками критерію „сформованість ключових компетенцій”, ми змогли обчислити його інтегративний коефіцієнт – IK_{KK} для кожного студента за формулою (4.2). Розподіл оцінок критерію „сформованість ключових компетенцій” для студентів ЕГ і КГ наведено в таблиці 4.8, дані якої свідчать, що інтегративні коефіцієнти (IK_{KK}) від 0 до 0,7, що відповідає елементарно-інтегративному рівню виявлено в 47 % опитуваних ЕГ та 45 % КГ, у тому числі 38 % респондентів ЕГ та 36 % КГ виявили потенційні можливості щодо розвитку ключових компетенцій, від 0,7 до 0,9 (достатньо-інтегративному) діагностовано в 53 % студентів ЕГ та 55 % КГ та від 0,9 до 1 (високо-інтегративному) не виявлено в жодного респондента ЕГ та КГ.

Можна відзначити, що інтегративні коефіцієнти сформованості ключових компетенцій кращі у студентів-економістів контрольної групи, хоча окремі складові (зокрема, політичні компетенції) сформовані краще в респондентів ЕГ.

Результати діагностики за критерієм „сформованість професіоналізму” наведено в таблиці 4.9.

Таблиця 4.9

Показники рівня сформованості професіоналізму (IK_{II}) студентів-економістів на початку експерименту

Оцінки	Відсоток студентів										
	IK_{IC}		IK_{IK}		IK_{IV}		IK_{IM}		Рівень	IK_{II}	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ
$0 \leq IK < 0,70$ в тому числі $0,60 \leq IK < 0,70$	63	68	16	14	93	95	88	87	Елем.-інтегр.	69	70
	40	51	6	4	73	71	24	26		53	55
$0,70 \leq IK < 0,90$	37	32	42	46	8	5	12	13	Дост.-інтегр.	31	30
$0,90 \leq IK \leq 1$	0	0	43	40	0	0	0	0	Вис.-інтегр.	0	0

Як видно з таблиці, інтегративний показник сформованості професійної спрямованості (IK_{IC}) у студентів-економістів виявився таким: від 0 до 0,7

діагностовано у 63 % респондентів ЕГ та 68 % КГ, у тому числі в 40 % опитуваних ЕГ та 51 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6, від 0,7 до 0,9 – в 37 % студентів ЕГ та 32 % КГ, від 0,9 до 1 не діагностовано. Такі дані відповідають тенденціям пілотажного дослідження, але можуть бути скореговані в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів за рахунок правильного формування критеріїв відбору студентів та постійної роботи кураторів, тьюторів та викладачів спеціальних дисциплін у цьому напрямі.

Результати діагностування професійної компетентності засвідчили, що значення інтегративного показника ($IK_{ПК}$) від 0 до 0,7 виявлено в 16 % респондентів ЕГ та 16 % КГ, у тому числі в 6 % опитуваних ЕГ та 4 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6, від 0,7 до 0,9 діагностовано в 42 % студентів-економістів ЕГ та 46 % КГ, від 0,9 до 1 – в 43 % студентів ЕГ та 40 % КГ, тобто, оцінки в межах предметів циклу професійної підготовки у студентів досить добрі, що підтверджує наші прагнення зберегти традиційні види навчання в СІПП МЕ.

Стосовно професійної відповідальності значення інтегративного показника ($IK_{ПВ}$) від 0 до 0,7 діагностовано в 93 % респондентів ЕГ та 95 % КГ, у тому числі в 73 % опитуваних ЕГ та 71 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6, від 0,7 до 0,9 виявлено в 8 % студентів ЕГ та 5 % КГ, а від 0,9 до 1 не діагностовано в жодного студента. Результати діагностики свідчать, що такі показники практично унеможливають професійну діяльність майбутніх економістів, адже жодний керівник не погодиться взяти на роботу випускника, позбавленого здатності передбачати результати власної професійної діяльності, відповідальності за якість виконаної роботи та збереження конфіденційної інформації, психологічної готовності нести відповідальність за результати власної професійної діяльності і діяльності в ситуації ризику, отже, зазначена якість потребує суттєвого покращення.

Розподіл оцінок діагностики професійної мобільності студентів, наведений в таблиці 4.9, засвідчує такі значення інтегративного коефіцієнта ($IK_{ПМ}$): від 0 до 0,7 діагностовано в 88 % респондентів ЕГ та 87 % КГ, у тому числі в 24 % студентів ЕГ та 24 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6, від 0,7 до 0,9 – у 12 %

опитуваних ЕГ та 13 % КГ, а від 0,9 до 1 не діагностовано в жодного респондента. Такі показники демонструють, низькі рівні здатностей змінювати кваліфікацію, спеціалізацію та сферу діяльності, практичну відсутність інтегративності знань та нелінійності мислення, а також психологічної готовності до зміни фаху, що звісно призведе до ускладнення адаптації випускників до умов сучасного ринку праці та умов соціального життя із кризовими тенденціями.

Остаточні результати дали нам змогу обчислити інтеграційні коефіцієнти за критерієм „сформованість професіоналізму” – кожного з досліджуваних за формулою (4.3). Розподіл оцінок сформованості професіоналізму, який нами розглядався як критерій мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, наведено в таблиці 4.9.

Одержані дані свідчать, що інтегративні коефіцієнти (IK_{II}) від 0 до 0,7 що відповідає елементарно-інтегративному рівню діагностовано в 69 % респондентів ЕГ та 70 % КГ, у тому числі в 53 % студентів ЕГ та 55 % КГ, діагностованих на елементарно-інтегративному рівні, показник сформованості професіоналізму, піднявся за позначку 0,6, від 0,7 до 0,9 (достатньо-інтегративному) – у 31 % опитуваних ЕГ та 30 % КГ, від 0,9 до 1 (високо-інтегративному) не виявлено в жодного респондента. Відтак, результати діагностики продемонстрували недостатню сформованість професіоналізму студентів-економістів: не зважаючи на досить добрі оцінки з предметів циклу професійної підготовки, такі важливі якості як професійна спрямованість, професійна відповідальність та професійна мобільність залишилися поза увагою як викладачів, так і студентів. Отже, формування професіоналізму має стати першочерговим завданням, якщо ми прагнемо випускати компетентного економіста, конкурентоспроможного на ринку праці.

Результати діагностики за критерієм „сформованості соціальної зрілості” наведено в таблиці 4.10.

Дані таблиці свідчать, що інтегративний показник сформованості соціальної спрямованості (IK_{CC}) студентів-бакалаврів виявився таким: у більшості респондентів ЕГ та КГ (79 % в кожній групі) виявлено значення коефіцієнта від 0

до 0,7, у тому числі в 44 % студентів ЕГ та 42 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6; значення від 0,9 до 1 не діагностовано в жодного респондента, від 0,7 до 0,9 виявлено в 21 % опитуваних в обох групах. У такий спосіб, нами підтверджено тенденції пілотажного дослідження та необхідність врахування в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів можливостей формування у студентів соціальної зрілості.

Таблиця 4.10

Показники рівня сформованості соціальної зрілості (IK_{C3}) студентів-економістів на початку експерименту

Оцінки	Відсоток студентів										
	IK_{CC}		IK_{CK}		IK_{CB}		$IK_{Я-К}$		Рівень	IK_{C3}	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ
$0 \leq IK < 0,70$	98	97	98	99	79	79	35	34	<i>Елем.-інтегр.</i>	93	95
в тому числі $0,60 \leq IK < 0,70$	53	53	31	31	44	42	27	28		65	69
$0,70 \leq IK < 0,90$	2	3	2	1	21	21	62	63	<i>Дост.-інтегр.</i>	7	5
$0,90 \leq IK \leq 1$	0	0	0	0	0	0	3	3	<i>Вис.-інтегр.</i>	0	0

Аналіз результатів сформованості соціальної компетентності засвідчив, що значення інтегративного показника (IK_{CK}) від 0 до 0,7 виявлено в 98 % респондентів ЕГ та 99 % КГ, у тому числі в 31 % студентів у кожній групі виявлено оцінку не меншу ніж 0,6, від 0,7 до 0,9 – у 2 % опитуваних ЕГ та 1 % КГ, від 0,9 до 1 не діагностовано в жодного студента. Такі результати свідчать про неприпустимо низький рівень сформованості навичок міжособистісних відносин, здатності встановлювати доцільні контакти з рідними, близькими, друзями, колегами по роботі, вмінь працювати в команді, здатностей до критики, праці в міждисциплінарній команді, спілкування з фахівцями з інших галузей, що суттєво знижує можливість працевлаштування в умовах європейської в світової інтеграції та глобалізації суспільства.

Наступна складова соціальної зрілості майбутнього економіста пов'язана із

соціальною відповідальністю. Значення інтегративного коефіцієнта (IK_{CB}) виявились такими: від 0 до 0,7 виявлено в 35 % респондентів ЕГ та 34 % КГ, у тому числі в 27 % студентів ЕГ та 28 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6, від 0,7 до 0,9 – у 62 % опитуваних ЕГ та 63 % КГ, від 0,9 до 1 діагностовано однакову кількість респондентів ЕГ та КГ – 3 %. Результати діагностики демонструють, що ця компетенція сформована досить добре порівняно з іншими складовими соціальної компетентності.

Останній інтегративний коефіцієнт ($IK_{Я-К}$) демонстрував сформованість позитивного самоствалення (Я-концепції). Дані діагностики свідчать, що практично всі респонденти ЕГ та КГ (98 % та 97 % відповідно) одержали оцінку від 0 до 0,7, в тому числі в 53 % студентів у кожній групі виявлено оцінку не меншу ніж 0,6, 0 % опитуваних обох груп – у межах від 0,9 до 1, 2 % опитуваних ЕГ та 3 % КГ – від 0,7 до 0,9. Такі результати підтверджують тенденції пілотажного дослідження та потребують корекції сформованості позитивного самоствалення (Я-концепція) економіста під час реалізації СПП МЕ.

Одержані дані дозволили визначити інтегративний коефіцієнт за критерієм „сформованість соціальної зрілості” IK_{C3} для кожного із студентів за формулою (4.4). Розподіл оцінок критерію „сформованість соціальної зрілості” наведено в таблиці 4.10.

Аналіз результатів засвідчив, що інтегративні коефіцієнти (IK_{C3}) від 0 до 0,7, що відповідає елементарно-інтегративному рівню, виявлено в 93 % респондентів ЕГ та 95 % КГ, у тому числі в 65 % студентів ЕГ та 69 % КГ, діагностованих на елементарно-інтегративному рівні, показник сформованості соціальної зрілості, піднявся за позначку 0,6, від 0,7 до 0,9 (достатньо-інтегративному) – у 7 % опитуваних ЕГ та 5 % КГ, від 0,9 до 1 (високо-інтегративному) не виявлено в жодного респондента.

Відтак, результати попередньої діагностики продемонстрували, що соціальна зрілість є найбільш „незахищеною” з боку наявної системи професійної підготовки майбутніх економістів, що, звісно, не сприяє ефективній соціалізації особистості в сучасних умовах. Навпроти, СПП МЕ містить педагогічно

адаптований соціальний досвід розв'язання пізнавальних, світоглядних, етичних, політичних та інших проблем за рахунок специфічних стратегій і методів спілкування.

У такий спосіб діагностувальний матеріал дав змогу виявити рівні мультиплікативної компетентності майбутнього економіста на початку експерименту за визначеними критеріями: сформованість ключових компетенцій; сформованість професіоналізму; сформованість соціальної зрілості. Спираючись на оцінку експертів, викладачів, результати самооцінки студентів, а також дослідницькі методи та методики, що були використані, вдалось одержати дані, що відображають результати попередньої діагностики мультиплікативної компетентності майбутнього економіста на констатувальному етапі експерименту (див. табл. 4.11).

Таблиця 4.11

**Показники рівня сформованості мультиплікативної компетентності
майбутнього економіста (IK_{KE}) на початку експерименту**

Рівні сформованості МКМЕ	Відсоток студентів	
	ЕГ	КГ
Елементарно-інтегративний	76	72
в тому числі $0,60 \leq IK < 0,70$	62	62
Достатньо-інтегративний	24	28
Високо-інтегративний	0	0

Слід зазначити, що в кожного конкретного майбутнього економіста ЕГ і КГ показники критеріїв стосовно один одного виявлялися по-різному: так, слабкий прояв одних компенсувався більш сильним проявом інших. Тому при узагальненні були одержані зазначені показники попереднього рівня сформованості МКМЕ.

На елементарно-інтегративному рівні було діагностовано 76 % респондентів експериментальної групи та 72 % контрольної, в тому числі в 62 % студентів обох груп, діагностованих на елементарно-інтегративному рівні, показник

сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, піднявся за позначку 0,6. На достатньо-інтегративному рівні було виявлено в експериментальній групі 24 % студентів та 28 % у контрольній групі. На високо-інтегративному рівні не було діагностовано жодного студента. Одержані результати добре співвідносяться з нашим уявленням щодо первинних рівнів мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в наших досліджуваних та відповідають тенденціям, виявленим у процесі пілотажного дослідження (див. рис. 4.2).

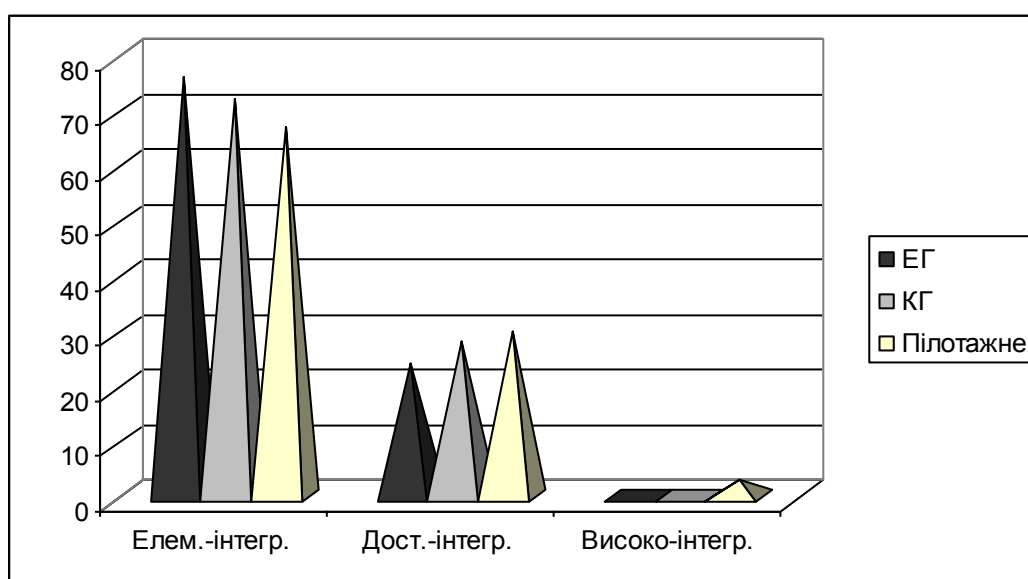


Рис. 4.2. Порівняння показників рівня сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста (IK_{KE}) студентів на початку експерименту та пілотажного дослідження випускників-бакалаврів

Треба підкреслити, що відсоткові показники в порівнянні між контрольними й експериментальними групами за рівнями були майже однаковими. Незначні відхилення в кращий бік спостерігались у контрольній групі.

Аналіз одержаних результатів дозволив стверджувати, що формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів потребує серйозної роботи щодо корегування виявлених недоліків професійного та особистісного

розвитку майбутніх фахівців галузі економіки і фінансів, що ми пов'язуємо з необхідністю впровадження запропонованої нами системи та відповідних педагогічних умов формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Подальшу роботу в аспекті досягнення поставленої мети – формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста – системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів ми вбачали в побудові технології впровадження зазначеної системи та її реалізації.

4.3. Головні напрями науково-методичного та організаційного супроводу викладачів щодо впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів

З метою апробації системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів відповідна робота була проведена в Одеському інституті фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі.

Задля реалізації зазначеної системи необхідно було:

- створити творчу команду, в якій би викладач був затребуваний як особистість, яка поділяє мету та ідеї експериментальної роботи;
- провести навчання творчої команди щодо освоєння оцінювання якості освітньої діяльності студентів та випускників на підставі методики оцінювання мультиплікативної компетентності майбутнього економіста;
- послідовно проводити політику інтегративних педагогічних інновацій у цілях, змісті, видах, методах, засобах та формах навчання;
- сформувати колективний педагогічний суб'єкт – носія діяльності з реалізації системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів;
- створити навчально-виховне середовище, відповідне меті зазначеної системи, насичуючи створену нами структуру належними видами, методами, засобами та формами навчання;
- сприяти виданню власних посібників, орієнтованих на студентів вищих

навчальних закладів Міністерства фінансів України, враховуючи принципи системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів;

- досягти відповідності й узгодженості розвитку всіх підсистем системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, згідно з поставленою метою.

У проведенні експерименту брали участь викладачі зазначеного навчального закладу, які погодилися співпрацювати (кандидати економічних, фізико-математичних та педагогічних наук, старші викладачі). У процесі роботи з ними було з'ясовано, що більшість із викладачів не усвідомлює різниці між оцінками за предметами та компетентністю, ототожнюючи ці поняття, вважаючи, що гарні оцінки гарантують наявність мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. Аналіз методичного забезпечення предметів на різних кафедрах виявив, що більшість викладачів замкнені в межах своїх предметів і не можуть, або не бажають, використовувати у своїй роботі переваги інтеграції. Опитування показало, що близько 60 % професорсько-викладацького складу навчального закладу не обізнані з можливими сучасними напрямками та засобами інтеграції, які можна ефективно застосовувати у професійній підготовці майбутніх економістів, а інші використовують у своїй роботі лише деякі напрями та засоби інтеграції, як-от: міжпредметна інтеграція, частково інтеграція наукових знань (характерно для викладачів із науковими ступенями), застосування інформаційних технологій, чого звісно недостатньо для підготовки конкурентоспроможних фахівців. Відтак, було виявлено коло питань щодо недостатності теоретичної підготовки викладачів щодо впровадження названої системи.

Першочерговим завданням роботи з творчою командою викладачів було створення якісно нового сприйняття учасниками експерименту суті професійної підготовки майбутніх економістів, її значущості для професійного й особистісного вдосконалення як студентів, так і викладачів.

Було проведено науково-методологічний семінар з проблеми „Забезпечення науково-методичної та організаційної підготовки викладачів вищої школи щодо впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх

економістів” для творчої групи, до якої ввійшли представники кафедр Інституту, та всі бажаючі, котрі не ввійшли до групи, але їх зацікавила певна тема (приблизна програма семінару наведена в додатку Е).

В результаті викладачі-виконавці перетворювалися на авторів-учасників експериментальної команди. Саме їхніми зусиллями за підтримки адміністрації Одеського інституту фінансів і було створено навчально-виховне середовище, відповідне системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Загальна кількість викладачів, які брали участь у нашому дослідженні – 34 особи. До творчої команди ввійшли провідні викладачі різних кафедр Інституту, які мали вплив на діяльність кафедр та викладали в експериментальних групах.

Для забезпечення освітнього процесу професорсько-викладацьким складом навчального закладу було розроблено системно-синергетичні комплекси навчально-виховної діяльності з дисциплін, які включають:

- науково-методичне забезпечення та супровід освітнього процесу з дисципліни;
- організацію (самоорганізацію) та керування (самокерування) освітнім процесом;
- оцінювання якості освіти, виховання, розвитку особистості студента (контроль, аналіз, оцінка, корекція), яке здійснювалось на підставі „Методики оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів”;
- науково-дослідну діяльність викладачів, яка передбачає також залучення студентів у деяких напрямках.

Такі комплекси є системними, оскільки, по-перше, мають цілісну структуру, тобто поєднання об’єктів, взаємопов’язаних один з одним, які забезпечують їм нові інтегративні якості; по-друге, чітко фіксують місце елементів стосовно один одного та цілого; по-третє, характеризуються існуванням мети або функціональної спрямованості; по-четверте, мають ієрархічну структуру – „складається з”; по-п’яте, сукупна взаємодія елементів комплексу створює принципово нову якість навчання, яка не притаманна окремим складовим; по-шосте, вилучення хоча б

одного елемента комплексу знижує якість навчання. Комплекси є синергетичними, оскільки по-перше, вони є складними системами; по-друге, вони відкриті до змін залежно від потреб „замовника”; по-третє, між більшістю елементів комплексу відсутні жорсткі зв'язки; по-четверте, простежується наявність самоорганізації.

Відповідні зміни було внесено в методи навчання, що дозволило завершити методичну підсистему системи інтегративної професійної підготовки, в якій залишаються традиційні методи навчання, але поряд з ними ми рекомендували використовувати такі:

- інтерактивні методи навчання, які, у свою чергу, розподіляються на неімітаційні, що використовуються в межах традиційних форм навчання (проблемні лекції, дискусії, програмоване навчання, семінари, олімпіади, науково-практичні конференції, курсова робота), та імітаційні, використання яких пов'язано з використанням у навчальній діяльності як неігрових методів навчання (аналіз конкретних ситуацій, вирішення виробничих завдань, вивчення документації, індивідуальні тренажери, імітаційні вправи), так й ігрових (проекування, стажування із виконанням посадової ролі, мультимедійні презентації тощо);

- методи навчання у співробітництві, які передбачають спільне оволодіння знаннями, уміннями, навичками на індивідуальному рівні на підставі набуття досвіду кооперації зусиль із розв'язання навчальних завдань за допомогою обміну інформацією, постановки питань, взаємостимулювання, усвідомлення відповідальності за результати навчання не лише власні, а й своїх колег [555], (проекти, командно-ігрова діяльність, „турнірні столи”, Jigsaw (з англійської — ажурна пилка, машинна ножівка) та Jigsaw-2 (консультування) .

СПП МЕ зберегла традиційні форми навчання: семінарські та практичні заняття, лабораторні та курсові роботи, навчальну та виробничу практики, самостійну роботу, але змінює зміст, організаційні форми проведення тощо. До цього було додано систему навчальних тренінгів, яка пронизує весь процес навчання та виховання (навчальні тренінги проводяться з різних дисциплін у

межах семінарських або практичних занять, як вид їх проведення) і відповідає інтеграції інноваційних технологій в освіту майбутніх економістів.

Застосування навчальних тренінгів мало за мету створення комфортних умов навчання, за яких студент пережив ситуацію успіху, відчув інтелектуальну спроможність, та призначається для набуття групою учасників конкретних навичок, які можуть застосовуватись як на майбутньому робочому місці, так і в особистому житті. Широкий діапазон можливостей пояснюється тим, що тренінг (за М. Чуркіною та Н. Жадько [516, с. 10]) – це передача знань, навичок, моделей, процесів чи інформації. Тому зміст може бути будь-яким.

Навчальні тренінги мали ряд специфічних особливостей: стаціонарна група (відсутній елемент знайомства; студенти після його закінчення не розходяться, що впливає на ступінь відвертості та відкритості); звичне середовище; суворі обмеженість у часі (тривалість 90 хвилин), та вимагали певних навичок від викладачів, у зв'язку з тим, що поряд з навичками презентації, ерудицією, контактом з аудиторією тощо, треба було видозмінити шляхи подачі інформації. Тренінг розв'язував завдання швидкого засвоєння широкого діапазону навичок та набуття досвіду діяльності.

У ході проведення тренінгів ми пропонували використовувати такі методи інтерактивного навчання: „велике коло”, „акваріум”, „снігова куля”, „вчитель-учень”, „береги – річка”, „карусель”, „мозковий штурм”, „закодований текст”, „взаємні завдання”, „мультимедійна презентація”, „проект” тощо.

Найбільш проста форма групового тренінгу – „*велике коло*”. Робота здійснювалась у три етапи:

1. Група утворювала велике коло, викладач формулював проблему.
2. Протягом 10-15 хвилин кожний студент на своєму аркуші записував варіанти розв'язання запропонованої проблеми.
3. Кожний студент групи зачитував свої результати та проводив голосування стосовно включення їх до загального розв'язку, викладач фіксував підтримані варіанти на дошці.

„*Акваріум*” – форма діалогу, коли студенти пропонували обговорити

проблему „перед обличчям громадськості”. Мала група обирала представника, який відстоював думку групи. Така форма тренінгу дозволяла побачити своїх однокурсників ззовні: як вони реагували на чужу думку, як спілкувалися, як аргументували свою позицію; простежити швидкість реакції та вдалість знайдених аргументів; визначити стиль спілкування.

„Снігова куля”: студентів розподіляли на підгрупи, представники підгрупи отримували картки із завданням. Представники команд поверталися на місце. Кожний член команди писав на аркуші не менше трьох речень стосовно теми завдання та передавав аркуш наступному члену підгрупи. Той уважно читав і додавав свої речення. Головним завданням студентів було стисло й інформативно відобразити тему завдання і не повторювати думку попередніх. Аркуш-конспект по черзі передавався кожному члену підгрупи, доки не потрапляв до першого учасника, який вносив завершальні речення. У такий спосіб, було одержано колективний опорний конспект для відповіді за темою. Далі представники підгруп мали висвітлити свою тему.

Для роботи парами на практичних заняттях використовували гру „вчитель-учень”: „вчитель” ставив декілька запитань або задач, „учень” письмово відповідав, допускаючи при цьому одну помилку; задача „вчителя” була знайти цю помилку під час перевірки.

„Береги-річка”. Студенти сиділи як звичайно (по двоє за партою); ряд праворуч („берег”) отримував картки із завданнями, які пропонували для розв’язання сусідам зліва („річка”). Студент із лівого ряду після розв’язання завдання йшов за останню парту, а всі інші пересідали вперед доти, доки кожний студент із лівого ряду не розв’яже всі завдання. Результати фіксували. Після цього лівий ряд ставав „берегом”, а правий – „річкою”. Завдання готували як викладачі, так і самі студенти (кожний своє в межах самостійної роботи).

„Карусель”. Студенти утворювали два кола: внутрішнє (нерухоме) та зовнішнє (рухоме) з рівною кількістю учасників. Студенти, які опинились у внутрішньому колі мали картки із завданнями, які пропонували для розв’язання студентам із зовнішнього кола, та фіксували результат. Як тільки завдання

розв'язані, студенти, які знаходилися у зовнішньому колі, переміщуються. Так відбувалося доки кожен студент зовнішнього кола не повертався на вихідне місце. Відбір завдань здійснювався як і в попередньому методі.

„*Мозковий штурм*”. Метод навчання, що дозволяв активізувати мисленнєву діяльність тих, хто навчається, розвинути евристичні здібності.

„*Закодований текст*” (переважно вживався на лекціях) сприяв формуванню такого важливого вміння, як складання конспектів. З цією метою викладачами було створено опорні конспекти зі скороченнями та пропусками. Студентам протягом лекції пропонувалося відновити текст повністю.

„*Взаємні завдання*”: студенти складали завдання, таблиці, опорні конспекти для груп нижчих курсів. Такі завдання практикувалися на продовженнях курсу, як повторення матеріалу. Укладалися в межі методів „береги – річка”, „карусель” тощо.

„*Мультимедійна презентація*”. Проблемні завдання формулювалися викладачем або самими студентами в ході вивчення тем чи розділів за предметами. Вони реалізовувались у вигляді презентації теми, захисту проекту, тобто кінцевого продукту діяльності.

Під продуктом діяльності мався на увазі готовий бути презентованим матеріальний, сценічний або мовний результат навчальної роботи. Студенти могли ідентифікувати себе з цим продуктом, який давав їм можливість оцінити і покритикувати роботу. Продукти діяльності були можливі в різних символічних формах: вони інсценувалися студентами під керівництвом викладача (монументальна будова, гра ролей, планова гра, газетний театр, музика, танці тощо) або виготовлялися (реферат, стінгазета, модель, навчальний посібник, класична газета, листівка, експеримент, відеофільм тощо). Вони доповнювалися невеликими або об'ємними задумами або проектами (виставка, вечір, екскурсія, поїздка, змагання (конкурс), конференція тощо).

У такий спосіб, взаємодія „студент–викладач” проходила не у формі прямої передачі інформації, а через самостійну, пізнавальну дослідницьку діяльність студентів, яку вміло організовував викладач.

„Проекти” передбачали наявність значущої в дослідному, творчому плані проблеми/задачі, яка потребувала інтегрованого знання, дослідного пошуку для її розв’язання. Роботу зі створення проектів пропонувалося проводити в динамічних групах (3-4 студенти).

Переваги такої форми роботи вбачалися в такому: по-перше, студенти самостійно розподілялися на групи (за власним бажанням, ґрунтуючись на міжособистісних стосунках „симпатія – антипатія”); по-друге, в групі студенти самостійно розподіляли ролі; по-третє, у груповій діяльності виявлялося вміння поєднувати індивідуальний і колективний стилі роботи, тобто, у процесі діяльності студенти переходили до наступного шару взаємодії, коли члени групи оцінювалися іншими як суб’єкти колективної діяльності; по-четверте, члени кожної групи вільно переміщалися в іншу групу за власним бажанням, якщо їх не задовольняла розглядувана тема, не сприймалися їхні ідеї, не знаходилась спільна мова з командою, або за запрошенням, якщо іншій команді потрібен фахівець „їхнього профілю” тощо, тобто, студенти переходили до якісно іншого шару взаємин, коли член команди оцінювався залежно від його участі у створенні продукту діяльності; по-п’яте, в ході роботи студенти проявляли гнучкість мислення, уміння створювати мультимедійні презентації і проекти, здатність до творчої діяльності.

Велика увага у процесі підготовки і представлення проектів приділялася розвитку комунікативної культури, вдосконаленню техніки мови, умінню висловлювати свої думки й аналізувати їх.

Одним із видів проектів пропонувалось „залучення студентів до наукової роботи викладачів”, що дозволяло студентам проводити власні дослідження, обробляти результати, робити висновки, використовувати одержані дані для власного саморозвитку та самовдосконалення, корегувати свої освітні траєкторії. Це активізувало розширення їхніх знань із навчальних дисциплін, дозволяло використовувати одержані результати дослідницьких розвідок, виконаних під керівництвом досвідчених наукових наставників, у курсовому та дипломному проектуванні, брати участь у конференціях, конкурсах молодих учених тощо, а

також надавало змогу студентам працювати разом із викладачами.

Роботу над проектами було організовано в три етапи: підготовчий, організація діяльності та презентація теми. Кожний етап включав: 1) цілі діяльності, 2) засоби досягнення цілей та 3) діяльність студентів і викладача.

I етап „Підготовчий” передбачав: 1) визначення теми роботи в ході вивчення розділів дисципліни; 2) розподіл студентів на динамічні групи, в яких розподілялися ролі (інформаційний пошук, робота з документальною базою, мінідослідження, складання мультимедійних кадрів, захист презентації); 3) формулювання цілей та завдань.

II етап „Організація діяльності” включав: 1) представлення аналізу вивченої довідкової, наукової і методичної літератури; дослідження (анкетування, тестування, соціологічне опитування тощо для психологічних тренінгів та розв’язання професійно-спрямованих завдань для професійних тренінгів) та визначення основних напрямів та етапів роботи; здійснення допомоги в підборі літератури, в організації дослідницької роботи; 2) вивчення спеціальної наукової літератури; робота зі словниками, періодичними виданнями та документальною базою даних; обробка набутого матеріалу; тестування, соціологічні опитування і систематизація матеріалу; кількісна та якісна обробка даних соціологічних та психологічних досліджень або розв’язання професійно-спрямованих завдань; акцентування уваги на проблемних питаннях; створення резюме з теми; 3) самостійна робота студентів та консультувальна діяльність викладача.

III етап „Презентація теми” містив: 1) аналіз роботи групи, глибини вивчення проблеми, форми презентації; розвиток культури мовлення, комунікативних навичок спілкування, ораторського мистецтва; 2) мультимедійні проекти груп (вивчення основного питання теми супроводжується мультимедійними кадрами, графічними схемами, соціограмами); вдосконалення техніки мовлення; вміння адаптуватися до аудиторії слухачів; дотримання регламенту часу; підведення підсумків; аналіз роботи та ставлення студентів до дослідно-творчої діяльності; 3) проведення підсумкового заняття за розділом.

Викладачі самостійно обирали набір елементів навчальних тренінгів

відповідно до форми заняття (лекція, семінар, лабораторна робота тощо) та насичували їх адекватними темами, які мають професійну спрямованість. При цьому об'єм теоретичних знань, що визначався темою, відповідав спеціальності того, хто навчається. Кожний навчальний тренінг розширював уявлення про майбутню спеціальність, особливо чітко викладачі концентрували увагу на матеріалі, без знання якого студент не тільки не може приступити до професійної діяльності, але навіть до виконання завдань тренінгу. Також акцентували увагу на залученні власного досвіду тих, хто навчається. Із урахуванням накопичених студентами знань визначалась складність та тематика завдань, до розробки яких залучалися представники органів Міністерства фінансів України.

Ще одним елементом навчально-виховного середовища системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів у межах інтеграції теоретичного та виробничого навчання виступали навчальні та виробничі практики.

Під час проведення навчальних практик ми пропонували виокремлювати два напрямки: найближчий розвиток студента („Бухгалтерський облік з використанням комп'ютерної програми „1С: Підприємство””) та перспективний розвиток („Комп'ютерний аналіз у бізнесі”).

У ході проведення навчальних практик використовувався метод навчання „із зануренням”. Практики проходили протягом тижня по 6 годин на день.

Практика „Бухгалтерський облік з використанням комп'ютерної програми „1С: Підприємство”” спиралась здебільшого на програму „1С: Бухгалтерія”, яка входить до системи програм „1С: Підприємство” і в такий спосіб створює підґрунтя для ефективного ведення бухгалтерського обліку – роботу з бухгалтерськими рахунками, різноманітні режими ведення бухгалтерських операцій, підтримку документів первинного обліку, отримання різноманітних звітів, контроль цілісності даних і безліч інших можливостей, підтримуваних системою „1С: Підприємство”.

У базовій версії програми „1С: Бухгалтерія” реалізована цілісна система бухгалтерського обліку, що включає план рахунків для госпрозрахункових

підприємств, набір довідників і первинних документів, алгоритми формування проводок й отримання звітності.

Навчальна практика будувалась на розв'язанні наскрізного завдання, яке дозволяло створити повну картину діяльності типового підприємства за всіма областями обліку. Вивчення окремих ділянок припускало лаштування плану рахунків, згідно обліковій політиці підприємства; організацію відповідних довідників; роботу з типовими документами з урахуванням особливостей кожного розділу. Кожен студент вводив до програми дані свого уявного підприємства, проводив роботу для початку ведення обліку і виконував облікові та аналітичні процедури. Завдання включали великий об'єм стандартних операцій та певну кількість нетипових ситуацій. Це дозволяло закріпити навички з ведення обліку, автоматизації роботи, і, водночас, давало можливість творчо підійти до вирішення проблем, що виникають, набути досвіду діяльності. Як стандартні використовувались операції нарахування та виплати заробітної плати, придбання і відпуску матеріальних цінностей, виробництва і продажу продукції тощо.

Під час організації навчальної практики „Бухгалтерський облік з використанням комп'ютерної програми „1С: Підприємство”” на якість навчання впливала безліч різних чинників, але одне з головних місць займали методика навчання та кваліфікація викладача. Очевидно, що ці чинники тісно пов'язані між собою, адже методичні матеріали повинні бути актуальними, тобто відбивати останні зміни програмних продуктів, що дозволяє викладачеві досягати найкращих показників за якістю навчання.

Викладачами кафедри вищої математики та інформаційних технологій складено відповідні методичні посібники для відпрацювання базових навичок роботи з програмними продуктами. В межах міжпредметної інтеграції практика проходила спільно з викладачами кафедри обліку, аудиту і статистики (навчальну практику в кожній групі проводили два викладачі: один з кафедри вищої математики та інформаційних технологій, інший з кафедри обліку, аудиту і статистики, що забезпечувало якісне вирішення як суто економічних питань, так і питань, пов'язаних із роботою на ПК).

Застосування подібної методики проведення занять ставило певні вимоги і до підготовки викладачів. По-перше, викладач повинен був знати всі компоненти „1С: Підприємство”. Окрім цього викладач мав володіти знаннями з основ бухгалтерського обліку, фінансового планування, вчасно відстежувати всі зміни в податковому законодавстві.

По-друге, процес навчання був особистісно орієнтований, оскільки викладач спілкувався з кожним студентом індивідуально: відповідав на запитання, контролював правильність введення даних до програми, обговорював найбільш складні моменти ведення автоматизованого обліку; а студент отримував право на власну навчальну діяльність (тобто самостійно обирав час та темп виконання завдань) і створення власного освітнього продукту (представляв результати своєї діяльності у вигляді завершеного звіту). І тут важливого значення набувала наявність особистого, довірливого контакту між студентом і викладачем, уміння знайти свій стиль спілкування з кожним студентом.

Ще один аспект особистісно орієнтованого навчання реалізовувався завдяки наявному досвіду роботи за спеціальністю, який мали деякі студенти на момент проходження практики, кожен бажав під час навчання вирішити питання, пов'язані з особливостями ведення обліку конкретно на його робочому місці. Найбільш актуальна ця проблема при вивченні компонентів «1С: Зарплата і кадри» і «1С: Торгівля склад», оскільки схеми обліку торгових операцій і схеми розрахунку заробітної платні на різних підприємствах значно відрізняються один від одного. На останніх заняттях, коли студент вже опрацював методичні рекомендації і познайомився з можливостями типової конфігурації, викладач мав можливість обговорити з ним особливості ведення обліку на конкретному підприємстві. Це буде більш ефективно, якщо би викладач мав досвід роботи з реальними клієнтськими базами, і уявляв схеми роботи з різними компонентами можливі при тих або інших особливостях ведення обліку в організаціях (саме в цьому найбільш сильно виявляється інтеграція теоретичного та виробничого навчання).

Отже, вимоги до підготовки викладачів для проведення навчальної

практики „Бухгалтерський облік з використанням комп'ютерної програми „1С: Підприємство”” були досить високі, але і якість навчання за таких умов проведення занять відповідно висока. Це твердження справедливо і для навчальної практики „Комп'ютерний аналіз у бізнесі”, що спрямовувалась на допомогу майбутнім економістам, які за вимогами часу, займатимуться бізнес-плануванням і які вимушені при цьому прогнозувати економіку своїх підприємств за допомогою математичного моделювання із застосуванням імовірнісних та статистичних методів і початків фінансової математики, що дійсно було напрямом перспективного розвитку для наших студентів, адже реструктуризація економіки України в умовах її переходу на ринкові відносини приводить до необхідності підготовки економістів, які досконало володіли б математичним апаратом, що використовується для аналізу практичних задач, а останні записуються у вигляді математичних моделей.

Якщо в точних науках математичні моделі мають детермінований характер (що виражається, зазвичай, у вигляді функціональної залежності), то в економіці – у зв'язку з наближеним, неточним, випадковим характером економічної інформації – переважна більшість задач моделюється за допомогою імовірнісних та статистичних методів. Отже, виникає необхідність більш детального їх вивчення.

З цієї причини в останні роки у вищих навчальних закладах на економічних факультетах поряд із спеціальними математичними дисциплінами (економетрія, економічний ризик), почали викладати традиційні сучасні курси (макро-, мікроекономіка, статистика фінансів, соціально-економічна статистика, маркетинг та ін.). Глибоке засвоєння цих курсів є основою для розуміння ринкових важелів господарювання і вимагає, у свою чергу, поліпшення математичної підготовки майбутніх економістів.

З іншого боку, надзвичайне розповсюдження персональних комп'ютерів в останній час має своїм наслідком величезний вплив комп'ютерного аналізу у питаннях управління, різного роду дослідженнях та, зокрема, у вирішенні завдань теорії ймовірностей, математичної статистики, математичного програмування,

статистики фінансів та соціально-економічної статистики в бізнесі.

Комп'ютери звільняють менеджера чи бізнесмена від трудомістких ручних обчислень. Завдяки цьому дослідник у галузі бізнесу може більше уваги приділити якісній підготовці статистичних даних та їх інтерпретації. В такий спосіб у межах практики „Комп'ютерний аналіз у бізнесі” студенти одержали можливість опанувати значну кількість варіантів розрахунків, моделей, аналізу інформації, побудови прогнозів тощо.

Відтак, викладачі створювали навчальне середовище в межах своїх предметів. Поєднання та переріз цих середовищ дозволили створити навчальне середовище системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Проте воно не було повним, доки не додано виховну складову.

Завершити створення навчально-виховного середовища зазначеної системи дозволили психологічні тренінги, які викликають жвавий інтерес у студентів, та позааудиторна робота. Роль психологічних тренінгів важко переоцінити, адже, вивчаючи психологію, людина пізнає саму себе, а потім починає розуміти, що ці знання стануть у пригоді у професійній діяльності, у спілкуванні, в особистому житті. Психологічні тренінги пропонувалося проводити на позааудиторних заходах та в межах предмету „Педагогіка та психологія” із залученням викладачів кафедри соціально-гуманітарних наук, що допомогло виявити і розвинути у студентів як ключові компетенції, так і соціальну компетентність. Викладачі предмету „Педагогіка та психологія” проводили тренінги, спрямовані на покращення тих якостей, що виявилися внаслідок первинної діагностики недостатньо сформованими або відсутніми.

В результаті студенти мали можливість самореалізуватися, отже підвищити свою пізнавальну активність; чітко відстежити та своєчасно усунути прогалини в знаннях; підвищити якість знань, набути відповідних умінь та відпрацювати певні навички, здобути досвід діяльності, що призвело до формування відповідного рівня мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, що, у свою чергу, надало можливість підвищити якість професійної підготовки спеціалістів галузі економіки та фінансів: випускники продемонстрували потребу та здатність

до самоосвіти, саморозвитку; етичні позиції спеціаліста та їх прояв у професійній діяльності; цілісні уявлення про людину, суспільство, культуру, науку, технології в сучасному світі; потребу та здатність підтримувати своє фізичне і психічне здоров'я, знання про збереження працездатності у швидкоплинних умовах життя; готовність до використання інформаційних та телекомунікаційних технологій у професійній діяльності; здатність до рефлексії, самоконтролю й корекції процесу та результату його професійної діяльності; налаштованість на безперервну освіту і самовдосконалення.

Експериментальна система також включала адаптаційну програму для студентів нового набору, адже процес адаптації у вищому навчальному закладі – явище складне та багатогранне, яке потребує активної позиції як з боку викладачів, так і з боку студентів. Саме на першому курсі у студентів-економістів формується ставлення до навчання, майбутньої професійної діяльності, продовжується становлення особистості як самої по собі, так і у взаємодії з колективом.

Адаптація студентів нового набору починалася відразу після урочистих зборів першого вересня у День знань, знайомство з історією навчального закладу, специфікою навчання тощо. Провідна роль в індивідуальній роботі зі студентами належала кураторам груп та тьюторам, які намагалися допомогти студентам вирішити питання включення до навчальної діяльності, до нового колективу. З першого дня проводилася робота з отримання інформації про особливості особистості студента, труднощі, які перешкоджають успішній адаптації до нових умов навчання. Для вирішення цих завдань використовувався **тренінг-знайомство для студентів першого курсу**, який ми пропонували проводити 1 вересня у групах нового набору. Тренінг включав низку вправ, які дозволяли студентам познайомитись, а також виявити, наскільки вони контактні, який енергетичний потенціал групи, наявність лідера тощо. Такий тренінг дозволяв учасникам взаємодіяти один з одним, запам'ятовувати інформацію про товаришів тощо. На допомогу куратору ми пропонували студентам заповнювати анкети-знайомства (додаток Ж).

У такий спосіб, творча команда, яка пройшла відповідну підготовку, спричинила формування колективного педагогічного суб'єкта – носія з реалізації системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, що призвело до створення навчально-виховного середовища, відповідного меті нашої системи, що, у свою чергу, дозволило досягти мети функціонування системи – формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста на відповідному сучасним умовам рівні.

Висновки з розділу 4

У четвертому розділі розроблено, науково обґрунтовано й експериментально апробовано методикау діагностування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів; визначено критерії, показники та рівні її сформованості, подано результати діагностики підготовки майбутніх економістів на початку експерименту.

За результатами теоретичних досліджень поняття „мультиплікативна компетентність майбутнього економіста” нами виокремлено три критерії сформованості цієї якості фахівця, як-от: сформованість ключових компетенцій; сформованість професіоналізму; сформованість соціальної зрілості. Зазначені критерії дозволили оцінити сформованість якостей майбутнього фахівця галузі економіки та фінансів відповідно до структури мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Кожний показник критерію оцінювався від 0 до 1. Сукупна оцінка IK_{KE} (інтегративний коефіцієнт компетентності економіста) визначалась як середнє геометричне інтегративного коефіцієнта за критерієм „сформованість ключових компетенцій” (IK_{KK}) та середнього арифметичного інтегративних коефіцієнтів за критеріями „сформованість професіоналізму” ($IK_{П}$) і „сформованість соціальної зрілості” ($IK_{CЗ}$).

Було запропоновано формули для оцінювання сформованості

мультиплікативної компетентності майбутнього економіста-випускника в результаті інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів та для оцінки мультиплікативної компетентності майбутнього економіста при найманні на роботу, а також у ході перевірки на відповідність посаді вже під час роботи на своєму робочому місці, яка врахує специфіку конкретного робочого місця, що визначається коефіцієнтами переваги.

Сформованість мультиплікативної компетентності майбутнього економіста може бути діагностована на трьох рівнях: елементарно-інтегративному, достатньо-інтегративному та високо-інтегративному, кількісна характеристика яких визначається межами значень інтегративного коефіцієнта компетентності економіста: *елементарно-інтегративний* – $0 \leq IK_{KE} < 0,70$; *достатньо-інтегративний* – $0,70 \leq IK_{KE} < 0,90$ та *високо-інтегративний* – $0,90 \leq IK_{KE} \leq 1$.

Результати пілотажного дослідження засвідчили, що більшість випускників-бакалаврів (67 %) має після закінчення навчального закладу елементарно-інтегративний рівень сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. Це свідчить про те, що впродовж навчання у вищому навчальному закладі у студентів не була сформована мультиплікативна компетентність майбутнього економіста на рівні, який відповідає сучасним потребам ринку праці. Результати вихідної діагностики за вищезазначеними критеріями, дозволили дійти висновку, що до проведення експериментальної роботи сформованість мультиплікативної компетентності майбутнього економіста знаходилась переважно на елементарно-інтегративному рівні (76 % в ЕГ та 72 % у КГ).

Згідно з визначеннями системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів та мультиплікативної компетентності майбутнього економіста нами було розроблено напрями науково-методичного й організаційного супроводу викладачів щодо впровадження СПП МЕ, що дозволило створити навчально-виховне середовище, відповідне меті зазначеної системи, насичуючи створену нами структуру відповідними видами, методами, засобами та формами навчання.

Головні напрями науково-методичного та організаційного супроводу викладачів щодо впровадження СПП МЕ передбачали впровадження науково-методологічного семінару з проблеми „Забезпечення науково-методичної та організаційної підготовки викладачів вищої школи до впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів” для творчої групи; розробку системно-синергетичних комплексів навчально-виховної діяльності з дисциплін, в яких було враховано запропоновані види, методи та форми навчання, програми навчальних і виробничих практик, різноманітні види завдань для творчої самостійної роботи студентів та для індивідуальної роботи, що дозволило врахувати індивідуальні траєкторії розвитку студентів.

Основні наукові результати, представлені в розділі, опубліковані у працях [180; 193; 195; 197; 208; 210; 211; 220; 226; 228].

РОЗДІЛ 5.

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ІНТЕГРАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

5.1. Технологія впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів на практиці

Впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів пропонуємо здійснювати за алгоритмом, який включає три етапи:

- I етап: ПІДГОТОВКА. Триває протягом одного семестру. За цей час викладачі паралельно з основною роботою відвідують методологічний семінар „Забезпечення науково-методичної та організаційної підготовки викладачів вищої школи до впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів”, де опановують методику оцінювання мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, одержують необхідну інформацію щодо реорганізації навчально-виховного середовища СІПП МЕ, та здійснюють його необхідну корекцію з урахуванням даних первинної діагностики сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста; а студенти опановують набором базових знань циклів гуманітарної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки та проходять первинну діагностику за методикою оцінювання мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. В результаті I етапу викладачі створюють *i*-ту ітерацію ($i = \overline{1, n}$) навчально-виховного середовища СІПП МЕ, а студенти одержують інформацію та фундамент для формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, тобто індивідуальну траєкторію формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

- II етап: РЕАЛІЗАЦІЯ. Триває протягом терміну підготовки спеціалістів освітньо-кваліфікаційного рівня „Бакалавр” за винятком першого та останнього семестрів. Викладачі і студенти здійснюють спільну роботу з формування

мультиплікативної компетентності майбутнього економіста (детально цей етап у межах нашого експерименту розглянемо пізніше). В результаті досягається мікрорівень інтеграції.

- III етап: ОЦНЮВАННЯ. Триває протягом останнього семестру (виробнича практика, складання державних іспитів, захист випускної роботи, якщо це передбачено навчальним планом). За цей час викладачі аналізують освітні продукти діяльності студентів, які відображають внутрішні та зовнішні зміни особистості, а студенти проходять повторну діагностику сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. В результаті викладачі усвідомлюють напрями вдосконалення навчально-виховного середовища для наступного покоління студентів (тобто, дані для створення $(i+1)$ -ї ітерації ($i = \overline{1, n}$) навчально-виховного середовища), а студенти одержують напрями для саморозвитку, самовдосконалення та самоактуалізації в подальшому професійному і соціальному житті.

Доведемо, що побудований нами алгоритм впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів відображає технологію. Більш за це, ця технологія: 1) є особистісно орієнтованою технологією; 2) є технологією вищої школи та 3) має властивість синергії.

Ми звертаємося саме до технології, оскільки вона являє собою потужний методичний інструментарій досягнення заздалегідь визначеної мети.

Визначимось, що ми будемо розуміти під технологією.

Аналіз та узагальнення педагогічних поглядів на навчання та освіту показує, що в теорії сформована система основних ідей про педагогічні технології: подано низку визначень цього поняття, визначено види педагогічних технологій та відповідний ним склад, окреслено залежності педагогічних технологій від окремих факторів та їх груп, запропоновано шляхи оптимізації, виявлено структурно-логічні схеми, які є основою організації педагогічних технологій, розроблено основи системи технологій освіти тощо [23; 64; 104; 440].

П. Сілайчев під педагогічною технологією розуміє організаційну систему, яка забезпечує досягнення визначеного (заданого) педагогічного результату за

умови послідовного виконання тим, хто навчається, низки завдань в умовах застосування спеціально відібраних змісту освіти, методів, прийомів, форм організації навчально-виховної роботи та матеріального оснащення, тобто, шлях досягнення визначеного педагогічного результату [440, с. 25].

Вивчення наукової літератури дозволило О. Ареф'єву дійти висновку, що педагогічна технологія – це уніфікована, знеособлена, нормована методика, спрямована на досягнення оптимального прогнозованого результату. Також ним сформульовані характерні риси технології:

1) педагогічна технологія дозволяє отримати оптимальний прогнозований результат за середніх умов;

2) технологія – це системно спроектований процес навчання, що враховує всі взаємозв'язані чинники;

3) технологія спрямована на універсалізацію підходів до вивчення навчальних матеріалів;

4) технологія надає можливість цілеспрямовано рухатися до прогнозованого кінцевого результату при суворій обґрунтованості кожного компонента та етапу процесу навчання [23].

Методологічні вимоги до педагогічної технології включають: *керованість* (передбачає можливість цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів); *ефективність* (технології повинні гарантувати досягнення певного стандарту навчання, бути ефективними за результатами та оптимальними за трудомісткістю); *відтворюваність* (можливість застосування в інших однорідних освітніх установах, іншими педагогами) [23].

О. Глузман вважає, що педагогічна технологія являє собою цілісність науково обґрунтованого і раціонально відібраного змісту та організаційних форм, які створюють умови для мотивації, стимулювання й активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. У педагогічній технології кожний елемент та етап навчально-виховного процесу обумовлені, націлені на результат, що об'єктивно діагностується [104].

Натомість наведені визначення технології є знеособленими як з боку студента, так, і це найбільш неприйнятно, з боку викладача.

Останніми роками продовжується наукова розробка та впровадження різноманітних педагогічних технологій. Орієнтиром для досліджень є фундаментальне визначення Асоціації педагогічних комунікацій і технологій США: *педагогічна технологія* є комплексним, інтегрованим процесом, що включає людей, ідеї, засоби та способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання й управління вирішенням проблем, що охоплюють всі аспекти засвоєння знань. Таке багатоаспектне розуміння сучасної педагогічної технології визначає напрями теоретичних і практичних пошуків технологій освіти [104], які, на нашу думку, є підмножиною педагогічних технологій.

О. Глузман зауважує, що сутність пошуку зводиться до модернізації дидактичної системи університетської педагогічної освіти на підставі вивчення елементів, які її створюють, та її експериментальної перевірки. Узагальнюючи результати досліджень, що проводяться в галузі педагогічних технологій, автор зазначає, що їх перспективи пов'язані з розробкою трьох моделей педагогічних технологій: семантичною, структурною і параметричною. При цьому під моделлю педагогічної технології він розуміє цілеспрямовано розроблені і в основних рисах відтворні компоненти процесу навчання студентів, які сприяють підвищенню ефективності функціонування цілісної педагогічної системи. Моделювання передбачає визначення мети навчання (чому і для чого?), відбір і побудову змісту освіти (що?), організацію навчального процесу (як?), методів і способів (за допомогою чого?), взаємодія викладачів і студентів (хто?).

Продовжуючи ідеї залежності педагогічної технології від суб'єктів або професійної підготовки, розглянемо визначення цього поняття, надане В. Сластьоніним, який під педагогічною технологією розуміє послідовну, взаємозв'язану систему дій педагога, спрямовану на розв'язання педагогічних завдань, або як планомірне та послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу [447, с. 407].

Отже, спираючись на визначення В. Сластьоніна [447, с. 407], педагогічна технологія – це суворо наукове проектування та точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх. Педагогічна технологія може розглядатись як сукупність зовнішніх та внутрішніх дій, спрямованих на послідовне здійснення принципів побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів у їхньому об'єктивному взаємозв'язку, де цілком виявляється як особистість викладача, так і особистість студента. Тобто, технологія, на відміну від методики, яка виражає процедуру використання комплексу методів і прийомів навчання та виховання безвідносно до виконавця, передбачає урахування в ній (процедурі) особистості суб'єктів професійної підготовки.

Завдання викладача полягає в тому, щоб правильно відібрати оптимальні методи, прийоми, організаційні форми для проектування конкретної технології навчання, завдання студентів – створити власні освітні продукти, рухаючись за індивідуальною траєкторією.

Кожна обґрунтована технологія характеризується основними трьома ознаками (за І. Богдановою):

1) розподіл процесу на внутрішні взаємопов'язані етапи, фази, операції. При цьому бажано забезпечити оптимальну або близьку до оптимальної динаміку розвитку процесу, а також визначити раціональні межі вимог до персоналу, який буде діяти за цією технологією;

2) координоване й оптимальне виконання дій, спрямованих на досягнення конкретного результату;

3) однозначність виконання включених у технологію процедур і операцій, що є обов'язковою й вирішальною умовою досягнення результатів, адекватних поставленим цілям [64].

В. Пікан вокремлює найбільш істотні ознаки таких технологій:

1. Технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, в основі її лежить певна методологічна, філософська позиція автора;

2. Технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовується суворо відповідно до цільових настанов, що мають форму

конкретного очікуваного результату;

3. Технологія передбачає взаємозв'язану діяльність викладачів і студентів на договірній основі із урахуванням принципів індивідуалізації і диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних можливостей, діалогічного спілкування;

4. Елементи педагогічної технології повинні бути, з одного боку, відтворні будь-яким викладачем, а з іншого – гарантувати досягнення планованих результатів (державного стандарту) всіма студентами;

5. Органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, що містять критерії, показники та інструментарій вимірювання результатів діяльності [447, с. 408].

6. Технологія передбачає корекцію результатів у випадку, коли не досягнуто їх запланованого рівня (додано нами).

Для доведення того, що наш алгоритм впровадження СІПІ МЕ на практиці є технологією, перевіримо наявність наведених ознак:

1. Технологія розробляється задля впровадження на практиці СІПІ МЕ, в основу якої покладено ідеї інтегративності, синергетики, особистої орієнтованості, компетентності тощо.

2. Технологія спрямована на забезпечення впровадження СІПІ МЕ та досягнення мети функціонування зазначеної системи – формування МКМЕ.

3. Технологія передбачає взаємопов'язану діяльність викладачів і тих студентів за рахунок створеного навчально-виховного середовища, яке включає інтеграцію суб'єктів навчально-виховного процесу, що передбачає взаємодію на договірній основі із урахуванням принципів індивідуалізації і диференціації, діалогічності спілкування; також навчально-виховне середовище СІПІ МЕ оптимально сполучає людські та технічні можливості завдяки обраним формам та засобам навчання.

4. Елементи зазначеної технології можуть бути відтворені будь-яким викладачем за рахунок включення до самої технології проведення методологічного семінару, а досягнення планованих результатів усіма студентами гарантується

їхньою налаштованістю на досягнення рівня мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, відповідного сучасним попитам ринку праці.

5. Діагностична процедура описується методикою оцінювання компетентності економіста в СПП МЕ, що містить критерії, показники та інструментарій вимірювання результатів діяльності.

6. Для досягнення запланованого рівня сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста технологія передбачає корекцію результатів (див. рис. 5.2).

Зважаючи на те, що всі ознаки технології наявні, наш алгоритм впровадження СПП МЕ на практиці дійсно є технологією. Наочно модель технології подано на рис. 5.1 та 5.2, які логічно пов'язані між собою: рис. 5.1 являє собою модель окремої ітерації технології, а рис. 5.2 показує перехід від однієї ітерації до наступної. Доведемо, що наша технологія є особистісно орієнтованою.

За особистісного підходу мета технології – допомога в саморозвитку особистості, в актуалізації особистісних функцій, отже, на перший план виступає та якісна своєрідність педагогічної діяльності (на відміну від виробничої), яка визначається крилатою і затертою фразою „особистість виховує особистість” .

Хоча особистісний компонент явище процесуальне, він ґрунтується на певному відборі матеріалу („соціально-культурного досвіду”), що прерогативно узгоджується з метою – розвитком особистості. Передусім, це – вивчення особистості як мети навчання та виховання, і групи як найголовнішого чинника, що впливає в наших умовах на реалізацію особистості. Потім процес спілкування як базис, на підставі якого отримується особистий досвід, і, нарешті, метанавчання – опис (приблизний) того специфічного процесу, в якому беруть участь студенти-економісти з погляду особистісного підходу. Це – коротко – основний зміст особистісно орієнтованої освіти, але не сама технологія.

Як стверджує А. Хуторський [506, с. 22], в основі особистісно-орієнтованої парадигми навчання – визнання унікальної суті студента та індивідуальності його освітньої траєкторії. Ті самі ознаки можна перенести й на особистісно-орієнтовану технологію.

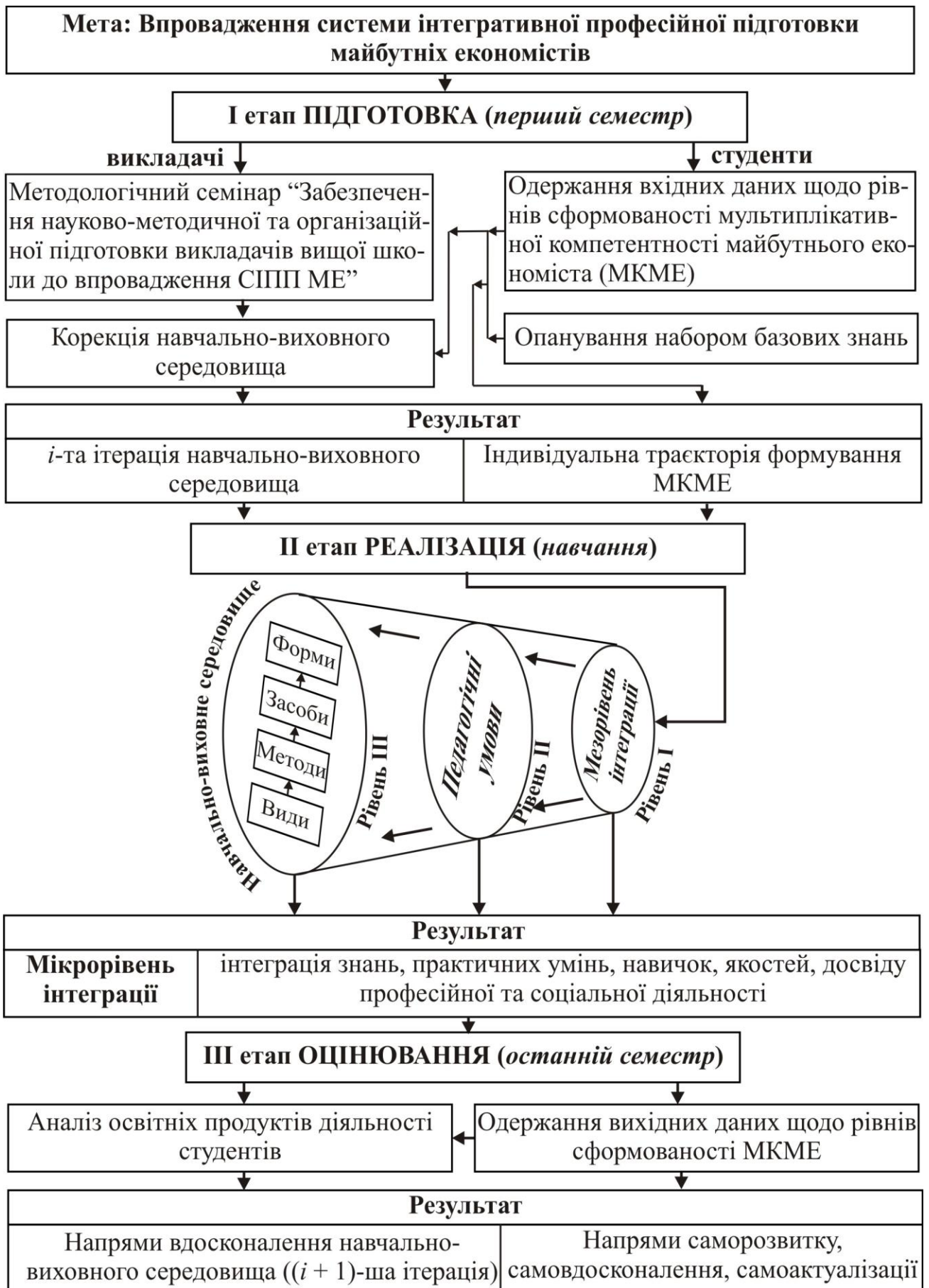


Рис. 5.1. Модель технології впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів ($i = \overline{1, n}$)

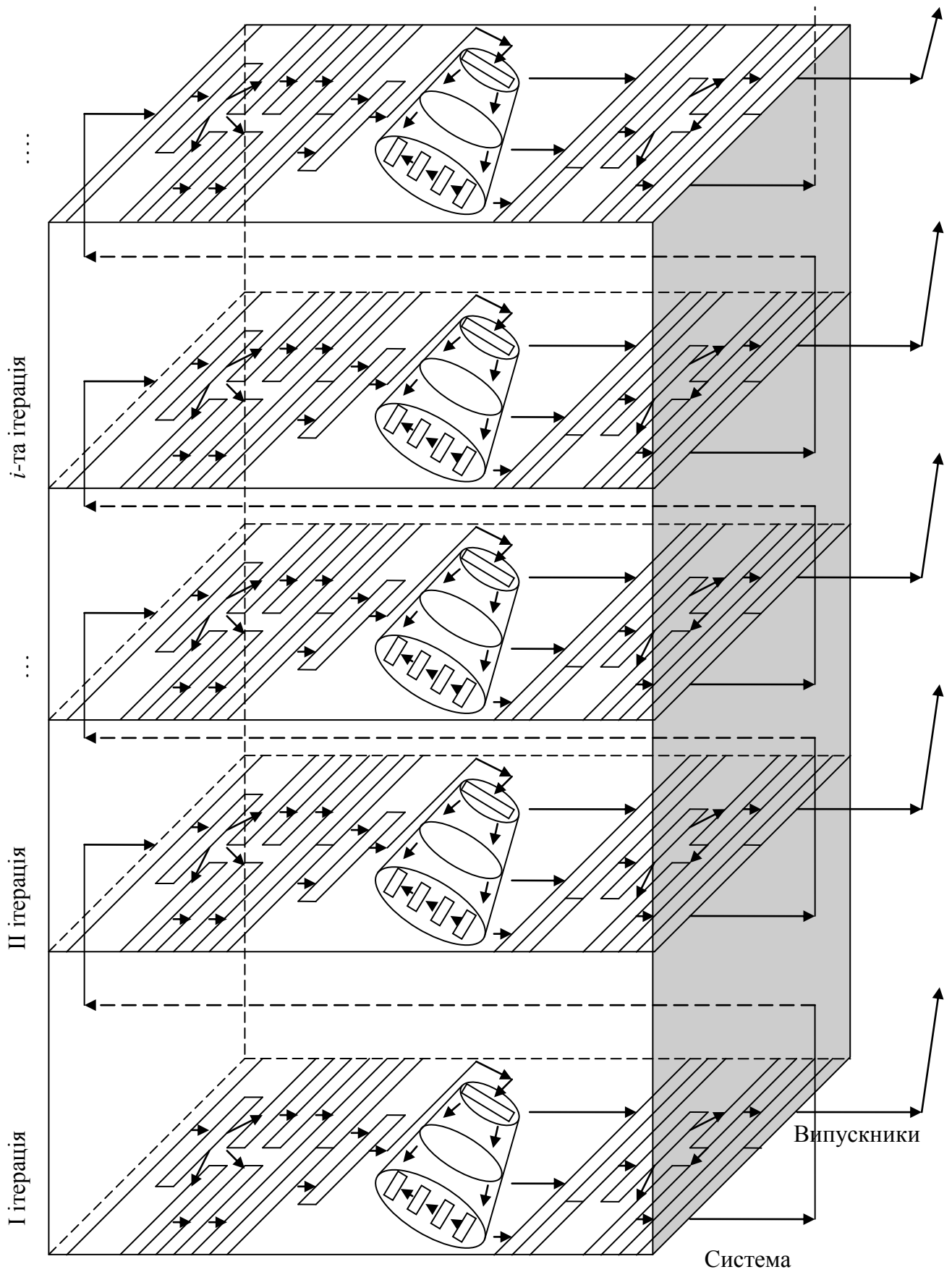


Рис. 5.2. Синергетичний аспект якісних змін технології впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів

Виходячи з аналізу підходів науковців до проблеми визначення особистісно орієнтованих технологій, виокремимо ідеї, які є ознаками особистісно орієнтованої технології:

1. Погляд на особистість як мету освіти, досягнення особистісного зростання.
2. Гуманізація і демократизація педагогічних відносин.
3. Відмова від прямого примушення як методу, що не дає результату в сучасних умовах.
4. Високий рівень мотивації.
5. Індивідуальний підхід до особистості студента.
6. Варіативність і диференціація навчання.
7. Суб'єкт-суб'єктні відносини в педагогічному процесі.
8. Створення індивідуальної освітньої траєкторії.
9. Створення власного освітнього продукту, як результат професійної підготовки.

Залишається довести, що в розробленій нами технології ці ознаки виконуються.

1. Технологія спрямована на забезпечення впровадження СППІ МЕ та досягнення мети її функціонування – формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, отже, метою освіти є розвиток особистості студента, досягнення ним особистісного зростання.

2. Гуманізація та демократизація педагогічних відносин гарантується наявністю в самій СППІ МЕ свободи вибору як для студентів, так і для викладачів, що забезпечує синергетичний підхід до побудови названої системи; а також наявністю впливу на навчально-виховне середовище соціокультурної інтеграції.

3. Прямі методи примушення відсутні, оскільки студенти працюють у межах індивідуальної траєкторії формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, а отже, самі зацікавлені в досягненні результату і мають можливість самостійно регулювати темпи та обсяги навчання.

4. Високий рівень мотивації забезпечується власним бажанням студентів

реалізувати індивідуальну траєкторію формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, що надасть їм можливість гідного існування в майбутньому. Розглядувана технологія передбачає й високий рівень мотивації викладачів, зважаючи на те, що досягнення відповідного рівня сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста у випускників забезпечує попит на них серед роботодавців, отже, гарантує певний статус навчальному закладу, що забезпечить потрібну кількість бажаючих отримати освіту саме в цьому навчальному закладі; поряд із цим, упровадження зазначеної технології дозволить викладачам реалізувати свій творчий потенціал.

5. Індивідуальний підхід до особистості майбутнього фахівця гарантується створенням індивідуальної траєкторії формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста для кожного студента, виходячи з результатів діагностики початкового рівня сформованості якостей, які забезпечують мультиплікативну компетентність майбутнього економіста.

6. Варіативність навчання гарантується наявністю в самій СІПП МЕ внутрішньої інтеграції, а саме: міжпредметної інтеграції, інтеграції теоретичного та виробничого навчання (тобто наявністю мезорівня інтеграції навчально-виховного середовища СІПП МЕ), а диференціація – наявністю індивідуальної траєкторії формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

7. Суб'єкт-суб'єктні відносини в педагогічному процесі гарантуються наявністю в самій СІПП МЕ взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, а також всією атмосферою навчально-виховного середовища.

8. У процесі реалізації технології створюються індивідуальні траєкторії формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста для кожного студента, виходячи з результатів діагностики початкового рівня сформованості якостей, які забезпечують мультиплікативну компетентність майбутнього економіста.

9. Результатом реалізації технології є інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності, що є власним

освітнім продуктом майбутнього економіста.

З огляду на те, що всі ознаки особистісно орієнтованої технології виконано, наша технологія дійсно є особистісно орієнтованою.

Доведемо, що наша технологія є технологією вищої школи.

Здійснивши ґрунтовне дослідження доробок учених щодо поняття „педагогічна технологія” стосовно вищої школи, С. Ставропольцева [461, с. 86] пропонує прийняти точку зору авторів, які вважають, що педагогічна технологія – це комплексна інтегративна система, яка включає впорядковану множину операцій та дій, що забезпечують педагогічне цілепокладання, змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, набуття професійних умінь та формування особистісних якостей тих, хто навчається, котрі задані цілями навчання [512, с. 53; 449, с. 382]. Таке визначення поняття „педагогічна технологія”, на думку авторки, відображує специфіку професійної освіти та дозволяє моделювати і впроваджувати технології навчання у вищій школі.

С. Ставропольцева [461, с. 87-88], спираючись на дослідження низки авторів [138; 391; 394; 463], визначає специфічні риси, які притаманні педагогічним технологіям вищої школи:

1) професійна спрямованість – припускає „вже на молодшому ступені ВНЗ включення до навчального матеріалу як професійно значущих фундаментальних знань, так і способів діяльності, аналоги яких доведеться „здійснювати” випускникам ВНЗ у майбутньому” [394, с.30];

2) диференціація освіти – передбачає поглиблення рівневої і профільної диференціації, це пов’язано „з тим, що на етапі вузівської освіти чіткіше, ніж на старшому ступені навчання середньої школи, окреслюються професійні цілі та інтереси студентів” [394, с. 30];

3) оптимальне поєднання загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу у ВНЗ, що стимулюють активну і творчу участь студентів в обговоренні матеріалу, який вивчається;

4) раціональне застосування сучасних методів і засобів навчання на

різних етапах підготовки фахівців, що має на увазі відхід „від жорсткої уніфікації, одноманітності цілей, змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання, розвитку й виховання” [138, с. 54-56];

- 5) розвиток загальнонавчальних навичок;
- 6) орієнтованість на розвиток особистості майбутнього фахівця;
- 7) відповідність результатів підготовки фахівців вимогам, які ставляться конкретною сферою професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоспроможності, що має на увазі „високий рівень умінь реалізувати свої інтелектуальні можливості, використовувати весь свій творчий потенціал задля прояву ініціативи та заповзятливості; необхідність безперервного підвищення рівня ... знань; вирішення завдань в умовах жорстких механізмів ринкової економіки” [391, с. 225].

Перевіримо наявність цих рис для нашої технології:

- 1) технологія спрямована на впровадження СПП МЕ, тобто професійна спрямованість закладена основним педагогічним задумом;
- 2) диференціація освіти забезпечується особистісно орієнтованим підходом до побудови СПП МЕ, який передбачає вибір студентами індивідуальної траєкторії формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста;
- 3) реалізація технології впровадження СПП МЕ оптимально поєднує використання загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу, що передбачено тактично-оперативним рівнем навчально-виховного середовища;
- 4) раціональне застосування сучасних методів і засобів навчання пронизує всю СПП МЕ: від макрорівня інтеграції (застосування інформаційних технологій в процесі ПП МЕ та соціокультурна інтеграція) через мезорівень інтеграції (застосування інноваційних технологій в процесі ПП МЕ) впливає на формування навчально-виховного середовища на інтеграційному рівні; принцип гнучкості використання інноваційних та інформаційних технологій впливає на формування навчально-виховного середовища на стратегічно-тактичному та тактично-

оперативному рівнях;

5) специфіка організації і здійснення технології впровадження СІПІ МЕ обумовлює розвиток таких загальнонавчальних навичок, як-от: робота з книгою (підручники, словники, довідники, наукові монографії, матеріали періодичного друку, законодавчі акти та закони); складання плану індивідуальної навчальної діяльності (в межах вибору індивідуальної траєкторії формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста); конспектування; реферування/ анотування; синтез і аналіз навчального матеріалу, здобутого з різних джерел тощо;

6) метою функціонування СІПІ МЕ є формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, отже, впровадження технології спрямовано на розвиток як якостей професіонала, так і якостей особистості студента;

7) розвиток професійних та особистісно значущих якостей студентів, що відбувається у процесі реалізації технології впровадження СІПІ МЕ та забезпечує формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста як результату професійної підготовки, істотно підвищує рівень конкурентоспроможності випускників, їх затребуваність на ринку праці, отже, забезпечує успіх молодих фахівців в обраній сфері професійної діяльності.

Зважаючи на те, що ознаки технології вищої школи простежуються в технології впровадження СІПІ МЕ на практиці, досліджувана технологія дійсно є технологією вищої школи.

Доведемо, що наша технологія має властивість синергії.

Синергетика, на думку В. Сластьоніна [493], дозволяє методологічно підсилити процес формування особистості студента як суб'єкта діяльності, надавши закінчений вигляд таким важливим принципам її функціонування:

- 1) в центрі навчально-виховного процесу – особистість студента;
- 2) студент – суб'єкт освіти і виховання, в навчально-виховному процесі займає активно-творчу позицію;
- 3) свобода самовираження і самореалізації особистості в освітньому

середовищі, пошук індивідуальної стратегії самовизначення студента в житті;

4) актуалізація принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості та навчання;

5) викладач та студент – відкриті, саморегульовані системи, що прагнуть до розвитку суб'єктності та суб'єктивності;

6) свобода вибору стратегії індивідуального життєвого шляху, отже, вибору освітніх програм, курсів, глибини їх змісту та самого викладача.

На думку автора, з позиції синергетичного підходу суб'єктна позиція студента може бути розглянута двояко. З одного боку, це відповідність цілей студентів, мотивів, способів дій педагогічним вимогам, а з іншого, – вихід за межі цих вимог, підпорядкування системи основних відносин завданням особистісного, зокрема професійного самовдосконалення [493].

Все вищезазначене притаманно нашій технології за рахунок побудови навчально-виховного середовища, в якому відбувається вільний розвиток особистостей як викладачів, так і студентів у процесі спільної творчої діяльності з формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста за індивідуальними траєкторіями.

Властивість синергії також виявляється в розвитку технології. Корекційні зв'язки, які виникають після реалізації I ітерації навчально-виховного середовища, завдяки напрямам його вдосконалення, виводять його на новий якісний рівень (тобто, малі зміни у діяльності призводять до якісно нового рівня сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста у випускників і такий процес вдосконалення технології триває безперервно), а випускники, які також є відкритими системами, що само організуються, завдяки наявності напрямів саморозвитку, самовдосконалення та самоактуалізації, одержують фундамент для змін протягом всього життя. Відтак, створюється складна синергетична система, в якій відображаються якісні зміни в навчально-виховній діяльності. Синергетичний аспект якісних змін технології впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів подано на рис. 5.2.

Зауважимо, що в навчальному закладі паралельно існує декілька таких

технологій (залежно від терміну отримання освітньо-кваліфікаційного рівня „Бакалавр”). Після кожної ітерації вносяться певні зміни як до наступної ітерації технології, так і до всіх інших, які існують паралельно, що утворює складну систему впливів. Динаміка впливу ітераційних змін на навчально-виховне середовище системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів для нашого експерименту наведено на рис. 5.3 (нагадаємо, що ми працювали зі студентами, які отримували освітньо-кваліфікаційний рівень „Бакалавр” протягом двох років).

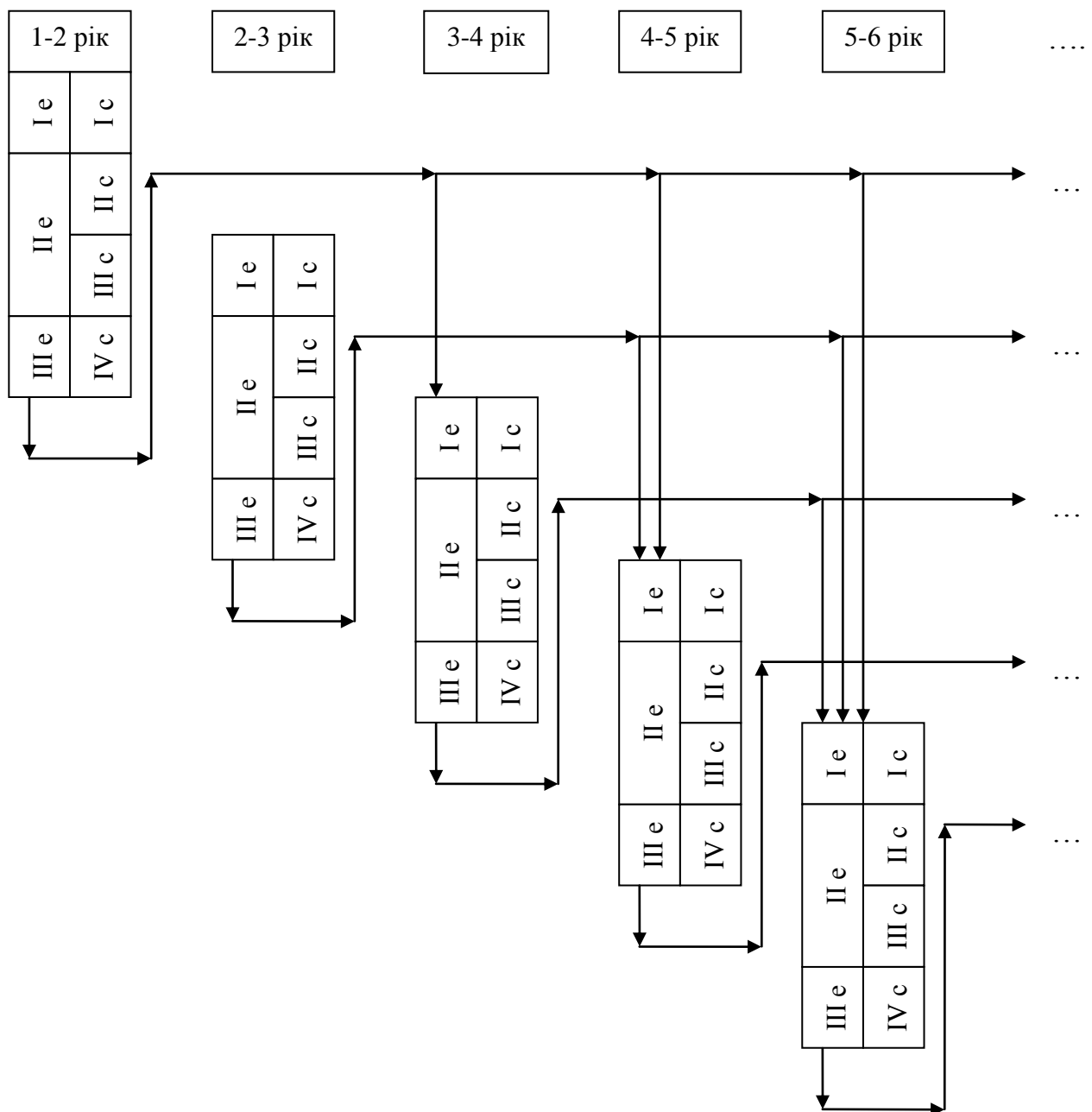


Рис. 5.3. Динаміка впливу ітераційних змін на навчально-виховне середовище СІПМ МЕ: (е – етап; с – семестр)

З огляду на вищезазначено, доходимо висновку, що алгоритм, представлений на рис. 5.1 та 5.2, дійсно є особистісно орієнтованою технологією вищої школи, яка має властивості синергії, що забезпечує запропонованій технології можливість самовдосконалення за рахунок цілеспрямованих зовнішніх впливів.

5.2. Практика реалізації технології впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів

Ключова ідея реалізації розробленої системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів і відповідної технології її впровадження полягала у створенні навчально-виховного середовища, яке сприяло б успішному формуванню студентів як цілісних особистостей у інтегрованому мінливому світі, через інтеграцію знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності, до набуття компетенцій, що складають мультиплікативну компетентність майбутнього економіста, а відтак, до сформованості рівня мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, який забезпечить конкурентоспроможність випускників на ринку праці. На це й було спрямовано конструювання експериментальної роботи в спеціально організованих та контрольованих умовах.

Робота проводилась паралельно в декількох напрямках: з адміністрацією щодо внесення змін до навчальних планів та робочих програм (внесення нових практик, перенесення викладання дисциплін згідно з міжпредметною інтеграцією, з метою відновлення та подальшого підвищення статусу практичної підготовки тощо); з викладачами щодо використання ними нових видів, методів, форм навчання, оволодіння сучасними технічними засобами навчання, корекції навчально-методичних комплексів, забезпечення розробки та впровадження в навчальний процес наскрізних та безперервних програм практик, нових систем практичної підготовки студентів, оволодіння методикою впливу на глибинну психологію студента; зі студентами щодо створення індивідуальних траєкторій

формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, виходячи з даних первинної діагностики; з роботодавцями щодо формування системи галузевих зв'язків між вищими навчальними закладами та установами для забезпечення набуття студентами професійних навичок під час проходження виробничої практики, розробки та впровадження системи ранньої адаптації випускників на первинних посадах.

Зауважимо:

По-перше, основним замовником кадрів для Інституту є Міністерство фінансів України та його структурні підрозділи: Головні фінансові управління облдержадміністрацій, управління Державного казначейства, пенсійного фонду, контрольно-ревізійні управління; в меншому ступені надані замовлення на підготовку фахівців від бюджетних установ, закладів освіти і науки, управлінь праці й соціальної політики, банківських та страхових установ, аудиторських фірм, з якими укладаються договори під ліцензований прийом. Це дозволяє підвищити якість відбору молоді до інституту та врахувати регіональний компонент шляхом спільної роботи з обласними фінорганамі, контрольно-ревізійними управліннями, обласними державними податковими адміністраціями, обласними управліннями держказначейства, страховими та банківськими установами, аудиторськими фірмами з питань направлення на навчання молоді в порядку цільової підготовки.

По-друге, головним завданням є підготовка фахівців з ґрунтовними знаннями фундаментальних, професійних наук у галузі фінансів, обліку, аудиту, які володіють новітньою методологією бухгалтерського обліку, звітності, аудиторського контролю відповідно до вимог ринкової економіки, підготовлених до автоматизованої обробки бухгалтерських даних в умовах використання комп'ютерної техніки і прикладних програм, готових використовувати облікову, аудиторську інформацію для контролю за ефективним і раціональним використанням закріплених ресурсів суб'єктів господарювання, об'єктивно оцінювати економічні процеси, аналізувати актуальні проблеми сучасної методології ведення обліку, звітності, аудиторської практики тощо.

По-третє, ми працювали зі студентами, які навчалися протягом двох років для отримання освітньо-кваліфікаційного рівня „Бакалавр” після освітньо-кваліфікаційного рівня „Молодший спеціаліст”. Це дало змогу використовувати попередні оцінки знань, дані спостережень викладачів за 3 роки їхнього попереднього навчання задля доекспериментальної діагностики рівнів сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. З іншого боку, це позбавило нас необхідності проводити адаптаційну програму, яка розрахована на студентів нового набору (адаптаційну програму ми пропонували під час роботи зі студентами, які тільки вступили до навчального закладу і не мали попередньої економічної освіти).

За ініціативою творчої групи для забезпечення відповідності навчально-методичних комплексів дисциплін, які викладалися студентам у межах традиційної системи освіти економістів, ключовим ідеям системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, професорсько-викладацьким складом кафедр було створено системно-синергетичні комплекси навчально-виховної діяльності з дисциплін, які включали:

- навчальну програму;
- робочу програму;
- курс лекцій;
- методичні вказівки та завдання до практичних занять;
- методичні вказівки та завдання до семінарських занять;
- методичні вказівки та завдання до самостійної роботи студентів (включаючи альтернативну СРС, яка передбачала залучення студентів до науково-дослідної діяльності викладачів);
- засоби діагностики якості освіти, які включали: модульні контрольні роботи, тестові завдання для перевірки знань студентів за допомогою ПК;
- методичні рекомендації та тематику курсових робіт (якщо це було передбачено навчальним планом);
- тематику дипломних робіт (якщо це було передбачено навчальним планом);

- білети до іспитів або завдання для комп'ютерного тестування (якщо це було передбачено навчальним планом);
- програми комплексного державного екзамену з фаху (якщо це було передбачено навчальним планом);
- комплексні контрольні роботи, які були орієнтовані на виявлення практичних навичок і вмінь студентів.

Так, практична частина системно-синергетичного комплексу навчально-виховної діяльності з дисципліни „Бухгалтерський облік” містила загальні схеми з проведення кожного практичного заняття, умови завдання (тільки практичний матеріал фінорганів м. Одеси: виписки банку, первинні документи, виписки з книг обліку тощо), методичні вказівки до виконання кожного практичного заняття, бюджетну класифікацію та інші необхідні матеріали. Отже – це був складний збірник практичних занять. Навчальний посібник було складено в такому вигляді: інформаційні моделі; інформаційно-структурні моделі; структурно-логічні моделі. Він також включав необхідні первинні документи, інструктивний та законодавчий матеріали, стислу інформацію з деяких питань.

Значну допомогу викладачам, які погодились брати участь в експерименті, було надано відділом методичного забезпечення навчального процесу Інституту на підставі використання аналізу зовнішніх чинників, що впливають на СІПІ МЕ, та макрорівня інтеграції у вигляді розроблених положень і методичних рекомендацій:

- Положення про обов'язкове навчально-методичне забезпечення навчальних дисциплін у контексті реалізації положень Болонського процесу;
- Положення про оцінювання знань студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання;
- Положення про робочу навчальну програму в умовах кредитно-модульної системи;
- Положення про комплексну контрольну роботу;
- Методичні рекомендації до проведення семінарських занять;
- Методичні рекомендації до проведення практичних занять;

- Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи;
- Методичні рекомендації щодо складання і використання тестових завдань;
- Методичні рекомендації для здійснення аналізу відвіданих занять тощо.

Авторські колективи кафедр навчального закладу підготували та надрукували навчальні посібники, орієнтовані саме на студентів вищих навчальних закладів Міністерства фінансів України, які одержали гриф „Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”: кафедра *„Фінансів, грошового обігу та кредиту”* („Корпоративне управління”, „Соціальне страхування”, Практикум з курсу „Податкова система”, Навчальний посібник з курсу „Фінанси підприємств”), кафедра *„Обліку, аудиту та статистики”* („Бухгалтерський облік”, „Управлінський облік”, „Статистика”), кафедра *вищої математики та інформаційних технологій* („Математика для економістів. Теорія ймовірностей та математична статистика”, „Економіко-математичне моделювання”) та ін. ([462; 479; 481]).

Здійснювалася спільна робота над навчальними посібниками викладачами різних кафедр. Зокрема, посібник „Статистика” [462] є спільною роботою викладачів кафедр *„Обліку, аудиту та статистики”* та *„Вищої математики та інформаційних технологій”*.

Поряд з виданням посібників із грифом „Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”, викладачами було видано низку навчально-методичних посібників: кафедра *вищої математики та інформаційних технологій* („Фінансова математика”, „Економіко-математичне моделювання. Математичне програмування” тощо), а також методичні рекомендації: „Економіко-математичне моделювання. Економетрія”, „Комп’ютерний аналіз у бізнесі. Практикум” тощо); кафедра *соціально-гуманітарних наук* („Методичні рекомендації до практичних занять з англійської мови”, „Розмовні теми з англійської мови з вправами навчального та контрольного характеру для студентів економічних спеціальностей”, „Методичні рекомендації та завдання для самостійної роботи з

навчальної дисципліни „Політологія” тощо), кафедра *обліку, аудиту та статистики* („Управлінський облік. Навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисципліни”, „Збірник тестових завдань для поточного і підсумкового контролю знань, вмій, навичок з курсу „Управлінський облік” тощо), кафедра *економічної теорії* („Методичні рекомендації та завдання для семінарських занять з предмету „Мікроекономіка” тощо), кафедра фінансів, грошового обігу та кредиту („Опорний конспект лекцій з курсу „Фінанси”, „Опорний конспект лекцій з навчальної дисципліни „Гроші та кредит”, „Завдання та методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів з курсу „Проектний аналіз”, „Зошит завдань для практичних занять та методичні вказівки щодо їх виконання з курсу „Фінансовий аналіз” тощо).

На думку творчої групи, основним завданням зі створення навчально-виховного середовища в межах системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів було відтворення зв'язків між формуванням складових мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, тобто, між компетенціями, що забезпечують професіоналізм, ключові компетенції та соціальну зрілість через створення постійного інформаційно-енергетичного поля (через викладачів) та постійного процесу міркування (через проблемні ситуації життя), що забезпечувало вплив викладача на підсвідомість (почуття, емоції, інтуїцію, прогнозування, можливість передбачення подій) та свідомість (логічне мислення) студентів у їх гармонійному поєднанні.

Водночас на семінарі представники творчої команди дійшли висновку, що вплив буде найбільш ефективним на заняттях з дисциплін циклу професійної підготовки, оскільки інформація і процес міркування, які впливають на правильний розвиток мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, повинні бути тісно пов'язані з фінансовими, економічними проблемами суспільства, зі спеціалізацією майбутніх фахівців, при чому бажано, щоб такий вплив був вплетений у заняття. Інформація повинна була показувати зв'язок знань професійних із загальнолюдським знанням задля цілісного формування особистості та досягнення гармонії компетенцій, які складають мультиплікативну

компетентність майбутнього економіста.

Головними моментами інформації були визнані такі:

1. Все знаходиться у глибокому взаємозв'язку: людина, Всесвіт, суспільство, економіка і фінанси, облік та аналіз.

2. Людина – маленька частка Всесвіту (космосу) і не тільки Всесвіт (космос) впливає на людину, але й людина впливає на Всесвіт (космос).

3. Людина повинна мати розвинену душу (духовність). Повинна бути екологія душі як екологія космосу. Біологічний, духовний, суспільний, економічний розвиток людини, Всесвіту повинен відбуватися по спіралі.

4. Духовність – основа зміцнення енергетичної оболонки людини, отже, – її здоров'я. Чим більше людина віддає іншим (суспільству) позитивної енергії, тим більше її отримує з космосу.

5. Тому не треба боятися віддавати позитивну енергію (у думках, словах, діях), оскільки позитивна енергетика, отримана з космосу, відновлює енергетичний баланс на клітинному рівні (людина не хворіє або мало хворіє), відроджується, як птах Фенікс з попелу.

6. Водночас вплив нашої позитивної енергетики на Всесвіт зміцнює Землю, людські відносини, суспільство, долю людини.

7. Людина повинна знати вічні закони суспільства, виявляти людську гідність та поважати її.

8. Людина повинна розвивати професійні та загальнолюдські якості в гармонії.

Вплив на студента мав бути пов'язаним із темою заняття з дисциплін циклу професійної підготовки, який через логічне мислення над економічною інформацією, через проблемні ситуації, висновки, вирішення виробничих ситуацій, отримання практичних навичок з обліку та аналізу виконання кошторисів бюджетних установ, обліку виконання бюджету у фінансових органах та Державному казначействі тощо. Тільки в цьому разі підсумком такого поєднання ставав „інсайт” – виникнення складного психологічного образу миттєвого охоплення студентами відносин різного типу: між людьми, до

фінансових проблем та їх вирішення, до економічних відносин тощо.

Так, на ввідному занятті з дисциплін циклу професійної підготовки викладач проводив бесіду зі студентами з таких питань:

- Яке значення має дисципліна циклу професійної підготовки?
- З якими дисциплінами вона пов'язана? Яким чином?
- Як буде вивчатися дисципліна циклу професійної підготовки (з різних точок зору)?

- Якими компетенціями повинен володіти майбутній економіст?

У процесі бесіди з питання „Якими компетенціями повинен володіти майбутній економіст?” викладач зауважував, що ці професійні компетенції повинні базуватися на вічних законах буття, перераховував їх та пропонував свою формулу життя як ідеал, до якого повинна постійно прагнути людина:

1. Душа людини повинна бути з чистого золота у вигляді яблуньки з квітами та плодам. Квіти – це посмішки добра в очах, плоди – це наслідки дій добра (Біблія, книга Мойсея „Буття”).

2. Українська працелюбність.
3. Німецька точність.
4. Французька культура.
5. Любов, як у Ромео і Джульєтти.
6. Мудрість царя Давида.

Далі викладач розповідав студентам, що задля досягнення належного рівня мультиплікативної компетентності майбутнього економіста необхідно оволодіти навичками з таких галузей, як-от: міжнародна система обліку; комп'ютерна техніка; іноземна мова, обґрунтовуючи значення цих знань та вмінь з точки зору оплати праці фахівця. На завершення студентам було запропоновано замислитися вдома над усім сказаним і самостійно написати твір за темою: „Які якості характеру повинен мати економіст як людина і майбутній фахівець?”.

На останніх засіданнях семінару творча група працювала над створенням індивідуальних траєкторій формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. За результатами первинної діагностики за „Методикою

оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів” та на підставі робочого навчального плану були складені „Індивідуальні плани студента”, які включали поряд з нормативними навчальними дисциплінами рекомендації щодо вибіркового навчальних дисциплін, з обов’язковим урахуванням структурно-логічної схеми підготовки, та щодо формування компетенцій, які виявилися недостатньо вираженими за результатами первинної діагностики.

Такі індивідуальні траєкторії викладачі враховували під час проведення занять. Наприклад, викладач курсу „Основи економічних теорій” (кафедра економічної теорії) для кожного студента, що брав участь у експерименті, складала індивідуальні картки, які систематизували самостійну роботу студентів і надавали можливість перевірити їхні знання, практичні навички, де вказувала назву теми, плани роботи до теми, список рекомендованої літератури, графік виконання індивідуальних завдань. Студенти вели зошити для виконання індивідуальних завдань, намагаючись дотримуватися графіку виконання. Викладач згідно з цим графіком здійснювала контроль за своєчасним і якісним виконанням студентами індивідуальних завдань. Як наслідок, кожний студент поряд із набуттям знань, практичних умінь, навичок та досвіду діяльності, покращив свої показники щодо сформованості компетенції економіста.

Опис подальшої роботи зі створення та функціонування навчально-виховного середовища системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів будемо здійснювати, рухаючись за формами навчання, як останнім компонентом створеної системи, який увібрав у себе весь вплив запропонованої нами системи.

Лекції з дисциплін природничо-наукової, загальноекономічної підготовки та дисциплін циклу професійної підготовки були першим етапом опанування теоретичними знаннями, вивчення їх зв’язків із загальнонауковими та фундаментальними.

З метою реалізації напрямів інтеграції макрорівня через залучення досвіду різних наукових шкіл щодо професійної підготовки майбутніх економістів в

експериментальних групах серії лекцій читалися провідними фахівцями Міністерства фінансів України та науково-педагогічними працівниками різних вищих навчальних закладів економічної освіти. Наприклад, з курсу „Податковий облік України” лекції читав представник Державної навчально-наукової установи „Академія фінансового управління”, з використання новітніх технологій для облікових дисциплін – професор з Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі (м. Київ) тощо.

Кафедра соціально-гуманітарних наук провела серію проблемних лекцій з різних дисциплін циклу гуманітарної підготовки для студентів експериментальних груп. Наприклад, з філософії „Філософія, її предмет та роль у суспільстві”. Основна проблема – „чи наука „філософія”? Все викладання матеріалу побудовано так, щоб у висновках, сформульованих наприкінці лекції, пролунала позитивна відповідь – філософія є наука про загальні закони природи, суспільства і мислення людини. Іншим прикладом є лекція з теми „Наука”. Основна проблема – „що таке наука, її специфіка та роль у суспільстві”. Викладач ставив запитання студентам і разом з ними аналізував різні погляди на науку, її специфіку, з’ясовував роль науки в суспільстві.

Не лишилися осторонь і викладачі дисциплін циклу загальноекономічної підготовки. Лекція з курсу політичної економіки „Ринок як регулятор розвитку суспільного виробництва” стверджувала, що конкуренція в її всіх формах і видах неминуче приводить до створення об’єктивних та суб’єктивних передумов економічного прогресу; текст та висновки дають підставу вважати цю лекцію в певному ступені проблемною. Або лекція „Економічний лад соціалізму. Державно-монополістична модель соціалізму”, в якій викладач ставив завдання розкрити державно-монополістичну модель соціалізму, причини її виникнення, показати адміністративно-командну систему та її регресивну роль у розвитку економіки, протиріччя державно-монополістичної моделі соціалізму, їх загострення і загальну кризу. Доказовий характер викладання дозволяв давати переконливі відповіді на запитання, поставлені на початку лекції.

Викладачі кафедри вищої математики та інформаційних систем

запровадили практику проведення бінарних лекцій. Зокрема, з дисципліни „Математичне програмування” лекцію з теми „Транспортна задача” проводили спільно викладач, який вів безпосередньо дисципліну (автор), та викладач „Інформатики та комп'ютерної техніки”, що дозволило розглянути цей вид задачі лінійного програмування з боку математики та обчислювальної техніки. Лекція проходила із застосуванням мультимедійного проектора та інтерактивної дошки, студенти мали навчально-методичний посібник з курсу, що дозволило збільшити обсяг розглядуваного теоретичного матеріалу, кількість розв'язаних прикладів як у поясненні викладачів, так і студентами самостійно. Жвавий інтерес викликала пропозиція самостійного відтворення елементів розв'язку після пояснення, коли стирася слайд, створений викладачем. Наприкінці лекції студенти переконались у тотожності результату розв'язання задачі засобами математики та обчислювальної техніки.

Відтак, різноманітність лекцій, види та засоби навчання, які використовувались у ході їх проведення, дозволили насичити навчально-виховне середовище та створити умови для інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності, інтегруючи до професійної підготовки наукові знання та соціокультурний досвід через залучення підходів різних наукових шкіл та застосування інформаційних технологій.

Практична підготовка студентів здійснювалася за такими формами: практичні та семінарські заняття (із використанням системи тренінгів як форми проведення і науково-практичних конференцій як форми презентації власних освітніх продуктів), лабораторні роботи, навчальна та виробнича практика. Усі види практики мали необхідну матеріально-технічну базу, навчально-методичне забезпечення, проводилися кваліфікованими науково-педагогічними працівниками та за участю спеціалістів-професіоналів фінансових структур, підприємств, аудиторських фірм тощо.

Практичні заняття з дисциплін природничо-наукової, загальноекономічної підготовки та дисциплін циклу професійної підготовки були першим етапом практичної підготовки фахівців, на якому закріплювалися теоретичні знання,

здобувалися перші практичні вміння та навички і закладалися основи для інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду діяльності. Вимоги до проведення практичних занять були зумовлені завданнями формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в системі їхньої інтегративної професійної підготовки, яка вимагала запровадження мезорівня інтеграції, нових форм контролю знань, організації самостійної роботи студентів тощо.

Основним документом, що визначає організацію і зміст практичних занять, є Державний стандарт вищої освіти, складовими якого є: освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ), освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки фахівців. Важливішою умовою, яка забезпечує якість практичних занять, є використання створених системно-синергетичних комплексів з дисциплін, які включають практичні завдання, побудовані на реальних матеріалах з практики органів фінансової системи, організацій, підприємств, аудиторських фірм та методичні рекомендації до виконання завдань.

Представники творчої групи активізували роботу на кафедрах. Так, на кафедрі „Фінансів, грошового обігу та кредиту” практичні заняття структурували досить різноманітно: за формуванням умінь та навичок; за формуванням самостійної діяльності; за застосуванням знань; за проблемністю занять тощо. Викладачами кафедри було розроблено робочі зошити для проведення практичних занять з методичними рекомендаціями щодо їх виконання. Це давало можливість студентам самостійно знаходити можливі варіанти вирішення різноманітних завдань. Велику користь на практичних заняттях приносило розв’язування задач з використанням методів аналізу конкретних ситуацій на основі первинних матеріалів.

На практичних заняттях з предметів: „Статистика”, „Аудит”, „Організація і методика аудиту”, „Управлінський облік” активно використовувався метод розв’язання виробничих ситуацій. Практичні заняття з предметів „Фінансовий облік I”, „Фінансовий облік II”, „Економічний аналіз”, „Державний фінансовий контроль” проводилися за розробленими викладачами наскрізними завданнями.

Практичні заняття з предметів „Бухгалтерський облік”, „Фінансовий облік”, „Бухгалтерський облік в різних сферах економіки”, „Інформатика і комп’ютерна техніка” проводились у формі інтегрованих занять, які включали комплекс практичних робіт із взаємопов’язаних навчальних дисциплін з використанням персональних комп’ютерів. Викладачі з усіх дисциплін професійної підготовки на практичних заняттях активно використовували тестові завдання різних рівнів складності, чим забезпечували індивідуальний підхід до виконання практичних робіт та надавали можливість кожному студенту працювати за своєю траєкторією. Важливим завданням викладачів було своєчасне внесення змін до практичних занять задля узгодження їх наповнення зі змінами фінансово-господарського механізму у практиці роботи фінансових структур, що ще раз підтвердило наявність відкритості та самоорганізації системно-синергетичних комплексів навчальних дисциплін.

Семінарські заняття для досягнення поставленої мети викладачі організовували з використанням методів, які дозволили б студентам оволодіти необхідним рівнем знань.

На кафедрі обліку, аудиту і статистики було накопичено значний досвід проведення ділових ігор як у межах одного предмета, так і на перетині різних дисциплін у межах кафедри та поза нею, які вдало поєднували теоретичний матеріал з практикою оформлення обліку на прикладах підприємств міста, що сприяло інтеграції теоретичного та виробничого навчання. Творча група вирішила використовувати цей досвід для проведення семінарів в експериментальних групах, адже саме гра являє собою динамічну та детерміновану систему „викладач-студент – студент-студент”, яка є відкритою; діяльність учасників заснована на інформації, яку одержують на лінії зворотного зв’язку з постійним діагностуванням реакції партнерів.

Наприклад, з теми „Облік грошових, розрахункових операцій” проводили ділову групу, під час якої надавали системні уявлення про зміст професійних знань, наближаючи умови навчального процесу до реальних, підвищуючи рівень самостійної роботи студентів та сприяючи прищепленню інтересу до обраної

спеціальності.

Ділова гра забезпечена інструктивним матеріалом з касових операцій, службових відряджень, первинної документації, реєстрами журнально-ордерних форм обліку.

На першому етапі ділової гри викладач проводив інструктаж, пояснював мету, зміст, правила гри і роль кожного студента.

Викладач за бажанням призначав студентів на такі посади: керівник підприємства; головний бухгалтер; бухгалтер з обліку розрахунків із підзвітними особами; бухгалтер з обліку касових операцій; касир; підзвітні особи; секретар канцелярії тощо. Інші студенти відповідно до плану семінарського заняття послідовно ставили запитання обраним на посади особам і оцінювали їхні відповіді („акваріум”). У межах підготовки до цього семінарського заняття студенти готували перелік запитань на кожній ділянці діяльності посадової особи, індивідуальні завдання, які визначали роботу з первинними документами і реєстрами. На занятті підготовлені матеріали використовувалися для проведення тренінгів „береги – річка” та „карусель”.

Наприкінці ділової гри відводився час для підбиття підсумків і повідомлення учасникам гри результатів.

На заняттях використовувалися також групові форми роботи. Наприклад, на занятті з теми „Облік витрат на виробництві і калькування собівартості продукції” студенти розподілялися на дві підгрупи. Одна підгрупа виступала в ролі працівників бухгалтерії, які займалися питаннями обліку витрат на виробництві і складанням звітних калькуляцій за видами продукції. Інша підгрупа студентів виступала в ролі працівників податкової адміністрації.

Центральна роль у такій діловій грі відводилася підгрупі, яка виступала в ролі перевіряючих з податкової адміністрації та визначала правильність відповідей і дій в обліку прямих, непрямих витрат, розподілі непрямих витрат і введенні їх у собівартість продукції, узагальненні витрат виробництва, складанні звітної калькуляції, оскільки від правильного формування собівартості продукції (робіт, послуг) залежить правильне визначення фінансових результатів

виробництва, визначення оподаткованого прибутку та нарахування в бюджет і інші державні фонди податків на прибуток. Це досягалося шляхом постановки конкретних запитань, завдань перед студентами підгрупи обліку витрат.

Ведучим у грі був викладач, який забезпечував її розгортання й виступав головним арбітром разом зі студентами.

Ще одним результатом, який ми бажали отримати від таких занять, було покращення компетенцій соціальної взаємодії, зокрема, ЗУН та досвіду вибудовування відносин у системі „людина-людина”. Наприклад, метою кожного учасника гри „Менеджер” було отримання максимального прибутку, і тому переможцями гри були студенти, які зібрали найбільшу кількість грошей. Проте більша частина роботи учасників оцінювалась не за кінцевими результатами, а за рівнем загальної культури студента, його знань, активності; обґрунтованістю його розв’язку, наведеними аргументами, умінням відстоювати свою позицію. Всі учасники гри виграли від того, що вони пізнали щось нове, цікаве, дивне, стали діючими виконавцями маленького спектаклю, детективу з обов’язковою плодотвірною розв’язкою. Враження від таких занять залишалися на тривалий час, або й на все життя, що, безумовно, може допомогти майбутнім спеціалістам ефективно працювати в подальшому у сфері: „людина-людина”.

Лабораторні роботи як форма проведення занять були запропоновані кафедрою вищої математики та інформаційних систем, що викликало за собою зміни навчальних планів та робочих програм. Лабораторні роботи з використанням персональних комп’ютерів було впроваджено до курсів „Теорія ймовірностей та математична статистика”, „Фінансова математика” та „Економетрія”. По-перше, це дозволило збільшити кількість та обсяг завдань, які студенти могли розв’язати на одному занятті; по-друге, розподіл студентів на підгрупи дозволив індивідуалізувати роботу з кожним учасником експерименту, за його індивідуальною траєкторією формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста; по-третє, використання ПК надало змогу використовувати для завдань масиви реальних експериментальних даних, а не штучно створені викладачами для зручності обчислень; по-четверте, підвищився

ступінь самостійності виконання завдань, а викладач дійсно отримав змогу виступати в ролі консультанта та співробітника.

Поряд зі змінами навчальних планів та робочих програм, змін зазнали й методичні матеріали: було складено лабораторний практикум з курсу „Економетрія”, навчальний посібник „Фінансова математика” та навчально-методичний посібник „Математична статистика в MS EXCEL”.

Досвід проведення практичних, семінарських занять та лабораторних робіт, використання системно-синергетичного комплексу в умовах впровадження СІПІ МЕ підтверджував їх ефективність.

Наступним етапом закріплення, систематизації, поглиблення теоретичних знань і набуття практичних навичок та досвіду діяльності були **навчальні практики** з дисциплін за фахом: бухгалтерський облік з використанням комп'ютерної програми „1С: Підприємство”, комп'ютерний аналіз у бізнесі, фінанси підприємств, бюджетна система, податкова система, контроль і ревізія, які проводилися як навчання із „зануренням”.

З предметів „Бухгалтерський облік”, „Фінансовий облік”, з використанням ліцензійної комп'ютерної програми „1С: Підприємство”, навчальна практика проводилась відповідно до навчального плану наприкінці III курсу протягом одного тижня в обсязі 30 годин.

Умови проведення навчальної практики відповідали вимогам навчального плану та програмі практики. Кожений студент забезпечувався робочим місцем, обладнаним персональним комп'ютером. У процесі навчальної практики студенти поглибили теоретичні знання, здобули нові практичні навички з виконання бухгалтерської роботи, підготувалися до самостійної роботи на посадах, які передбачає освітньо-кваліфікаційний рівень „Бакалавр”. Навчальна практика була забезпечена програмою практики, конкретними методичними рекомендаціями з виконання кожного завдання та пакетом бухгалтерських бланків для заповнення.

З метою набуття практичних навичок з комп'ютерного бухгалтерського обліку студентам пропонувалося наскрізне завдання, яке передбачало послідовний розгляд господарських операцій на різних ділянках бухгалтерського обліку. Згідно

із зазначеними темами програми практики студенти виконували практичні завдання, що імітували роботу відповідного підрозділу бухгалтерії підприємства на підставі застосування сучасних облікових реєстрів з їх обробкою на персональних комп'ютерах. Кожний етап виконання практичних завдань перевірявся викладачем із застосуванням відповідних форм контролю.

В результаті за допомогою програми „1С: Підприємство”, студенти засвоїли:

- методику обробки та складання первинних документів;
- методику ведення синтетичного та аналітичного обліку в програмі;
- методику складання бухгалтерських та податкових звітів.

По закінченні практики студент складав звіт, а викладач оцінював роботу студента за відповідними критеріями. Отже, після проходження такої навчальної практики студенти отримували повне уявлення про роботу бухгалтера на робочому місці, обладнаному персональним комп'ютером відповідно до потреб сучасного ринку праці.

Навчальна практика „Комп'ютерний аналіз у бізнесі” проводилась відповідно до навчального плану наприкінці III курсу протягом одного тижня в обсязі 30 годин та була спрямована на засвоєння програмних пакетів, орієнтованих на задачі теорії ймовірностей, статистики та фінансової математики. У навчальній практиці „Комп'ютерний аналіз у бізнесі” розв'язування задач було орієнтовано на використання електронної таблиці MS Excel, що входить у пакет програмного забезпечення Microsoft Office XP. У програмному забезпеченні передбачалася можливість вирішення багатьох задач теорії ймовірностей та статистики, а також фінансово-економічних обчислень. При цьому забезпечувалася висока точність обчислень, можливість роботи з дуже значним обсягом даних. Навчальна практика була забезпечена методичними рекомендаціями та щоденником практики, куди студенти заносили результати розв'язання завдань наприкінці робочого дня.

По завершенні практики викладач перевіряв заповнений щоденник, а студент паралельно демонстрував на ПК розв'язання індивідуальних завдань,

передбачених програмою практики (власний освітній продукт).

З предмету „Контроль і ревізія” навчальна практика проводилась обсягом 28 годин та мала за мету закріплення та поглиблення економічних знань студентів, набуття практичних навичок самостійного проведення контролю і ревізії, набуття вміння пов’язувати теоретичні питання з практичною роботою підприємств.

За результатами виявлених порушень ведення бухгалтерського обліку, фінансово-господарської діяльності підприємства, кожний студент складав проект, який являв собою пропозиції з усунення матеріального збитку, нанесеного винуватцями й застосування до підприємства відповідних штрафних санкцій й адміністративних стягнень. Презентація проекту проходила за допомогою мультимедійного проектора на останніх трьох годинах, відведених на проведення навчальної практики та мала займати не більше 5 хвилин для кожного студента.

Отже, в результаті проведення навчальних практик студенти отримували власні освітні продукти (у вигляді звітів, щоденників, проектів тощо) та проводили їх презентацію, що передбачала інтеграцію знань, практичних умінь, навичок, якостей та досвіду діяльності і сприяла формуванню мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

На IV курсі студенти проходили **виробничу практику**, яка була завершальним етапом практичного навчання і проводилася з метою інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності на базі конкретного суб’єкта господарювання, оволодіння професійним досвідом та готовності майбутнього фахівця до самостійної трудової діяльності і була одним із практичних показників сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, який можуть оцінити роботодавці та представники громадськості щодо його відповідності вимогам до працівників установ Міністерства фінансів України.

Цей вид роботи передбачав:

– систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності та застосування їх у ході вирішення конкретних виробничих завдань;

– розвиток навичок самостійної роботи й оволодіння методикою дослідження, пов'язаних з темою індивідуального завдання.

Місцями проходження виробничої практики були: фінансові управління, управління Пенсійного фонду України, Управління державного казначейства, централізовані бухгалтерії системи освіти і охорони здоров'я, підприємства, аудиторські фірми, з якими існували та існують договори на проведення практики. Також виробнича практика проходила в фінансових структурах та бюджетних установах, податкових органах, банках та страхових компаніях, підприємницьких структурах.

Керівниками виробничої практики від установ призначалися кваліфіковані спеціалісти. До загального і методичного керівництва виробничою практикою від інституту залучалися досвідчені науково-педагогічні працівники випускаючих кафедр. Термін проходження практики 4 тижні. Під час підготовки до практики кафедрами проводилася відповідна організаційна робота зі студентами з питань організації та методичного керівництва практикою.

В межах надання студентам можливості слідування індивідуальним траєкторіям формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста творча група запропонувала викладачам дисциплін циклу професійної підготовки розробити тематику індивідуальних завдань на період виробничої практики. В такий спосіб студенти одержали методичні рекомендації для виконання індивідуальних завдань, повну програму їх виконання, включаючи план завдання, весь обсяг практичного матеріалу за темами, максимально орієнтовані на систему індивідуальних особливостей студентів. Також студентам надавалося право обрати тему індивідуального завдання, визначену випускаючими кафедрами, чи запропонувати свою з обґрунтуванням доцільності її розробки.

Студенти забезпечувалися програмою практики, щоденником для обліку виконаної практичної роботи, індивідуальними завданнями та іншими документами. Керівники практики від ВНЗ склали графіки індивідуального консультування та перевірки баз практики з метою контролю та надання методичної допомоги. Після закінчення терміну виробничої практики студенти

звітували викладачам кафедри про виконання програми практики та індивідуального завдання.

Форма звітності студента – подання письмового звіту з характеристикою на практиканта, підписаного й оціненого безпосередньо керівником від бази практики, який подавався викладачу – керівнику практики від навчального закладу. Звіт з практики захищався студентом в комісії, яка призначалася наказом по інституту.

Підсумки виробничої практики завершувалися конференцією, де студенти демонстрували презентацію власних освітніх продуктів, вироблених у процесі проходження практики та складання звітів.

Слід зауважити, що в результаті проведеної роботи із забезпечення студентів базами практики склалися щільні зв'язки між інститутом та фахівцями установ – баз практики, і не тільки з питань організації виробничої практики, але й з питань майбутнього працевлаштування випускників (надання їм першого робочого місця). Такі зв'язки надали можливість проводити зустрічі фахівців зі студентами, спільні науково-практичні конференції, організувати стажування викладачів тощо.

Використання можливостей практичної підготовки, встановлення партнерських відносин з роботодавцями, зацікавленими в якісній підготовці фахівців, сприяло ранній адаптації випускників, а також появі господарчої ініціативи, економічної інтуїції, ділової обов'язковості на робочих місцях тощо, враховуючи специфіку фінансового менеджменту, обліку, оподаткування, проведення страхових операцій тощо. А отже, призводило до формування відповідного рівня мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, що забезпечувало затребуваність та конкурентоспроможність випускників на первинному ринку праці.

На IV курсі студенти готували та захищали **курсону роботу**, основним завданням якої було:

- перевірка теоретичних знань і методологічного апарату, яким володіє студент;

- формування навичок роботи з фінансовими документами;
- вироблення навичок збору фактичних даних з фінансових документів;
- розробка навичок роботи з чинними нормативними актами;
- реалізація вмінь проводити фінансовий і економічний аналіз розглянутих явищ і процесів;
- перевірка вміння правильно обирати необхідну методику економічного й фінансового аналізу;
- перевірка вмінь робити правильні висновки за результатами зроблених розрахунків;
- вироблення навичок розробки практичних рекомендацій для конкретних суб'єктів економічних і фінансових відносин;
- вироблення вміння відстоювати свою точку зору за допомогою переконливих аргументів у ході презентації та захисту курсової роботи.

Основу курсової роботи складала дані, одержані під час проходження виробничої практики, при чому в курсовій роботі можна було використовувати фактичні дані тільки з об'єкта – бази практики. В межах індивідуальної траєкторії формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста студентам на вибір пропонувалося чотири напрями щодо написання курсових робіт: „Податкова система”, „Бюджетна система”, „Фінанси підприємств” та „Страховання”. Вибір напрямку визначався студентами, виходячи із передбачуваного місця роботи та бази виробничої практики. Далі студенти обирали тему із запропонованого переліку та складала план курсової роботи, який мали затвердити в керівника. Вибір студентам допомагали робити тьютори, які координували їхні індивідуальні траєкторії формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Далі робота проходила в такий спосіб:

- збір та обробка необхідної інформації відповідно до затвердженого плану курсової роботи;
- ознайомлення з теоретичними засадами обраної теми на підставі аналізу літературних джерел;

- узагальнення наявних підходів, обґрунтування методологічних засад дослідження за допомогою розробленого інструментарію, методів та прийомів досліджень;

- проведення загального аналізу фактичної економіки підприємства чи об'єднання; визначення наявних проблем та причини їх виникнення;

- короткий виклад фінансово-економічних параметрів об'єкта дослідження в динаміці показників розвитку економічного суб'єкта (3-5 років);

- розробка альтернативних програм та визначення найбільш доцільних методів вирішення конкретних проблем, що виникають в умовах підприємства.

Окремі підрозділи курсової роботи уточнювались або корегувались за умови погодження з науковим керівником.

В ході розробки альтернативних програм та визначення найбільш доцільних методів вирішення конкретних проблем, що виникали в умовах підприємства, студенти консультувались із офіційними консультантами, в якості яких виступали викладачі кафедр інституту, науковці інших навчальних або науково-дослідних організацій, провідні спеціалісти різних галузей.

Захист курсової роботи проходив у формі презентації за допомогою мультимедійного проектора (приблизно 10 хвилин), під час якої студент повідомляв основний зміст усіх розділів роботи, ілюструючи основні результати, та відповідей на запитання членів комісії, причому питання мали як теоретичний, так і практичний характер. Саме відповіді на питання членів комісії найбільш точно дозволили визначити ступінь самостійності студента в ході написання курсової роботи, характер його теоретичної та практичної підготовки. І якщо свій виступ на захисті студенти готували заздалегідь, відзначивши в ньому ключові моменти роботи, то відповіді на запитання вимагали від них досконалого знання сутності проблеми, яку вони намагалися розв'язати, глибоких теоретичних знань, навичок роботи з фінансовими документами, уміння легко відтворити математичний апарат фінансових розрахунків. Тому можна вважати, що саме на захисті курсової роботи перевірявся рівень її якості, а сам захист був основною формою оцінки результатів навчання, показником рівня теоретичної й практичної

підготовки студента.

Самостійна робота студентів особливо актуальна для економічних знань, оскільки в умовах лавиноподібного потоку наукової інформації, зміцнення фінансового законодавства, політичних та соціальних проблем від майбутнього спеціаліста потрібне вміння мислити, приймати правильні рішення. Водночас саме вона є підґрунтям навчання впродовж життя, самоосвіти тощо.

У навчальних планах самостійній роботі відводиться для нормативних дисциплін 50%, а для вибіркових – понад 80% часу. Навчальний заклад на початок експерименту мав певні надбання щодо організації та проведення самостійної роботи студентів, зокрема, була розроблена і почала діяти Програма розвитку пізнавальної самостійності студентів у процесі освіти.

Вона включала:

I етап (I курс) – вивчення пізнавальних потреб, інтересів, інтелектуальних можливостей студентів.

Для цього проводилися бесіди, анкетування, спостереження. Наприклад, такі бесіди: „Про організацію розумової роботи”; „Про властивості уваги та пам’яті”; „Як працювати з книгою”. У вересні проводилася навчальна практика „Вступ у спеціальність” з метою прищеплення любові до майбутньої професії, де студенти зустрічалися з представниками обласної податкової адміністрації, фінансових органів, страхових компаній, підприємств. Протягом року вони знайомилися з „Основами організації самостійної роботи”, „Основами організації науково-дослідницької роботи” тощо.

II етап (II курс) – розвиток пізнавальних потреб та можливостей студентів.

Основними методами та формами прищеплення навичок самостійної роботи були бесіди, тестування, анкетування, а також: робота з інструктивним та законодавчим матеріалом; складання схемо-конспектів з окремих тем курсів; курсова робота, як один із методів самостійної роботи студента; навчальна практика, як одна з форм самостійної роботи, її організація.

III етап (III-IV курс) – реалізація вимог кваліфікаційної характеристики фахівця фінансової системи.

Основні форми та методи самостійної роботи: індивідуальні бесіди, ділові ігри, науково-практичні конференції, рішення виробничих ситуацій, навчальна та виробнича практика, написання та захист звіту з виробничої практики, написання та захист дипломної роботи.

Творча група вирішила використати цю програму, тим більше, що студенти, які брали участь у експерименті, пройшли перші два етапи під час отримання освітньо-кваліфікаційного рівня „Молодший спеціаліст”. На початок експерименту викладачі кафедр скорегували тільки III етап відповідно до вимог запровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Виконання цієї програми здійснювалося як в аудиторні, так і в позааудиторні години та відображалось у робочих програмах і планах роботи навчального закладу, тьюторів, кураторів, окремих викладачів.

Під час складання робочих програм викладачі передбачали форми самостійної роботи студентів з окремих тем, які винесені на самостійне вивчення, враховуючи рекомендації творчої групи: робота з рекомендованою літературою (скласти конспект, схему-конспект, поставити проблемні запитання, скласти план тощо), підготовка доповіді, реферату, складання кросворда з теми з подальшою презентацією одержаного продукту; відповідь на питання з самоперевірки; робота з інструктивним та законодавчим матеріалом, економічною літературою; розв'язування задач та ін. Поряд з цим викладачі розміщували завдання та методичні рекомендації до самостійної роботи студентів відповідно до навчальних програм на сайті інституту.

Формами контролю за самостійною роботою студентів були: усна бесіда, тестування, колоквиум, перевірка зошитів із самостійної роботи, листування через Інтернет, мультимедійна презентація тощо.

Самостійна робота охоплювала всі етапи навчального процесу: лекції, семінари, практичні заняття; позааудиторні години; період навчальної та виробничої практики; виконання курсової роботи.

Важливим надбанням творчої команди було запровадження

альтернативної самостійної роботи студентів, використання якої потребувало відповідного корегування робочих програм та навчально-методичних комплексів.

Як альтернативну самостійну роботу кафедра „Фінансів, грошового обігу та кредиту” пропонувала студентам участь у щорічних студентських науково-практичних конференціях із запрошенням представників податкових адміністрацій, фінансових директорів підприємств, робітників пенсійних фондів, страхових компаній, банків та фінансових установ. Виконання такої роботи суттєво впливало на осмислення молоддю тих подій, які відбувалися в реальному секторі економіки. Відповідно до цього кафедра активізувала обговорення таких дискусійних тем, як: „Ресурсний потенціал України як основа модернізації національної економіки”; „Шлях України в майбутнє через Євроатлантичний вибір”; „Глобалізація та розвиток фінансової системи України”; „Шляхи подолання бідності на Україні”; „Основні тенденції розвитку фінансового сектору на Україні та його вплив на функціонування економічної системи”; „Прогнозування і моделювання фінансових процесів: від потреб до практичної реалізації” тощо.

В межах залучення студентів до наукової роботи викладачів було реалізовано методику оцінювання мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, що зафіксовано в робочій програмі з предмету „Теорія ймовірностей та математична статистика” для освітньо кваліфікаційного рівня „бакалавр” галузі знань „Економіка та підприємництво” напряму підготовки „Фінанси і кредит” у розділі „Альтернативна самостійна робота”. Студенти, які висловили бажання виконувати альтернативну самостійну роботу (приблизно 3-4 бажачі у групі) з предмету „Теорія ймовірностей та математична статистика”, у вільний від занять час проводили тестування респондентів III та IV курсів, які брали участь у пілотажному дослідженні, констатувальному та формувальному етапах експерименту, згідно методики оцінювання мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів та заповнювали „Листи результатів оцінювання

показників мультиплікативної компетентності майбутнього економіста”, а на лабораторних заняттях з розділу „Математична статистика” створювали базу даних у редакторі MS Excel, що входить у пакет програмного забезпечення Microsoft Office XP (російськомовна версія), за „Листами результатів оцінювання показників мультиплікативної компетентності майбутнього економіста”, обчислювали на підставі цих даних інтегративні коефіцієнти та інтегративний коефіцієнт мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. Далі вбудованими засобами MS Excel проводили статистичну обробку інформації, аналізували одержані результати.

Залучення студентів до створення електронних підручників, як проект – метод дозволив отримати студентами власний освітній продукт (до предметів циклів гуманітарної і природничо-наукової підготовки на I-II курсах та професійної підготовки на старших курсах). Наприклад, кафедра „Економічної теорії” розробила навчальний посібник з курсу „Мікроекономіка”, який розміщено на сайті вищих навчальних закладів Міністерства фінансів України. До його створення було залучено студентів експериментальних груп, які складали варіанти тестових завдань, схеми та таблиці, а подекуди й корегували викладення теоретичного матеріалу тощо.

Консультації посіли чільне місце в навчально-виховному середовищі нашої системи, починаючи з консультування студента тьюторами з приводу створення індивідуальної траєкторії формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, через надання допомоги викладачами від пояснень нюансів викладу нового матеріалу до допомоги у розв’язанні практичних завдань, виконання самостійної роботи, підтримки в отриманні власних освітніх продуктів, передбачених індивідуальною траєкторією формування МКМЕ.

Форми проведення консультацій також використовувалися найрізноманітніші: відповіді викладача на конкретні запитання, індивідуальне розкриття нової теми через постановку проблеми перед студентом, а потім за допомогою діалогу, міжпредметних зв’язків, надання можливості студенту самостійно знайти відповіді на свої запитання, надання консультацій у мережі

Інтернет on-line або через листування електронною поштою.

Тренінги використовувалася викладачами в ході проведення практичних занять. У межах семінару „Забезпечення науково-методичної та організаційної підготовки викладачів вищої школи до впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів” творча група вивчала матеріали щодо завдань, цілей та можливостей тренінгів, планування, проведення й оцінки результатів, розглядали ставлення до тренінгу як до творчості, питання змісту, організації і проведення інтерактивних тренінгів щодо професійної підготовки майбутніх економістів, а також про можливості та обмеження тренінгів, складні ситуації, що можуть виникати під час проведення тренінгів [427; 483; 516].

Наприклад, на кафедрі вищої математики та інформаційних технологій у межах дисципліни „Економічні ризики та методи їх вимірювання” автором сумісно з тренером із міста Москви, з використанням можливостей програми Skype, було проведено дистанційний тренінг „Комерціалізація інновацій”.

Метою тренінгу було набуття знань і практичних навичок у галузі пошуку та комерціалізації інновацій. Завданнями – опанування основними теоретичними знаннями в галузі інноваційної діяльності, в тому числі пошук та розробка нових ідей, товарів, послуг і технологій; набуття практичних навичок у галузі прийняття нестандартних рішень та навичок організації розробки нових товарів і послуг.

Тренінг складався з двох блоків:

I блок містив теоретичні заняття, де було розглянуто: основні поняття і визначення; актуальність інноваційної діяльності на підприємствах та ілюстрація на прикладах світових компаній; технологію отримання прибутків від інноваційної діяльності – технологію комерціалізації інновацій; основні помилки комерціалізації інновацій на конкретних прикладах; організацію пошуку інноваційних ідей і розробок; організацію розробки інноваційних товарів і послуг; інноваційний маркетинг та організацію проведення маркетингу інноваційного товару; просування інноваційних товарів на ринок і формування нових ринків; оцінку економічного ефекту інноваційної діяльності та бізнес-планування; методи ухвалення рішень; захист інтелектуальної власності; диверсифікація виробництва;

організацію і супровід впровадження інновацій на підприємствах; залучення інвестицій в інноваційні проекти; питання безпеки інноваційної діяльності та практичне заняття-тренінг „Формування ринків для інноваційних товарів”.

II блок містив практичне заняття-тренінг „Методи розробки інноваційного товару”; теоретичне заняття, де розглядалися питання організації розробки товарних знаків (торгових марок) та реєстрації товарних знаків, винаходів і авторських прав; практичне заняття-тренінг „Розробка товарного знаку із задалегідь визначеними параметрами”.

Практичні заняття-тренінги дозволили студентам засвоїти основні підходи до вирішення реальних завдань комерціалізації інновацій. Зокрема учасники дістали можливість відпрацювати управлінські навички в ході формування нових ринків для інноваційних товарів, засвоїти методи розробки інноваційних рішень на базі реальних завдань, показати свою креативність у розробці товарних знаків для товарних груп із задалегідь визначеними параметрами.

Слід зазначити, що у тренінгу із розробки інноваційних товарів учасники знайшли ряд цікавих рішень, зокрема повністю патентоспроможних. Тренінги „Формування ринків для інноваційних товарів” та „Розробка товарного знаку із задалегідь визначеними параметрами” дозволили учасникам реалізувати свої творчі здібності й активно проявити себе в управлінні проектами.

Тренінг було організовано в такий спосіб:

- тривалість – 2 пари (4 години);
- поділ академічної групи студентів на 4 динамічні групи;
- обладнання: 4 ноутбуки для груп; ноутбук, підключений до Інтернету та мультимедійного проектора, для викладача; програма Skype;
- теоретичні заняття проводив тренер дистанційно, практичними заняттями-тренінгами керував викладач кафедри Інституту при дистанційному керуванні тренера;
- створені групами проекти демонструвались за допомогою програми Skype тренеру та презентувались групами в аудиторії.

Результатом такого тренінгу було набуття кожним студентом теоретичних

знань, практичних навичок та досвіду діяльності в галузі інноваційної діяльності, захисту й використання інтелектуальної власності, опанування досвіду роботи в команді, навички роботи на міжнародному ринку.

Тренінги кафедри соціально-гуманітарних наук були спрямовані на покращення складових мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, що виявились на елементарно-інтегративному рівні (нижче позначки 0,60) в ході доекспериментальної діагностики.

Ми пропонували „Тренінг міжкультурних відносин” [246], „Тренінг креативності” [247] тощо.

Наприклад, тренінг „Моя родина. Моє коріння”. Передусім, цей „динамічний опитувальник” – потужний „криголам”. Крім того, цей тренінг мав ще декілька цілей: стимулювати реальну міжкультурну взаємодію, спрямовану на вияв „схожого” та „відмінного” в культурах, носіями яких є студенти; допомогти в усвідомленні та розумінні особливостей свого народу, своєї культури; створити умови для формування культурного плюралізму і настанов, сприяючих ефективному міжкультурному діалогу. Для тренінгу використовувались листи опитувальника.

Викладач роздавав студентам бланки опитувальника та пояснював умови гри, на яку відводилося 30 хвилин, упродовж яких вони мали зустрітися з якомога найбільшою кількістю одногрупників. Роботу студенти мали розпочинати з власних відповідей, а далі шукати тих, хто дав на запитання опитувальника такі самі відповіді. На полях питальника учасники тренінгу записували імена співрозмовників.

Після 30 хвилин роботи викладач зупиняв гру, студенти підраховували на полях кількість одногрупників, охоплених опитуванням. Далі викладач вітав тих, кому вдалося зібрати найбільше підписів, а переможці розповідали про їх стратегію комунікації. Окрему увагу викладачі приділяли проблемам студентів, у кого список був бідним.

Далі підводилися підсумки гри. Зокрема обговорювалися питання: що дала гра учасникам? Які думки і відчуття викликала? Чи зверталися учасники з

запитаннями до викладача? Якщо ні, то чому вони виключили його з поля комунікації? (Адже настановка була на кількісні підсумки – максимальне число опитаних!) Що здивувало у відповідях товаришів? Чому питання складені за доцентровим принципом? Чому важливо було шукати „таких самих, як я”? Чи бували випадки, коли, відправляючись до когось за відповіддю, Ви заздалегідь припускали „потрібну відповідь”, а отримували прямо протилежну? Що послужило приводом для подібної помилки? На чому ґрунтувалося Ваше стереотипне уявлення?

Далі викладач просив учасників розповісти про те, що нового вони дізналися про товаришів по групі. Чи корисною була для них подібна вправа? Як вони відчували себе, знайшовши немало схожого між собою й іншими учасниками тренінгу? Чи допоможе це в спілкуванні з одногрупниками?

Також корисним був тренінг „Задля декількох рядків у газеті...”. Ця вправа – своєрідне домашнє завдання для студентів. Викладач просив їх принести на наступне заняття газетні заголовки, фрагменти статей, які, на їхню думку, можуть бути образливими для представників певних етнічних, релігійних, культурних груп.

На самому тренінгу група отримувала великі аркуші паперу, клей, маркери та готувала презентацію знайдених матеріалів. Оформлені відповідним чином плакати із фрагментами текстів розвішувалися в аудиторії для загального ознайомлення. Завершувався тренінг обговоренням: чи можемо ми говорити сьогодні про позитивну роль преси у формуванні Духа толерантності та поваги до „іншого”? Чи є виховання „міжкультурної чуттєвості” професійним обов’язком представників засобів масової інформації? Що, на Вашу думку, необхідно зробити, щоб захистити честь, достоїнство та право на „іншість”?

Зазначимо, що серія тренінгів сприяла формуванню соціальної зрілості майбутніх економістів.

Суттєвий внесок до формування навчально-виховного середовища в межах системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів зроблено відділом виховної та позанавчальної роботи за трьома основними напрямками:

I. Організаційно-просвітницька робота, яка спрямовувалася на

формування ключових компетенцій: політичних, пов'язаних із життям у багатокультурному суспільстві, здатність вчитися впродовж життя; соціальної зрілості: позитивного самоствавлення (Я-концепція), соціальної компетентності та соціальної спрямованості тощо через залучення студентів до зразків світової культури, де мали місце такі заходи: традиційно проводився День знань; були організовані екскурсії: „Храми Одеси”, „Кримінальна Одеса”, „Палаці Одеси” тощо; відвідані театри та музеї міста; студенти інституту брали участь у районній міжвузівській конференції „Демократія як я її бачу” в межах проведення Тижня європейської демократії; організовано круглий стіл „Система освіти західноєвропейських країн” до Тижнів Європи в Україні; проводилися регулярні зустрічі студентів із співробітниками соціальних організацій „Віра, надія, любов” та „АСЕТ”, які організовували бесіди з актуальних проблем: „Профілактика ВІЛ, СНІД та венеричних захворювань”, „Вплив шкідливих звичок на організм людини”, „Статеві зв'язки та методи контрацепції”, „Репродуктивне здоров'я”, „Життєві цілі та пріоритети” та ін.; проводився усний журнал до Всесвітнього дня боротьби зі СНІДом; відповідно до обласної програми „Молодь Одещини” студенти інституту брали участь у проведенні тижня молодіжного самоврядування в органах державної влади облдержадміністрації; було організовано зустрічі з представниками фармацевтичної компанії „Біоноріка”, які провели бесіду: „Профілактика онкологічних захворювань молочної залози”; здійснювався нагляд за роботою студентської ради та студентського клубу тощо.

II. Національно-патріотичне виховання, яке спрямовувалося на формування ключових компетенцій: політичних, пов'язаних із життям у багатокультурному суспільстві; соціальної зрілості: соціальної компетентності та соціальної спрямованості тощо через формування патріотичних почуттів, усвідомлення своїх національних інтересів у сфері політики, економіки та ін., спрямованості на захист своїх інтересів у конкуренції з іншими державами й народами тощо, та включало такі заходи: організовувалися екскурсії місцями бойової слави Одеської області; проводилися заходи до Дня пам'яті жертв голодомору 1932-1933 р.р. (тематичні виховні години, виставка стінгазет та

рефератів, вечір пам'яті жертв голодомору, відвідування виставки у краєзнавчому музеї); проводився традиційний конкурс „Козацькому роду нема переводу” тощо.

Ш. Культурно-масові заходи, які спрямовувались на формування соціальної зрілості: позитивного самоставлення (Я-концепція), соціальної компетентності, соціальної спрямованості та соціальної відповідальності через залучення студентів до творчої самореалізації, та включали: організацію концертних програм до Дня працівника освіти, Нового року, 8 Березня, зустрічі випускників тощо; проведення конкурсу стінгазет, змагань команд КВК між навчальними закладами Міністерства фінансів України, дня самоврядування, дискотеки тощо в рамках святкування Дня студента; участь студентів інституту в конкурсах „Міс Фінанси” та команд КВК, у щорічних районних міжвузівських конкурсах „Кленовий лист”, „Формула кохання”, районних та інститутських суботниках; реалізацію технології здоров'язбереження, яка проводилася кафедрою соціально-гуманітарних наук.

Таким чином, навчально-виховне середовище Інституту дозволило формувати поряд із професійними складовими мультиплікативної компетентності майбутнього економіста її соціальну складову: навчальна робота включала спрямованість на соціальні та культурні цінності, а виховна – мала професійні акценти, студенти відчували себе „підключеними” до соціокультурних потоків. У результаті пізнавальної діяльності в такому навчально-виховному середовищі студенти постійно розширювали коло своїх знань стосовно різних явищ природи і суспільства, розсуваючи межі невідомого та тим самим збільшуючи обсяги непізнаного, що надавало поштовх до подальшого розвитку та пізнання, активного прагнення досягнути Всесвіт, усвідомити свою роль і місце в ньому.

Подальша робота полягала в організації та проведенні інтегрованих занять в експериментальних групах.

Так, наприклад, інтегроване заняття з теми: „Автоматизація основних господарських операцій з обліку формування власного, позикового капіталу, руху грошових коштів, ТМЦ з використанням комп'ютерної програми „1С: Підприємство” було проведено спільно викладачами кафедри вищої математики

та інформаційних технологій та кафедри фінансів, грошового обігу та кредиту в межах предметів „Інформатика та комп'ютерна техніка” та „Бухгалтерський облік II” відповідно з метою закріплення та поглиблення знань, умінь студентів з основних операцій формування власного капіталу, позикового капіталу, руху грошових коштів, ТМЦ в умовах використання комп'ютерної програми „ІС: Підприємство”; набуття необхідних навичок щодо використання нових професійних завдань, передбачених для фахівців, та вироблення у студентів уміння працювати з автоматизованими документами за чинними нормативними актами та інструкціями у вигляді індивідуальної самостійної роботи кожного студента із використанням комп'ютерної техніки та програми „ІС: Підприємство”. Пари студентів були забезпечені індивідуальними завданнями різної складності, на підставі яких кожний з них окремо оформляв у автоматизованому режимі первинні документи.

Заняття розпочалось із перевірки теоретичних знань щодо обліку власного капіталу, грошових коштів, товарно-матеріальних цінностей, доходів і фінансових результатів. Далі студентам було поставлено завдання, як-от: рух грошових коштів по касі, банку, списання, зниження ціни матеріальних цінностей, розрахунок із підзвітними особами тощо, та запропоновано сформулювати облікові дані на електронних носіях: журнал проводок, повний журнал (журнал реєстрації господарських операцій) за даними господарських операцій.

Далі перевірялися результати виконання завдань кожною парою студентів, які розв'язували однакові завдання, та виступи студентів із доповненнями, потім відбувалося підведення підсумків та оцінювання.

У такий спосіб студенти демонстрували набуті в ході проходження навчальної практики вміння, навички та досвід діяльності із ведення бухгалтерського обліку з використанням комп'ютерної програми „ІС: Підприємство”, поєднавши їх із новими теоретичними знаннями.

Інтегроване заняття між суміжними дисциплінами „Фінансова діяльність та аналіз фінансового стану підприємства” та „Основи підприємництва” проходило у формі розгляду й обговорення конкретних матеріалів підприємства, що не було

випадковим, адже спеціаліст і керівник у повсякденній роботі постійно аналізує різні аспекти виробничо-фінансової діяльності, порівнює досягнуте з плановими завданнями, приймає рішення тощо, а задля цього майбутній спеціаліст повинен цього навчитись у стінах навчального закладу, де викладається цілий ряд професійно-спрямованих дисциплін, пов'язаних між собою. Отже, заняття мало своє самостійне призначення – набуття професійних умінь і навичок роботи з конкретними матеріалами.

Одну з особливостей такої форми навчання складала самостійна робота, оскільки отримавши завдання, студент не міг розпочати роботи над ним, не ознайомившись з методичними вказівками (було задіяно момент випереджувального навчання). Крім того, у процесі самостійного вивчення методичного матеріалу і складання завдань, а потім під час обговорення, вироблялися загальні вимоги щодо розв'язання проблеми. Знання студентів були різні, тому під час обговорення виникали питання, на які були отримані відповіді в ході заняття, тобто, виникав елемент проблемності, необхідний для активізації пізнавальної діяльності студента.

Зауважимо, що механізм організації і проведення заняття був дуже схожий із заняттям щодо розв'язання виробничої задачі, але відмінність полягала в тому, що предметом аналізу та обговорення була не ситуація, а готовий план, звіт тощо. Відтак, мета заняття – активізація пізнавальної діяльності студентів; набуття й удосконалення навичок у використанні отриманих знань; обмін знаннями між студентами.

Активізація пізнавальної діяльності студентів досягалася за рахунок того, що, по-перше, розглядався матеріал, який мав практичне значення, по-друге, це заняття мало творчий характер, по-третє, студенту надавалося конкретне завдання.

Заняття проводилось в одному циклі з лекціями, що вивчалися з теми. У такий спосіб аналіз і обговорення плану перетворювалися на вправу із використання отриманих знань із суміжних дисциплін (у ході обговорення питання про необхідність управління фінансовою діяльністю на підприємстві, студентам надавалося завдання скласти бізнес-план створеного

підприємства). Ці питання розглядалися на різних лекціях з різних предметів, але в цій ситуації поєднувалися в одну проблему: теоретичне і практичне втілення необхідності фінансового та іншого планування на підприємстві.

Необхідно відзначити, що у процесі таких занять студенти не просто використовували, але й розвивали свої знання, збагачуючи їх колективним досвідом і власною творчістю.

Заняття проходило на межі двох тем: „Управління фінансовою діяльністю на підприємстві” та „Бізнес-план, його зміст та порядок складання”.

Кожний викладач давав завдання групі в цілому. Так, викладач з курсу „Фінансова діяльність та аналіз фінансового стану підприємства” перед студентами ставив проблему: чи потрібно управляти фінансовою діяльністю на підприємстві? При цьому студенти групи розподілялися на 2 команди: прихильники необхідності управління фінансовою діяльністю та їх опоненти. Це завдання вони одержали за 2 тижні до заняття.

Викладач курсу „Основи підприємництва” обрав тему „Бізнес-план, його зміст та порядок складання”, у зв’язку з тим, що багато студентів-бакалаврів суміщають навчання з роботою в різних комерційних структурах, а в майбутньому планують створити власні фірми і тому розмова про бізнес-план на навчальному занятті стає для них найактуальнішою. За місяць до проведення заняття викладач видавав студентам завдання з теми: „Розробка та захист Бізнес-плану створеної фірми” та список необхідної літератури.

У межах групи студенти розподілялися на підгрупи з 5-6 осіб. Кожна з підгруп являла собою щойно створену „фірму”. Студенти самостійно обирали назву і сферу діяльності „фірми”.

Перед студентами відкрилося широке поле щодо творчості та прояву економічного кругозору. Це пов’язано з тим, що вони самі описували не тільки вид діяльності своєї „фірми”, ринок збуту товарів і потенціальних покупців, але й вивчали конкурентів, розглядали питання управління фінансами, запобігання банкрутства.

За завданням викладача з предмету „Фінансової діяльності та аналізу

фінансового стану підприємства” одна частина групи досконало вивчала матеріали вітчизняної та зарубіжної практики щодо необхідності управління фінансовою діяльністю, основні напрями діяльності фінансового менеджера, ознаки успішності фінансового управління тощо. А друга частина групи на прикладах діяльності провідних зарубіжних фірм повинна довести непотрібність управління фінансами на підприємстві.

Саме заняття складалось із двох частин: теоретичної і практичної.

Перша частина – це дискусія за „круглим столом” (обговорення питання необхідності та проблемності управління фінансовою діяльністю на підприємствах у сучасних умовах в Україні), якою керував викладач, спрямовуючи обговорення, не допускаючи відхилення від теми, підтримуючи активність аудиторії. Дискусія мала характер ділової наради, мета якої – вироблення колективного рішення, в якому сформульовані рекомендації з втілення в життя пропозицій. Наприкінці дискусії викладач підводив підсумки обговорення, відповідав на запитання, робив необхідні узагальнення.

Друга частина – аналіз і обговорення проектів студентів з використанням механізму ігрової взаємодії та групової експертної оцінки, що підвищувало рівень мотивації та відповідальності студентів у ході виконання завдань, їх активність на заняттях. Кожна з „фірм” захищала свій проект – бізнес-план шляхом представлення проекту у вигляді мультимедійної презентації.

Під час презентації кожна з „фірм” доводила реальність втілення свого проекту в життя, захищала обґрунтованість розрахунків та можливостей отримання прибутку внаслідок діяльності „фірми”. При цьому опонентами виступали представники інших „фірм” та за допомогою запитань визначали життєздатність кожного з проектів, створюючи в аудиторії атмосферу боротьби.

Журі (викладачі та представники від кожної „фірми”) наприкінці заняття підводили підсумок, виявляли кращих „бізнесменів” та найкращого „фінансового менеджера”, виставляючи експертні оцінки за заздалегідь визначеними критеріями: привабливість назви, актуальність проекту, глибина розкриття матеріалу тощо.

Ми дійшли висновку, що інтегроване заняття з суміжних дисциплін у формі дискусії „за круглим столом” і обговорення конкретних матеріалів підприємства дозволяє організувати навчально-пізнавальну діяльність в активній формі і зосередити увагу студентів на важливих моментах матеріалу, що вивчався із залученням до цього колективних знань і самооцінки.

Своєрідним підсумком проведеної роботи із впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів було проведення науково-практичної конференції „Шляхи вдосконалення підготовки фахівців для фінансової системи відповідно до вимог Болонського процесу”, що дозволило визначити напрями вдосконалення організації самостійної та індивідуальної підготовки і перепідготовки фахівців для фінансової системи з використанням інтерактивних форм та методів формування компетентної особистості, стимулювання пізнавальної діяльності і самостійності студентів, їхньої комунікабельності, які позитивно впливають на отримання професійних знань та формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Внаслідок проведення формувального експерименту було створено якісно нове навчально-виховне середовище, в якому відбувалась інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності випускників-бакалаврів, що спричинило покращення показників сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Відтак, висвітлений досвід реалізації розробленої системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів відповідно до визначених підходів та принципів, напрямів і педагогічних умов забезпечував засвоєння студентами необхідних компетенцій і тим сприяв активізації розвитку мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

5.3. Результати функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів та їх аналіз

Після апробації системи інтегративної професійної підготовки майбутніх

економістів нами було проведене повторне діагностування сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста випускників-бакалаврів ЕГ та КГ, які брали участь у експерименті, за вищезазначеними критеріями, котрі відбивали наявність тієї чи іншої компетенції згідно зі структурою мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, використовуючи Методику оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів (аналогічно діагностуванню на початку експерименту).

Загальний аналіз результатів на прикінцевому етапі експерименту доводить неабиякий стимулювальний ефект від впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів на формування МКМЕ випускників-бакалаврів експериментальних груп. Відтак, детальний аналіз підтверджує складність роботи над формуванням зазначеної якості, оскільки під час пізнання та усвідомлення об'єктивних науково обґрунтованих характеристик праці фахівця галузі економіки та фінансів, сучасних соціально-психологічних реалій цієї професії, самопізнання власних професійно важливих якостей відбувається переосмислення попередніх уявлень щодо обраної професії, внаслідок чого в деяких студентів згасає бажання працювати економістом, гальмується активне ставлення до роботи над собою з орієнтацією на досягнення професійних вершин та відповідно знижуються індивідуальні показники, а інші, навпаки, – впевнювались у правильності свого вибору, „нарощували оберти” в роботі над собою, покращуючи відповідно свої індивідуальні показники.

Розглянемо результати сформованості рівнів МКМЕ ЕГ та КГ у випускників-бакалаврів. Розподіл значень показників сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста ЕГ та КГ на прикінцевому етапі експерименту наведено в таблиці 5.1.

Як засвідчують результати таблиці 5.1, в ЕГ жодний випускник не отримав значення інтегративного коефіцієнта IK_{KE} менше, ніж 0,6 (хоча 12 % респондентів залишилися на елементарно-інтегративному рівні сформованості МКМЕ, в них наявний потенціал для розвитку зазначеної якості), більшість випускників-

бакалаврів (75 %) досягли сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста на достатньо-інтегративному рівні, а 13 % випускників експериментальних груп опинилися на високо-інтегративному рівні. На прикінцевому етапі в КГ значення інтегративного показника IK_{KE} розподілилися: 33 % випускників-бакалаврів залишилися на елементарно-інтегративному рівні (причому 3 % не перейшли межу у 0,6), більшість респондентів (64 %), як і в ЕГ, опинилися на достатньо-інтегративному рівні, і тільки 3 % випускників досягли високо-інтегративного рівня.

Таблиця 5.1

Показники рівня сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста ЕГ і КГ наприкінці експерименту (у %)

Рівні сформованості МКМЕ	Відсоток студентів	
	ЕГ	КГ
Елементарно-інтегративний	12	33
в тому числі $0,60 \leq IK < 0,70$	12	31
Достатньо-інтегративний	75	64
Високо-інтегративний	13	3

Аналізуючи одержані результати рівнів сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста ЕГ і КГ, нами було відзначено, що після проведення експериментальної роботи позитивні зміни відбулись як в експериментальній, так і в контрольній групі. На нашу думку, це пов'язано з тим, що за час проведення експерименту, професійна підготовка за традиційною схемою вплинула і на результати формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста студентів контрольної групи, адже й сама традиційна схема знаходиться під постійним впливом процесів зовнішньої та внутрішньої інтеграції. Певним чином це пояснює й перевищення показників пілотажного дослідження, але ми вважаємо, що додатково на результати сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста випускників-бакалаврів контрольних груп вплинули результати оцінювання зазначеної якості

за запропонованою нами методикою, що надало поштовх для самовдосконалення студентам, вказало напрями їхнього професійного та особистісного зростання, й поряд із цим, надало матеріал для викладачів, щодо вдосконалення певних моментів їх роботи.

Для більш якісного порівняння одержаних результатів було складено й проаналізовано таблиці, які відбивають динаміку змін, що відбулися в розподілі показників за критеріями сформованості МКМЕ студентів ЕГ та КГ до і після експериментальної роботи (див. табл. 5.2, 5.3, 5.4).

Розглянемо результати порівняльного аналізу розподілу студентів за критерієм „сформованість ключових компетенцій” (табл. 5.2).

Таблиця 5.2

Порівняльний аналіз показників рівня сформованості ключових компетенцій (IK_{KK}) випускників-бакалаврів

Оцінки	Відсоток студентів (%)												
	На початку експерименту						Наприкінці експерименту						
	$IK_{КП}$		$IK_{КБС}$		$IK_{КУПК}$		$IK_{КІ}$		$IK_{КВВЖ}$		Рівень	IK_{KK}	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ
$0 \leq IK < 0,70$	58	70	58	58	31	25	24	23	88	87	Е.-інтегр.	47	45
в тому числі	13	22	14	25	6	17	0	6	35	54		3	18
$0,60 \leq IK < 0,70$	29	39	45	47	15	13	15	16	33	38		38	36
	13	20	13	20	6	12	0	3	30	35		3	15
$0,70 \leq IK < 0,90$	42	30	42	42	68	73	54	47	12	13	Д.-інтегр.	53	55
	46	59	73	73	68	72	41	48	60	46		79	78
$0,90 \leq IK \leq 1$	0	0	0	0	2	3	22	30	0	0	В.-інтегр.	0	0
	42	19	13	3	26	12	59	47	5	0		18	4

Дані таблиці свідчать, що в ЕГ відбулися значні позитивні зміни. Щодо інтегративного показника сформованості політичних компетенцій ($IK_{КП}$), то він

виявився таким: відсоток оцінок від 0 до 0,7 знизився з 29 % до 13 % (причому всі випускники подолали межу в 0,6), від 0,7 до 0,9 діагностовано 46 % респондентів (до експерименту було 43 %), оцінку в межах від 0,9 до 1 виявлено в 42 % випускників-бакалаврів (до експерименту таких показників не було виявлено в жодного студента). У контрольній групі зміни в розподілі оцінок інтегративного показника сформованості політичних компетенцій ($IK_{КП}$) виявились такими: відсоток студентів з оцінками від 0 до 0,7 знизився з 70 % до 22 % та 2 % досліджуваних не подолали межу 0,6), а з оцінками від 0 до 0,7 збільшився з 30 % до 59 %, оцінку в межах від 0,9 до 1 одержали 19 % випускників (при попередній діагностиці не було виявлено). Отже, СІПП МЕ успішно вирішує завдання формування політичних компетенцій та дозволяє досягати результатів кращих, ніж за умов наявної професійної підготовки економістів.

Стосовно компетенцій, пов'язаних із життям у багатокультурному суспільстві, результати порівняльного аналізу дозволили встановити, що: в експериментальній групі на початку експерименту студенти показали таку градацію значень інтегративного показника ($IK_{КБС}$) – від 0 до 0,7 діагностовано 58 % студентів (у тому числі оцінку більшу за 0,6 одержали 45 %), оцінку від 0,7 до 0,9 виявлено в 42 % респондентів ЕГ, у проміжок від 0,9 до 1 не потрапило жодної оцінки $IK_{КБС}$; розподіл випускників-бакалаврів після експерименту – 14 % (причому тільки 1 % досліджуваних не перейшли межу 0,6), 73 % та 13 %. У контрольній групі до експерименту зафіксовано значення інтегративного показника ($IK_{КБС}$): від 0 до 0,7 – 58 % (у тому числі оцінку більшу за 0,6 одержали 47 % респондентів), від 0,7 до 0,9 – 42 %, від 0,9 до 1 – 0 % студентів; наприкінці відповідні показники склали 25 % (і 5 % випускників-бакалаврів не перейшли межу 0,6) 73 % та 3 %.

Якісний аналіз результатів свідчить, що показники випускників-бакалаврів експериментальної групи виявились кращими, хоча і в КГ відчутні суттєві зміни, але цілеспрямована робота щодо формування компетенцій, пов'язаних із життям у багатокультурному суспільстві, які забезпечують функціонування молодих спеціалістів у полікультурному світі, приводить до кращих результатів.

Щодо компетенцій, пов'язаних із володінням усною та письмовою комунікацією, то суттєво зменшився відсоток випускників ЕГ, які дістали оцінки від 0 до 0,7 – з 31 % до 6 % (причому всі респонденти подолали межу в 0,6), для КГ зменшення менш вагомі – з 25 % до 17 % (причому 5 % випускників-бакалаврів не перейшли межу 0,6); для обох груп практично не змінився відсоток респондентів, які одержали оцінки від 0,7 до 0,9, для ЕГ він склав 68 % (як і до проведення експериментальної роботи), а для КГ – 72 % (було 73 %); відсоток студентів, які виявили значення інтегративного показника ($IK_{КВПК}$) від 0,9 до 1, зріс із 2 % до 26 % для експериментальної групи та із 3 % до 12 % для контрольної. Отже, СПП МЕ успішно вирішила проблему формування компетенцій, пов'язаних із володінням усною та письмовою комунікацією.

Аналіз результатів розподілу значень інтегративного коефіцієнта (IK_{KI}) свідчить, що формування компетенцій, пов'язаних зі зростанням інформатизації суспільства, успішно проходить як за умов СПП МЕ, так і за умов традиційної професійної підготовки, але в першому випадку спостерігаються певні переваги: вагомо зменшилися відсотки досліджуваних, у яких діагностовано значення інтегративного коефіцієнта від 0 до 0,7, а саме: з 24 % до 0 % для ЕГ та з 23 % до 6 % для КГ; значення інтегративного коефіцієнта (IK_{KI}) від 0,9 до 1 виявлено в 59 % випускників ЕГ та 47 % КГ (було 22 % та 30 %), решта респондентів ЕГ та КГ виявили значення показника від 0,7 до 0,9 (41 % ЕГ та 48 % КГ).

Дані таблиці 5.2 засвідчують певні досягнення СПП МЕ щодо формування компетенцій, пов'язаних зі здатністю вчитись упродовж життя, що не досягається під час наявної професійної підготовки економістів, хоча певні зрушення спостерігаються і в КГ. Значення інтегративного коефіцієнта ($IK_{КВВЖ}$) для випускників-бакалаврів ЕГ виявились такими: від 0 до 0,7 у 35 % та, на жаль, 5 % респондентів не подолали межу 0,6 (за вихідної діагностики було 88 % та 55 % відповідно), від 0,7 до 0,9 – у 60 % (було 12 %), від 0,9 до 1 у 5 % респондентів (до проведення експериментальної роботи не діагностовано). Для випускників-бакалаврів КГ значення інтегративного коефіцієнта ($IK_{КВВЖ}$) такі: як за вихідної, так і за прикінцевої діагностики оцінки від 0,9 до 1 не діагностовано; відсоток тих,

хто отримав оцінки від 0,7 до 0,9, збільшився з 13 % до 46 %, а тих, хто отримав оцінки 0 до 0,7, зменшився з 87 % до 54 % (причому 19 % досліджуваних не перетнули межу 0,6).

На підставі аналізу динаміки змін показників складових критерію „сформованість ключових компетенцій” можна зробити висновки щодо сформованості у випускників-бакалаврів ключових компетенцій, розглянувши інтегративний коефіцієнт IK_{KK} для кожного студента. Динаміку розподілу оцінок критерію „сформованість ключових компетенцій” для студентів ЕГ і КГ до та після експерименту наведено в таблиці 5.2, дані якої свідчать, що інтегративні коефіцієнти (IK_{KK}) від 0 до 0,7, які відповідають елементарно-інтегративному рівню, виявлено 3 % досліджуваних ЕГ та 18 % КГ, у тому числі 3 % респондентів ЕГ та 15 % КГ виявили потенційні можливості щодо подальшого розвитку ключових компетенцій; від 0,7 до 0,9 (достатньо-інтегративному) діагностовано в 79 % випускників-бакалаврів ЕГ та 78 % КГ (було 53 % та 55 % відповідно); від 0,9 до 1 (високо-інтегративному) – 18 % респондентів ЕГ та 4 % КГ (до експерименту не було жодного студента).

Отже, підсумкові дані дають підстави до припущення, що зміни, які відбулися в результатах формування ключових компетенцій, є статистично суттєвими і виникли внаслідок упровадження в навчальний процес вищої школи СПП МЕ.

Розглянемо результати порівняльного аналізу розподілу студентів за критерієм „сформованість професіоналізму” (табл. 5.3).

Як видно з табл. 5.3, найбільша різниця між показниками до і після експериментальної роботи була виявлена у випускників-бакалаврів ЕГ. Значно зменшилася кількість респондентів з інтегративним показником сформованості професійної спрямованості (IK_{PC}) від 0 до 0,7 (на 50 %) і жодний із них не виявив оцінку меншу за 0,6. Число студентів, які показали оцінки від 0,7 до 0,9 та від 0,9 до 1 зросло на 32 % та 18 % відповідно. У контрольній групі різниця між результатами вихідної та післяекспериментальної діагностики склала 47 %, – 41 % та – 6 % відповідно. Кількісні показники доводять результативність використання

СПП МЕ порівняно з традиційною професійною підготовкою, тобто ми правильно спрямували роботу кураторів, тьюторів та викладачів спеціальних дисциплін у цьому напрямі формування професійної спрямованості.

Таблиця 5.3

**Порівняльний аналіз показників рівня сформованості професіоналізму
(IK_{II}) випускників-бакалаврів**

Оцінки	Відсоток студентів										
	На початку експерименту								Наприкінці експерименту		
	IK_{IC}		IK_{IK}		IK_{IB}		IK_{IM}		Рівень	IK_{II}	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ
$0 \leq IK < 0,70$	63	68	16	14	93	95	88	87	<i>Елем.-інтегр.</i>	69	70
	13	21	0	4	9	15	47	64		6	21
в тому числі $0,60 \leq IK < 0,70$	40	51	6	4	73	71	24	26		53	55
	13	19	0	1	8	9	30	28		6	18
$0,70 \leq IK < 0,90$	37	32	42	46	8	5	12	13	<i>Дост.-інтегр.</i>	31	30
	69	73	56	67	72	80	51	36		78	77
$0,90 \leq IK \leq 1$	0	0	43	40	0	0	0	0	<i>Вис.-інтегр.</i>	0	0
	18	6	44	29	19	5	2	0		16	2

Зафіксовані в табл. 5.3 експериментальні результати свідчать про те, що жодний із випускників-бакалаврів ЕГ не досяг значення інтегративного показника (IK_{IK}) від 0 до 0,7 (було 16 %), від 0,7 до 0,9 діагностовано 56 % респондентів, а від 0,9 до 1 – 44 % (за вихідної діагностики ці відсотки склали 43 % та 42 % відповідно). Дещо інша картина спостерігалась у контрольній групі: значення інтегративного показника (IK_{IK}) від 0 до 0,7 виявили 4 % випускників-бакалаврів (було 14 %), відсоток випускників, які виявили оцінки від 0,7 до 0,9, збільшився на 22 %, а тих, хто отримав оцінки від 0,9 до 1 зменшився з 40 % до 29 %. Відтак, ми спостерігаємо негативну тенденцію наявної системи підготовки економістів,

яка призводить до зниження якісної успішності студентів (адже саме оцінки за предметами визначають сформованість професійної компетентності), навпроти, студенти експериментальної групи показали тенденцію до підвищення якості навчання.

Стосовно професійної відповідальності значення інтегративного показника ($IK_{ПВ}$) від 0,9 до 1 не було діагностовано за первинного оцінювання ні у студентів ЕГ, ні у студентів КГ, а після експерименту відсоток випускників склав 19 % та 5 % відповідно; відсоток випускників, які виявили оцінки від 0,7 до 0,9, збільшився на 64 % для ЕГ та на 75 % КГ, а таких, у кого оцінки від 0 до 0,7 залишилось 9 % в ЕГ та 15 % в КГ. Отже, професійна відповідальність зростає протягом професійної підготовки як за запропонованою нами системою, так і за традиційною системою, але для СПП МЕ показники кращі.

Динаміка розподілу оцінок діагностики професійної мобільності студентів, наведена в таблиці 5.3, засвідчує такі зміни значень інтегративного коефіцієнта ($IK_{ПМ}$) в ЕГ: від 0 до 0,7 діагностовано 47 % респондентів, що на 41 % менше, ніж до експерименту, від 0,7 до 0,9 виявлено 51 % випускників, що на 39 % більше, ніж при первинній діагностиці, від 0,9 до 1 – 2 % респондентів (не було жодного). В той час як у контрольній групі кількість випускників, які одержали оцінку від 0 до 0,7 зменшилась на 23 %, а таких, хто отримав оцінку від 0,7 до 0,9 відповідно збільшилась, значення інтегративного коефіцієнта ($IK_{ПМ}$) від 0,9 до 1 не діагностовано в жодного респондента, як і при вихідній діагностиці. Окремо зазначимо, зростання кількості випускників, які не досягли межі 0,6, при загальному зменшенні тих, хто виявив оцінки від 0 до 0,7: на 6 % у ЕГ та на 2 % у КГ. Цей феномен ми пояснюємо загальним зростанням показників за іншими складовими професіоналізму. Вочевидь, зростання професійної спрямованості, професійної відповідальності та професійної компетентності призводять до більш виваженого ставлення до зміни напрямку професійної діяльності.

Остаточні результати дали нам змогу простежити динаміку змін інтегративного коефіцієнта за критерієм „сформованість професіоналізму” – $IK_{П}$ кожного з досліджуваних (див. табл. 5.3).

Одержані дані свідчать, що інтегративні коефіцієнти (IK_{II}) від 0 до 0,7, що відповідає елементарно-інтегративному рівню, виявлено у 6 % респондентів ЕГ та 21 % КГ, в тому числі в 6 % студентів ЕГ та 18 % КГ, діагностованих на елементарно-інтегративному рівні, показник сформованості професіоналізму, піднявся за позначку 0,6 (до експерименту було 69 % (53 %) та 70 % (55 %) відповідно); від 0,7 до 0,9 (достатньо-інтегративному) діагностовано в 78 % досліджуваних ЕГ та 77 % КГ, що більше від вихідних результатів на 46 % для кожної групи; від 0,9 до 1 (високо-інтегративному) – у 16 % випускників-бакалаврів ЕГ та 2 % КГ (на констатувальному етапі діагностування засвідчило відсутність таких оцінок у жодного респондента). Відтак, результати діагностики продемонстрували певні переваги формування професіоналізму за умов СІПП МЕ, як у частині підвищення якісної успішності студентів за предметами, так і при розвитку їхніх особистісних якостей, необхідних у конкурентному середовищі сучасного ринку праці.

Розглянемо результати порівняльного аналізу розподілу студентів за критерієм „сформованість соціальної зрілості” (табл. 5.4).

Соціальна зрілість визначена нами як найбільш незахищена з боку традиційної системи професійної підготовки майбутніх економістів, отже, нам було важливо простежити, чи впорається СІПП МЕ із завданням формування соціальної зрілості. Дані таблиці свідчать, що інтегративний коефіцієнт за критерієм „сформованість соціальної зрілості” $IK_{СК}$ від 0,9 до 1, що відповідає високо-інтегративному рівню виявлено в 7 % випускників ЕГ (при вихідній діагностиці не виявлено в жодного респондента); більшість респондентів ЕГ опинилися на достатньо-інтегративному рівні (оцінка від 0,7 до 0,9), що склало на 73 % більше, ніж до експериментальної роботи, а на елементарно-інтегративному рівні (оцінка від 0 до 0,7) опинилися тільки 13 % респондентів, проти 93 % відсотків за попередньою діагностикою. Для КГ як вихідна, так і прикінцева діагностики не виявили респондентів на високо-інтегративному рівні (оцінки від 0,9 до 1); більшість випускників (65 %) отримала оцінки від 0,7 до 0,9, що відповідає достатньо-інтегративному рівню, (при вихідній діагностиці було 5 %);

решту респондентів (35 %) діагностовано на елементарно-інтегративному рівні (оцінки від 0 до 0,7) проти 95 % за попередньою діагностикою. Слід відзначити, що всі випускники-бакалаври як ЕГ, так і КГ перейшли межу в 0,6.

Таблиця 5.4

Порівняльний аналіз показників рівня сформованості соціальної зрілості (IK_{C3}) випускників-бакалаврів

Оцінки	Відсоток студентів										
	На початку експерименту								Наприкінці експерименту		
	IK_{CC}		IK_{CK}		IK_{CB}		$IK_{Я-К}$		Рівень	IK_{C3}	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ
$0 \leq IK < 0,70$	98 18	97 38	98 38	99 62	79 27	79 37	35 4	34 11	Елем.-інтегр.	93 13	95 35
в тому числі $0,60 \leq IK < 0,70$	53 15	53 24	31 33	31 52	44 20	42 27	27 4	28 11			65 13
$0,70 \leq IK < 0,90$	2 81	3 62	2 62	1 38	21 68	21 63	62 58	63 63	Дост.-інтегр.	7 80	5 65
$0,90 \leq IK \leq 1$	0 1	0 0	0 0	0 0	0 6	0 0	3 38	3 26	Вис.-інтегр.	0 7	0 0

Тепер простежимо динаміку змін докладно за складовими. Дані таблиці свідчать, що динаміка значень інтегративного показника сформованості соціальної спрямованості (IK_{CC}) має такий вигляд:

- для ЕГ: у більшості респондентів виявлено значення коефіцієнта від 0,7 до 0,9, що склало 68 % проти 21 % до експерименту; 27 % випускників залишилось на рівні оцінок від 0 до 0,7, в тому числі в 7 % студентів ЕГ виявлено на рівні оцінок менше ніж 0,6; 6 % досліджуваних діагностовано на рівні оцінок від 0,9 до 1 (було 0 %);

- для КГ: більшість респондентів виявлено на рівні значень коефіцієнта від

0,7 до 0,9, що склало 63 % проти 21 % до експерименту; 37 % випускників залишилося на рівні оцінок від 0 до 0,7, в тому числі в 10 % студентів виявили оцінку меншу ніж 0,6; на рівні оцінок від 0,9 до 1 не діагностовано жодного респондента, як і було.

Отже, можемо відзначити позитивні зміни щодо сформованості соціальної спрямованості із перебільшенням у бік СІПП МЕ.

Аналіз динаміки показників результатів сформованості соціальної компетентності засвідчив позитивні зміни щодо неї у випускників-бакалаврів, але ми вважаємо, що в наступній ітерації технології впровадження СІПП МЕ потрібно посилити роботу над формуванням навичок міжособистісних відносин, здатності встановлювати доцільні контакти з рідними, близькими, друзями, колегами по роботі, здатностей до критики тощо. Адже значення інтегративного показника ($IK_{СК}$) від 0,9 до 1 не виявлено в жодного студента ні за первинної, ні за прикінцевої діагностики, від 0,7 до 0,9 виявлено в 62 % досліджуваних ЕГ та 38 % КГ (було 2 % та 1 % відповідно), від 0 до 0,7 – у 38 % респондентів ЕГ та 62 % КГ, в тому числі в 5 % студентів ЕГ та 10 % КГ виявлено оцінку меншу ніж 0,6.

Дані таблиці 5.4 засвідчують покращення значень інтегративного коефіцієнта ($IK_{СВ}$), пов'язаного із соціальною відповідальністю. Простежується така динаміка змін: в експериментальній групі оцінки: від 0,9 до 1 діагностовано в 38 % респондентів (було 3%), від 0,7 до 0,9 – в 58 % (було 62 %), кількість таких, хто отримав оцінки від 0 до 0,7 знизилася на 31 % та склала лише 4 %, причому жодний із випускників не виявив оцінку не меншу ніж 0,6; в контрольній групі оцінки: від 0,9 до 1 діагностовано в 26 % респондентів проти 3 % за вихідної діагностики, від 0,7 до 0,9 – в 63 % як і було, кількість таких, хто отримав оцінки від 0 до 0,7 знизилась на 24 % та склала 11 %, причому жодний із випускників не виявив оцінку не меншу ніж 0,6.

Динаміка змін показників інтегративного коефіцієнта сформованості позитивного самоствалення (Я-концепції) ($IK_{Я-К}$) випускників-бакалаврів виявилася такою: більшість респондентів як ЕГ, так і КГ одержали оцінки в межах від 0,7 до 0,9 (81 % проти 2 % при доекспериментальній діагностиці та 62 % проти

3 % відповідно); на рівні оцінок від 0 до 0,7 залишились 18 % випускників ЕГ (було 98 %) та 38 % КГ (було 97 %); рівня оцінок від 0,9 до 1 досягли 1 % опитуваних ЕГ і жодний з КГ. Зауважимо, що 3 % випускників ЕГ та 16 % КГ потребують подальшого пильного супроводу щодо корекції сформованості позитивного самоствавлення (Я-концепція). Такі результати взагалі свідчать про достатньо виважене, наближене до адекватного самоствавлення, що забезпечує входження до суспільства безконфліктним шляхом та підстави до подальшого самовдосконалення.

Отже, ми бачимо, що соціальна зрілість є найбільш складною щодо її формування, і, попри всі зусилля творчої групи та можливості навчально-виховного середовища СПП МЕ, динаміка її формування багато в чому залежить від соціальних та економічних умов у країні та світі.

Розглянувши динаміку змін рівнів мультиплікативної компетентності майбутнього економіста за її критеріями: сформованість ключових компетенцій; сформованість професіоналізму; сформованість соціальної зрілості, можна здійснити порівняльний аналіз результатів діагностики цієї якості на формувальному етапі експерименту (див. табл. 5.5).

Таблиця 5.5

Порівняльний аналіз показників рівня сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста (IK_{KE}) випускників-бакалаврів

Рівні сформованості МКМЕ	Відсоток студентів			
	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Елементарно-інтегративний в тому числі $0,60 \leq IK < 0,70$	76	72	12	33
	62	62	12	31
Достатньо-інтегративний	24	28	75	64
Високо-інтегративний	0	0	13	3

Як видно з таблиці, на високо-інтегративному рівні діагностовано 13 % випускників-бакалаврів ЕГ (до проведення експериментальної роботи не було діагностовано жодного студента). На достатньо-інтегративному рівні було виявлено в експериментальній групі 75 % респондентів, що на 51 % більше, ніж за вихідної діагностики. На елементарно-інтегративному рівні відсоток випускників знизився на 64 % і склав 12 %. В той же час, для випускників-бакалаврів контрольної групи показники розподілились у такий спосіб: на високо-інтегративному рівні діагностовано 3 % досліджуваних (було 0 %); на достатньо-інтегративному рівні виявлено 64 % студентів (було 28 %); на елементарно-інтегративному рівні було діагностовано 33 % респондентів (у тому числі в 31 % випускників показник сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, піднявся за позначку 0,6), що показало покращення на 39 % та 31 % відповідно. Наочно динаміку змін сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста наведено на рис. 5.4.

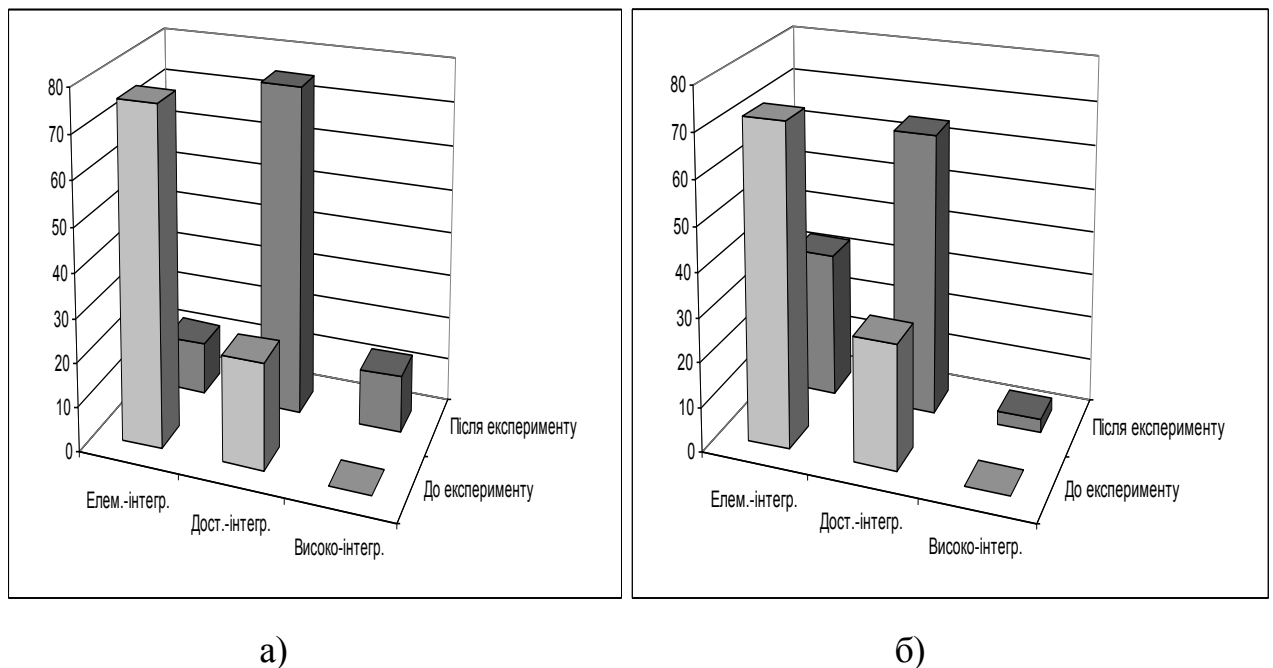


Рис. 5.4. Динаміка показників рівня сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста (IK_{KE}) випускників-бакалаврів
а) ЕГ; б) КГ

Для участі в експерименті не проводилося спеціального вибору студентів,

отже, одержані результати мали розбіжність від високих до низьких показників, це дало змогу припустити, що крива розподілу результатів наближається до нормальної, отже, ці результати можуть бути проаналізовані за допомогою методів математичної статистики. Як видно з результатів вихідного зрізу, показники експериментальної та контрольної груп близькі за значенням, а показники ЕГ і КГ на прикінцевому етапі достатньо відрізняються. Для відповіді на запитання, чи відбулися ці зміни внаслідок проведеної нами роботи, було використано оцінку цих результатів за допомогою критерію Стьюдента.

Для обробки результатів, що виявили студенти, було застосовано критерій Стьюдента [74, с. 122-125]. На початку експерименту ми припустили, що система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів забезпечить приріст інтегративних коефіцієнтів сформованості компетентності економіста (IK_{KE}). Для того щоб це довести, було висунуто альтернативну гіпотезу, яка полягала в тому, що між двома генеральними сукупностями є статистично значуща різниця. А оскільки нам необхідно було довести, що підвищення значень інтегративних коефіцієнтів сформованості компетентності економіста (IK_{KE}) відбулося за рахунок упровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, така гіпотеза є однобічною.

Ми маємо дві вибірки інтегративних коефіцієнтів IK_{KE} студентів ЕГ і КГ до експерименту та дві після.

Гіпотеза H_0 полягає в тому, що середні двох вибірок інтегративних коефіцієнтів IK_{KE} для студентів ЕГ і КГ рівні. Альтернативна гіпотеза H_1 полягала в тому, що між середніми двох вибірок є різниця, що виникла внаслідок впровадження запропонованої системи.

За вибірками до та після експерименту було проведено обчислення t_1 – значення критерію до експерименту і t_2 – значення критерію після експерименту (розрахунки наведено в додатку 3).

До експерименту ми одержали $t_1 = 0,0018 < t_{кр} = 1,65$, отже ми мали прийняти гіпотезу H_0 про відповідність оцінок ЕГ і КГ. Після експерименту виявлено $t_2 = 5,2677 > t_{кр} = 1,65$, отже, оскільки одержані нами результати

перевищують табличне значення з $\gamma = 0,05$, а це є підставою для ствердження того, що зміни, які відбулись у значеннях інтегративних коефіцієнтів компетентності економіста (IK_{KE}) є суттєвими і статистично значущими.

Отже, з дев'яносто п'яти відсотковою ймовірністю можна стверджувати, що зміни, які відбулися в значеннях інтегративних коефіцієнтів компетентності економіста (IK_{KE}) достовірні, статистично значущі і відбулися внаслідок впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, що є доказом доцільності використання зазначеної системи у процесі професійної підготовки кадрів галузі економіки і фінансів.

Оскільки різниця показників, одержаних у ході дослідженні експериментального контингенту, підтверджена методами математико-статистичної обробки даних, доходимо висновку про ефективність і доцільність впровадження розробленої СПП МЕ.

Результати формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в СПП МЕ дозволяють стверджувати, що впровадження розробленої нами системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів забезпечило формування у студентів зазначеної якості через інтеграцію знань, практичних умінь, навичок та досвіду діяльності; суттєво змінило мотивацію професійної діяльності, стимулювало підвищення рівня розвитку ключових компетенцій та соціальної компетентності; а також позитивно вплинуло на формування професіоналізму випускника; скорегувало психічні й особистісні якості щодо обраної професії.

У такий спосіб було підтверджено ефективність застосування запропонованої нами СПП МЕ. Адже, згідно з твердженням М. Д'яченка та Л. Кандибовича, ефективність діяльності – це досягнення в результаті праці запланованої мети діяльності. Вона є інтегрованим показником і визначається не тільки засвоєнням студентами навчального матеріалу, а й ступенем досягнення мети виховання та розвитку особистості. Отже, підвищення рівня сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста порівняно з констатувальним етапом експерименту, яке відбулося внаслідок впровадження

запропонованої нами системи, свідчить про її ефективність.

Реалізація системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, що була проведена викладачами та студентами, довела можливість та доцільність її використання.

Висновки з розділу 5

У п'ятому розділі розроблено технологію впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, представлено практичну реалізацію розробленої системи та результати післяекспериментальної діагностики сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста у випускників-бакалаврів.

Було побудовано трьохетапний алгоритм упровадження СПП МЕ та доведено, що він є особистісно орієнтованою технологією вищої школи, яка має властивості синергії, що забезпечує запропонованій технології можливість самовдосконалення за рахунок цілеспрямованих зовнішніх впливів.

Також було продемонстровано паралельне існування в навчальному закладі декількох технологій упровадження запропонованої системи (залежно від терміну отримання освітньо-кваліфікаційного рівня „Бакалавр”).

Унаслідок проведення формувального експерименту було створено якісно нове навчально-виховне середовище, в якому відбувалась інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності студентів, що призвело до покращення показників сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Висвітлений досвід реалізації розробленої системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів відповідно до визначених підходів і принципів, напрямів і педагогічних умов забезпечував засвоєння студентами необхідних компетенцій і тим сприяв активізації розвитку мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

На прикінцевому етапі дослідної роботи було проведено діагностику рівнів сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста ЕГ

(154 студента) та КГ (154 студента).

Показники остаточного рівня сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста такі: в ЕГ жодний випускник не отримав значення інтегративного коефіцієнта IK_{KE} менше, ніж 0,6 (хоча 12 % респондентів лишилися на елементарно-інтегративному рівні сформованості зазначеної якості, але в них є наявний потенціал для її розвитку), більшість випускників-бакалаврів (75 %) досягли сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста на достатньо-інтегративному рівні, а 13 % випускників експериментальних груп опинилися на високо-інтегративному рівні. На прикінцевому етапі в КГ значення інтегративного показника IK_{KE} розподілилися таким чином: 33 % випускників-бакалаврів залишилися на елементарно-інтегративному рівні (причому 2 % не перейшли межу у 0,6), більшість респондентів (64 %), як і в ЕГ, опинилися на достатньо-інтегративному рівні, і тільки 3 % випускників досягли високо-інтегративного рівня.

Перевірка статистичної гіпотези за допомогою математичного інструментарію об'єктивно і надійно підтвердила ефективність пропонованої системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

З огляду на зазначене, ми дійшли висновку, що одержані під час педагогічного експерименту результати практично цілком збіглися з очікуваними, що повною мірою підтверджує вихідну гіпотезу нашого дослідження.

Основні наукові результати, представлені у розділі, опубліковані у працях [171; 173; 194; 197; 200; 212; 226; 227; 228].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано новий підхід до проблеми використання процесів інтеграції в теорії та практиці професійної підготовки фахівців економічної сфери, що відображено в розробці й обґрунтуванні системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Результати проведеного дослідження підтвердили правомірність провідних положень загальної та часткових гіпотез, засвідчили досягнення поставленої мети та ефективність розв'язання поставлених завдань і дали підстави для формулювання таких висновків:

1. Історико-педагогічна ретроспектива наукової літератури та аналіз суспільної практики дозволили виявити психолого-педагогічні чинники, історичні тенденції та теоретичні засади інтегративності в контексті педагогічної науки та теорії професійної освіти.

На підставі вивчення сучасної соціокультурної ситуації підтверджено актуальність дослідження проблеми інтеграції, оскільки інтеграція в освіті є відображенням загальної тенденції до синтезу та інтеграції в політиці, економіці, суспільстві. А аналіз досвіду навчальних закладів України дозволив виокремити процеси інтеграції у професійній підготовці майбутніх фахівців. Установлено, що, не зважаючи на те, що процеси інтеграції у професійній підготовці майбутніх фахівців відіграють важливу роль, їх використання не має системності та має випадковий характер.

Теоретичний аналіз наукових джерел та вивчення практичного досвіду дозволили визначити, що у професійній підготовці майбутніх фахівців необхідною умовою є здійснення інтегративних процесів як ззовні того, хто навчається, так і в його свідомості, які припускають внесення до змісту освіти та засвоєння студентами фундаментальних ідей і концепцій, що, в свою чергу, є основою формування їхніх цілісних поглядів і ставлень до навколишнього світу.

Аналіз філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури

засвідчив, що інтеграція виступала об'єктом дослідження філософів, математиків, соціологів, педагогів і психологів. В результаті в межах дослідження інтеграцію визначено як ефективне та гнучке цілеспрямоване з'єднання елементів довілля або навчально-виховного простору для оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців, що забезпечує цілісність й інформативну ємність знань та гармонійний розвиток особистості студента.

Базуючись на теоретичному аналізі специфіки інтегративних процесів під час навчання фахівців галузі економіки і фінансів, встановлено, що актуальними для професійної підготовки майбутніх економістів є такі напрями інтеграції: на рівні керування навчально-виховним середовищем – інтеграція наукових знань; соціокультурна інтеграція; територіальна інтеграція; на рівні організаційно-методичного забезпечення навчально-виховного середовища – міжпредметна інтеграція; інтеграція теоретичного та виробничого навчання; на психолого-педагогічному рівні – інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності. Засобами інтеграції визначено: залучення досвіду різних наукових шкіл щодо професійної підготовки майбутніх економістів; застосування інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх економістів; поєднання „безкоштовної” освіти для всіх і платних послуг за вибором студентів або батьків; застосування інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх економістів; взаємодія суб'єктів навчально-виховного середовища.

2. Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів – це організована, цілісна та ієрархізована сукупність взаємопов'язаних та/або взаємодіючих компонентів, підпорядкованих формуванню мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. Ця система є динамічною, цілеспрямованою, неврівноваженою, відкритою, нелінійною; може бути як керованою, так і самоорганізуючою. Основними властивостями СІПІ МЕ є цілісність, ієрархічність та інтегративність.

СІПІ МЕ локалізована в освітньому часі та просторі, а також відносно її альтернативних варіантів, відповідає попиту сучасного ринку праці, здатна

мобільно реагувати на зміни в політичній, економічній та соціальній ситуації, на зміни в освіті, передбачає перспективний розвиток спеціальності.

3. Теоретико-методологічні положення, покладені в основу створення зазначеної системи, визначаються підходами, а саме: системним, синергетичним, компетентнісним, особистісно орієнтованим та ітераційним.

Системний підхід дозволяє виявити сутність СПП МЕ та її системотвірний чинник, яким виступає результат функціонування зазначеної системи – формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Синергетичний підхід уможливорює аналіз процесу професійної підготовки майбутніх економістів з позицій цілісності, неусталеності стану, здатності до самоорганізації, зміни стану під впливом внутрішніх та/або зовнішніх чинників. Він дозволяє довести, що СПП МЕ є складною системою, в якій можна очікувати виникнення ефекту синергії за рахунок появи ефекту інтегративності.

Компетентнісний підхід забезпечує можливість спрямувати освітній процес на формування і розвиток МКМЕ.

Особистісно орієнтований підхід уможливорює створення умов для цілісного прояву та розвитку особистісних функцій суб'єктів професійної економічної підготовки та надає можливості для формування внутрішньої структури СПП МЕ.

Ітераційний підхід забезпечує можливість удосконалення СПП МЕ від покоління до покоління студентів та її перетворення на максимально наближену до умов зовнішнього світу.

4. В межах компетентнісного підходу уточнено поняття „компетентність” та „компетенція” в аспекті нашого дослідження. Визначено поняття „мультиплікативна компетентність майбутнього економіста”, під яким розуміється сформована система економічних знань, практичних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій і взаємин, професійних та особистісних якостей, досвіду діяльності в фінансово-економічній та соціальній сферах, набутих у процесі пізнавальної діяльності, яка забезпечує здатність майбутнього економіста до професійної діяльності та життя у швидкозмінному суспільстві.

Мультиплікативна компетентність майбутнього економіста містить такі структурні компоненти: ядро – ключові компетенції майбутнього економіста й оболонку, що складається з двох рівноправних частин, – соціальної зрілості майбутнього економіста (включає соціальну спрямованість, соціальну компетентність, соціальну відповідальність і позитивне самоставлення (Я-концепцію)) та професіоналізму майбутнього економіста (включає професійну спрямованість, професійну компетентність, професійну відповідальність, професійну мобільність). Кожний структурний компонент містить певний набір компетенцій, що є універсальним для будь-яких фахівців. Конкретну галузь діяльності та спеціальність розкриває наповнення компонента „професійна компетентність”, яке визначається загальними вимогами Галузевого стандарту вищої освіти України та конкретними вимогами роботодавців у окремих видах діяльності.

5. Розроблено й науково обґрунтовано модель СІПІ МЕ, а саме: визначено її сутність, структуру та психолого-педагогічні чинники, принципи, педагогічні умови формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста в зазначеній системі, види, методи, форми та засоби навчання.

Модель СІПІ МЕ включає: мету, підходи, принципи, зовнішні чинники, навчально-виховне середовище, що складається з трьох рівнів (інтеграційного, стратегічно-тактичного та тактично-оперативного), які наповнені відповідним змістом і побудовані на підставі системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно орієнтованого та ітераційного підходів; результат та систему зворотних зв'язків.

Метою функціонування СІПІ МЕ визначено формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, яка розглядається з трьох різних позицій: як соціальне замовлення, як освітня мета та як практична реалізація.

На підставі аналізу соціального замовлення на освіту виокремлено зовнішні чинники, які впливають на зазначену систему, а саме: світовий інформаційний простір; ринок праці; ринок освітніх послуг; критерії відбору студентів; інтеграція

України в європейський економічний та освітній простір.

Виходячи з підходів до побудови СПП МЕ та спираючись на наукові доробки у сфері розробки принципів побудови освітніх систем, сформульовано низку принципів, які створюють теоретичне підґрунтя названої системи, а саме: трансценденції, самоорганізації, узгодженості, двоїстості, свободи вибору, відкритості, цілісності картини світу, інтегративності, метазнань та фундаменталізації економічної освіти, інтеграції, професійної мобільності, адаптованості, толерантності, соціалізації, варіативності, креативності професійної поведінки, гнучкості використання інноваційних та інформаційних технологій, узгодження фахового рівня викладачів з упровадженням системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, якості навчання, контролю за процесом формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Установлено закономірність між інтеграцією знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності та формуванням МКМЕ.

Побудовано навчально-виховне середовище, в якому виокремлено три рівні впливу на формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста (інтеграційний, стратегічно-тактичний та тактично-оперативний), котрі обумовлені впливом зовнішніх чинників.

Визначено педагогічні умови формування МКМЕ в зазначеній системі, якими є: трансформація змісту типових і навчальних програм та структури навчальних планів підготовки бакалаврів і спеціалістів галузі знань „Економіка та підприємництво” шляхом організації процесу інтеграції знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності з використанням програмних продуктів професійного спрямування; забезпечення науково-методичного та організаційного супроводу викладачів вищої школи до впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів; вибір студентами індивідуальної траєкторії формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста за підтримки

високопрофесійних тьюторів; залучення роботодавців та представників громадськості до оцінки якості підготовки випускників у СПП МЕ.

Усі три рівні навчально-виховного середовища мають вихід на мікрорівень інтеграції (тобто на індивіда), що приводить через інтеграцію знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності до формування відповідного рівня мультиплікативної компетентності майбутнього економіста, що віддзеркалює закономірність зазначеного процесу.

6. Критеріями мультиплікативної компетентності майбутнього економіста виступили: сформованість ключових компетенцій; сформованість професіоналізму; сформованість соціальної зрілості. Для кожного критерію було виокремлено показники, які оцінювалися від 0 до 1. Сукупна оцінка IK_{KE} (інтегративний коефіцієнт компетентності економіста) визначалась як середнє геометричне інтегративного коефіцієнта за критерієм „сформованість ключових компетенцій” (IK_{KK}) та середнього арифметичного інтегративних коефіцієнтів за критеріями „сформованість професіоналізму” (IK_{II}) і „сформованість соціальної зрілості” (IK_{C3}).

Згідно зізначенням інтегративного коефіцієнта компетентності економіста (IK_{KE}) було виявлено три рівні сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста: елементарно-інтегративний, достатньо-інтегративний, високо-інтегративний, представлено їх кількісну та якісну характеристику.

Розроблено загальну Методику оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, котра поряд із наявною системою оцінювання знань, умінь та навичок випускників містить спеціальні методики, методи, опитувальники та тести, що враховують потреби замовників та споживачів освітніх послуг. Методика оцінювання також містить формули для розрахунку інтегративних коефіцієнтів.

7. Побудовано трьохетапний алгоритм впровадження СПП МЕ та доведено, що він становить особистісно орієнтовану технологію вищої школи, яка має властивості синергії, котра забезпечує запропонованій технології можливість самовдосконалення за рахунок цілеспрямованих зовнішніх впливів.

Продемонстровано паралельне існування в навчальному закладі декількох технологій впровадження пропонованої системи (залежно від терміну одержання освітньо-кваліфікаційного рівня „Бакалавр”).

Унаслідок проведення формувального етапу експерименту було створено якісно нове навчально-виховне середовище, в якому відбувалася інтеграція знань, практичних умінь, навичок, якостей, досвіду професійної та соціальної діяльності випускників-бакалаврів, що привело до покращення показників сформованості мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

Висвітлений досвід реалізації розробленої системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів відповідно до визначених підходів, принципів, напрямів і педагогічних умов забезпечував засвоєння студентами необхідних компетенцій і сприяв активізації розвитку мультиплікативної компетентності майбутнього економіста.

8. Впровадження СІПП МЕ за відповідною технологією у вищих навчальних закладах визначило позитивні зміни в ЕГ студентів. Так, за результатами прикінцевого етапу, на елементарно-інтегративному рівні виявлено 12 % респондентів ЕГ та 33 % КГ (було 76 % та 72 % відповідно), причому серед діагностованих на елементарно-інтегративному рівні в ЕГ не виявлено жодного, хто залишився поза межею у 0,6, а для КГ таких було 3 % (до початку експерименту – 62 % в кожній групі); на достатньо-інтегративному рівні стало 75 % майбутніх економістів ЕГ та 64 % КГ (було 24 % та 28 % відповідно); високо-інтегративного рівня зазначеної якості досягли 13 % випускників-бакалаврів ЕГ та 3 % КГ (доекспериментальний зріз не виявив жодного студента).

Перевірка статистичної гіпотези за допомогою математичного інструментарію об'єктивно і надійно підтвердила ефективність пропонованої системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Отже, мети досягнуто, завдання вирішені, гіпотезу доведено.

Матеріали дисертаційного дослідження, звісно, не вичерпують усіх аспектів проблеми побудови і впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, яка забезпечує становлення мультиплікативної

компетентності майбутнього економіста, і засвідчують необхідність її подальшого розроблення за такими найбільш перспективними напрямками, як удосконалення науково-методичного забезпечення викладання дисциплін та розроблення професорсько-викладацьким складом навчального закладу новітніх інтегрованих курсів, навчальних практик, залучення більшої кількості сучасних засобів навчання тощо; вдосконалення тьюторського супроводу індивідуальної траєкторії формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста; встановлення специфіки формування мультиплікативної компетентності економіста в період адаптації до професійної діяльності; організація педагогічного супроводу розвитку мультиплікативної компетентності економіста в системі підвищення кваліфікації та перепідготовки тощо.

ДОДАТКИ

Додаток А

Відповідність між ознаками неврівноваженої системи та ознаками системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів

Ознаки неврівноваженої системи	Ознаки СІПІ МЕ
1. Реакція на зовнішні умови	Адаптація до ринку праці, ринку освітніх послуг, вимог студентів тощо.
2. Випадковість поведінки, її незалежність від початкових умов та залежність від передісторії	<p>Поведінка будь-якого соціального суб'єкта в його цілеспрямованій діяльності зумовлена насамперед наявністю дії хаотичного начала, а тому неможливий точний збіг розумового передбачення результату будь-якої діяльності в синергетичних системах і реальним результатом [311].</p> <p>Створення та розвиток системи суттєвим чином залежить від політичних, економічних та соціальних умов у державі і світі.</p> <p>Система формує новий менталітет.</p> <p>Створює передумови появи нових суспільних відносин.</p> <p>Замість однієї загальної траєкторії згідно з особистісно орієнтованим підходом вибудовується множина індивідуальних траєкторій розвитку майбутніх економістів (введення індивідуальних навчальних планів студента у відповідності з впровадженням Болонського процесу). Отримання</p>

	<p>інформації зворотнього зв'язку стає безперервним процесом, який поєднує діагностику з прогнозуванням, отже поведінка системи не залежить від вихідних умов.</p> <p>Бажані зміни системи із заздалегідь заданою ймовірністю досягаються шляхом впливу на неї.</p>
<p>3. Приплив енергії створює в системі порядок, тим самим зменшуючи її неоднорідність</p>	<p>Приплив інформації забезпечує виконання вимог роботодавців, пов'язаних із урахуванням особливостей ринку праці, які багато в чому однорідні для кожної конкретної соціальної ситуації, щодо складу компетентності економіста, що забезпечує стабільність та ефективність функціонування системи.</p>
<p>4. Наявність переломної точки в розвитку системи (точки біфуркації)</p>	<p>Чутливість до змін: наявність переломних моментів розвитку суспільства призводять до необхідності змін у системі. При цьому в системі є вибір шляху її розвитку.</p> <p>Система у критичному стані: велика кількість фахівців не може знайти застосування на ринку праці завдяки відсутності професійних компетенцій, що не сформовані у процесі навчання.</p> <p>Відсутність усталеної законодавчої бази.</p>
<p>5. Структурування системи в такий спосіб, ніби кожна структурна одиниця була „інформована” про стан системи в цілому (тобто цілісність)</p>	<p>Всі частини системи узгоджені між собою</p> <p>Галузевим стандартом вищої освіти, навчальними планами, вимогами ринку праці тощо.</p>

Додаток Б**Анкета**

щодо виявлення рівня професійної спрямованості студентів

ПІБ _____ група _____

Інструкція. Пункти пропонованої анкети з 1 по 12 містить декілька тверджень. Уважно прочитайте їх та відмітьте те, яке найбільше відповідає Вашій точці зору. Зверніть увагу на пункти, які передбачають свій варіант відповіді або пояснення. У запитанні 13 уважно прочитайте завдання.

1. Чим обумовлено рішення обрати професію в галузі економіки та фінансів:

а) власним бажанням;

б) порадою/наполяганням батьків;

в) порадою друзів;

г) „за компанію”;

д) свій варіант _____

2. Визначте мотив Вашого вступу до Одеського інституту фінансів:

а) бажання здобути будь-яку вищу освіту;

б) бажання посісти престижне місце в суспільстві;

в) перспективи професійного зростання;

г) прагнення стати добрим спеціалістом;

д) бажання отримувати достойну заробітну платню;

е) престижність та соціальна значущість професії економіста;

ж) привабила різнобічність професії;

з) свій варіант _____

3. Як Ви ставитеся до майбутньої спеціальності?

- а) дуже подобається;
 - б) скоріше подобається;
 - в) байдуже;
 - г) скоріше не подобається;
 - д) не подобається;
 - е) не можу відповісти.
4. Чи змінилось Ваше уявлення про обрану професію за період навчання?
- а) так, у кращий бік;
 - б) так, у гірший бік;
 - в) не змінилось;
 - г) ще не визначився(лась).
5. Чи змінилось Ваше ставлення до обраної професії за період навчання?
- а) так, у кращий бік;
 - б) так, у гірший бік;
 - в) не змінилось;
 - г) ще не визначився(лась).
6. Чи обрали б Ви професію економіста знову?
- а) так;
 - б) скоріше так, ніж ні;
 - в) скоріше ні, ніж так;
 - г) ні;
 - д) не можу відповісти.
7. Чи вважаєте Ви, що маєте хист до професії економіста?
- а) так;
 - б) скоріше так, ніж ні;
 - в) скоріше ні, ніж так;
 - г) ні;
 - д) не можу відповісти.
8. Чи збираєтесь Ви в подальшому працювати в економічній галузі?
- а) так;

- б) скоріше так, ніж ні;
- в) скоріше ні, ніж так;
- г) ні;
- д) не можу відповісти.

9. Чи маєте Ви досвід роботи за обраним фахом?

а) так, я працював(ла)/працюю _____;
місце роботи, посада

б) ні;

в) ні, але я працював(ла)/працюю _____;
місце роботи, посада

10. Як Ви уявляєте своє професійне майбутнє?

а) я уявляю _____

_____;

б) не замислювався(лась) над цим.

11.3 якими труднощами, на Вашу думку, Вам доведеться стикнутися в майбутній трудовій діяльності?

а) _____

_____;

б) я вважаю, що не виникне труднощів;

в) не замислювався(лась) над цим.

12. Що Ви збираєтесь зробити відразу після закінчення навчання?

а) працевлаштуватись;

б) знайти роботу за спеціальністю;

в) продовжити навчання чи зайнятися науковою діяльністю;

г) ще не замислювався(лась);

д) свій варіант _____

_____.

13. Розташуйте в порядку значущості особисто для Вас напрями Вашого особистісного розвитку:

- 1) формування наукового світогляду;
- 2) підвищення культурного світогляду;
- 3) розвиток професійної компетентності;
- 4) фізичний розвиток та загартування;
- 5) удосконалення культури та стилю спілкування;
- 6) зміцнення психічного здоров'я, характеру, волі;
- 7) розширення загальнонаукового світогляду;
- 8) формування високих духовних та етичних якостей;
- 9) опанування новітніми інформаційними технологіями;
- 10) опанування іноземною мовою (мовами).

Дякуємо за співпрацю!

Задля виявлення професійної спрямованості студентам III курсу Одеського інституту фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі було запропоновано відповідну анкету, яка містила 13 запитань. В анкетуванні брали участь 170 студентів. Результати дослідження зведено в таблицю Б.1.

Таблиця Б.1

Результати анкетування щодо виявлення професійної спрямованості студентів (у %)

Варіант відповіді № запитання	а	б	в	г	д	е	ж	з
1	66,47	28,24	1,18	0,59	3,53	—	—	—
2	2,94	30,59	11,76	19,41	8,24	11,76	12,94	2,35
3	35,88	54,71	0,59	1,76	0,00	7,06	—	—
4	48,82	3,53	34,12	13,53	—	—	—	—
5	37,06	2,35	45,88	14,71	—	—	—	—
6	37,65	42,94	7,65	4,12	7,65	—	—	—
7	40,00	44,12	4,71	0,59	10,59	—	—	—
8	82,94	14,12	0,59	0,00	2,35	—	—	—
9	10,59	84,12	5,29	—	—	—	—	—
10	52,35	47,65	—	—	—	—	—	—
11	40,59	23,53	35,88	—	—	—	—	—
12	14,12	69,41	3,53	0,00	12,94	—	—	—

Перше запитання стосувалось обумовленості рішення щодо обрання професії в галузі економіки та фінансів. Як видно з таблиці, для 66,47 % студентів рішення було обумовлено власним бажанням; 28,24 % прийняли рішення під впливом батьків, а 1,18 % – за порадою друзів; 0,59 % опитуваних зробили вибір „за компанію”. Свій варіант щодо вибору професії в галузі економіки та фінансів обрали 3,53 % студентів та зазначили, що їхнє рішення зумовлено значним

попитом на фахівців цієї галузі та високий рівень зарплатні.

Друге запитання дещо перекликалось із першим, але більше стосувалось з'ясування мотивів вибору Одеського інституту фінансів УДУФМТ як навчального закладу, де студенти бажали отримати освіту. Для більшості опитуваних (30,59 %) мотивом виявилось бажання посісти престижне місце в суспільстві; на другому місці (19,41 %) опинився мотив щодо прагнення стати добрим спеціалістом; 12,94 % респондентів зауважили, що їх привабила різносторонність професії; перспективи професійного зростання та престижність і соціальна значущість професії економіста виявилися значущими для однакової кількості студентів, що склало 11,76 %; отримувати достойну заробітну платню як мотив обрали 8,24 % опитаних; 2,94 % студентів бажали здобути будь-яку вищу освіту. Окрім перелічених студенти, а їх 2,35 %, серед мотивів вступу до Одеського інституту фінансів назвали такі: рекомендація знайомих або родичів; бажання самореалізації та досягнення успіху; отримання якісних знань.

Третім запитанням з'ясовувалося ставлення студентів до майбутньої спеціальності. Відповідь „дуже подобається” надали 35,88 % опитуваних, „скоріше подобається” – 54,71 %, „байдуже” – 0,59 %, „скоріше не подобається” – 1,76 %, „не можу відповісти” – 7,06 %. Таких, хто відповів „не подобається” не виявлено. Такі відповіді свідчать про потенціальний позитивний настрій щодо навчання через поважне ставлення до обраної професії.

На четверте запитання, чи змінилось уявлення студентів про обрану професію за період навчання, ми одержали такі відповіді: „так, у кращий бік” зазначили 48,82 % опитуваних, „так, у гірший бік” – 3,53 %, „не змінилось” відповіли 34,12 % респондентів, а 13,53 % студентів, відповіли, що ще не визначилися.

П'яте запитання стосувалось зміни ставлення студентів до обраної професії за період навчання. Відповіді студентів розподілилися так: „так, змінилось у кращий бік” відмітили 37,06 % опитуваних, „так, змінилось у гірший бік” – 2,35 %, „не змінилось” – респондентів, а 14,71 % студентів, відповіли, що ще не визначилися.

На шосте запитання, „чи обрали б Ви професію економіста знову?“, більшість опитуваних (42,94 %) зазначила „скоріше так, ніж ні“, стверджувально відповіли 37,65 % респондентів, „скоріше ні, ніж так“ – 7,65 % досліджуваних, „ні“ – 4,12 %, а 7,65 % студентів, зауважили, що не можуть відповісти.

У сьомому запитанні з'ясовувалося, чи вважають студенти, що мають хист до професії економіста. Було одержано такі відповіді: стверджувально відповіли 40 % респондентів, „скоріше так, ніж ні“ – 44,12 % опитуваних, „скоріше ні, ніж так“ – 4,71 % досліджуваних, „ні“ – 0,59 %, а 10,59 % студентів, зауважили, що не можуть відповісти.

Восьме запитання стосувалось виявлення бажання подальшої праці в економічній галузі. Відповіді розподілились у такий спосіб: „так“ відповіли 82,94 % респондентів, „скоріше так, ніж ні“ – 14,12 % опитуваних, „скоріше ні, ніж так“ – 0,59 % досліджуваних. Таких, що планують перекваліфікацію, не виявлено, а 2,35 % студентів, зауважили, що не можуть відповісти.

На дев'яте запитання щодо наявності досвіду роботи за обраним фахом „так“ відповіли 10,59 % опитуваних, при чому серед місць роботи були названі такі: АКБ „Укрсоцбанк“, Державна податкова адміністрація, АКБ „Приватбанк“, ООО „Оціночна фірма „Абакус“, ПП „Максима-С“, ОКП „Ням-Ням“, НВК „Ступени“, бізнес-центр, Управління освіти і наукової діяльності, аудиторська фірма, пенсійний відділ Болградської районної адміністрації, магазини „Біла ворона“ та „Гаврія В“, а також приватні фірми. Серед посад – менеджер та кредитний інспектор у банку; бухгалтер або помічник бухгалтера; секретар; касир тощо. 5,59 % студентів зазначили, що не мають досвіду роботи за обраним фахом, але працювали (працюють) на інших посадах, серед яких: диспетчер у деканаті, промоутер, продавець, менеджер із продажу тощо. Більшість студентів (84,12 %) відповіли, що не мають досвіду роботи взагалі.

В десятому запитанні з'ясовувалось уявлення студентів про своє професійне майбутнє. 47,65 % респондентів відповіли, що не замислювалися над цим. Серед тих, хто думав про своє майбутнє, а таких 52,35 %, намітилось декілька тенденцій: від односкладних відповідей (успішний економіст, успішна людина,

кваліфікований працівник у галузі економіки тощо) до програм майбутньої професійної діяльності та життя взагалі (бухгалтер → головний бухгалтер → фінансовий директор; бачу себе успішним, оскільки професія економіста перспективна, що дає свободу вибору свого майбутнього; швидке кар'єрне зростання до посад з творчим характером діяльності, реалізація власного бізнес-проекту; розпочну власну справу, зроблю вагомий внесок у розвиток економіки, після 40 років відійду від справ та буду займатися улюбленими речами тощо). Більшість відповідей зводилась до тези „робота за фахом із гідною зарплатнею та умовами праці”. Певна кількість студентів бажає в майбутньому розпочати власний бізнес або обіймати керівну посаду. Серед відповідей зустрічаються і такі, де досліджувані замислюються про свою роль у суспільстві, як-от: „посідаю престижне місце у суспільстві, отримую достойну зарплатню, приношу користь суспільству”, „хороший спеціаліст з гідною зарплатнею, спроможний розв'язувати будь-які економічні ситуації та змінити економічну ситуацію на краще” тощо. Зауважимо, що практично всі, хто замислювався над своїм майбутнім, пов'язують свою професійну діяльність саме з працею в галузі економіки та фінансів; усвідомлюють труднощі, із якими доведеться зітнутися; розуміють необхідність навчання протягом життя; надають увагу відносинам у колективі (колега–колега, начальник–підлеглий).

На одинадцяте запитання щодо труднощів, з якими доведеться стикнутись у майбутній трудовій діяльності 35,88 % студентів відповіли, що не замислювались над цим, а 23,53 % вважають, що труднощів у них не виникне. Решта серед труднощів назвала такі: важко знайти робоче місце через відсутність досвіду роботи, професіоналізму та через конкуренцію, пов'язану із великою кількістю спеціалістів у економічній галузі. Вказували також на сталий одноманітний обсяг роботи на початку кар'єри та труднощі із кар'єрним зростанням у бюджетних установах (саме для них готують фахівців вищі навчальні заклади Міністерства фінансів України). Частина студентів пов'язували труднощі із загальною ситуацією в Україні, як-от: недосконалістю та постійною зміною законодавства, невивідною системою кредитування малого бізнесу, нестабільністю економіки

України, бюрократизмом у державних структурах, превалюванням влади над законами, безробіттям та ін. Інші вказували на недосконалість одержаної освіти, а саме: превалювання теорії над набуттям практичних навичок та досвіду діяльності під час навчання; неадаптованість до завдань, які потрібно виконувати; незнання нюансів у сфері майбутньої діяльності; недостатня мовна підготовка; малий досвід роботи із програмними продуктами професійного спрямування.

Студенти зауважували, що виникнуть труднощі, пов'язані з відсутністю звички до праці та робочих навантажень, підвищенням відповідальності, невпевненістю в собі, постійним вдосконаленням знань, необхідністю швидко пристосовуватись до змін, а також вказували на труднощі, пов'язані із навичками комунікації (спілкування з клієнтами, відносини з людьми, відносини в колективі тощо).

На дванадцяте запитання щодо планування свого майбутнього після отримання освітньо-професійного рівня „Бакалавр” були отримані такі відповіді: бажання хоч як працевлаштуватись виказали 14,12 % студентів, а знайти роботу за фахом – 69,41 %; продовжити навчання планували 3,53 % опитаних. Тішить, що не виявилось жодного респондента, хто б не замислювався над своїм майбутнім. 12,94 % студентів обрали свій варіант відповіді, серед яких такі: працевлаштуватись за фахом та продовжити навчання на заочному відділенні; працевлаштуватись за фахом та отримати паралельно другу освіту; працевлаштуватись та паралельно спробувати себе в галузі мереженого маркетингу; не можу визначитися, оскільки вибір обумовлюється змінами, що відбудуться в суспільстві на час закінчення навчання.

У тринадцятому запитанні ми пропонували студентам розташувати в порядку значущості для них напрями їх особистісного розвитку. Отримані результати ми ранжували (див. табл. Б.2).

Як видно з таблиці, найвищий ранг (I) має напрям особистісного розвитку пов'язаний із покращенням професійної компетентності, а найнижчий (X) – фізичний розвиток та загартування. Між крайніми положеннями напрями розташувались у такий спосіб: II – розширення загальнонаукового кругозору; III-

VI розділили зміцнення психічного здоров'я, характеру, волі та опанування новітніми інформаційними технологіями; V – удосконалення культури та стилю спілкування; VI – формування наукового світогляду; VII-VIII також поділили два напрями: підвищення культурного кругозору та опанування іноземною мовою (мовами); IX – формування високих духовних та етичних якостей.

Таблиця Б.2

Ранжування відповідей щодо значущості напрямів особистісного розвитку студентів

№	Напрями особистісного розвитку		Ранг
1	формування наукового світогляду	0,102	VI
2	підвищення культурного кругозору	0,104	VII-VIII
3	розвиток професійної компетентності	0,079	I
4	фізичний розвиток та загартування	0,110	X
5	удосконалення культури та стилю спілкування	0,100	V
6	зміцнення психічного здоров'я, характеру, волі	0,098	III-VI
7	розширення загальнонаукового кругозору	0,096	II
8	формування високих духовних та етичних якостей	0,108	IX
9	опанування новітніми інформаційними технологіями	0,098	III-VI
10	опанування іноземною мовою (мовами)	0,104	VII-VIII

Відтак, результати опитування свідчать, що при загальній налаштованості студентів на опанування професією економіста професійна підготовка за традиційною системою не може забезпечити належне формування професійної спрямованості (студенти відзначали недостатність практичної підготовки, необізнаність у роботі із пакетами прикладних програм, психологічну неготовність до професійної діяльності тощо). Також зауважимо, що тільки 10,59 % студентів мають досвід роботи за фахом, отже, потрібно компенсувати це за рахунок виробничої практики, завдань із предметів, що ґрунтуються на матеріалах та документації реальних підприємств і запрошення практичних працівників для проведення лекцій, круглих столів, тренінгів.

Додаток В

Лист результатів оцінювання показників мультиплікативної компетентності
майбутнього економіста

Прізвище, ім'я та по-батькові _____			
Факультет _____ група _____			
№	Назва методики, опитувальника або тесту	Коефіцієнт	Значення
1	Тест САТ		
	1.1. Шкала компетентності в часі	$K_{1.1}$	
	1.2. Шкала підтримки	$K_{1.2}$	
	1.3. Шкала ціннісної орієнтації	$K_{1.3}$	
	1.4. Шкала гнучкості поведінки	$K_{1.4}$	
	1.5. Шкала сенситивності	$K_{1.5}$	
	1.6. Шкала спонтанності	$K_{1.6}$	
	1.7. Шкала самоповаги	$K_{1.7}$	
	1.8. Шкала самоприйняття	$K_{1.8}$	
	1.9. Шкала уявлень про природу людини	$K_{1.9}$	
	1.10. Шкала синергії	$K_{1.10}$	
	1.11. Шкала прийняття агресії	$K_{1.11}$	
	1.12. Шкала контактності	$K_{1.12}$	
	1.13. Шкала пізнавальних потреб	$K_{1.13}$	
1.14. Шкала креативності	$K_{1.14}$		
2	Експертна оцінка особистісних та ділових якостей		
	1. Спрямованість	$K_{2.1}$	
	2. Діловитість	$K_{2.2}$	
	3. Впевненість у собі	$K_{2.3}$	
	4. Поступливість	$K_{2.4}$	
	5. Залежність	$K_{2.5}$	
	6. Шкала брехні	$K_{2.6}$	

3	КСК		
	1. Соціально-комунікативна незграбність	$K_{3.1}$	
	2. Підвищене прагнення до статусного зростання	$K_{3.2}$	
	3. Орієнтація на запобігання невдач	$K_{3.3}$	
4	Методика діагностування „перешкод” у встановленні емоційних контактів	K_4	
5	Тест „Я” або „Ми”? (Чи здатні Ви працювати у тісно взаємодіючій групі)	K_5	
6	Тест „Знання способів спілкування”	K_6	
7	Методика „Чи ведете Ви здоровий спосіб життя та чи вмієте плідно працювати?”	K_7	
8	Тест „Впевненість у собі”	K_8	
9	Тест „Який Ваш стиль розв’язання конфліктних ситуацій?”	K_9	
10	Тест „Ваше ставлення до критики?”	K_{10}	
11	Тест „Чи можете Ви впливати на інших?”	K_{11}	
12	Тест „Консерватор чи радикал?”	K_{12}	
13	Тест „Визначення мотивації в роботі”	K_{13}	
		K_{13B}	
14	Методика „Вимірювання раціональності. Ч. Б”	K_{14}	
15	Опитувальник „Чи толерантні Ви?”	K_{15}	
16	ОПГ „Людина–Знак”	K_{16}	
17	Тест „Чи організована Ви людина?”	K_{17}	
18	Опитувальник „Як Ви ставитеся до професії економіста?”	K_{18}	
19	Опитувальник „Наскільки Ви самостійні?”	K_{19}	
20	Тест оцінки комунікативних умінь	K_{20}	
21	Карта оцінки гуманізму, патріотизму та моральних якостей	K_{21}	

22	Карта оцінки сформованості професійної усталеності економіста	K_{22}	
23	Оцінки за дисциплінами:		
	- екологія, безпека життєдіяльності ($n = 2$)	O_E	
	- іноземна мова ($n = 1$)	O_{IM}	
	- правознавство ($n = 1$)	$O_{П}$	
	- комп'ютерна техніка, інформаційні технології, практика „Комп'ютерний аналіз у бізнесі” ($n = 3$)	O_{IT}	
	- українська ділова мова ($n = 1$)	$O_{УДМ}$	
	- циклу гуманітарної підготовки ($n = 15$)	$O_{ГП}$	
	- циклу природничо-наукової та загальноекономічної підготовки ($n = 24$)	$O_{ПЗП}$	
	- циклу професійної підготовки та практик ($n = 12 + 5$)	$O_{ПП}$	
- які передбачають високий ступінь інтеграції („Фінансовий аналіз”, „Макроекономіка”, „Соціально-економічна статистика”, „Фінансова статистика”, „Інвестиційний аналіз”, практика „Комп'ютерний аналіз у бізнесі”) ($n = 5$)	O_I		

Спосіб обчислення коефіцієнтів K_i наведено в кожній методиці, опитувальнику або тесті. Всі O_i обчислюються за формулою:

$$O_i = \frac{\sum_{j=1}^n \text{бали за дисциплінами}}{100 \cdot n},$$

де n – кількість предметів, бали за якими використовуються для оцінки (n у лівому стовпці таблиці наведено для випускників. Якщо оцінюється початковий рівень сформованості компетентності економіста, то значення n корегуються залежно від семестру).

Додаток Д

Позначення та формули для обчислення інтегративних коефіцієнтів IK

№	Компетентність або компетенція	Позначення результату	Формула для обчислення
	МКМЕ	IK_{KE}	$IK_{KE} = \sqrt{IK_{KK} \cdot (IK_{\Pi} / 2 + IK_{CK} / 2)}$
	<i>Сформованість ключових компетенцій</i>	IK_{KK}	$IK_{KK} = (IK_{K\Pi} + IK_{KBC} + IK_{KUIK} + IK_{KI} + IK_{KBBJ}) / 5$
1	Політичні компетенції	$IK_{K\Pi}$	$IK_{K\Pi} = (K_{21} + K_9) / 2$
2	Компетенції, пов'язані із життям у багатокультурно- му суспільстві	IK_{KBC}	$IK_{KBC} = ((K_{1.3} + K_{2.1}) + K_{1.9} + (O_{IM} + K_{15}) + K_{1.3} + K_{15}) / 7$
3	Компетенції, пов'язані із володінням усною та письмовою комунікацією	IK_{KUIK}	$IK_{KUIK} = (K_6 + O_{IM} + O_{IT} + O_{UDM} + K_{11}) / 5$
4	Компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства	IK_{KI}	$IK_{KI} = O_{IT}$

5	Здатність учитись упродовж життя	$IK_{КВВЖ}$	$IK_{КВВЖ} = ((K_{1.13} + K_{1.14}) + O_{III} + O_{III} + K_{1.10} + K_{1.1}) / 6$
	Сформованість професіоналізму	IK_{II}	$IK_{II} = (IK_{IC} + IK_{IK} + IK_{IB} + IK_{IM}) / 4$
6	Професійна спрямованість	IK_{IC}	$IK_{IC} = (K_{18} + K_{16} + (K_{13} + K_{1.5}) + (K_{16} + K_{22}) + K_{22}) / 7$
7	Професійна компетентність	IK_{IK}	$IK_{IK} = O_{III}$
8	Професійна відповідальність	IK_{IB}	$IK_{IB} = ((K_{13} + K_{14}) + (K_{2.5} + K_{13}) + K_{12} + K_{13}) / 6$
9	Професійна мобільність	IK_{IM}	$IK_{IM} = ((K_{1.1} + K_{1.3}) + O_I + (K_{1.2} + K_{1.10}) + K_{1.4} + K_{1.1}) / 7$
	Сформованість соціальної зрілості	IK_{C3}	$IK_{C3} = (IK_{CC} + IK_{CK} + IK_{CB} + IK_{Я-К}) / 4$
10	Соціальна спрямованість	IK_{CC}	$IK_{CC} = (K_{3.1} + K_{2.4}) / 2$
11	Соціальна компетентність	IK_{CK}	$IK_{CK} = ((K_{20} + K_{1.11}) + K_{1.12} + K_5 + K_{10} + (K_5 + O_I + K_{1.10}) + K_{1.10} + K_{1.4} + K_{3.2}) / 11$
12	Соціальна відповідальність	IK_{CB}	$IK_{CB} = (K_7 + O_E + (K_8 + O_{II})) / 4$
13	Позитивне самоствлення (Я-концепція)	$IK_{Я-К}$	$IK_{Я-К} = ((K_{2.6} + K_{10} + K_{3.3} + K_{19} + K_{1.14} + K_{17} + (K_4 + K_{1.6})) + K_{1.7} + K_{1.8}) / 12$

Додаток Е

Програма методологічного семінару для викладачів „Забезпечення науково-методичної та організаційної підготовки викладачів вищої школи до впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів”

1. Провідна ідея та теоретичне підґрунтя системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

2. Технологія впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

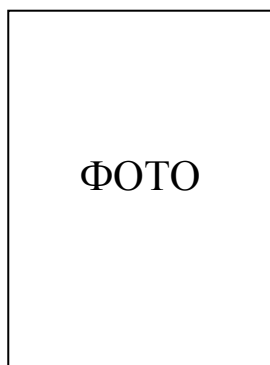
3. Навчально-виховне середовище системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

4. Методика оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів та результати первинної діагностики.

5. Створення індивідуальних траєкторій формування компетентності економіста.

Додаток В

АНКЕТА – ЗНАЙОМСТВО



Рік вступу _____

1. Прізвище _____

Ім'я _____

По-батькові _____

2. Дата народження

„____” _____ 19____

3. Домашня адреса _____
(область)_____
(місто, селище) (індекс)_____
(вулиця, № будинку, № квартири)

4. Телефон _____

5. Відомості про батьків:

Мати _____
(прізвище, ім'я, по-батькові)_____
(місце роботи, посада)Батько _____
(прізвище, ім'я, по-батькові)_____
(місце роботи, посада)

6. У гуртожитку кімната № _____

7. Форма навчання _____ Пільги _____

8. Які громадські обов'язки Ви виконували у школі? _____

9. Чи займались Ви спортом? Якщо так, то яким? _____

10. Чи брали Ви участь у художній самодіяльності? _____

Що саме робили (співали, танцювали, читали вірші, брали участь у театральних постановках тощо)? _____

11. Чи грали Ви у КВК? _____

12. Чи вмієте Ви малювати? _____

13. Якому музичному стилю Ви віддаєте перевагу? _____

Улюблені виконавці? _____

14. Які літературні твори Вам подобаються? _____

Назвіть авторів, чії твори викликали у Вас зацікавленість _____

15. Які риси свого характеру Ви вважаєте привабливими? Чому? _____

16. Які риси Вам не подобаються? Чому? _____

17. Побажання _____

Додаток Д

Розрахунки t -критерію між показниками КЕ в ЕГ і КГ до і після експерименту

Позначимо через X_1 та X_2 вибірки оцінок IK_{KE} ЕГ до та після експерименту відповідно, і через Y_1 та Y_2 – КГ. Об'єм вибірок N_{X_1} , N_{X_2} , N_{Y_1} та N_{Y_2} відповідно.

Вибірки отримані з однієї сукупності, отже дисперсії $\sigma^2(X_1)$ та $\sigma^2(Y_1)$ співпадають та за кращу оцінку для $\sigma^2(X_1) = \sigma^2(Y_1)$ можна використовувати виважене середнє S^2 вибірових оцінок S_X^2 та S_Y^2 . Відповідна вага дорівнює $N_X - 1$ та $N_Y - 1$ і

$$S^2 = \frac{(N_X - 1) \cdot S_X^2 + (N_Y - 1) \cdot S_Y^2}{(N_X - 1) + (N_Y - 1)},$$

де

$$S_X^2 = \frac{1}{N_X - 1} \sum_{j=1}^{N_X} (x_j - \bar{x})^2, \quad S_Y^2 = \frac{1}{N_Y - 1} \sum_{j=1}^{N_Y} (y_j - \bar{y})^2,$$

а

$$\bar{x} = \frac{1}{N_X} \sum_{j=1}^{N_X} x_j, \quad \bar{y} = \frac{1}{N_Y} \sum_{j=1}^{N_Y} y_j.$$

Тоді

$$S_{\Delta}^2 = \frac{N_X + N_Y}{N_X \cdot N_Y} \cdot S^2.$$

Далі ми знаходили величину $t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{S_{\Delta}}$. Її значення порівнювалось із

квантилем розподілу Стюдента з $f = N_X + N_Y - 2$ ступенями вільності, що відповідає рівню значущості γ . Для педагогічних досліджень вважається достатнім рівень значущості $\gamma = 0,05$, тобто з ймовірністю до 0,95 можна стверджувати, що одержані нами результати достовірні.

Якщо $t < t_{кр}$ (для нашого випадку: $f = 306$ та $\gamma = 0,05 - t_{кр} = 1,65$ [68, с. 304]) то гіпотеза H_0 про рівність середніх вірна, інакше ми маємо відхилити H_0 та прийняти альтернативну гіпотезу [68, с. 124-125].

За вибірками до та після експерименту було проведено обчислення t_1 – значення критерію до експерименту і t_2 – значення критерію після експерименту (розрахунки наведено в додатку К).

До експерименту ми одержали $t_1 = 0,0027 < t_{кр} = 1,65$. Після експерименту виявлено $t_2 = 5,8891 > t_{кр} = 1,65$.

Далі наведено значення IK_{KE} ЕГ та КГ до та після експерименту (табл. Д). Вибірку впорядковано за зростанням. Розрахунки виконано в редакторі MS Excel.

Таблиця Д

Вибірки оцінок IK_{KE} ЕГ та КГ до та після експерименту

№	X_1	Y_1	X_2	Y_2
1	0,4451	0,4497	0,6847	0,5992
2	0,4451	0,4497	0,6847	0,5992
3	0,4952	0,4949	0,6847	0,5992
4	0,4964	0,4950	0,6860	0,5992
5	0,4964	0,4978	0,6871	0,6088
6	0,5004	0,4978	0,6871	0,6193
7	0,5257	0,4987	0,6871	0,6342
8	0,5257	0,4987	0,6886	0,6443
9	0,5764	0,5049	0,6886	0,6544
10	0,5764	0,5049	0,6887	0,6524
11	0,5806	0,5289	0,6887	0,6662
12	0,5806	0,5848	0,6904	0,6662
13	0,5811	0,5849	0,6904	0,6847
14	0,5811	0,5898	0,6923	0,6847
15	0,5853	0,5948	0,6982	0,6847
16	0,5853	0,5948	0,6982	0,6847

№	X_1	Y_1	X_2	Y_2
17	0,5906	0,6048	0,6984	0,6847
18	0,5906	0,6048	0,6984	0,6847
19	0,5907	0,6048	0,7143	0,6847
20	0,5908	0,6048	0,7143	0,6860
21	0,5952	0,6049	0,7377	0,6860
22	0,5952	0,6049	0,7377	0,6860
23	0,6004	0,6055	0,7414	0,6860
24	0,6013	0,6055	0,7456	0,6860
25	0,6019	0,6056	0,7456	0,6871
26	0,6021	0,6058	0,7491	0,6871
27	0,6025	0,6058	0,7491	0,6871
28	0,6025	0,6067	0,7507	0,6871
29	0,6050	0,6077	0,7507	0,6883
30	0,6058	0,6078	0,7531	0,6886
31	0,6058	0,6127	0,7531	0,6886
32	0,6067	0,6141	0,7538	0,6886
33	0,6067	0,6141	0,7538	0,6886
34	0,6068	0,6141	0,7538	0,6886
35	0,6068	0,6147	0,7562	0,6886
36	0,6107	0,6239	0,7562	0,6886
37	0,6111	0,6246	0,7562	0,6887
38	0,6111	0,6279	0,7578	0,6904
39	0,6112	0,6288	0,7578	0,6904
40	0,6117	0,6288	0,7605	0,6904
41	0,6121	0,6295	0,7613	0,6904
42	0,6153	0,6336	0,7613	0,6904
43	0,6258	0,6336	0,7613	0,6904

№	X_1	Y_1	X_2	Y_2
44	0,6306	0,6342	0,7630	0,6904
45	0,6306	0,6342	0,7630	0,6904
46	0,6312	0,6342	0,7648	0,6923
47	0,6312	0,6342	0,7648	0,6923
48	0,6312	0,6433	0,7703	0,6982
49	0,6358	0,6433	0,7703	0,6982
50	0,6403	0,6449	0,7705	0,6984
51	0,6408	0,6470	0,7705	0,6984
52	0,6413	0,6482	0,7708	0,7058
53	0,6419	0,6482	0,7710	0,7058
54	0,6451	0,6491	0,7710	0,7143
55	0,6462	0,6491	0,7729	0,7143
56	0,6462	0,6497	0,7766	0,7196
57	0,6491	0,6541	0,7768	0,7377
58	0,6491	0,6586	0,7768	0,7414
59	0,6521	0,6586	0,7781	0,7491
60	0,6524	0,6586	0,7791	0,7491
61	0,6586	0,6590	0,7811	0,7507
62	0,6586	0,6590	0,7811	0,7531
63	0,6590	0,6590	0,7829	0,7531
64	0,6633	0,6595	0,7836	0,7538
65	0,6636	0,6636	0,7836	0,7538
66	0,6636	0,6636	0,7844	0,7538
67	0,6647	0,6636	0,7848	0,7562
68	0,6648	0,6647	0,7848	0,7578
69	0,6694	0,6651	0,7848	0,7605
70	0,6694	0,6657	0,7861	0,7613

№	X_1	Y_1	X_2	Y_2
71	0,6694	0,6652	0,7861	0,7630
72	0,6694	0,6652	0,7872	0,7630
73	0,6695	0,6652	0,7872	0,7630
74	0,6698	0,6655	0,7898	0,7705
75	0,6698	0,6655	0,7898	0,7729
76	0,6699	0,6656	0,7912	0,7729
77	0,6699	0,6663	0,7912	0,7729
78	0,6747	0,6664	0,7922	0,7766
79	0,6747	0,6701	0,7922	0,7766
80	0,6747	0,6701	0,7931	0,7766
81	0,6747	0,6701	0,7931	0,7766
82	0,6747	0,6703	0,7952	0,7768
83	0,6750	0,6703	0,7952	0,7768
84	0,6779	0,6704	0,7952	0,7781
85	0,6779	0,6704	0,7952	0,7781
86	0,6779	0,6704	0,7964	0,7781
87	0,6784	0,6714	0,7997	0,7781
88	0,6784	0,6714	0,8000	0,7791
89	0,6795	0,6750	0,8000	0,7791
90	0,6796	0,6759	0,8011	0,7791
91	0,6797	0,6759	0,8011	0,7791
92	0,6797	0,6760	0,8011	0,7829
93	0,6846	0,6794	0,8083	0,7829
94	0,6848	0,6803	0,8083	0,7829
95	0,6848	0,6824	0,8100	0,7829
96	0,6849	0,6842	0,8100	0,7836
97	0,6849	0,6867	0,8104	0,7844

№	X_1	Y_1	X_2	Y_2
98	0,6877	0,6868	0,8104	0,7848
99	0,6878	0,6875	0,8104	0,7861
100	0,6878	0,6875	0,8110	0,7861
101	0,6885	0,6875	0,8110	0,7898
102	0,6885	0,6876	0,8168	0,7912
103	0,6886	0,6887	0,8168	0,7912
104	0,6886	0,6909	0,8181	0,7922
105	0,6893	0,6909	0,8181	0,7931
106	0,6893	0,6927	0,8214	0,7931
107	0,6897	0,6927	0,8214	0,7952
108	0,6929	0,6933	0,8224	0,7952
109	0,6929	0,6936	0,8224	0,7952
110	0,6937	0,6946	0,8224	0,7952
111	0,6937	0,6978	0,8233	0,7964
112	0,6947	0,7045	0,8233	0,7964
113	0,6947	0,7045	0,8233	0,7964
114	0,6949	0,7051	0,8268	0,7997
115	0,6949	0,7051	0,8268	0,7997
116	0,6998	0,7058	0,8268	0,7997
117	0,6998	0,7086	0,8350	0,7997
118	0,7078	0,7086	0,8350	0,8000
119	0,7078	0,7086	0,8350	0,8000
120	0,7089	0,7086	0,8474	0,8000
121	0,7098	0,7095	0,8474	0,8011
122	0,7098	0,7095	0,8474	0,8011
123	0,7098	0,7095	0,8474	0,8100
124	0,7147	0,7095	0,8771	0,8100

№	X_1	Y_1	X_2	Y_2
125	0,7147	0,7115	0,8781	0,8104
126	0,7147	0,7115	0,8781	0,8104
127	0,7147	0,7125	0,8781	0,8110
128	0,7173	0,7160	0,8917	0,8110
129	0,7173	0,7160	0,8917	0,8110
130	0,7178	0,7176	0,8930	0,8168
131	0,7178	0,7185	0,8930	0,8168
132	0,7188	0,7185	0,8996	0,8168
133	0,7198	0,7193	0,8997	0,8161
134	0,7198	0,7235	0,8997	0,8161
135	0,7198	0,7235	0,9003	0,8214
136	0,7247	0,7270	0,9003	0,8214
137	0,7248	0,7275	0,9010	0,8214
138	0,7297	0,7275	0,9010	0,8224
139	0,7298	0,7284	0,9031	0,8213
140	0,7328	0,7298	0,9031	0,8213
141	0,7329	0,7317	0,9072	0,8258
142	0,7329	0,7318	0,9072	0,8258
143	0,7338	0,7318	0,9072	0,8350
144	0,7338	0,7331	0,9208	0,8454
145	0,7339	0,7331	0,9208	0,8454
146	0,7349	0,7331	0,9283	0,8454
147	0,7349	0,7344	0,9283	0,8751
148	0,7398	0,7344	0,9346	0,8956
149	0,7449	0,7385	0,9341	0,8956
150	0,7449	0,7449	0,9341	0,9003
151	0,7498	0,7449	0,9341	0,9010

№	X_1	Y_1	X_2	Y_2
152	0,7498	0,7449	0,9341	0,9010
153	0,7849	0,7488	0,9442	0,9010
154	0,7899	0,7855	0,9442	0,9010
	$\bar{x}_1 = 0,6589$	$\bar{y}_1 = 0,6589$	$\bar{x}_2 = 0,8004$	$\bar{y}_2 = 0,7547$
	$S_{1X}^2 = 0,0039$	$S_{1Y}^2 = 0,0039$	$S_{2X}^2 = 0,0046$	$S_{2Y}^2 = 0,0046$
	$S_1^2 = 0,0039$		$S_2^2 = 0,0046$	
	$S_{\Delta 1}^2 = 0,0001$		$S_{\Delta 2}^2 = 0,0001$	
	$t_1 = 0,0027$		$t_2 = 5,8891$	

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. — М. : ВЛАДОС, 1994. — 336 с.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. — [2-е изд.]. — М. : Просвещение, 1990. — 144 с.
3. Аверьянов А. Н. Системное познание мира [Электронный ресурс] / А. Н. Аверьянов. — Режим доступа:
http://odinvopros.ru/lib/averianov_01.php?mode=1&id=0
4. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / А. Адлер; [пер. с нем. А.М. Боковикова]. — М. : Когито-центр, 2002. — 218 с.
5. Аксакова Н. Основи формування професійних якостей інженерів-педагогів / Н. Аксакова // Післядиплом. освіта в Україні. — 2006. — № 2. — С. 54-55.
6. Александров В. Про життєву важливість безперервної освіти громадян і про її реалізацію засобами НТП / В. Александров // Післядипломна освіта в Україні. — 2006. — № 1. — С. 59-61.
7. Алексеева О. В. Теорія і практика виховання громадянськості в школах Франції у контексті європейської інтеграції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / О. В. Алексеева. — К., 2003. — 18 с.
8. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1980. — 334 с.
9. Аверіна О. І. Мінливість соціальних систем як результат виклику соціокультурної інтеграції / О. І. Аверіна // Нова парадигма. — Вип. 65. — Ч. 1. — К., 2007. — С. 111-119.
10. Акофф Р. О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери; [пер. с англ. ; под ред. И. А. Ушакова]. — М. : Сов. Радио, 1974. — 272 с.
11. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне

навчання : [навчальний посіб.] / А. М. Алексюк. — К. : ІСДО, 1993. — 220 с.

12. Американская социология: Перспективы, проблемы, методы / [сокр. пер. В. В. Воронина и Е. В. Зиньковского, под ред. Г. В. Осипова]. — М. : Прогресс, 1972. — 392 с.

13. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии / Б. Г. Ананьев. — Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2007. — 410 с. — (Серия: Российские психологи: петербургская научная школа).

14. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение / А. А. Андреев. — М. : МЭСИ, 1997. — 147 с.

15. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 19-27.

16. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности (основы педагогики творчества) / В. И. Андреев. — Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. — 238 с.

17. Андрущенко В. Модернізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // Освіта. — 2004. — № 23. — 12-19 травня.

18. Андрущенко В. П. Освіта в пошуку нових стратегій мислення / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. — 2003. — № 2. — С. 5-21.

19. Андрущенко В. П. Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. — 2007. — № 3. — С. 5-8.

20. Анохин П. К. Теория функциональных систем в физиологии и психологии / Анохин Петр Кузьмич. — М. : Наука, 1978. — 384 с.

21. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы : избр. тр. / П. К. Анохин. — М. : Наука, 1978. — 400 с.: ил.

22. Арделян М. В. Новые информационные технологии в высшем образовании / М. В. Арделян // Вестник ХНТУ. — 2005. — № 1(21). — С. 527—534.

23.Арефьев О. Н. Квинтэссенция управления развитием информационно-образовательной среды колледжа [Электронный ресурс] / О. Н. Арефьев. — Режим доступа:

<http://yrtk.ru/teoria/kvinteccencia.doc>

24.Арцишевська М. Р. Теоретико-методичні засади інтеграції знань про суспільство у змісті шкільної освіти: дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / Арцишевська Маргарита Романівна. — Луцьк, 2000. — 188 с.

25.Астахова В. Освіта потребує оновлення як цілісний, неподільний організм / В. Астахова // Вища освіта України. — 2007. — № 3. — С. 52-56.

26.Атутов П. Р. Интеграция науки и производства / П. Р. Атутов, С. У. Калюга // Советская педагогика. — 1991. — № 9. — С. 35-40.

27.Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. — М. : Политиздат, 1980. — 368 с.

28.Ахлибинский Б. А. Категориальный аспект понятия интеграции науки / Б. А. Ахлибинский // Вопросы философии. — 1981. — № 3. — С. 50.

29.Ахметов М. А. Организация проектной деятельности школьников [Электронный ресурс] / М. А. Ахметов. — Режим доступа:

<http://maratak.narod.ru/proect1.htm>, 18.12.2007

30.Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. — М. : Просвещение, 1985. — 208 с.

31.Багиев Г. Л. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода / Г. Л. Багиев, В. Н. Наумов. — М. : Финансы и статистика, 2001. — 196 с.

32.Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшей школы / В. И. Байденко. — М. : ИЦПКПС, 2003. — 56 с.

33.Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : [методическое пособие] / В. И. Байденко. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. — 114 с.

34. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): материалы ко второму заседанию методологического семинара / В. И. Байденко. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 21 с.

35. Байденко В. И. Формирование социального диалога и партнерских связей образования, органов управления и саморазвития, профессиональных объединений и предприятий / В. И. Байденко, Дж. ван Зантворт, Б. Енеке // Tasis Проект ДЕЛФИ. — М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. — 111 с.

36. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. — Ченстохова-Київ, 2000. — С. 221.

37. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / В. В. Баркасі. — Одеса, 2004. — 21 с.

38. Батышев С. Подготовка рабочих-профессионалов / С. Батышев. — М. : Рос. акад. образования, 1995. — 244 с.

39. Батышев С. Я. Прогностическая ориентация профессионального образования / С. Я. Батышев // Педагогика. — 1988. — № 6. — С. 22—27.

40. Башкаева Э. Х. Формирование профессионально значимых качеств будущего инженера в процессе учебной деятельности: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального обучения” / Э. Х. Башкаева. — Ставрополь, 2002. — 22 с.

41. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогіка: учебник [для уч-ся индустр.-пед. техникумов] / В. С. Безрукова. — Екатеринбург : Деловая книга, 1996. — 344 с.

42.Белкин А. С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций / А. С. Белкин. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1997. — 102 с.

43.Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А. П. Беляева. — СПб-Радом : Институт профтехобразования РАО, 1997. — 226 с.

44.Беляева А. П. Развитие системы профессионального образования / А. П. Беляева // Педагогика. — 2001. — № 8. — С. 3-8.

45.Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования / М. Н. Берулава. — М. : Совершенство, 1998. — 173,[1] с.

46.Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 190 с.

47.Бех В. П. Інформаційна єдність соціальних систем як онтологічна основа сучасного інтеграційного процесу / В. П. Бех // Нова парадигма. — Вип. 65. — Ч. 1. — 2007. — С. 7-32.

48.Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 1999. — № 3. — С. 5-6.

49.Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива / І. Д. Бех // Початкова школа. — 2002. — № 5. — С. 5-6.

50.Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : [науково-методичний посібник] / І. Д. Бех. — К. : ІЗМН, 1998. — 204с.

51.Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні / І. Д. Бех. // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. — Ченстохова-Київ, 2000. — С. 331-350.

52.Бех І. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання / І. Бех // Вища освіта України. — 2005. — № 2. — С.59-65.

53.Бех Ю. В. Багатовимірність методологічних підходів до вивчення соціокультурної інтеграції сучасного соціального світу / Ю. В. Бех // Нова парадигма. — Вип. 65. — Ч. 1. — К., 2007. — С. 132-139.

54. Бех Ю. В. Саморозгортання соціального світу / Ю. В. Бех. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. — 248 с.

55. Биков В. Ю. Засоби навчання нового покоління в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі / В. Ю. Биков, Ю. О. Жук // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2005. — № 5. — С. 20–23.

56. Бим-Бад Б. М. Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровський // Педагогика. — 1996. — № 1. — С. 35-41.

57. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики ; під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — С. 47- 52.

58. Білик О. С. Педагогічні умови інтеграції методів навчання фахових дисциплін майбутніх будівельників у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. С. Білик. — Вінниця, 2009. — 18 с.

59. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973. — 272 с.

60. Блауберг И. В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовський, Э. Г. Юдин. — М. : Знание, 1969. — 48 с.

61. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы / П. П. Блонский. — Москва : Задруга, 1917. — 156 с.

62. Богданова І. М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя / І. М. Богданова. — Одеса : Маяк, 1998. — 284 с.

63. Богданова І. М. Педагогічна інноватика : [навчальний посібник] / І. М. Богданова. — Одеса : ТЕС, 2000. — 148 с.

64. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект / І. М. Богданова. — Одеса : "ТЕС", 1999. — 146 с.

65. Богданова О. В. Теоретическое обоснование и технология экономической подготовки студентов технического вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального

образования” / О. В. Богданова. — Томск, 2005. — 19 с.

66. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2008. — 398 с. — (Серия: Мастера психологии).

67. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Лучшие страницы педагогической прессы. Журнал-дайджест. — 2004. — № 2. — С. 3-10.

68. Большой толковый словарь русского языка / [сост. и гл. ред. Кузнецов С. А.]. — СПб. : Норит, 1998. — 1536 с.

69. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов на Дону : Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. — 352 с.

70. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : [учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов н/Д. : Творческий центр „Учитель”, 1999. — 560 с.

71. Бондаренко О. О. Підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу ВНЗ у контексті розвитку освітньої галузі / О. О. Бондаренко // Стратегія якості у промисловості і освіті : матеріали III міжнар. конф. (Варна, 1-8 червня 2007 р.). — Дніпропетровськ-Варна: Фортуна-ТУ-Варна, 2007. — Том II. — С. 57-59.

72. Бордовская Н. В. Личность : мифы и реальность : альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты / Бордовская Н. В., В. С. Мухина — Екатеринбург : ИнтелФлай, 2007. — 1065 с.

73. Бордовская Н. В. Педагогика : [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб : Питер, 2000. — 304 с. — (Серия „Учебник нового века”).

74. Брандт З. Статистические методы анализа наблюдений / З. Брандт; [пер. с англ. В. Ф. Писаренко]. — Москва : Изд-во «Мир», 1975. — 312 с.

75. Бріжкатий О. Інтегрований курс „Історія фізики та методологія

природознавства” як засіб формування в студентів сучасної картини світу / О. Бріжатиї, О. Зайкін, В. Іваній // Вища освіта України. — 2006. — № 3. — С. 89-93.

76.Бріскін Ю. А. Параолімпійський спорт : [навчальний посібник] / Ю. А. Бріскін, А. В. Передерій, В. В. Строкатов ; за заг. ред. Ю. А. Бріскіна. — Львів : Арал, 2001. — 141 с.

77.Бродский Ю. С. Педагогизация среды как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий (Организационно-технологический аспект): дисс... кан. пед. наук : 13.00.08 / Бродский Юрий Семенович. — Екатеринбург, 1993. — 207 с.

78.Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. — М. : Ин-т практической психологии, 1996. — 390 с.

79.Бугаєць Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Н. А. Бугаєць. — Х., 2002. — 18 с.

80.Буданов В. Г. Трансдисциплінарне образование, технологии и принципы синергетики // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов / В. Г. Буданов. — М. : Прогресс-Традиция, 2000. — 350 с.

81.Будний Б. Є. Теоретичні основи формування в учнів системи фундаментальних фізичних понять: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання” / Б. Є. Будний. — К., 1997. — 51с.

82.Булавенко О. А. Проектирование содержания и технологии непрерывного экономического образования в профессиональных учебных заведениях : автореф. дис. на соискание научн. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / О. А. Булавенко. — Брянск, 2007. — 42 с.

83.Буряк В. Методологічний аспект побудови навчального процесу / В. Буряк // Вища школа. — 2007. — № 1.— С.10-19.

84.Василенко Н. В. Интеграция знаний на основе использования новых информационных технологий в общеобразовательной школе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н. В. Василенко. — СПб., 2001. — 17 с.

85.Васильев Ю. К. Экономическое образование и воспитание учащихся / Ю. К. Васильев. — М. : Педагогика, 1983. — 96 с.

86.Великий тлумачний словник сучасної української мови : [уклад. і ред. В. Т. Бусел]. — К., Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. — 1728 с.

87.Викладаємо економіку по-новому // Освіта України. — 2004. — № 12. — С. 2.

88.Винер Норберт. Кибернетика и общество / Норберт Винер; [пер. с англ. Панфилов Е. Г.] — М. : Тайдекс Ко, 2002. — 183 с. — (Устройство мира).

89.Вища освіта України і Болонський процес : [навч. посіб.] / [Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д. та ін. ; за ред. В. Г. Кременя]. — Тернопіль: Навчальна книга, 2004. — 384 с.

90.Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов. — М. : Педагогика, 1986. — 474 с.

91.Волошина О. Компетентнісний підхід до освіти в міжнародних документах і в теоретичних пошуках педагогів у Великій Британії / О. Волошина // Післядипломна освіта в Україні. — 2006. — № 1. — С. 82-85.

92.Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості / І. С. Волощук. — К. : Педагогічна думка, 1998. — 149 с.

93.Вольфовська Т. О. Становлення інтерактивних умінь як психологічна проблема інтеграції особистості у суспільне життя / Т. О. Вольфовська // Педагогіка і психологія. — 2002. — № 4 (37) — С. 64-74.

94.Вульфсон Б. Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. — 1994. — № 2. — С. 103-112.

95.Гаврилюк В. В. Становление системы образования региона / В. В. Гаврилюк. — Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 1998. — 239 с.

96. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. — М. : Книжный дом “Университет”, 1999. — 332 с.

97. Галямина И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. / И. Г. Галямина. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. — 106 с.

98. Гербарт Й. Избранные педагогические сочинения / Й. Гербарт. — М. : Учпедгиз, 1940. — Т. 1 — 292 с.

99. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. — М. : Московский психолого-социальный институт Флинта, 1998. — 432 с.

100. Гладюк Т. В. Підготовка студентів до інтегрованого навчання учнів природничих дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Т. В. Гладюк. — К., 1997. — 16 с.

101. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності: автореф. дис. не здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / І. Я. Глазкова. — Харків, 2004. — 25 с.

102. Глинський Я. И. Глобализация и девиантность / Я. И. Глинський. — М. : Юридический центр Пресс, 2006. — 391 с.

103. Глобализация образования: компетенции и системы кредитов / [под общей редакцией профессора Ю. Б. Рубина]. — М. : ООО „Маркет ДС Корпорейшин”, 2005. — 490 с.

104. Глузман А. В. Инновационные технологии обучения в системе университетского педагогического образования [Электронный ресурс] / А. В. Глузман. — Режим доступа :

<http://www.incon-conference.org.ua/download/archives/alushta2005/39-Gluzman.pdf>.

105. Головатий М. Ф. Європейська й українська освіта — де точки єднання? / М. Ф. Головатий // Персонал. — 2004. — № 3. — С. 23-28.

106. Гончаренко С. Інтегроване навчання. За і проти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Освіта. — 1994. — 16 лютого. — С. 5.

107. Гончаров С. М. Науково-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу / С. М. Гончаров. — Рівне : НУВГП, 2005. — 266 с.

108. Гончарова О. М. Теоретико-методичні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (інформатика)” / О. М. Гончарова. — К., 2007. — 40 с.

109. Горбунова Л. С. Мислення в інтеграційній культурі: імперативи та можливості освіти / Л. С. Горбунова // Нова парадигма. — Вип. 65. — Ч. 1. — К., 2007. — С. 246-252.

110. Готт В. С. Категории современной науки / Готт В. С., Семенюк Э. П., Урсул А. Д. — М. : Мисль, 1984. — 268 с.

111. Григорьев С. Г. Мультимедиа в образовании [Електронний ресурс] / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун. — Режим доступа : <http://www.ido.edu.ru/open/multimedia/>.

112. Гризун Л. Е. Дидактичні основи проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Л. Е. Гризун. — Харків, 2009. — 39 с.

113. Гроф С. Холотропное сознание / С. Гроф; [пер. с англ.]. — М. : АСТ и др., 2002. — 267 с. — (Серия: Тексты трансперсональной психологии).

114. Груздев П. Н. Вопросы воспитания и обучения / П. Н. Груздев. — М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1949. — 171 с.

115. Грядунова Л. И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма / Л. И. Грядунова. — К. : Вища шк., 1979. — 134 с.

116. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу: [монографія] / К. Ж. Гуз. — Полтава : Довкілля-К, 2004. — 471с.

117. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: дис... доктора пед. наук : 13.00.04 / Гузій Наталія Василівна. — К., 2007. — 568 с.

118. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве : автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / О. В. Гукаленко. — Ростов-на-Дону, 2000. — 40 с.

119. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: автореф. дис. не здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Р. С. Гуревич. — К., 1999. — 33 с.

120. Гуревич Р. С. Інтеграція змісту навчання в професійно-технічних закладах як дидактичний еквівалент інтегративних процесів у науці / Р. С. Гуревич, Ю. Г. Ковальов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. — 2000. — № 2 — С. 90-95.

121. Давиденко Л. В. Формирование позитивного самоотношения будущего учителя : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Л. В. Давиденко. — Майкоп, 2006. — 29 с.

122. Давыдов В. В. Школьное обучение и психическое развитие: опыт теоретический и экспериментальные психологические исследования / В. В. Давыдов. — М. : Прогресс, 1988. — 277 с.

123. Далман К. Знаниеемкая экономика: концепции, тенденции, стратегии / К. Далман // Информационное общество. — 2002. — № 5-6. — С. 27-33.

124. Даниленко Л. Очно-дистанційне навчання у практиці роботи ЦПО / Л. Даниленко, А. Чміль, В. Розмариця // Післядиплом. освіта в Україні. — 2006. — №

2. — С. 42-46.

125. Данилишин Б. Освіта, наука і виробництво у контексті вимог Болонської декларації / Б. Данилишин, В. Куценко // Вісн. НАН України. — 2007. — № 3. — С. 14-22.

126. Данилов Ю. А. Лекции по нелинейной динамике. Элементарное введение / Ю. А. Данилов. — М. : КомКнига, 2006. — 208 с.

127. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. Я. Данилюк. — Ростов-на-Дону, 2001; Москва (ОИМ.RU), 2001. — 40 с.

128. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. — Ростов н/Д : Изд-во Рост.пед.ун-та, 2000. — 576 с. (24 п.л.).

129. Дахин А. Н. Игры детские + мысли взрослые = педагогика серьёзная [Электронный ресурс] / А. Н. Дахин. — Режим доступа :

<http://www.npstoik.ru/vio/inside.php>.

130. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе [Электронный ресурс] / А. Н. Дахин // Вопросы Интернет образования. — 2008. — № 57. — Режим доступа :

<http://vio.fio.ru>.

131. Дедович В. М. Форми інтеграції природничонаукових знань старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. М. Дедович. — К., 1997. — 23 с.

132. Дем'яненко Н. Співвідношення модернізаційних тенденцій та національних традицій у змісті діяльності вищої школи: [авторський курс „Історія освітньо-виховних систем”] / Н. Дем'яненко // Рідна шк. — 2006. — № 3. — С. 11-17.

133. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие

человека : кн. 1-5. — М. : Изд-во РАГС, 1999. — [Кн. 1.: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований] — 1999. — 392 с.

134. Джерелюк Е. Т. Основы педагогики и психологии : [учебное пособие] / Е. Т. Джерелюк. — Алчевск : ДГМИ, 1997. — 102 с.

135. Джулай Л. І. Системи контролю знань і вмінь з клінічних дисциплін студентів медичного коледжу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Л. І. Джулай. — Вінниця, 2005. — 20 с.

136. Джулик О. І. Формування системних знань учнів інтегративними засобами у професійно-технічних навчальних закладах : [методичні рекомендації] / О. І. Джулик. — Львів, 1997. — 24 с.

137. 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 та методика професійної освіти” / Л. М. Дибкова. — К., 2006. — 20 с.

138. Дмитренко Т. А. Образовательные технологии в системе высшей школы / Т. А. Дмитренко // Педагогика. — 2004. — № 2. — С. 54-59.

139. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления / И. С. Добронравова. — К. : Лыбидь, 1990. — 150 с.

140. Дольнікова Л. В. Інтегративно-диференційований підхід до структурування змісту природничих дисциплін у медичних коледжах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Л. В. Дольнікова. — Т., 2001. — 20с.

141. Донець С. Використання сучасних методів навчання та інноваційних технологій у навчальному процесі / С. Донець // Освіта. Технікуми. Коледжі. — К., 2007. — № 3 (18). — С. 9.

142. Дутка Г. Я. Принцип фундаменталізації та його реалізація у математичній підготовці майбутніх економістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Г. Я. Дутка. — Київ, 2009. — 40 с.

143. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи; [пер. с англ. Н. М. Никольская]. — М. : Лабиринт, 1999. — 190с. — (Классика мировой гуманитарной мысли).

144. Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи; [пер. с англ.]. — М. : Работник просвещения, 1925. — 127 с.

145. Дьюи Дж. Школа и ребенок / Дж. Дьюи; [пер. с англ. Л. Азаревич]. — М.; Пг. : Государственное издательство, 1923. — 59 с.

146. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — МН. : Хэлтон, 1998. — 399 с.

147. Есипов Б. П. О комплексном преподавании (Метод. письма. Науч.-пед. секция ГУС'а Главсоцвос. Письмо 1) / Б. П. Есипов. — М. : Работник просвещения, 1924. — 24 с.

148. Ефимов Б. А. Образование как фактор социальной адаптации личности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. 09.00.01 „Онтология и теория познания” / Б. А. Ефимов. — Свердловск, 1980. — 16 с.

149. Євтух М. Б. Забезпечення якості вищої освіти — важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М. Б. Євтух, І. С. Волощук // Педагогіка і психологія. — 2008. — № 1(58). — С. 70-74.

150. Євтушевський В. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В. Євтушевський, Л. Шаповалова // Вища освіта України. — 2006. — № 2. — С. 62-66.

151. Жидецький Ю. Ц. Блочно-інтегрований підхід до вивчення матеріалів у професійних навчально-виховних закладах (на прикладі ПТУ поліграфічного профілю) / Ю. Ц. Жидецький. — Львів, 1995. — 74с.

152. Жукова К. В. Формирование профессиональной направленности как один из критериев качества образования / К. В. Жукова. // Стратегія якості у промисловості і освіті : матеріали III міжнар. конф. (Варна, 1-8 червня 2007 р.) Матеріали в 2-х томах. — Дніпропетровськ-Варна: Фортуна-ТУ-Варна, 2007. — Том II. — С.134-137.

153. Заботин В. В. Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении / В. В. Заботин. — Владимир : Владимир.гос.пед.ин-т, 1973. — 187 с.
154. Загвязинский В. И. Интегративные характеристики системы принципов обучения / В. И. Загвязинский. — М. : Академия, 2001. — С. 47-50.
155. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. — М. : Педагогика, 1984. — 138 с.
156. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. — М. : Издат. центр «Академия», 2001. — 156 с.
157. Загородній А. Визначення оптимальної ціни освітніх послуг / А. Загородній, Н. Подольчак // Вища школа. — 2006. — № 1. — С. 53-58.
158. Зайцев В. В. Проблемы развития системы акмеологических наук / В. В. Зайцев, А. М. Зимичев ; под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева. — Спб. : Изд-во СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. — С. 53-106.
159. Зверев И. Д. Интеграция и интегрированный предмет / И. Д. Зверев // Биология в школе. — 1991. — № 50 — С. 46-49.
160. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. — М. : Просвещение, 1986. — 160 с.
161. Зеер Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Симанюк // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23-30.
162. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
163. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34-42.
164. Змейкина Ю. В. Становление и развитие теории интегрированного обучения в отечественной педагогике [Электронный ресурс] / Ю. В. Змейкина //

„Проект Ахей”. — Режим доступа :

<http://mmj.ru/index.php?id=123&article=527>.

165. Зуева В. І. Необхідність інтенсифікації вивчення української мови в процесі інтеграційного розвитку вищої освіти / В. І. Зуева // Нова парадигма. — Вип. 65. — Ч. 1. — 2007. — С. 261-267.

166. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журн. — 2001. — Вип. 1. — С. 73-85.

167. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. — К., 1997. — 208 с.

168. Ибрагимов Г. И. Технология концентрированного обучения : [методические рекомендации] / Г. И. Ибрагимов. — Казань : НИИ среднего специального образования АПН, 1992. — 32 с.

169. Ибрагимов Г. И. Формы организации обучения в педагогике и школе / Г. И. Ибрагимов. — Казань : Ин-т сред. спец. образования, 1994. — 226, [1] с.

170. Иванова В. И. Принципы педагогического проектирования учебного процесса в вузе в контексте международной образовательной интеграции : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального обучения” / В. И. Иванова. — Брянск., 2006. — 49 с.

171. Иванченко Е. А. Практическая подготовка в системе интегративной профессиональной подготовки будущих экономистов / Е. А. Иванченко // Современный научный вестник. — Белгород, 2009. — Вип. 20 (76). — Серия: Право. Психология. Педагогика. Филология. — С. 36-45.

172. Иванченко Е. А. Система интегративной профессиональной подготовки будущих экономистов как направление реформ в образовании кадров отрасли экономики и финансов / Е. А. Иванченко // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики : материалы Междунар. научн. заочная конф. (Липецк, 13 июня 2009 г.). — Липецк : Издательский центр „Де-факто”, 2009. — Ч. I. Педагогические науки. — С. 192-194.

173. Іванченко Є. А. Аналіз результатів функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів [Електронний ресурс] / Є. А. Іванченко // Інформаційні технології і засоби навчання : електронне наукове фахове видання. — 2009. — № 3(11). — Режим доступу до журн. :

<http://www.nbuiv.gov.ua/e-journals/ITZN/em11/emg.html>.

174. Іванченко Є. А. Вибір студентами індивідуальної траєкторії формування компетентності економіста за підтримки високопрофесійних тьюторів у системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. праць. — Черкаси, 2009. — Вип. 146. — С. 93-97.

175. Іванченко Є. А. Види навчання як тактичні складові системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Наука і освіта. — Одеса, 2009. — Вип. 1-2. — С. 199-206.

176. Іванченко Є. А. Визначення та структура компетентності економіста / Є. А. Іванченко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. — Херсон : Видавництво ХДУ, 2008. — Вип. 49. — С. 240-245.

177. Іванченко Є. А. Деякі міркування щодо використання особистісно орієнтованого підходу до побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі освіти : матеріали п'ятих Ірпінських міжнародних педагогічних читань (Ірпінь, 24-25 травня 2007 р.). — Ірпінь : Національна академія ДПС України, 2007. — С. 118-120.

178. Іванченко Є. А. До питання мультиплікативної компетентності майбутнього фахівця / Є. А. Іванченко // Образование и наука 21 век – 2010 : матеріали за VI Міжнародна научна практична конференція (Софія, 17-25 октомври 2010) — Софія : „Бял ГРАД-БГ” ООД, 2010. — Т. 4. Педагогически науки. — С. 83-87.

179. Іванченко Є. А. До питання системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Стратегія якості у промисловості і освіті : матеріали III Міжнар. конф. (Варна, 1-8 червня 2007 р.). —

Дніпропетровськ-Варна : Фортуна-ТУ-Варна, 2007. — Т. II. — С. 155-157.

180. Іванченко Є. А. Дослідження щодо виявлення професійної спрямованості студентів та результати її формування в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Наука і освіта. — Одеса, 2009. — Вип. 10. — С. 123-129.

181. Іванченко Є. А. Експериментальна система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. — Запоріжжя, 2009. — Вип. 4 (57). — 87-97.

182. Іванченко Є. А. Забезпечення науково-методичної та організаційної підготовки викладачів вищої школи до впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія „Педагогіка і психологія” : збірник статей. — Ч. 4. — Ялта : РВВ КГУ, 2009. — Вип. 21. — С. 27-33.

183. Іванченко Є. А. Залучення професорів та науковців із закордонних навчальних закладів до навчання спеціалістів як прояв інтеграційних процесів у професійній підготовці майбутніх фахівців / Є. А. Іванченко // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу : матеріали Міжнар. наук.-прак. конф. (Ялта, 5-7 березня 2009 р.). — Ялта: РВНЗ КГУ, 2009. — Ч. 3.— С. 138-139.

184. Іванченко Є. А. Засоби навчання в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. Випуск 21. — Київ-Вінниця : ТОВ фірма „Планер”, 2009. — С. 385-390.

185. Іванченко Є. А. Зв'язок системи принципів системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів з видами навчання / Є. А. Іванченко // Альянс наук: вчений – вченому : матеріали IV Міжнар. наук.-прак. конф. (Дніпропетровськ, 18-19 березня 2009 р.). — Дніпропетровськ : ПДАБА, 2009. — Том 5. — С. 36-38.

186. Іванченко Є. А. Інноваційні технології в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Реалії та перспективи інноваційного розвитку України (економічні, фінансові та правові аспекти) : матеріали X Міжнар. наук.-прак. конф. молодих науковців (Київ, 26 березня 2010 р.). — Київ: УДУФМТ, 2010. — Частина I. — С. 29-30.

187. Іванченко Є. А. Інтегративна компетентність майбутнього економіста як системоутворювальний чинник системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей. — Ялта : РВВ КГУ, 2010. — Вип. 24. — Ч. 2. — С. 46-55.

188. Іванченко Є. А. Інтегративна професійна підготовка. Види інтеграції. Соціокультурна інтеграція / Є. А. Іванченко // Стан і перспективи розвитку духовної культури особистості в умовах розгортання глобалізаційних процесів : матеріали третьої Всеукраїнської наук.-прак. конф. (Рівне, 15-16 листопада 2007 р.) // Актуальні проблеми культурології: Альманах наукового товариства „Афіна” кафедри культурології. — Рівне : РДГУ, 2008. — Випуск 6. — Т. 1. — С. 21-24.

189. Іванченко Є. А. Інтегративні процеси у професійній підготовці майбутніх фахівців: теорія та практика використання / Є. А. Іванченко // Наука і освіта. — Одеса, 2009. — Вип. 3. — С. 94-100.

190. Іванченко Є. А. Інтеграційні процеси в освіті фахівців. Інтеграція до європейського та євроатлантичного освітнього просторів / Є. А. Іванченко // Стратегія якості у промисловості і освіті : матеріали IV Міжнар. конф. (Варна, 30 травня - 6 червня 2008 р.). — Дніпропетровськ-Варна : Волант-ТУ-Варна, 2008. — Том II. — С. 148-151.

191. Іванченко Є. А. Інтеграція наук і наукових знань у інтегративній професійній підготовці майбутніх фахівців / Є. А. Іванченко // Наукові дослідження теорія та експеримент '2008 : матеріали четвертої Міжнар. наук.-прак. конф. (Полтава, 19-21 травня 2008 р.). — Полтава : Вид-во «ІнтерГрафіка», 2008. — Т. 6. — С. 41-43.

192. Іванченко Є. А. Інтеграція наукових шкіл як один з інтеграційних

процесів інтегративної професійної підготовки фахівців / Є. А. Іванченко // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі освіти : матеріали шостих Ірпінських міжнародних педагогічних читань (Ірпінь, 22-23 травня 2008 р.). — Ірпінь : Національна академія ДПС України, 2008. — С. 118-120.

193. Іванченко Є. А. Інтеграція теоретичного та виробничого навчання у інтегративній професійній підготовці майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Розвиток наукових досліджень '2007 : матеріали третьої Міжнар. наук.-прак. конф. (Полтава, 26-28 листопада 2007р.). — Полтава : Вид-во «ІнтерГрафіка», 2007. — Т. 7. — С. 53-56.

194. Іванченко Є. А. Ключові компетентності як складова компетентності економіста та їх оцінювання в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Педагогіка і психологія професійної освіти : зб. наук. праць. — Львів, 2009. — № 1. — С. 111-121.

195. Іванченко Є. А. Лекція в навчально-виховному середовищі системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Aktuální vzmoženosti vědz – 2009 : materiály V Mezinárodní vědecko-praktická konference (Praha, 27 června – 05 červenců 2009 r.). — Praha : Publishing House „Education and Science” s.r.o, 2009. — Díl 7. Pedagogika. — S. 16-19.

196. Іванченко Є. А. Методика оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів: [навчально-методичний посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів, рекомендований Міністерством освіти і науки України] / Є. А. Іванченко. — Одеса: „Поліграф”, 2008. — 130 с.

197. Іванченко Є. А. Методична підсистема системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Наукові дослідження теорія та експеримент '2009 : матеріали п'ятої Міжнар. наук.-прак. конф. (Полтава, 18-20 травня 2009 р.). — Полтава : Вид-во «ІнтерГрафіка», 2009. — Т. 9. — С. 91-94.

198. Іванченко Є. А. Навчальна практика в навчально-виховному

середовищі системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Nauka: teoria i praktyka – 2009 : materialy V Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji (Przemysł, 7-15 sierpnia 2009 roku). — Przemysł : Nauka i studia, 2009. — Volume 4. Pedagogiczne nauki. Filologiczne nauki. Psychologia i socjologia. Muzyka i życie. — S. 13-16.

199. Іванченко Є. А. Особистісно орієнтований підхід до створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. — Одеса, 2008. — Вип. 10-11. — С. 23-29.

200. Іванченко Є. А. Педагогічні умови формування компетентності економіста як тактична складова системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Вища школа України: удосконалення якості підготовки фахівців : матеріали Міжнар. наук.-прак. конф. (Черкаси, 16-17 квітня 2009 р.). — Черкаси : Видавництво ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. — С. 33-34.

201. Іванченко Є. А. Практика використання інтегративних процесів у професійній підготовці майбутніх фахівців (створення інтегрованих комплексів) / Є. А. Іванченко // Наука в інформаційному просторі : матеріали Міжнар. наук.-прак. конф. (Дніпропетровськ, 29-30 жовтня 2007 р.). — Дніпропетровськ : ПДАБА, 2007. — Т. 2. — С. 56-58.

202. Іванченко Є. А. Практика використання інтеграційних процесів у професійній підготовці майбутніх фахівців (інтеграція інформаційних технологій) / Є. А. Іванченко // Сучасні тенденції розвитку вищої освіти, трансформація навчального процесу у технологію навчання : матеріали IV Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 25-26 жовтня 2007 р.). — К. : Видавництво ДУІКТ, 2007. — С. 177-178.

203. Іванченко Є. А. Перевірка ефективності функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Přední vědecké novinky – 2009 : materiály V Mezinárodní vědecko-praktická konference (Praha, 25 srpna – 05 září 2009 r.). — Praha : Publishing House „Education

and Science” s.r.o, 2009. — Díl 4. Pedagogika. Psychologie a sociologie. — S. 6-9.

204. Іванченко Є. А. Передумови виникнення інтеграції в історії педагогічної думки / Є. А. Іванченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. — Запоріжжя, 2009. — Вип. 3 (56). — С. 237-243.

205. Іванченко Є. А. Підсилення якості підготовки випускників-економістів / Є. А. Іванченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. — Умань : РВЦ „Софія”, 2009. — Ч. 1. — С. 88-94.

206. Іванченко Є. А. Підходи до побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Нова парадигма. — Вип. 65. — Ч. 1. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. — С. 267-274.

207. Іванченко Є. А. Практика використання інтеграції роботодавців у професійній підготовці майбутніх фахівців / Є. А. Іванченко // Освіта та наука в умовах глобальних викликів : матеріали Міжнар. наук.-прак. конф. (Симферополь—Судак, 13-15 червня 2008 р.). — Симферополь : вид. Центр Кримського інституту бізнесу, 2008. — С. 6-8.

208. Іванченко Є. А. Принципи системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Наука і освіта. — Одеса, 2009. — Вип. 1-2. — С. 194-199.

209. Іванченко Є. А. Про методику оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Нова педагогічна думка. — Рівне, 2009. — Спецвип. № 1, грудень/2009. — С. 410-420.

210. Іванченко Є. А. Професіоналізм як складова компетентності економіста та його оцінювання в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Вісник Дніпропетровського університету. — № 9/1. — Т. 17. — Дніпропетровськ : Видавництво ДНУ, 2009. — Серія „Педагогіка і психологія”: (науковий журнал). — Вип. 15. — С. 178-187.

211. Іванченко Є. А. Результати діагностики рівнів сформованості компетентності економіста / Є. А. Іванченко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія : щоквартальний науково-практичний журнал. — Харків : НТУ „ХПІ”, 2009. — № 2. — С. 55-61.

212. Іванченко Є. А. Результати пілотажного дослідження сформованості компетентності економіста у випускників-бакалаврів вищих навчальних закладів економічної освіти / Є. А. Іванченко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. — Одеса, 2009. — Вип. 4-5. — С. 30-36.

213. Іванченко Є. А. Результати сформованості компетентності економіста після проведення формувального експерименту / Є. А. Іванченко // Новини от научния напредък – 2009 : матеріали за 5-а Международна научна практична конференція (Софія, 17-25 август 2009). — Софія : „Бял ГРАД-БГ” ООД, 2009. — Том 4. Педагогически науки. Филологични науки. Психология и социология. — С. 9-13.

214. Іванченко Є. А. Роль інноваційних процесів в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Інноваційні технології в науці, підготовці та перепідготовці фахівців : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 17-18 травня 2007 р.). — Одеса : інститут фінансів Українського державного університету економіки та фінансів (ОІФ УДУЕФ), 2007. — Т. 1. — 120 с. — С. 53-56.

215. Іванченко Є. А. Синергетичний підхід як підґрунтя створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. — Ч. 5. — Умань : РВЦ „Софія”, 2008. — С. 49-60.

216. Іванченко Є. А. Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. праць. — Черкаси, 2009. — Вип. 157. — С. 71-78.

217. Іванченко Є. А. Система інтегративної професійної підготовки

майбутніх економістів – шлях до підвищення якості вищої економічної освіти / Є. А. Іванченко // Управління якістю підготовки фахівців : матеріали XIV Міжнар. наук.-метод. конф. (Одеса, 22-24 квітня 2009 р.). — Одеса : ОДАБА, 2009. — Ч. 2. — С. 140-142.

218. Іванченко Є. А. Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів як альтернатива традиційній економічній освіті / Є. А. Іванченко // Соціально-економічні реформи в контексті інтеграційного вибору України : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. (Дніпропетровськ, 25-26 травня 2009 р.). — Дніпропетровськ : ПДБА, 2009. — Т. 2. — С. 103-106.

219. Іванченко Є. А. Соціальна зрілість майбутніх економістів як компонент оболонки інтегративної компетентності / Є. А. Іванченко // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Ялта, 4-5 березня 2010 р.). — Ялта: РВНЗ КГУ, 2010. — Ч. 1.— С. 165-168.

220. Іванченко Є. А. Соціальна компетентність як складова компетентності економіста та її оцінювання в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Вісник КиМУ. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. праць. — Київ, 2009. — Вип. 13. — С. 114-128.

221. Іванченко Є. А. Специфіка інтегративних процесів при навчанні майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського : зб. наук. праць. — Одеса, 2008. — Вип. 1-2. — С.191-202.

222. Іванченко Є. А. Структура системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Шляхи удосконалення підготовки фахівців для фінансової системи відповідно до вимог Болонського процесу : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 9-10 жовтня 2008 р.). — Одеса : Одеський інститут фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі (ОІФ УДУФМТ), 2008. — С. 78-80.

223. Іванченко Є. А. Сутність та структура системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Наука і

освіта. — Одеса, 2008. — Вип. 8-9. — С. 144-150.

224. Іванченко Є. А. Сутність та структура поняття „інтеграція” / Є. А. Іванченко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. — Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. — Вип. LI. — С. 288-296.

225. Іванченко Є. А. Теоретичний аналіз сучасних інтегративно-педагогічних концепцій / Є. А. Іванченко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. — Одеса, 2009. — Вип. 6. — С. 62-72.

226. Іванченко Є. А. Теоретичні основи системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів: [монографія] / Є. А. Іванченко. // Одеса: „Поліграф”, 2009. — 400 с.

227. Іванченко Є. А. Технологія впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Стратегія якості у промисловості і освіті : матеріали V Міжнар. конф. (Варна, 6-13 червня 2009 р.). — Дніпропетровськ-Варна: 2009. — Т. II. — С. 148-151.

228. Іванченко Є. А. Тренінги в навчально-виховному середовищі системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Розвиток наукових досліджень '2009 : матеріали п'ятої Міжнар. наук.-прак. конф. (Полтава, 23-25 листопада 2009 р.). — Полтава: Вид-во «ІнтерГрафіка», 2009. — Т. 9. — С. 85-89.

229. Іванченко Є. А. Щодо інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Стратегія якості у промисловості і освіті : матеріали II Міжнар. конф. (Варна, 2-9 червня 2006 р.). — Дніпропетровськ-Варна : „Пороги”-ТУ-Варна, 2006. — Т. 2. — С. 88-90.

230. Іванченко Є. А. Щодо педагогічних умов формування компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. — Одеса, 2009. — Вип. 1-2. — С. 139-144.

231. Іванчук М. Г. Інтеграція — провідна тенденція сучасного наукового

пізнання / М. Г. Іванчук // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. — 2003. — № 3-4 (39-40). — С. 62-72.

232. Іванчук М. Г. Інтеграція як наукова категорія / М. Г. Іванчук // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. — 2004. — № 2 (42). — С. 23-31.

233. Іванчук М. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал: Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання / М. Іванчук — Чернівці : Рута, 2004. — 360 с.

234. Іванчук М. Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання: дис... доктора психол. наук: 19.00.07 / Іванчук Марія Георгіївна. — К., 2005. — 473 с.

235. Ільченко В. Р. Освітня програма "Довкілля": Інтеграція змісту природничонаукової освіти: Концептуальні засади / В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз. — К.; Полтава, 1999. — 120с.

236. Інтегрований курс соціально-педагогічної теорії та практики : [навч. посібник] / О. О. Біла, І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. / За ред. І. М. Богданової. — Одеса : Пальміра, 2005. — 538 с.

237. Інтегрований курс соціально-педагогічної теорії та практики. — [Ч. II] : [навч. посібник] / О. О. Біла, І. М. Богданова, О. В. Паскаль та ін.. / За ред. І. М. Богданової. — Одеса : Пальміра, 2005. — 338 с.

238. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. — М. : Просвещение, 1968. — 288 с.

239. Каменева Е. Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Каменева Елена Григорьевна. — Оренбург, 2004. — 184 с.

240. Камінський Б. Т. Формування дидактичних комплексів у професійно-технічних училищах електро- і поштового зв'язку (інтегративний підхід) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Б. Т. Камінський. — К., 2000. — 20 с.

241. Каплун А. В. Професійна освіта Болгарії та Польщі в контексті

сучасних інтеграційних процесів / А. В. Каплун // Нова парадигма. — Вип. 65. — Ч. 1. — 2007. — С. 281-286.

242. Кедров Б. М. О синтезе наук / Б. М. Кедров // Вопр. философии. — 1973. — № 3. — С. 77-83.

243. Карпова Э. Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности: дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Карпова Элла Эдуардовна. — О., 1993. — 290 с.

244. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Л. Г. Карпова. — Х., 2004. — 20 с.

245. Кендюхова А. А. Інтеграційні процеси в системі післядипломної педагогічної освіти / А. А. Кендюхова // Імідж сучасного педагога. — 2003. — № 9. — С. 20-22.

246. Кипнис М. Тренинг межкультурных отношений. — [Часть 1] / М. Кипнис. — М. : Ось-89, 2006. — 112 с. — (Действенный тренинг).

247. Кипнис М. Тренинг креативности / М. Кипнис. — [2-е изд., стер.]. — М. : Ось-89, 2006. — 128 с. — (Действенный тренинг).

248. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — М.— Воронеж : МОДЭК, 1996. — 400с.

249. Кловак Г. Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах України (кінець ХІХ – ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Г. Т. Кловак. — К., 2005. — 40 с.

250. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Обсуждение доклада А. В. Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. — Центр "Эйдос" — [Электронный ресурс]. — Режим доступа :

www.eidos.ru/news/compet-dis.htm.

251. Ключковська І. М. Структурування змісту інтегративного підручника з

іноземних мов для майбутніх фахівців інженерних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / І. М. Ключковська. — Тернопіль, 2006. — 20 с.

252. Кміт Я. М. Дидактичні особливості інтеграції знань і вмінь з природничих дисциплін у процесі підготовки студентів-іноземців до навчання у вищій медичній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Я. М. Кміт. — К., 1995. — 23 с.

253. Князева Е. Н. Основание синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. — СПб. : Алтейя, 2002. — 414 с.

254. Князева Е.Н. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. — 1992. — № 12. — С. 3-20.

255. Кобильник Т. П. Компетентнісний підхід при вивченні „Математичної інформатики” у педагогічному університеті / Т. П. Кобильник // Інформаційні технології та засоби навчання. — [Електронний ресурс]. — 2007. — №2. — Режим доступу до журн. :

<http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/index.html>

256. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. — М. : Просвещение, 1999. — 254 с.

257. Козловська І. М. Аспекти дидактичної інтеграції: [Курс лекцій: лекція 1. Історико-філософські аспекти інтеграції знань] / І. М. Козловська. — Львів : НМЦ, 1999. — 16 с.

258. Козловська І. Інтеграція змісту освіти у професійно-технічній школі: можливості використання історичного досвіду / І. М. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 2. — С. 107-113.

259. Козловська І. М. Історичні та логіко-методологічні передумови інтеграції природничо-математичних знань у закладах професійної освіти / І. М. Козловська // Науково-методичний вісник. — 1995. — № 2. — С. 36-48.

260. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи): [монографія] / І. М. Козловська ; за ред. С. У. Гончаренка. — Львів : Світ, 1999. — 302 с.

261. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Козловська Ірина Михайлівна. — К., 2001. — 464 с.

262. Козловська І. М. Принципи дидактики в контексті інтегрованого навчання / І. М. Козловська, Я. М. Собко // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 4. — С. 48-51.

263. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Т. І. Койчева. — Одеса, 2004. — 20 с.

264. Коломієць Г. М. Вплив інтеграційних освітніх процесів на становлення нелінійного мислення особистості / Г. М. Коломієць // Нова парадигма. — Вип. 65. — Ч. 1. — 2007. — С. 287-293.

265. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коломієць Дмитро Іванович. — К., 2001. — 265 с.

266. Колот А. Фундаменталізація та індивідуалізація економічної освіти як провідні тенденції її розвитку / А. Колот // Вища школа. — 2006. — № 1. — С. 59-71.

267. Комар О. Викладання за інтерактивними технологіями / О. Комар // Рідна школа. — 2006. — № 10. — С. 48-51.

268. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. // Изд. пед. соч. — М., 1982. —

Т. 1. — 1982. — 652 с.;

Т. 2. — 1982. — 576 с.

269. Коменский Я. А. Сочинения / Я. А. Коменский ; [пер. с латин. и чеш.]. — М. : Наука, 1997. — 566 с.

270. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / [Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский]. — М. : Педагогика, 1988. — 416 с.

271. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов [Электронный ресурс] / Н. Г. Комлев., 2006. — Режим доступа :

<http://www.inslov.ru/html-komlev/t/t57tor.html>

272. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с.

273. Кон И. С. Социальная психология / И. С. Кон. — М.:Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 1999. — 560 с. — (Серия „Психологи отечества”).

274. Кондаков В. А. Методология интеграции знаний [Электронный ресурс] / В. А. Кондаков // Из материалов „Интеллектуального клуба” Санкт-Петербург. — Режим доступа :

http://www.holos.spb.ru/russian/text /know_int.htm

275. Кондаков Н. И. Логический словарь / Н. И. Кондаков. — М. : Наука, 1971. — 638 с.

276. Кононко О. Л. Самостійність як чинник становлення моральної позиції у дошкільному дитинстві / О. Л. Кононко // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 4. — С. 12-24.

277. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта України. — 2004. — № 6. — С. 4-5.

278. Короткий термінологічний словник з педагогіки / [укладач Мельничук С. Г.]. — Кіровоград, 2004. — 34 с.

279. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визначення закордонних кваліфікацій і дипломів: [монографія] / К. В. Корсак. — К. : МАУП-МКА, 1997. — 208 с.

280. Костельна Л. І. Професійна підготовка студентів вищих професійних училищ в умовах модульної технології навчання: автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Л. І. Костельна. — Тернопіль, 2002. — 19 с.

281. Кошелева Н. Г. Деякі аспекти аналізу діагностичної складової моделі особистісно орієнтованої підготовки фахівців економічного профілю / Н. Г. Кошелева // Нові технології навчання. — 2007. — Вип. 46. — С. 81-87.

282. Кравченко Т. В. Особистість у контексті її соціального розвитку / Т. В. Кравченко // Нові технології навчання. — 2003. — Вип. 35. — С. 95-101.

283. Кривдина И. Ю. Интеграция как фактор формирования общетрудовых сельскохозяйственных умений у учащихся VI-VII классов сельских школ в процессе трудовой подготовки: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / И. Ю. Кривдина. — Н.Новгород, 2003. — 24 с.

284. Крупская Н. К. Педагогические сочинения / Н. К. Крупская : В 6-ти т. / [под ред. А. М. Арсеньева и др.]. — М. : Педагогика, 1980. —

Т. 2. — 1978. — 507 с.

Т. 5. — 1980. — 495с.

285. Кудін А. Реалізація в Україні принципів і завдань Болонського процесу: забезпечення мобільності громадян з можливістю їх працевлаштування / А. Кудін // Вища школа. — 2006. — № 1. — С. 27-34.

286. Кудрявцев Т. В. О психолого-педагогических основах инженерного образования / Т. В. Кудрявцев, О. Г. Ким // Новые методы и средства обучения. — 1990. — С. 33-35.

287. Кудрявцева Н. П. Організаційно-економічний механізм державного регулювання освіти (на прикладі післядипломної освіти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.02.03 „Організація управління, планування і регулювання економікою” / Н. П. Кудрявцева. — К., 2005. — 19 с.

288. Кузьмина Н. В. Закономерности акмеологоориентированного становления профессионализма учителя / Н. В. Кузьмина // Акмеология: науч.-практ. журн. Междунар. акад. акмеол. наук, Столич. гуманитар. ин-т. — 2003. — № 4 (8) — С. 50-54.

289. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высш.шк., 1989. — 119 с.

290. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. — 98 с.

291. Кузьмінський А. І. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та її вплив на якість навчання [Електронний ресурс] / А. І. Кузьмінський // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. — 2010. — Вип. 2. — Режим доступу :

http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_12/

292. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А. І. Кузьмінський. — К., 2003. — 42 с.

293. Кулагин П. Г. Межпредметные связи в процессе обучения / П. Г. Кулагин. — М. : Просвещение, 1981. — 96 с.

294. Кульневич С. В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания: [монография] [Электронный ресурс] / С. В. Кульневич. — Воронеж, 1997. — 230 с. — Режим доступа :

<http://uchebauchenyh.narod.ru/books/mono/soderzanie.htm>

295. Кульчицька О. І. Інтегративний зв'язок психічних функцій і явищ / О. І. Кульчицька // Основи філософії і філософських наук. — 1995. — С. 75-89.

296. Куприянов Б. В. Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростков субъектности во взаимодействии [Электронный ресурс] / Б. В. Куприянов, О. В. Миновская. — Режим доступа :

http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5_9_9.html/28/13/3?page=&print=1%3E

297. Курамшин И. Я. Концепция химического образования в средних специальных учебных заведениях и дифференцированные программы по химии для ССУЗ машиностроительной и нефтехимической отраслей /

И. Я. Курамшин. — М. : Изд. АПН СССР, 1992. — 109 с.

298. Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / С. П. Курдюмов. — М. : Наука, 1994. — 229 с.

299. Курлянд З. Н. Виховне середовище ВНЗ – чинник творчого розвитку майбутнього вчителя / З. Н. Курлянд // Революція в освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє : збірник матеріалів міжнародної конференції. — Одеса, 2007. — С. 74-81.

300. Курлянд З. Н. Основні підходи до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів / З. Н. Курлянд // Виховання і культура. — 2007. — № 3-4 (13-14). — С. 5-8.

301. Курлянд З. Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя / З. Н. Курлянд, О. А. Галіцан, С. С. Єрмакова, Є. А. Іванченко та ін.. — Одеса : ПНЦ АПН України – М. П. Черкасов, 2005. — 163 с.

302. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / В. А. Кушнір. — К., 2003. — 39с.

303. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С.3-12.

304. Левчук О. В. Інтеграція природничо-математичної та спеціальної підготовки майбутніх економістів у вищих аграрних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. В. Левчук. — Вінниця, 2008. — 20 с.

305. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения : избр. психол. произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — 1983. — 402 с. — С. 348-380.

306. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. — М. : Знание, 1974. — 64 с.

307. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности [Электронный ресурс]. — Режим доступа :

<http://pedtech.fizikam.ru/3/69.htm>

308. Лігоцький А. О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / А. О. Лігоцький. — К., 1997. — 42 с.

309. Локк Дж. Педагогические сочинения / Дж. Локк. — М. : 1939. — 621 с.

310. Лошкарева Н. А. О понятии и видах межпредметных связей / Н. А. Лошкарева // Педагогика. — 1972. — № 6. — С. 48-56.

311. Лутай В. Про розроблення концептуальних засад філософії сучасної освіти України / В. Лутай // Вища освіта України. — 2005. — № 4. — С. 13-17.

312. Лутай В. С. Рух на випередження (Реформування освіти на основі становлення філософсько-методологічної парадигми постнеокласичної науки) / В. Лутай // Вища освіта України. — 2001. — № 2. — С. 12-16.

313. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: [навчальний посібник] / В. С. Лутай. — К. : Центр „Магістр-S” творчої спілки вчителів України, 1996. — 256 с.

314. Луценко Е. В. Количественные меры возрастания эмерджентности в процессе эволюции систем (в рамках системной теории информации) [Электронный ресурс] / Е. В. Луценко. — Режим доступа :

<http://ej.kubagro.ru/2006/05/pdf/31.pdf>

315. Макова Е. Проблема методологии исследования информации – обязательного компонента процесса обучения с позиций синергетики / Е. Макова, Т. Трофименко, И. Ершова-Бабенко // Социальные технологии. — 2002. — Вып. 19. — С. 26-35.

316. Маліца М. Вхідження країн Чорноморського регіону до європейського простору вищої освіти / М. Маліца // Вища школа. — 2005. — № 5. — С.35-58.

317. Маркарян Э. С. Принципы самоорганизации и интегративное взаимодействие общественных, естественных и технических наук / Э. С. Маркарян. // Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук ; Отв. ред. Б. М. Кедров, П. В. Смирнов, Б. Г.

Юдин. — М. : Наука, 1981. — 305 с.

318. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с.

319. Марущак О. В. Інтеграція знань з матеріалознавства у професійній підготовці майбутніх фахівців швейного виробництва: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Марущак Оксана Василівна — Вінниця, 2005. — 260 с.

320. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу; [пер. с англ. А.М. Татлыбаевой]. — СПб: Евразия, 1999. — 430 с.

321. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. Масол // Педагогічна газета. — 2001. — № 12 (90). — С. 6-7.

322. Махмутов М. И. Новые шаги профессиональной педагогики / М. И. Махмутов // Профессиональное образование: Казанский педагогический журнал. — 1995. — № 1. — С. 10-16.

323. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. — М. : Педагогика, 1975. — 368 с.

324. Меерович М. И. О терминологии функционально-системного подхода : Материалы научно-методической (очно/заочной) конференции [„Триз-педагогика в системе непрерывного образования”], (Саратов, 29 марта 2005 г.) [Электронный ресурс] / М. И. Меерович. — Режим доступа :

<http://triz.direktor.ru/>.

325. Межпредметные связи в учебном процессе / [под. ред. Дмитриев С. Д.]. — Киров – Йошкар-Ола : Кировский гос. пед. ин-т, 1978. — 230 с.

326. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития / Н. А. Менчинская. ; под ред. Е. Д. Божович. — М. : Педагогика, 1998. — 443 с.

327. Методичні вказівки з підготовки і захисту дипломної роботи для студентів денної та заочної форм навчання напряму підготовки 0501 „Економіка і підприємництво”, спеціальність 7.050104 „Фінанси” / [Квач Я. П., Сергієнко Л. К.,

Орлова О. В., Иванченко Є. А. та ін.]. — Одеса : ОІФ УДУФМТ, 2008. — 48 с.

328. Методология системного подхода в педагогике / А. М. Сидоркин. — М. : НИИОП АПН СССР, 1969. Вып. 3 (33) . — 56 с. С. 4-5

329. Методы системного педагогического исследования / [под ред. Н. В. Кузьминой]. — Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1980. — 172 с.

330. Милерян Е. А. Психологические особенности формирования у старших школьников умения применять знания по механике на практике / Е. А. Милерян // Вопросы психологии политехнического обучения. — 1958. — С. 54.

331. Милерян Е. А. Формирования у старших школьников умения применять знания законов электрического тока на практике / Е. А. Милерян // Вопросы психологии политехнического обучения. — 1958. — С. 18.

332. Мирский Э. М. Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки / Э. М. Мирский. — М. : Наука, 1980. — 304 с.

333. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. — М. : Дело, 1994. — 216 с.

334. Михайлов О. В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / О. В. Михайлов. — К., 2001. — 20 с.

335. Міллікен Дж. Постмодернізм і професіоналізм у вищій освіті / Дж. Міллікен // Вища школа. — 2005. — № 4. — С.61-68.

336. Мітрьова О. П. Інтеграційні тенденції в науці та освіті / О. П. Мітрьова // Нова парадигма. — 2007. — Вип.. 65. (Ч. 1.) — С. 329-335.

337. Мітрьова О. П. Показники якості знань студентів у процесі вивчення хімії у контексті інтегрованого підходу / О. П. Мітрьова // Нові технології навчання. — 2007. — Вип. 47. — С. 69-73.

338. Могилев А. В. Педагогические аспекты дистанционного образования / А. В. Могилев, И. Я. Злотникова, О. В. Кравець. — Воронеж : Изд-во Воронежского педуниверситета, 1997. — 104 с.

339. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навчальний посібник] / Н. Є. Мойсеюк. —

[5-те видання, доповнене і перероблене]. – К., 2009. – 656 с.

340. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 134 с.

341. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. — К. : Рад. шк., 1983. — 96 с.

342. Моргун В. Ф. Інтердифія освіти: психолого-педагогічні основи інтеграції й диференціації (інтердифія навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін) / В. Ф. Моргун. — Полтава : Наукова зміна, 1996. — 78 с.

343. Моргун В. Ф. Інтеграція і диференціація освіти: особистісний та технологічний аспект / В. Ф. Моргун // Постметодика, 1996. — С. 41-45.

344. Морозов А. Е. Педагогическое моделирование профессиональной подготовки экономистов в вузе МВД России : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального обучения” / А. Е. Морозов. — СПб, 2002. — 24 с.

345. Москаленко В. В. Культура и деятельность как факторы социализации : дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук: спец. 09.00.02 „Теория научного социализма” / В. В. Москаленко. — К., 1988. — 35 с.

346. Москалева О. И. Информационно-технологическая компетентность как компонент профессиональной подготовки будущего экономиста [Электронный ресурс] / О. И. Москалева. — Режим доступа :

<http://ito.edu.ru/2008/MariyEl/II/II-0-19.html>

347. Моштук В. В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Моштук Василь Васильович. — К., 1991. — 164 с.

348. Мудрак В. І. Інтеграційні інформаціологічні тенденції розвитку вищої освіти в глобальному світовому просторі / В. І. Мудрак // Нова парадигма. — Вип. 65. — Ч. 1. — 2007. — С. 341-347.

349. Муздыбаев К. Психология ответственности. — Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, 1983. — 240 с.

350. Найн А. Я. Управление профессиональной подготовкой рабочей молодежи: педагогический аспект / А. Я. Найн. — М. : Педагогика, 1991. — 133 с.

351. Наторп П. Философия как основа педагогики / П. Наторп ; [пер. с нем.]. — М. : Изд-во Н. Н. Ключкова, 1910. — 107 с.

352. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. — 2001. — Серпень. — С. 1-3.

353. Національний банк України, Інфляційний звіт. Травень 2008. (7.06.2008) — 37 с. — С. 20-21. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу :

http://www.bank.gov.ua/Publication/Analytical/inflation_report

354. Нестеренко І. Інтегровані заняття — шлях до формування висококваліфікованого фахівця / І. Нестеренко // Освіта. Технікуми. Коледжі. — К., 2007. — № 2 (17). — С. 51.

355. Ничкало Н. Г. Законы профессиональной педагогики академика С. Я. Батышева в ХХІ столетии [Електронний ресурс] / Н. Г. Ничкало. — Режим доступу :

<http://www.russia.org.ua>.

356. Ничкало Н. Г. Методологічні проблеми професійної освіти / Н. Г. Ничкало // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: наук.-метод. зб. — 1994. — С. 22-26.

357. Ничкало Н. Г. Профтехосвіта на рубежі ХХІ століття: єдність науки і практики / Н. Г. Ничкало // Професійно-технічна освіта. — 2000. — № 1. — С. 2-5.

358. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. — 2008. — № 1(58). — С. 57 - 69.

359. Ничкало Н. Стандарти професійної освіти: проблеми методології творчих пошуків / Н. Г. Ничкало // Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський журнал. — Київ – Ченстохова, 2000. — С. 34.

360. Ніколаєнко С. Рейтингові системи — складові національного моніторингу якості вищої освіти / С. Ніколаєнко // Вища школа. — 2007. — № 4. — С.3-14.

361. Нічуговська Л. І. Науково-методичні основи математичної освіти студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нічуговська Лілія Іванівна. — К., 2005. — 36 с.

362. Новая технократическая волна на Западе / [Хайдеггер М., Ясперс К., Эллюль Ж., Грант Дж., Кан Г., Коэн Р., Тоффлер О., Айрис Р., Белл Д. и др.]; [пер. с англ.]; сост. П. С. Гурьевич. — М. : Прогресс, 1986. — 452 с.

363. Новий словник української мови : у 3-х т. — [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. — 2-е вид. — К. : Вид-во „АКОНІТ”, 2003. — Т. 1: А – К. — 2003. — 926 с.

364. Новиков А. М. Методологические особенности и принципы учебной деятельности / А. М. Новиков // Специалист. — 2005. — № 4. — С. 3-10.

365. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. — М. : Изд-во «Эгвес», 2005. — 176 с.

366. Новиков А. М. О временной структуре учебного процесса / А. М. Новиков // Специалист. — 2006. — № 4. — С. 6-10.

367. Новиков А. М. Принцип деятельностной направленности образования / А. М. Новиков // Специалист. — 2005. — № 6. — С. 2-6.

368. Новиков А. М. Как оценивать качество базового профессионального образования? / А. М. Новиков, Д. А. Новиков, Н. Ю. Посталюк // Специалист. — 2007. — №№ 9, 10. — С. 19-22.

369. Новиков П. М. Опережающее профессиональное образование : [научно-практическое пособие] / П. М. Новиков, В. М. Зуев. — М. : РГАТиЗ, 2000. — 266 с.

370. Нові технології навчання: [науково-методичний збірник] / Гол. ред. Б.І.Холод; Ред. кол.: О. Я. Савченко, О. І. Ляшенко, А. М. Федяєва та ін. — К. : НМЦВО, 2000. — Вип. 27. — 256 с.

371. Новый энциклопедический словарь [Электронный ресурс] — Режим доступа :

<http://psbatishev.narod.ru/enc/01202.htm>

372. Общая и прикладная акмеология : [учеб. пособие]. — [Част. 1]. — М. :

Изд-во РАГС, 2001. — 279 с.

373. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М. : Рус.яз., 1984. — 816 с.

374. Олейник А. В. Философско-педагогические воззрения Марбургской школы: аналит. обзор кн. П. Наторпа "Философия как основа педагогики" / А. В. Олейник, А. И. Щетников. — Новосибирск : Артель "Напрас. труд", 1999. — 27 с.

375. Олех Н. А. Поняття, стадії та чинники міжнародної інтеграції / Н. А. Олех // Нова парадигма. — Вип. 65. — Ч. 1. — 2007. — С. 205-210.

376. Олійник А. І. Болонські домовленості як правове й організаційне підґрунтя інноваційного розвитку освіти / А. І. Олійник // Вища освіта України. — 2006. — № 4. — С. 14-20.

377. Омельченко Н. О. Феномен соціального хаосу: філософський аспект автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / Н. О. Омельченко. — Запоріжжя, 2006. — 16 с.

378. Орлов В. И. Знания, умения и навыки как результат обучения / В. И. Орлов // Специалист. — 2003. — № 10. — С.23-27.

379. Оршанский А. Ю. Корректировка формирования информационной культуры при профессиональной подготовке экономистов в вузах : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.18 „Теория и методика профессионального образования” / А. Ю. Оршанский. — Ставрополь, 2003. — 20 с.

380. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напряму 0501 – „Економіка і підприємництво” / колектив авт. під загал. керівн. А. Ф. Павленка. — К. : КНЕУ, 2002. — 222 с.

381. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальностями напряму 0501 – „Економіка і підприємництво” / кол. авт. під заг. керівн. А. Ф. Павленка. — К. : КНЕУ імені Вадима Гетьмана, 2006. — 128 с.

382. Остапчук О. Є. Синергетичний потенціал авторського проектування

педагогічних систем / О. Є. Остапчук // Педагогіка і психологія. — 2008. — № 2 (59). — С. 86-100.

383. Павлов И. П. Полное собрание починений / И. П. Павлов. — [2-е изд.]. — М.-Л. : Акад. наук СССР, 1951. —

Т. 3. — кн. 2. — С. 335.

384. Паламарчук В. И. Реализация межпредметных связей в процессе проблемного обучения / В. И. Паламарчук. — К. : Высшая школа, 1975. — 57 с.

385. Парсонс Т. Общетеоретические проблемы социологии / Т. Парсонс // Социология сегодня. — 1965. — С. 12-19.

386. Педагогіка вищої школи : [навчальний посібник для викладачів вищих навчальних закладів, аспірантів, магістрантів, студентів і вчителів-методистів загальноосвітніх шкіл] / [І. М. Богданова, З. Н. Курлянд, А. Ф. Ліненко, Р. І. Хмелюк та ін.]. — О. : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002. — 344 с.

387. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические произведения / И. Г. Песталоцци : в 2 т. — М., 1963. — Т. 2. — 1963. — 256 с.

388. Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы / А. Петров // Alma mater: Вестник высшей школы. — 2004. — № 10. — С. 6 – 10.

389. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / В. А. Петрук. — К., 2008. — 40 с.

390. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології / О. М. Пехота. // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / За ред. І. А. Зязюна. — К. : ВІПОЛ, 2000. — 613 с.

391. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. — М. : Педагогическое общество России, 1999. — 354 с.

392. Піча В. М. Соціологія: загальний курс : [навч. посіб. для студ. вищих закл. освіти України] / В. М. Піча. — К. : Каравела, 2000. — 248 с.

393. Полат Е. С. Концепция дистанционного обучения на базе телекоммуникаций [Электронный ресурс] / Полат Е. С., Петров А. Е., Аксенов Ю. В. — Режим доступа :

<http://www.ioso.ru/distant/library/publication/>

394. Попков В. А. Дидактика высшей школы : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Попов, А. В. Коржуев. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 136 с.

395. Поппер К. Р. Логика и рост научного знания / К. Р. Поппер; [пер. с англ.]. — М. : Прогресс, 1983. — 605 с.

396. Портнова Ю. М. Формирование позитивного самоотношения студентов посредством психологического воздействия : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Ю. М. Портнова. — Нижний Новгород. — 2008. — 29 с.

397. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Т. Б. Поясок. — К., 2010. — 40 с.

398. Пригожин И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. — 1991. — № 6. — С. 46-57.

399. Професійна освіта: Словник : [навч. посіб.] ; уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. — К. : Вища школа, 2000. — 390 с.

400. Психодиагностика персонала. Методика и тесты: [Учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента: в 2 т.]. — Т. I. — Самара : Издательский Дом „Бахрах-М”, 2007. — 440 с.

401. Психодиагностика персонала. Методика и тесты: [Учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента: в 2 т.]. — Т. II. — Самара : Издательский Дом „Бахрах-М”, 2007. — 560 с.

402. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Т. 2. — 248 с.

403. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения,

перспективы / Джон Равен; [пер. с англ.] — М. : Когнито – Центр, 1999. – 144 с.

404. Раев А. И. Психологические основы управления умственной деятельностью учащихся в процессе обучения : [метод. пособие по спецкурсу] / А. И. Раев. — Л. : Изд. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена, 1971. — 72 с.

405. Резолюция Европейского Совета об обучении в течение жизни от 27 июня 2002 (2002/С 163/01) [Электронный ресурс] — Режим доступа :

<http://comparative.edu.ru:9080/PortalWeb/Msg?id=89...>

406. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. — М. : Прогресс, 1994. — 268 с.

407. Роджерс К. Р. Становление личности : Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс; [пер. с англ.]. — М. : ЭКСМО-пресс, 2001. — 414, [1] с.

408. Розанов В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. — М., 1990. — 650 с.

409. Ромек В. Г. Уверенность в себе: этический аспект / В. Г. Ромек. // Журнал практического психолога. — 1999. — № 9. — С. 10.

410. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. и др. : Питер, 2003. — 705, [7] с.

411. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь // Психология личности. Тексты / С. Л. Рубинштейн ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 127-131.

412. Руденко О. В. Підвищення компетентності працівників освіти у спілкуванні / О. В. Руденко // Наукові записки інституту психології імені Г. С. Костюка в 3-х томах : [за ред. академіка С. Д. Максименка]. — Т. 3. — К. : Главник, 2005. — С. 477-482.

413. Рудницька О. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу / О. Рудницька // Початкова школа. — 2001. — № 5. — С. 40-43.

414. Рустанович-Варфоломєєва З. А. Кар'єрні орієнтації та можливість самореалізації студентської молоді / З. А. Рустанович-Варфоломєєва // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка в 3-х томах : [за ред. академіка

С. Д. Максименка]. — Т. 3. — К. : Главник, 2005. — С. 198-506.

415. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України / В. Рябченко // Вища освіта України. — 2003. — № 2. — С.40-44.

416. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. НПУ імені М. П. Драгоманова. — 1997. — С. 45-51.

417. Садовский В.Н. Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. — М. : Наука, 1974. — 279 с.

418. Садовский В.Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития / В. Н. Садовский // Системные исследования: Методологические проблемы. — 1980. — С. 29-54.

419. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников / Ю. А. Самарин ; под ред. Г. А. Неценко, З. Г. Найденовой. — [2-е изд., испр.]. — Гатчина : Ленингр. обл. ин-т экономики и финансов, 2003. — 318 с.

420. Самарук Н. М. Інтеграція у навчальному процесі в контексті математичної підготовки економістів / Н. М. Самарук // Нова парадигма. — Вип. 65. — Ч. 1. — 2007. — С. 364-371.

421. Самойленко П. И. Интегративная функция обучения основам наук / П. И. Самойленко, А. В. Сергеев // Специалист. — 1995. — № 5-6. — С. 35-41.

422. Самойленко П. И. Интегративный подход к формированию научного мировоззрения студентов средних специальных учебных заведений / П. И. Самойленко, И. А. Складорова, Г. И. Шатковская // Специалист. — 2002. — № 3.— С. 19-23.

423. Сасова И. А. Экономика / И. А. Сасова, М. М. Фирсова. — [2-е изд.]. — Москва : Вита-Пресс, 2006. — 79 с.

424. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. — 2004. — №4. — С. 138-143.

425. Семенов В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды /

В. Д. Семенов. — М. : Педагогика, 1986. — 109 с.

426. Семенов В. Д. Социально-педагогические проблемы формирования гражданина / В. Д. Семенов. — Свердловск: УРГУ, 1986. — 194 с.

427. Семенова А. В. Развитие профессиональной компетентности фахівців методами парадигмального моделирования (интерактивный тренинг) : [навчально-методичний посібник] / А. В. Семенова. — Одеса: СВД Черкасов М. П., 2006. — 130 с.

428. Семенов О. М. Система профессиональной подготовки будущих учителей украинской речи и литературы (в условиях педагогического университета): дис... доктора пед. наук : 13.00.04 / Семенов Олена Миколаївна. — К., 2006. — 560 с.

429. Семенчук Ю. О. Формирование англоязычной лексической компетентности у студентов экономических специальностей методами интерактивного обучения : автореф. дис. на получение наук. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения: германские языки” / Ю. О. Семенчук. — К., 2007. — 27 с.

430. Семиченко В. А. Концепция целостности и её реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / В. А. Семиченко. — К., 1992. — 48 с.

431. Семиченко В. Психологические проблемы формирования профессиональной идентичности студента в процессе получения образования / В. Семиченко // Післядиплом. освіта в Україні. — 2006. — № 2. — С. 26-33.

432. Сергеев А. В. Наблюдения учащихся при изучении физики на второй ступени обучения / А. В. Сергеев. — К. : Рад. шк., 1988. — 176 с.

433. Сердюк С. О. Принципы формирования та реалізації навчальних програм в умовах вищої школи / С. О. Сердюк // Вища освіта України. — 2002. — №3. — С. 84-89.

434. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. — М. : Логос, 1999. — 272 с.

435. Сериков Г. Н. Образование: аспекты системного отражения /

Г. Н. Сериков. — Курган : «Зауралье», 1997. — 464 с.

436. Сериков Г. Н. Образование и развитие человека / Г. Н. Сериков. — М. : Мнемозина, 2002. — 416 с.

437. Сеченов И. М. Избранные произведения / И. М. Сеченов. — М. : Учпедгиз, 1958. — 413 с.

438. Сигов А. Новые задачи повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов / А. Сигов, В. Куренков, И. Мосичева, В. Шостак // Высшее образование в России. — 2006. — № 8. — С. 3-8.

439. Сидоренко В. К. Інтеграція навчальних предметів як педагогічна категорія / В. К. Сидоренко // Проблеми наступності та інтеграції змісту навчання „школа-ПТУ-ВНЗ”. — Вінниця, 1996. — С. 96-98.

440. Силайчев П. А. Технологические критерии отраслевой подготовки в профессионально-педагогическом образовании: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального обучения” / П. А. Силайчев. — Москва, 2006. — 50 с.

441. Сиротенко Г. Інноваційний потенціал освіти: досягнення на тлі проблем / Г. Сиротенко // Післядиплом. освіта в Україні. — 2006. — № 1. — С. 44-49.

442. Сисоєва С. О. Педагогічні технології професійної підготовки фахівців: навчальний тренінг : [навч.-метод. посібник]. / С. О. Сисоєва, Л. І. Бондарева. — К. : Університет „Україна”, 2007. — 185 с.

443. Сікорський П. Наступність модульно-рейтингової і кредитно-модульної технології навчання / П. Сікорський // Вища школа. — 2005. — № 5. — С. 59-70.

444. Сікорський П. Принципи кредитно-модульної технології навчання / П. Сікорський // Вища школа. — 2004. — № 4. — С.69-76.

445. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения / М. Н. Скаткин. — М. : Педагогика, 1971. — 208 с.

446. Слостенин В. А. Высшее педагогическое образование в России на путях реформирования [Электронный ресурс] / В. А. Слостенин. — Режим

доступа :

http://www.pedlib.ru/Books/1/0075/1_0075-0107.shtml.

447. Слостенин В. А. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; [под ред. В. А. Слостенина]. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.

448. Сліпчишин Л. В. Особливості взаємозв'язків знань учнів при вивченні матеріалознавства у ВПУ / Л. В. Сліпчишин // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 1. — С. 113-119.

449. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого]. — М. : Т. Ц. Сфера, 2004. — 448 с.

450. Словарь-справочник практического психолога / [под ред. Н. И. Конюхова]. — Воронеж : Изд-во НПО «МодЭк», 1996. — 224с.

451. Сметанский Н. И. Деятельность ученического самоуправления по воспитанию у старших подростков бережного отношения к социалистической собственности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики”. — Киев, 1984. — 23 с.

452. Сноу Ч. П. Две культуры и научная революция / Ч. П. Сноу. // Портреты и размышления : [пер. с англ.]. — М. : Прогресс, 1985. — 368 с.

453. Собко Р. М. Дидактичні особливості інтегративного навчання комп'ютерних технологій у професійній підготовці електриків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Р. М. Собко. — К., 2002. — 22 с.

454. Собко Я. М. Інтегровані курси у професійно-технічній освіті: проблеми означення та класифікації / Я. М. Собко // Наука і сучасність. — 1999. — Ч.1. — С. 105-114.

455. Сова М. О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / М. О. Сова. — К., 2005. — 43 с.

456. Сова М. О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі

професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Сова Маргарита Олександрівна. — К., 2005. — 519 с.

457. Советский энциклопедический словарь / [гол. ред. А. М. Прохоров]. — [4-е изд.]. — М. : Советская энциклопедия, 1988. — 1600 с.

458. Сорокин Н. А. Дидактическое значение межпредметных связей / Н. А. Сорокин // Советская педагогика. — 1971. — № 8. — С. 53-60.

459. Спенсер Г. Изучение социологии. Воспитание умственное, нравственное и физическое / Г. Спенсер. — Минск : Беларуская Энцыклапедыя, 2006. — 812 с.

460. Спиркин А. Г. О взаимосвязи наук в современном естествознании / А. Г. Спиркин, В. С. Тюхтин // Синтез современного научного знания. — М. : Наука, 1973. — С. 60-73.

461. Ставропольцева С. В. Технология лабораторно-бригадного обучения: прошлое, настоящее, будущее : [учебно-методическое пособие] / С. В. Ставропольцева. — Одесса : ЮНЦ АПН України – Н. П. Черкасов, 2007. — 291 с.

462. Статистика : [навчальний посібник] / Квач Я. П., Іванченко Є. А., Малікова І. П. — Одеса: Поліграф, 2008. — 260 с. — Гриф МОН України.

463. Столяренко Л. Д. Педагогика. 100 экзаменационных ответов : [Экспресс-справочник для студентов вузов] / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. — Ростов н/Д : издательский центр «МарТ», 2000. — 256 с.

464. Столяренко О. Інтеграція людинознавчих знань у гуманістичному вихованні школярів / О. Столяренко // Рідна шк. — 2006. — № 4. — С. 14-18.

465. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. — М. : Педагогика, 1991. — 367 с.

466. Стратегія реформування освіти в Україні : [рекомендації з освітньої політики]. — К. : К.І.С., 2003. — 296 с.

467. Стрельников В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика

професійної освіти” / В. Ю. Стрельніков. — К., 2007. — 42 с.

468. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 105-111.

469. Сухомлинський В. О. Педагогічні твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. — К. : Наукова думка, 1974. — Т. 5. — 1974. — 490 с.

470. Табачник Д. Стан та перспективи розвитку освіти в Україні у контексті євро інтеграції / Д. Табачник // Вища школа. — 2004. — № 4. — С. 3-21.

471. Талалуева Н. А. Розвиток проблеми міжпредметних зв'язків на сучасному етапі / Н. А. Талалуева // Нові технології навчання. — 1995. — Вип. 15. — С. 32-37.

472. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : [кн. для учителя] / Н. Ф. Талызина. — М. : Просвещение, 1988. — 175 с.

473. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / Ю. Г. Татур. — Режим доступа :

http://technical.bmstu.ru/istoch/komp/tatur_ll.pdf.

474. Твардовская Н. Ю. Современная парадигма развития общества и перспективы развития педагогической науки [Электронный ресурс] / Н. Ю. Твардовская. — Режим доступа :

http://www.pedlib.ru/Books/1/0075/1_0075-0107

475. Тверезовська Н. Т. Теоретичні та методичні основи розробки і впровадження інноваційних технологій у навчальний процес вищої школи / Н. Т. Тверезовська // Проблеми освіти. — 2007. — № 47. — С. 3-7.

476. Теоретико-методологические основы моделирования развития инновационных образовательных процессов в системе среднего профессионального образования / [Л. А. Артемьева, Л. А. Гайнулова, Г. И. Ибрагимов и др.] ; под ред. Г. И. Ибрагимова. — Казань : ИСПО, 1999. —

137 с.

477. Темина С. Ю. По пути развития школьника / С. Ю. Темина. — Москва—Воронеж : Моск. психол.-социал. ин-т, НПО МОДЭК, 1999. — 170 с.

478. Тінгаєв О. А. Економіко-математичне моделювання. Математичне програмування : [навч. посібн.] / О. А. Тінгаєв, Є. А. Іванченко. — Одеса : Поліграф, 2008. — 126 с.

479. Тінгаєв О. А. Економіко-математичне моделювання : [навч. посібн.] / О. А. Тінгаєв, Є. А. Іванченко. — Одеса : Поліграф, 2010. — 274 с. — Гриф МОН України.

480. Тінгаєв О. А. Математика для економістів. Теорія ймовірностей та математична статистика : [навч. посібн.] / О. А. Тінгаєв, Є. А. Іванченко. — Одеса : М. П. Черкасов, 2007. — 96 с.

481. Тінгаєв О. А. Математика для економістів. Теорія ймовірностей та математична статистика : [навчальний посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів, рекомендований Міністерством освіти і науки України] / О. А. Тінгаєв, Є. А. Іванченко. — [2-е вид.] — Одеса : Поліграф, 2009. — 159 с. — Гриф МОН України.

482. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1070622> (Словари на академике).

483. Торн К. Тренинг. Настольная книга тренера / К. Торн, Д. Маккей. — СПб. : Питер, 2001. — 208 с. — (Серия „Эффективный тренинг“).

484. Тоффлер Э. Третья волна [Электронный ресурс] / Э. Тоффлер. — Режим доступа:

http://www.transhumanism-russia.ru/documents/books/toffler/third_wave/thirdw.htm

485. Тюнников Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов учебно-воспитательной работы СПТУ / Ю. С. Тюнников. — М. : Изд-во АПН СССР, 1988. — 30 с.

486. Угрін Л. Інтеграційні процеси: міжнародний аспект / Л. Угрін // Вісник львівського університету. Серія: Філософські науки. — 2002. — Вип. 4. — С. 56-

61.

487. Урсул А. Д. Интегративно-общенаучные тенденции познания и философия / А. Д. Урсул // Вопросы философии. — 1997. — № 1. — С.115.

488. Урсул А. Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А. Д. Урсул. — М. : Наука, 1981. — 367 с.

489. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у двох томах. / К. Д. Ушинський ; склав і підг. Е. Д. Дніпров. — К. : Рад. шк., 1983. — Т. 2. Проблеми російської школи. — 1983. — 360 с.

490. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. Антропологи / К. Д. Ушинский. — М. : ФАИР-ПРЕСС; Гранд, 2004. — 575 с. — (Из классического наследия педагогики).

491. Федорец Г. Ф. Межпредметные связи педагогики с психологией / Г. Ф. Федорец. — Л. : ЛГПИ, 1988. — 88 с.

492. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Б. О. Федоришин. — К., 1996. — 49 с.

493. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Федорова Марина Александровна. — Ставрополь, 2004. — 170 с.

494. Федотова Л. Д. Усиление профессиональной составляющей начального профессионального образования через дифференцированное изучение общеобразовательных дисциплин / Л. Д. Федотова // Инновации в российском образовании. — 2001. — С. 47-57.

495. Филиппов Ф. Р. Социология образования / Ф. Р. Филиппов. — М., 1980. — 199 с.

496. Философский словарь [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://mirslovarei.com/content_fil/MULTIPLIKATIVNYJ-14646.html

497. Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С. С. Аведишев, Э. А. Аоаб оглы, Л. Ф. Ильичев и др.] — 2-е изд. — М. : Сов. Энциклопедия,

1989. — 815 с.

498. Філософські абрисы сучасної освіти / Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г., Кочубей Н. ; під ред. І. Предборської. — Суми: Університетська книга, 2006. — 225 с.

499. Фоменко В. Т. Исходные логические структуры процесса обучения / В. Т. Фоменко ; отв. ред. Е.В. Бондаревская. — Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1985. — 222 с.

500. Харабет В. В. Зміст професійної підготовки учнів як компонент дидактичної системи професійного навчання / В. В. Харабет // Проблеми освіти. — 2002. — Вип. 27. — С.170-176.

501. Хачирова И. Х. Педагогические условия стимулирования самостоятельной работы студентов: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / И. Х. Хачирова. — Ставрополь: СГУ, 2001. — 22 с.

502. Хмельюк Р. И. Профессиональный отбор и первоначальная подготовка студентов в педагогических институтах: дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Хмельюк Раиса Ильинична. — Одесса, 1971. — 515с.

503. Хмілярчук Н. С. Педагогічні умови організації навчальної практики майбутніх менеджерів туристичної сфери : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Н. С. Хмілярчук. — Вінниця, 2007. — 20 с.

504. Хоменко М. П. Фактори, що впливають на ефективність практичної підготовки молодших спеціалістів-аграрників / М. П. Хоменко // Проблеми освіти. — К., 2003. — Вип. 31. — С.11-19.

505. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Л. Л. Хоружа. — К., 2004. — 36 с.

506. Хуторской А. В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучить всех по-разному? : [пособие для учителей] / А. В. Хуторской. — М. : Изд-

во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. — 383 с.

507. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения / А. В. Хуторской. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 320 с.

508. Цимбалістий В. Ф. Теорія міжнародних відносин : [навч. посіб. для студ.] / В. Ф. Цимбалістий. — [3-тє вид., доп. та випр.]. — Львів : Новий Світ-2000, 2009. — 357 с.

509. Цирульникова Е. А. Организационно-педагогические условия формирования интегративности педагогов – субъектов воспитательного процесса детского оздоровительного центра : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания” / Е. А. Цирульникова. — Кострома, 2002. — 18 с.

510. Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / Чапаев Николай Кузьмич. — Екатеринбург, 1998. — 502 с.

511. Чебикін О. Я. Емоційна регуляція діяльності як основи гуманізації процесу навчання / О. Я. Чебикін // Наука і освіта. — 1997. — № 1. — С. 3-13.

512. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : [учебн. пособие для вузов] / Д. В. Чернилевский. — М.: ЮНИТО-ДАНА, 2002. — 437 с.

513. Чепиков М. Г. Интеграция науки: (Философский очерк) / М. Г. Чепиков. — М. : Мысль, 1981. — 276 с.

514. Черезова І. Організація виховної роботи зі студентами / І. Черезова. // Рідна школа. — 2006. — № 6. — С. 21-23.

515. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : [метод. пособие] / М. А. Чошанов. — М. : Народное образование, 1996. — 160 с.

516. Чуркина М. А. Тренинг для тренеров на 100 %: Секреты интенсивного обучения / М. А. Чуркина, Н. В. Жадько. — [2-е изд.]. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. — 246 с. — (Серия „Бизнес на 100 %”).

517. Шадриков В. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный поход / В. Шадриков // Высшее образование сегодня. —

2004. — № 8. — С. 28 - 31.

518. Шаповалова Л. А. Методика розв'язування задач міжпредметного змісту в процесі навчання фізики в загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (фізика)” / Л. А. Шаповалова. — К., 2002. — 20с.

519. Шаронова С. А. Социокультурный контент-анализ как инструмент измерения кросс-культурной интеграции / С. А. Шаронова // Нова парадигма. — Вип. 65. — Ч. 1. — К., 2007. — С. 39-47.

520. Швеньк Е. В. Социально-психологические факторы формирования общности современных предпринимателей : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Социальная психология” / Е. В. Швеньк. — Тюмень, 2004. — 20 с.

521. Шевчук О. Роль цінностей у підготовці фахівців соціальної сфери / О. Шевчук // Схід. — 2004. — № 1 (59). — С. 62-64.

522. Шимбирёв П. Н., Огородников И. Т. Педагогика : [учебное пособие для пед. ин-тов] / П. Н. Шимбирёв, И. Т. Огородников. — М. : Учпедгиз, 1954. — 431 с.

523. Шипулина Л. А. Формирование профессионализма будущих экономистов средствами новых информационных технологий : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального обучения” / Л. А. Шипулина. — Ставрополь, 2004. — 21 с.

524. Щипанов В. Математическое моделирование как условие проектирования качественных систем образования [Электронный ресурс] / В. Щипанов. — Режим доступа :

<http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=935&level1=main&level2=articles>

525. Щербатюк Л. Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Щербатюк Лариса Борисівна. — Одеса, 2007. — 257 с.

526. Щетинин М. П. Объять необъятное: Записи педагога /

М. П. Щетинин. — М. : Педагогика, 1996. — 176 с.

527. Щубелка Н. В. Зміст та методи освіти в контексті проблем сучасної освітньо-педагогічної діяльності / Н. В. Щубелка // Проблеми освіти. — 2002. — Вип. 27. — С.9-15.

528. Эрдниев П. М. Обучение математике в школе: Укрупнение дидактических единиц: [кн. для учителя] / П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. — М. : Столетие, 1996. — 320 с.

529. Эрлих А. Р. Современные мировые системы в анализе Йохана Галтунга / А. Р. Эрлих // Социально-политические науки. — 1992. — № 2-3.

530. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / [под ред. Батышева С. Я.]. — М. : АПО, 1999. —

Т.2. — 1999. — 440 с.

531. Этапы новой школы: Сборник: Из работ Первой Опытной Станции по народному образованию при Наркомпросе / [ред. С. Т. Шацкий]. — М. : Работник просвещения, 1923. — 144 с.

532. Эшби У. Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби; [пер. с англ.]. — [3-е изд.]. — М. : КомКнига, 2006. — 432 с.

533. Юнг К. Г. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее / [сост. В. Зелинский, А. Руткевич]. — М. : Мартис, 1995. — 309с. — (Серия „Классики зарубежной психологии”).

534. Юдин Э. Г. Системный подход и принципы деятельности / Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1978. — 391 с.

535. Якиманская И. С. Личностно ориентированная школа – схема анализа деятельности / И. С. Якиманская // Директор школы. — 2003. — № 6. — С. 19.

536. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 270 с.

537. Якимович Т. Д. Інтеграція теоретичного і виробничого навчання в процесі професійної підготовки фахівців (на матеріалі електронної промисловості) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Т. Д. Якимович. — К., 2001. — 21 с.

538. Якушкина М. С. Формирование условий взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов развивающегося воспитательного пространства муниципального района [Электронный ресурс] / М. С. Якушкина // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия Symposium. — Вып. 29. — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. — С. 378-383. — Режим доступа:

http://anthropology.ru/ru/texts/yakushkina/educinnov_53.html

539. Ясінський А. М. Формування основ інформаційної культури школярів засобами інтегрованих завдань з інформатики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання інформатики” / А. М. Ясінський. — К., 2000. — 22 с.

540. Яценко Т. С. Інтеграція і дезінтеграція як механізм психокорекції / Т. С. Яценко // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 1. — С. 3-9.

541. Ashby W. Ross An Introduction to Cybernetics / W. Ross Ashby. — London : Chapman & Hall, 1957. — 295 p.

542. Bertalanffy Ludwig Von General System Theory: Foundations, Development, Applications / Ludwig von Bertalanffy. — New York : George Braziller, 1968. — 295 p.

543. Edukacyjne drogi i bezdroża / Pod redakcją R. Kwiecickiej i S. Kowala / Kraków, 2002. — S. 61, 70.

544. Etzioni A. The active society: a theory of societal and political processes / A. Etzioni. — London: Collier-Macmillan; New York: Free Press, 1968. — 698 p.

545. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe / Walo Hutmacher // Secondary Education for Europe. — Strasburg, 1997. — P. 11.

546. Jacobsen D. M. Adoption Patterns and Characteristics of Faculty Who Integrate Computer Technology for Teaching and Learning in Higher Education : Doctoral Dissertation : Educational Psychology [On-line] / D. M. Jacobsen. — Calgary, 1998. — Available :

<http://www.acs.ucalgary.ca/~dmjacobs/phd/diss/>

547. Jantsch E. The Self-Organizing Universe. Scientific and Human Implications

of the Emerging Paradigm of Evolution / E. Jantsch. — New York : Pergamon Press, 1980. — 340 p.

548. Klir G. J. An Approach to General System Theory G. J. / G. J. Klir. — New York: Van Nostrand Reinhold Company, 1969. — 323 p.

549. Krasner S. Globalization and sovereignty / S. Krasner // State and sovereignty in the global economy. — London; N.Y., 1999. — P. 34-52.

550. Kroenke D. M. Business Computer System: An Introduction / D. M. Kroenke. — 2nd ed. — Santa Cruz: Mitchell Publishing, Inc., 1984. — 576 p.

551. Lesikar R. V., Lesikar's Basic Business Communication / R. V. Lesikar, J. D. Pettit, M. E. Flatley. — 7th ed. — Chicago : Irwin, 1996. — 624 p.

552. Ornatowski T. Praktyczna nauka zawodu / T. Ornatowski, J. Figurski. — Radom, 2000. — 382 s.

553. Roberto Carneiro. Higher education and European integration. The European challenge / Carneiro Roberto // Higher Educational Policy. — Vol. 7. — n. 3. — Sep. 94. — P. 13-16.

554. Science, Technology and Industry Outlook: 1996. — Paris: OECD, 1996. — 167 s.

555. Slavin R. E. On cooperative learning an international perspective / R. E. Slavin // Scandinavian Journal of Educational Research. — 1989. — Vol. 33-34.

556. Tuning Educational Structures [On-line]. — Available :

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php>

557. Vik G. N. Business Communication / G. N. Vik, J. W. Gilsdorf. — Burr Ridge; Boston; Sydney: Richard D. Irwin, Inc., 1994. — 611 p.

558. Webster's Online Dictionary [On-line]. — Available :

<http://www.websters-online-dictionary.org/definitions>

559. Winkel R. Theorie und Praxis der Schule: Oder Schulereform konkret – im Haus des Lebens und Lernens / R. Winkel. — Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1997. — S. 79-93.

560. World Development Report. Knowledge for Development. — 1998/1999. — Wash., 1999. — P. 19.