

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ СЕМЕНА КУЗНЕЦЯ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ СЕМЕНА КУЗНЕЦЯ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПОГОРСЛОВА ТЕТЯНА ЮРІЇВНА

УДК 330.65: 012.412:78 (045)

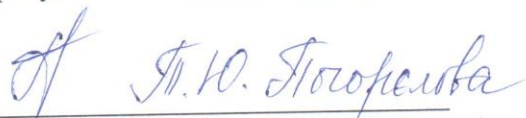
ДИСЕРТАЦІЯ

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗИ

Спеціальність 011 – Освітні, педагогічні науки
Галузь знань Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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


(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник
Борова Тетяна Анатоліївна,
д. пед. н, професор

Дисертація є ідентичною іншим
примірникам дисертації
Голова спеціалізованої вченої ради
ДФ 64.055.005
д.пед.н., професор  Т. В. Колбіна



Харків – 2020

АНОТАЦІЯ

Погорєлова Т. Ю. Управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – освітні, педагогічні науки. – Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця Міністерства освіти і науки України. – Харків, 2020.

Дисертація є теоретико-експериментальним дослідженням питання управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Провідною ідеєю дослідження визначено положення про те, що рівень сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі підвищиться в результаті виокремлення організаційно-педагогічних умов формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі, розроблення й впровадження моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі під час їхньої професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що на сучасному етапі розвитку суспільства професійну відповідальність фахівця розглядають як основну вимогу та фундаментальну цінність особистості й вектор досягнення сталого розвитку суспільства та економіки.

Здійснений аналіз нормативних документів у сфері управління освітою та напрацювань учених показав, що на сьогодні в усьому світі концептуальним підґрунтям для розвитку новітньої системи управління вищою освітою стає філософія сталого розвитку суспільства. Сталий розвиток дає вектори розвитку суспільства в цілому і всім його системам, зокрема освітній. У роботі доведено, що філософія освіти для сталого розвитку спонукає до змін у світогляді сучасної молоді для забезпечення стійкого майбутнього, а саме розвитку в

молоді почуття відповідальності за екологічну цілісність, економічну життєздатність, справедливість і рівність у суспільстві для нинішнього та майбутніх поколінь.

На основі результатів узагальнення та аналізу встановлено, що управління вищою освітою на засадах сталого розвитку має забезпечити підготовку компетентних і відповідальних фахівців, що є затребуваними на ринку праці, здатними на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки та успішно працювати в умовах сучасного виробництва і, відповідно, управління процесом формування професійної відповідальності стає пріоритетним завданням у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

У роботі систематизовано теоретичні підходи до визначення сутності поняття «управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі», узагальнено його сутнісні характеристики, здійснено його контент-аналіз, результати якого дозволили обґрунтувати, що під професійною відповідальністю майбутніх менеджерів економічної галузі доцільно розуміти інтегративну соціально-психологічну характеристику особистості менеджера та одночасно професійну якість майбутнього фахівця, яка визначає високий рівень виконання ним своїх посадових обов'язків у сфері економіки, а також готовність відповідати за виконання та результати своєї праці та праці підлеглих.

Управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі конкретизовано як цілеспрямований педагогічний вплив суб'єктів управління на навчальну діяльність студентів (з урахуванням функцій планування, організації, мотивації та контролю) в умовах технологізації освітнього процесу з метою формування компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі (мотиваційного, ціннісного, діяльнісного та особистісного).

У роботі структуровані аспекти професійної відповідальності менеджера (моральний, правовий, економічний, соціальний і психологічний) та охарактеризовано мотиваційно-психологічні вектори усвідомлення особистістю

сутності відповідальності менеджера (здатність менеджера сприймати історичні та традиційні суспільні цінності; система морально-етичних цінностей, норм і переконань, що були сформовані в особистості в ранньому віці завдяки цілеспрямованому впливу сім'ї та соціального середовища; задоволення природної потреби в самоствердженні та самореалізації в процесі виконання менеджером своїх професійних завдань; наявні й потенційні впливи на менеджера та його управлінські рішення з боку інших людей та організацій). На основі аспектів професійної відповідальності менеджера виокремлено компоненти професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі: мотиваційний, ціннісний, діяльнісний та особистісний.

У другому розділі роботи обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів (спрямування змісту навчальних дисциплін на формування в студентів системи морально-етичних норм та суспільних цінностей; організаційно-методична підготовка викладачів навчальних дисциплін до управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі; організація специфічного освітнього середовища (оптимальне співвідношення свободи й відповідальності, створення «інстанцій відповідальності», проблемність змісту навчання); моделювання професійної діяльності менеджера шляхом використання ситуативних навчально-професійних завдань та інтерактивних методів навчання, що стимулюють розвиток самостійності, критичного мислення, навичок роботи в складі команди тощо; стимулювання студентів до здійснення поступового переходу від управління та співуправління до самоуправління навчальною діяльністю на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії; організація рефлексивної діяльності студентів щодо процесу й результату індивідуальної та групової роботи).

Розроблено модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Завданнями моделі є організація, координація та контроль процесу управління формуванням професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Визначено основні структурні компоненти моделі: концептуальний, методологічний, змістовий, організаційний та діагностично-результативний, які є взаємопов'язаними між собою. Концептуальний блок характеризує зовнішні фактори, які актуалізують мету дослідження, а саме вимоги суспільства сталого розвитку та філософія освіти для сталого розвитку. У методологічному блоці окреслено теоретико-методологічні основи сучасного управління в освіті, а саме підходи (аксіологічний, діалогічний, компетентнісний, управлінський, особистісно орієнтований, адаптивний, діяльнісний, акмеологічний, кваліметричний, системний) та принципи (принцип сталості, принцип мотивації діяльності, принцип співробітництва та принцип оптимізації) управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. У змістовому блоці актуалізовано компоненти професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі (мотиваційний, ціннісний, діяльнісний та особистісний). В організаційному блоці описано поетапну послідовність управлінських функцій, які забезпечують процес формування змістових компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів (дії щодо планування, організації, мотивації та контролю). Суб'єктами управління в моделі є всі учасники освітнього процесу закладу вищої освіти, а об'єктом управління є процес формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Діагностично-результативний блок моделі актуалізує технологічні засади оцінювання рівня управління процесом формування професійної відповідальності за допомогою використання технології моніторингу, містить фактори, критерії, показники та рівні сформованості професійної відповідальності, побудовані на основі виокремлених компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Очікуваним результатом упровадження складових моделі має стати позитивна динаміка розвитку професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі та підвищення рівня професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти щодо формування професійної відповідальності у студентів.

У роботі доведено, що в процесі управління важливим є зворотний зв'язок, метою якого є постійне спостереження за ходом освітнього процесу, тому складові моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі доцільно впроваджувати в процесі моніторингу із використанням кваліметричного підходу. З метою оцінки ефективності впровадження складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі побудовано кваліметричну субмодель управління процесом формування зазначеної якості. Субмодель віддзеркалює неперервність моніторингових дій, дозволяє кількісно виміряти показники рівня управління процесом формування професійної відповідальності, сприяє системному, швидкому та якісному формуванню зазначеної якості, оскільки вона забезпечує поетапне регулювання процесу управління її формуванням та забезпечує процеси рефлексії та корекції.

Структурними складниками кваліметричної субмоделі визначено такі: планово-прогностична діяльність щодо організації процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, організаційно-методичне забезпечення процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, зміст формування відповідальності, управління мотиваційним процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, результативність.

Про ефективність розробленої моделі свідчать дані контрольного етапу експерименту. Зростання рівня управління процесом формування професійної відповідальності учасників експерименту статистично обґрунтовано за допомогою *G*-критерія знаків. Зростання оцінок критеріїв в експериментальній групі мало місце в 72.5% студентів, а в контрольній – лише в 13%. Узагальнені результати порівняльного аналізу рівнів сформованості компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі свідчать про те, що в експериментальній групі показник сформованості компонентів зріс на 35%, а в контрольній групі значних змін не відбулося.

У роботі запропоновано методичні рекомендації щодо застосування моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Методичні рекомендації є міждисциплінарними, оскільки модель є варіативною й може бути пристосованою до різних умов використання та стати основою для розробок конкретних методик її застосування.

Практичне значення одержаних результатів підтверджується довідками про впровадження в освітній процес ХНЕУ ім. Семена Кузнеця (довідка № 20/86-02-102 від 20.05.2020 р.), Української інженерно-педагогічної академії (довідка № 105-02-18 від 22.05.2020 р.) та Харківської державної зооветеринарної академії (довідка № 59-01-291 від 21.05.2020 р.).

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх фахівців, освіта для сталого розвитку, професійна відповідальність майбутніх менеджерів, управління процесом формування професійної відповідальності, моніторинг, кваліметрична субмодель.

SUMMARY

Pohorielova T. Y. Management of the Process of Future Managers` Professional Responsibility Development in the Field of Economics. – Qualifying scientific research should be treated as a manuscript.

The thesis for obtaining a Doctor of Philosophy degree (Ph.D.) in specialty 011 – Educational, Pedagogical Sciences (Education Sciences).– Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Kharkiv, 2020.

The thesis is a theoretical and experimental study of the problem of management of the process of future managers` professional responsibility development in the field of economics. The leading idea of the study is that the level of professional responsibility of future managers in economics will increase if the organizational and pedagogical conditions of professional responsibility development

are provided; the model and the technology of management of the process of future managers' professional responsibility development in the field of economics are designed and implemented in the process of their professional training in higher educational institutions.

The urgency of the research problem is explained by the fact that at the present stage of society development responsibility as a professional quality is considered to be the main requirement and fundamental value of a personality and the vector of sustainable development and, accordingly, professional responsibility development is becoming a priority in the course of professional training.

The analysis of regulatory documents in the field of educational management and scientific works has shown that nowadays the conceptual basis for the development of the new system of higher education management is the philosophy of sustainable development. Sustainable development provides vectors for the society development on the whole and for all its systems, including education. In this work, it was established that the philosophy of education for sustainable development encourages changes in mindsets of modern youth to ensure a sustainable future, namely: development of young people's sense of responsibility for environmental integrity, economic viability, justice and social equality for present and future generations.

Based on the results of generalization and analysis, it was established that management of higher education through sustainable development should provide training for competent and responsible professionals who are in demand in the labor market, able to perform their professional duties and participate successfully in modern production and, accordingly, management of the process of professional responsibility development is becoming a priority in the process of professional training of future specialists.

The work systematized the existing theoretical approaches to defining the essence of the concept of "management of the process of future managers' professional responsibility development in the field of economics", identified its essential characteristics, and carried out its content analysis. The results of the

content analysis enabled us to define future managers' professional responsibility in the field of economics as an integrative socio-psychological and professional quality of their personality, which determines the high level of performance of professional duties in the field of economics, as well as willingness to be responsible for the results of their work and the work of their subordinates. "Management of the process of future managers' professional responsibility development in the field of economics" was specified as a purposeful pedagogical influence of management entities on students' learning activity (given the functions of planning, organization, motivation and control) in the context of technologisation of the learning process with an aim to develop the components of future managers' professional responsibility in the field of economics.

In this work the aspects of managers' professional responsibility (moral, legal, economic, social and psychological) were structured and the motivational and psychological vectors of personal awareness of managers' responsibility were described (manager's ability to perceive historical and traditional social values; system of moral and ethical values, norms and beliefs, formed in the early childhood due to the purposeful influence of family and social environment; meeting the natural need for self-affirmation and self-actualization in the process of implementing their professional tasks; existing and potential impacts on managers and their management decisions by other people and organizations). Based on the aspects of managers' professional responsibility, the components of future managers' professional responsibility in the field of economics were identified: motivational, value-based, activity-based and personal.

The second section of work scientifically substantiates the organizational and pedagogical conditions for the development of professional responsibility of future managers (directing the content of academic disciplines towards the development of students' system of moral and ethical norms and social values; organizational and methodological training of teachers to be prepared to manage the process of future managers' professional responsibility development in the field of economics; organization of a specific educational environment (optimal ratio of freedom and

responsibility, creation of " responsibility bodies", problematic character of the learning content); modeling of managers` professional activities through the use of situational learning tasks and interactive teaching methods that encourage independence, critical thinking, teamwork, etc.; encouraging students to make a gradual transition from management and co-management to self-management of educational activities on the basis of subject-subject pedagogical interaction; organization of students` reflexive activity over the process and results of individual and group work).

The model of management of the process of future managers` professional responsibility development in the field of economics was developed. The task of the model is to organize, coordinate and control the process of future managers` professional responsibility development in the field of economics. The main structural components of the model are established, namely: conceptual, methodological, organizational and substantive, diagnostic and results-based components, which are interconnected. The conceptual block characterizes the external factors that mainstream the purpose of the study, namely the demands from the sustainable development society and the philosophy of education for sustainable development. The methodological block outlines the theoretical and methodological foundations of modern educational management, namely the approaches (axiological, dialogical, personality-oriented, activity-oriented, adaptive, acmeological, systemic and qualimetric) and the management principles of the process of future managers` professional responsibility development in the field of economics (the principle of sustainability, the principle of motivation, the principle of cooperation and the principle of optimization). The content block foregrounds the components of future managers` professional responsibility in the field of economics (motivational, value-based, activity-based and personal). The organizational block describes a step-by-step sequence of management functions that model the educational system on the basis of didactic integration and ensure the process of future managers` professional responsibility content development (actions towards planning, organization, motivation and control). The management bodies in the model are the agents of the

educational process of the higher educational institution, and the management object is the process of future managers` professional responsibility development in the field of economics.

The diagnostic and results-based block of the model foregrounds the technological basis of evaluation of the level of future managers` professional responsibility development in the field of economics by means of monitoring, contains the factors, criteria, indicators and levels of professional responsibility development, formed on the basis of the established components of future managers` professional responsibility in the field of economics (motivational, value-oriented, activity-oriented and personal). The expected result of the implementation of the components of the model should be positive dynamics of future managers` professional responsibility development and improving of university teachers` professional training regarding students` professional responsibility development.

The paper proves that feedback is important in the management process, the purpose of which is to constantly monitor the educational process, so the components of the management model of the process of future managers` professional responsibility development in the field of economics should be implemented through monitoring with the use of a qualimetric approach. In order to measure the effectiveness of the implementation of the components of the management model of the process of future managers` professional responsibility development in the field of economics, a qualimetric submodel of management of the process of future managers` professional responsibility was further designed. The submodel reflects the continuity of monitoring actions, allows to measure the level of management of the process of professional responsibility development, enables systematic, rapid and effective development of this quality, since it provides a mechanism for the step-by-step regulation of the process of its development, and ensures reflection and correction processes.

The structural components of the qualimetric submodel include: planning and forecasting activities regarding the process of future managers` professional responsibility development; organizational and methodological support of the process

of future managers` professional responsibility development; the content of responsibility development, management of the motivational process of future managers` professional responsibility development; results indicators.

The effectiveness of the developed model is evidenced by the data collected at the control stage of the experiment. The growth of the management level of the process of participants` professional responsibility development is statistically substantiated by means of the G-test. The growth of the rates in the experimental group occurred for 72.5% of students, and in the control group – only for 13%. The final results of the comparative analysis of the development levels of the components of future managers` professional responsibility in the field of economics show that in the experimental group the development indicator increased by 35%, and the indicators in the control group displayed no significant changes.

The work includes methodological recommendations for the implementation of the management model of the process of future managers` professional responsibility development in the field of economics. The recommendations are interdisciplinary, since the model is variable and can be adapted to different conditions of its use. It can be also used as the basis for the development of specific methods of its implementation.

The practical value of the prepared materials is corroborated by their implementation into the educational process of higher educational institutions, namely: Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics (reference No 2/86-02-102 of 20.05.2020), Ukrainian Engineering Pedagogics Academy (reference No 105-02-18 of 22.05.2020) and Kharkiv State Zooveterinary Academy (reference No 59- 01-291 of 21.05.2020).

Key words: professional training of future specialists, education for sustainable development, future managers` professional responsibility, management of the process of professional responsibility development, monitoring, qualimetric submodel.

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Статті у періодичних наукових виданнях інших держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу:

1. Borova T., Pohorielova T. Cultivation of Faculty Staff Health Value Practice. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia* VIII. 2018. P. 43–48. URL:<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-3ae2617f-08c8-4e44-8f7a-ab131ca00ae5/c/15-43-PB.pdf>.
2. Borova T., Pohorielova T. Leadership for Sustainability as a Reflection of Students` Professional Responsibility. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia*. 2019. Issue 9. P.30–34.

Статті у наукових виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз Scopus та Index Copernicus:

3. Borova T., Pohorielova T., Petrenko V., Boroday G. Future Managers` Responsibility Enhancement in the Framework of Education for Sustainable Development. *Revista Espacios*. 2019. Vol. 40 (N° 31). URL: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p02.pdf>.
4. Погорелова Т. Ю. Ціннісні орієнтації у процесі формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон, 2017. Вип. LXXIX, Т. 3. С. 181–185. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_79%283%29__37.
5. Погорелова Т. Ю. Сутнісні характеристики якості вищої освіти як основа управління процесом професійної підготовки сучасного фахівця. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наукових праць*. Харків, 2017. Вип. 56-67. С. 68–75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2017_56-57_10.

6. Погорєлова Т.Ю. Корпоративна соціальна відповідальність як складова професійної компетенції майбутнього менеджера. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія "Педагогіка"*: електронне наукове фахове видання. 2018. № 4 (7). URL: <http://www.repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/19452>.

7. Погорєлова Т. Ю. Педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів: *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2018. Вип. 7. С. 153–157. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/7/part_2/7-2_2018.pdf.

8. Погорєлова Т. Ю. Модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*, Київ : Серія 5 Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 65, Серія 5. С. 65–69. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24104/1/Pohorielova%20T.%20Y.pdf>.

Публікації за матеріалами конференцій:

9. Борова Т. А., Погорєлова Т. Ю. Place-based education: pedagogical concept that fosters change. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика*: матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Харків, 30-31 березня 2017 р.). Харків: ХНЕУ імені Семена Кузнеця, 2017. С. 325–327. URL: <http://www.skced2017.hneu.edu.ua/files/sborniktezisov.pdf>.

10. Борова Т. А., Погорєлова Т. Ю. Some peculiarities of education for sustainability impact on student professional responsibility development. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця: міжнародна наук.конф.* (Харків, 1-2 чер. 2017 р.). Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2017. С. 374–377.

11. Погорєлова Т. Ю. Сутнісна основа поняття професійної відповідальності майбутнього менеджера. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*: збірник наукових праць. Ужгород, 2017. Вип. 1(8). С. 124–130. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/23213/1/2017_Starosta%20Volodymyr%2C%20Ivanichko%20Inna%20s.130-137.pdf.

12. Борова Т. А., Погорелова Т. Ю. Сутність поняття соціальної відповідальності майбутнього менеджера. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика*: матеріали міжнародної наук.-практ. конф., (Харків, 29-30 бер. 2018 р.). Харків, 2018. С. 234–237.

13. Борова Т. А., Погорелова Т. Ю. Ціннісні засади управління формуванням професійної відповідальності майбутніх менеджерів. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця*: матеріали міжнародної наук. конф. (Харків, 31 травня – 1 червня 2018 р.). Харків, 2018. С. 282–284.

14. Борова Т. А., Погорелова Т. Ю. Психолого-педагогічні та організаційні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Харків-Торунь, 18-19 бер. 2019 р.). Харків-Торунь, 2019. С. 255–258.

15. Борова Т. А., Погорелова Т. Ю. Значення соціальної відповідальності майбутніх менеджерів на сучасному етапі розвитку суспільства. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця*: матеріали міжнародної наук. конф. (Харків, 30-31 трав. 2019 р.). Харків: ДІСА ПЛЮС, 2019. С. 295–297. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/22037>.

16. Чехратова О. А., Погорелова Т. Ю. Розвиток відповідальності студентів шляхом постановки smart цілей. *Четверті всеукраїнські педагогічні читання*. (Черкаси, 21 - 22 лист. 2019 р.). Черкаси: ФОП Гордієнко Є.І, 2019. С. 373–376.

17. Погорелова Т. Ю. Теорія управління в освітніх системах. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика*: матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Харків-Торунь, 3-4 бер. 2020 р.). Харків-Торунь, 2020. С. 291–294.

Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір

18. Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 78597 від 26.04.2018. Літературний твір наукового характеру «Структура професійної відповідальності менеджера в контексті забезпечення якості освітнього процесу».

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	18
ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ	28
1.1. Теоретичні основи управління процесом професійної підготовки майбутніх менеджерів економічної галузі на сучасному етапі розвитку суспільства	28
1.2. Сутність поняття професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі	46
1.3. Стан сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі на сучасному етапі розвитку суспільства	68
Висновки до розділу 1	77
РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ	80
2.1. Психолого-педагогічні та організаційні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів	80
2.2. Модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі	90
2.3. Технологія впровадження складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі	107
Висновки до розділу 2	121
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СКЛАДОВИХ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ	125

3.1. Організація та проведення педагогічного експерименту щодо впровадження складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі	125
3.2. Оцінка та узагальнення впровадження складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі	148
3.3. Методичні рекомендації щодо застосування моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі	172
Висновки до розділу 3	186
ВИСНОВКИ	189
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	195
ДОДАТКИ	222

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ХНЕУ – Харківський національний економічний університет

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ПНС – персональні навчальні системи

НРК – Національна рамка кваліфікацій

ГСВОУ – галузевий стандарт вищої освіти України

КСВ – корпоративна соціальна відповідальність

ВСТУП

Актуальність дослідження. Філософія сталого розвитку в Україні й світі надає вектори розвитку сучасній вищій освіті. Сталий розвиток суспільства вимагає зміни підходів до освітнього процесу й перенесення акценту на особистість майбутнього фахівця та його професійні якості як ключові чинники забезпечення сталого розвитку економіки та суспільства. Одним із найважливіших чинників забезпечення сталості розвитку є людська відповідальність. Це актуалізує проблему підготовки висококваліфікованих фахівців, зокрема менеджерів, які ставитимуться до виконання професійних обов'язків відповідально та сумлінно, усвідомлюватимуть свій громадянсько-професійний обов'язок перед державою й суспільством, орієнтуватимуться в швидкоплинній економічній і соціальній ситуації, прогнозуватимуть і оцінюватимуть потенціальні результати та наслідки своїх дій.

Низка нормативно-правових документів, зокрема Закон України «Про вищу освіту» (2017), Концепція розвитку освіти на період 2015-2025 років (2014), Стратегія сталого розвитку «Україна-2020» (2015) визначають посилені вимоги до професійних і особистісних якостей випускників ЗВО (розвиток професійного потенціалу, формування високого рівня професійної відповідальності, загальнокультурного рівня тощо). У всіх перелічених нормативно-правових документах відповідальність посідає важливе місце в переліку фахових та особистісних компетентностей фахівця. Зокрема, за результатами опитування роботодавців, проведеного в ХНЕУ імені Семена Кузнеця, відповідальність посідає перше місце серед особистісних компетентностей, затребуваних у кандидатів на посади.

Проте на сьогодні в більшості випускників за спеціальністю Менеджмент відповідальність сформована недостатньо. Адже більшість сучасних керівників організацій переслідує насамперед власні цілі й не бажає нести відповідальність

за наслідки своєї професійної діяльності, а тим більше брати відповідальність за інших. Безвідповідальність керівників організацій може мати часову перспективу, тобто безвідповідальні дії в минулому можуть мати негативні наслідки в майбутньому, що становить загрозу для сталого розвитку суспільства. Це актуалізує важливість дослідження феномена відповідальності й зокрема механізмів управління її формуванням.

Вагомий внесок у дослідження відповідальності зробили такі українські та зарубіжні науковці, як К. Абульханова-Славська, Г. Алан, Т. Алексєєва, Г. Бал, О. Безрукова, Ш. Берман, І. Бех, Г. Боуен, Д. Геллісон, Л. Дементій, Р. Денбі, Г. Йонас, Л. Карамушка, К. Клімов, Р. Кричевський, Б. Ломов, А. Мерглер, М. Москальов, М. Муконіна, С. Подмазін, О. Пономарьов, В. Прядеїн, В. Радул, В. Рибалка, М. Романець, С. Рубінштейн, М. Савчин, М. Садова, Н. Серєда, Т. Солбреккє, О. Чеботарьов та ін.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що феномен відповідальності є предметом міждисциплінарних досліджень. Професійну відповідальність особистості досліджували у своїх роботах В. Бодров, Т. Ємельянова, М. Муконіна, О. Пономарьов, М. Садова, А. Ткачов, О. Чеботарьов. У соціальному вимірі відповідальність досліджували Л. Архангельський, С. Васильєв, М. Губачов, Н. Івашина, І. Кочєтова, Є. Левченко, О. Плахотний, В. Хомич. Особистісні аспекти відповідальності розглядали Т. Морозкин, О. Романовський, О. Пономарьов, М. Савчин, Н. Серєда, М. Чеботарьов. Моральна відповідальність досліджувалася Г. Васяновичем, М. Жаровою, М. Савчиним, Є. Сухановим. Правовий вимір відповідальності розглядавсья В. Лук'яновою, В. Меркуловою, Н. Оніщенко, Є. Подорожнім, А. Перліним, І. Соловій.

Проблемі формування професійної відповідальності фахівців окремих спеціальностей присвячено дослідження Г. Созикіної (майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі), І. Спаської (працівників робітничих спеціальностей), О. Гофман (працівників будівельної сфери), О. Патинок (соціальних працівників), Н. Кибальної (фахівців цивільного захисту),

А. Орлова (майбутніх менеджерів). Проте проблема управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в процесі професійної підготовки не була предметом спеціального дослідження.

Актуальність розв'язання зазначеної проблеми зумовлюється виявленими в процесі дослідження суперечностями: між зростанням суспільного запиту на професійно відповідальних менеджерів економічної галузі та досить низьким рівнем сформованості відповідальності у випускників закладів вищої освіти; між необхідністю розв'язання проблеми управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі й недостатнім рівнем теоретичного дослідження вказаної проблеми та недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення процесу формування зазначеної якості під час професійної підготовки майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти.

Актуальність, недостатня теоретична й практична розробленість проблеми та необхідність розв'язання вищезазначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Наукове дослідження виконано відповідно до теми науково-дослідної роботи кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця «Управління формуванням професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах полікультурного освітнього простору». Також тема дисертаційного дослідження пов'язана з держбюджетною науково-дослідною роботою ХНЕУ імені С. Кузнеця за темою № 40/2017-2018 «Формування системи внутрішнього забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі» (Державний реєстраційний номер 0117U000425).

Тему дисертації затверджено вченою радою Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця (протокол № 4 від 22.12.2016 р.) та

узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 7 від 29.11.2016 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов та моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз монографічної, періодичної літератури, дисертаційних фондів та електронних джерел інформації щодо питання управління процесом професійної підготовки майбутніх менеджерів на сучасному етапі розвитку суспільства.

2. З'ясувати сутність понять «професійна відповідальність майбутнього менеджера економічної галузі» та «управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі», визначити зміст структурних компонентів професійної відповідальності й уточнити критерії та показники рівнів сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

3. Науково обґрунтувати організаційно-педагогічні умови та модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в процесі професійної підготовки.

4. Експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов та складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

5. Підготувати методичні рекомендації щодо застосування моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Об'єкт дослідження – процес формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Предмет дослідження – управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в процесі професійної підготовки.

Основою дослідження є гіпотеза про те, що рівень сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі підвищиться в результаті виокремлення організаційно-педагогічних умов формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі та розроблення й впровадження моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в процес їхньої професійної підготовки у ЗВО.

Для досягнення мети й вирішення поставлених завдань на різних етапах наукового дослідження було використано такі методи дослідження:

теоретичні: метод системного аналізу філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури для теоретичного узагальнення основних підходів до розв'язання проблеми управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі; метод моделювання як основа для розроблення та впровадження в освітній процес відповідної моделі; метод кваліметрії для створення факторно-критеріальної субмоделі оцінювання управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі;

емпіричні: педагогічний експеримент для перевірки гіпотези дослідження, моніторинг, діагностичні методи (анкетування, тестування, опитування, експертне оцінювання, бесіди), обсерваційні методи (самоспостереження, самооцінка) для визначення рівня сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі;

математичні та статистичні: кількісний і якісний аналіз даних із використанням методів математичної статистики (методу знаходження середнього арифметичного, факторного аналізу, G – критерія знаків, критерія χ^2).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

уперше:

теоретично обґрунтовано й розроблено модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі (концептуальний, методологічний, змістовий, організаційний та діагностично-результативний компоненти), яка враховує структуру, чинники, педагогічні умови та потреби навчальної діяльності для формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів;

уточнено:

визначення понять «професійна підготовка майбутніх менеджерів економічної галузі» (уточнення полягає в актуалізації необхідності формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів як складової їхньої фахової компетентності); «професійна відповідальність майбутніх менеджерів економічної галузі» (уточнення полягає в трактуванні професійної відповідальності як інтегративної соціально-психологічної та одночасно професійної характеристики особистості менеджера економічної галузі, що визначає високий рівень виконання ним своїх посадових обов'язків, а також готовність відповідати за виконання та результати своєї праці та праці підлеглих); «управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі» (уточнення полягає в актуалізації цілеспрямованого характеру педагогічного впливу суб'єктів управління на навчальну діяльність студентів та урахуванні функцій планування, організації, мотивації та контролю з метою формування компонентів професійної відповідальності);

зміст структурних компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі (виокремлено мотиваційний, ціннісний, діяльнісний та особистісний компоненти) та фактори, критерії і показники рівня сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі;

організаційно-педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в процесі професійної підготовки (уточнення полягає в актуалізації спрямування навчальних дисциплін на формування системи морально-етичних норм та суспільних цінностей; організаційно-методичної підготовки викладачів до управління процесом формування професійної відповідальності; організації специфічного освітнього середовища, спрямованого на формування професійної відповідальності; стимулювання студентів до здійснення поступового переходу від управління та співуправління до самоуправління навчальною діяльністю на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії; моделювання професійної діяльності менеджера в умовах освітнього процесу; організації рефлексивної діяльності студентів);

фактори та критерії управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів (уточнення полягає у побудові кваліметричної субмоделі управління процесом формування професійної відповідальності на основі виокремлених факторів та критеріїв управління зазначеним процесом);

дістали подальшого розвитку:

форми і методи формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі (організаційно-методичні заходи для підготовки викладачів до формування професійної відповідальності; використання методів проблемного навчання (кейс-методу та дилеми, рольових ігор, навчальних дебатів, дискусій); використання сервісів Google та Moodle у ході освітнього процесу).

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що розроблено методичні рекомендації щодо управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі; спецкурс «Інтегрований спецкурс: управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в контексті викладання іноземної мови (за професійним спрямуванням)».

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця (довідка № 20/86-02-102 від 20.05.2020), Української Інженерно-педагогічної академії (довідка № 105-02-18 від 22.05.2020) та Харківської державної зооветеринарної академії (довідка № 59-01-291 від 21.05.2020).

Теоретичні положення та практичні напрацювання, викладені в дисертації, можуть бути використані викладачами в ході освітнього процесу для підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, для розробки навчальних та робочих програм, створення навчальних посібників; студентами в процесі написання курсових, магістерських проектів. Матеріали дисертації можуть бути використані при підготовці курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійно виконаною науковою роботою, всі результати якої одержані особисто здобувачем. Внесок автора у роботи, опубліковані у співавторстві, наведено у списку опублікованих праць за темою дисертації (додаток О).

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом публікації матеріалів дисертаційного дослідження. Основні положення, висновки й результати доповідалися на міжнародних, всеукраїнських і регіональних науково-практичних конференціях і семінарах: «Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика» (Харків, 2017, 2018, 2019, 2020), «Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця» (Харків, 2017, 2018, 2019), «VIII Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю» (Ужгород, 2017), «IOSTE-2018» (Maison des Sciences de l'Homme, Діжон, Франція, 2018), «Четверті всеукраїнські педагогічні читання» (Черкаси, 2019).

Матеріали дисертаційного дослідження обговорювалися й одержали позитивну оцінку на засіданнях кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця (2016 – 2020 рр.).

Публікації. Основні результати дослідження опубліковано в 18 публікаціях (з яких 7 – одноосібних), із них: 5 – статей у вітчизняних фахових наукових виданнях, 2 – статті в періодичних наукових виданнях інших держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та Європейського Союзу (Республіка Польща), 1 – у міжнародному науковому виданні, що індексується в науко-метричних базах даних Scopus), 9 – тез доповідей та матеріалів наукових конференцій, 1 – авторське свідоцтво. Загальний обсяг опублікованих праць за темою дисертації становить 6,5 ум.-друк. арк., з них особисто здобувачеві належить 3,5 ум.-друк. арк.

Структура й обсяг дисертації.

Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг становить 254 сторінок машинописного тексту (10,58 авт. арк.). Дисертація містить 20 таблиць (з них 3 таблиці займають 5 сторінок), 13 рисунків (з них 1 займає 1 сторінку). Список використаних джерел містить 272 найменування на 26 сторінках, 14 додатків – на 33 сторінках. Обсяг основного тексту дисертації – 188 сторінок (7,83 авт. арк.).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ

1.1. Теоретичні основи управління процесом професійної підготовки майбутніх менеджерів економічної галузі на сучасному етапі розвитку суспільства

Трансформація економіки України й зміни соціально-економічних умов функціонування системи вищої освіти висувають нові вимоги до професійної підготовки фахівців та процесів управління в цій сфері. Сучасні стратегії розвитку освіти потребують створення нової концепції й моделі освіти, які б відповідали потребам високотехнологічного виробництва та враховували особливості й тенденції розвитку сучасного суспільства [84]. У цьому зв'язку проблема управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців стає стратегічним завданням держави. Головним викликом для модернізації системи управління вищою освітою є забезпечення високої якості освітнього процесу з урахуванням прогнозів щодо зростання попиту української економіки на фахівців з вищою освітою за пріоритетними напрямками [76, с. 64-65].

На сучасному етапі розвитку українського суспільства та економіки економічна ситуація залишається непередбачуваною та швидкозмінною. Це означає, що майбутні фахівці економічної галузі повинні постійно враховувати ці зміни. Це потребує постійного поповнення й розширення обсягу їхніх знань та вмінь, здатності приймати відповідальні рішення. Однак у процесі підготовки майбутніх фахівців економічної галузі відповідно до державного стандарту виникають такі суперечності, як невідповідність репродуктивного характеру сучасного процесу професійної підготовки вимогам до молодих фахівців, які повинні бути здатними виконувати аналітичну та дослідницьку

діяльність, яка має творчий характер. Тож сучасна економіка потребує фахівців, які здатні самостійно та відповідально формулювати мету діяльності, планувати етапи її виконання, приймати нетрадиційні та творчі рішення [7].

Отже, нині перед фахівцями економічної галузі висувуються складні стратегічні завдання – глибоко розуміти сучасні економічні проблеми, уміти орієнтуватися в потоках інноваційних технологій, творчо мислити, володіти дослідницькою компетентністю, опанувати гнучкі навички тощо. Ці завдання є важливими критеріями готовності випускників економічних ЗВО до плідної професійної діяльності й повинні посідати чільне місце в системі професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі [91].

Також на сьогодні в усьому світі концептуальним підґрунтям для розвитку новітньої системи управління вищою освітою стає філософія сталого розвитку суспільства [261].

Сталий розвиток дає вектори розвитку суспільства загалом і всім його системам, зокрема освітній. Згідно з визначенням комісії Брундтланд, міжнародної комісії з довкілля і розвитку, сталий розвиток покликаний забезпечувати потреби сьогодення, не ставлячи під загрозу спроможність майбутніх поколінь задовольняти свої потреби [229]. Концепції сталого розвитку стимулювали появу у світовій освітній теорії та практиці нового типу освіти, який отримав назву «Освіта для сталого розвитку» [237].

У 2002 року в Йоганнесбурзі на Всесвітньому саміті ООН зі сталого розвитку Генеральною Асамблеєю прийнята Резолюція «Про Декаду ООН з освіти для сталого розвитку» (2005-2014). Згідно з резолюцією, «освіта для сталого розвитку має заохочувати формування в людей почуття особистої й колективної відповідальності, а отже й зміни в поведінці, якщо вони необхідні» [242].

Метою освіти для сталого розвитку є інтеграція принципів, цінностей та практик сталого розвитку в усі аспекти освітнього процесу. Філософія освіти для сталого розвитку спонукає до змін у поведінці та світогляді сучасної молоді для забезпечення стійкого майбутнього, а саме розвитку в молоді відповідальності за

екологічну цілісність, економічну життєздатність, справедливість і рівність у суспільстві для нинішнього та майбутніх поколінь [271].

Освіта для сталого розвитку стала пріоритетним напрямом у ході формування освітніх програм у багатьох країнах світу, зокрема й в Україні. Постановою Кабінету Міністрів України № 634 у 2003 р. затверджено Комплексну програму реалізації на національному рівні рішень, прийнятих на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку [159]. Роль освіти для досягнення сталого розвитку також відображається в таких нормативних документах, як Закон України Про Стратегію сталого розвитку України до 2030 року та Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна», яка визначає базові показники для досягнення Цілей сталого розвитку (ЦСР) від 15 вересня 2017 року [213]. Це є важливим напрямом інтеграції вітчизняної освіти до європейського освітнього простору, одним з основних рушіїв формування сталого суспільства [263].

Згідно з зазначеними вище документами, досягнення сталого розвитку суспільства залежить від відповідальності кожної людини й людства загалом за досягнення балансу у відносинах з іншими людьми та з природою [150]. Цілі сталого розвитку ґрунтуються на визнанні всіма учасниками економічних відносин своєї відповідальності діяти згідно з чинним законодавством, дотримуватись визнаних на міжнародному рівні мінімальних стандартів та поважати універсальні права [272].

Відповідно, метою освіти для сталого розвитку є генерація якісних знань, навичок та цінностей, розвиток таких основних професійних якостей, як уміння критично й системно мислити, приймати колективні рішення, працювати в складі команди й брати на себе відповідальність перед нинішнім і майбутніми поколіннями. Під час реалізації освіти для сталого розвитку надважливим є врахування особистісних ціннісних орієнтацій, якостей, здібностей, нахилів та вмінь, які знадобляться суб'єктам освітнього процесу для втілення в життя концепцій сталого розвитку.

На основі аналізу літератури з питання освіти для сталого розвитку нами виокремлено основні принципи реалізації концепції освіти для сталого розвитку:

- усвідомлення та прийняття загальнолюдських цінностей;
- усвідомлення того, що освіта для стійкого розвитку – це процес, метою якого є якісні зміни у світогляді суспільства та покращення людського життя;
- освіта для сталого розвитку є мультидисциплінарною;
- освіта для сталого розвитку має на меті розвиток усіх рівнів відповідальності в суспільстві;
- освіта для сталого розвитку заохочує розвиток навичок співпраці, партнерство та кооперацію;
- освіта для сталого розвитку повинна мати місце на всіх освітніх рівнях.

На підставі зазначеного вище зміст освіти для сталого розвитку має бути міжпредметний і ціннісно орієнтований. Беручи до уваги принципи реалізації концепції освіти для сталого розвитку, в освітньому процесі потрібно використовувати інноваційні педагогічні технології та методи, які максимально сприяють продуктивній взаємодії й спілкуванню суб'єктів освітнього процесу. У контексті сталого розвитку особливо ефективною є робота в малих групах, яка дає змогу максимально реалізувати завдання освіти для сталого розвитку з використанням інтерактивних методів [150].

Нині значну роль у досягненні сталого розвитку відіграє система вищої освіти, тому що саме на цьому освітньому рівні студентів готують до виходу на ринок праці, відбувається активний процес формування їхніх професійних якостей та світогляду носіїв новітніх ідей [237]. Завданням вищої освіти для сталого розвитку є генерація професіоналів з розвинутою здатністю до критичного мислення та відповідними професійними компетентностями, необхідними для вирішення складних завдань сталого розвитку, що стоять перед суспільством від місцевого до глобального рівнів. Як зазначають

зарубіжні науковці С. Воджиковскі [268] та Д. Тільбері [264] , загальною метою освіти для сталого розвитку у ЗВО є виховання відповідальних і вдумливих громадян, готових бути відповідальними за свої соціальні взаємодії.

На думку Н. Чибісової, раніше мета освіти була пов'язана з підготовкою фахівців, а сьогодні відбувається перехід від мети навчання у вигляді знань, умінь і навичок у їх класичному розумінні до мети розвитку особистості, до формування її ціннісних основ [216].

Як зазначає С. Шевченко, світова тенденція руху до нової якості вищої освіти виявляється через наростання комплексного, системного, міждисциплінарного й інтегрального характеру вимог до рівня підготовки випускників ЗВО для виконання ними як професійних, так і соціальних ролей у суспільстві [204, с. 7].

Отже, концепція освіти для сталого розвитку висуває нові вимоги до випускників ЗВО. Сьогодні на першому плані знаходиться людина, здатна нести відповідальність за свої вчинки. Особистісні характеристики майбутнього фахівця стають показниками професійної зрілості людини. В умовах, що трансформуються, активізується роль загальнокультурних характеристик людини, які забезпечують її конкурентоспроможність на ринку праці, успішність у професійній самореалізації, тому що без розвинутих загальнокультурних якостей немає людини, яка зможе не тільки підняти рівень розвитку виробництва, а й сприяти подальшому зростанню соціального прогресу [216, с. 130].

Інноваційний розвиток вищої освіти на засадах сталого розвитку має забезпечити підготовку компетентних і відповідальних фахівців, що є затребуваними на ринку праці та здатними на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки та успішно працювати в умовах сучасного виробництва [159; 162; 213]. Ці тенденції свідчать про те, що на сучасному етапі розвитку суспільства професійна відповідальність фахівця розглядається як основна вимога та фундаментальна цінність особистості та як рушійна сила й вектор досягнення сталого розвитку суспільства, а управління процесом формування

професійної відповідальності стає пріоритетним завданням у процесі управління професійною підготовкою майбутніх менеджерів економічної галузі [267].

У контексті дослідження необхідно звернутися до визначення термінологічного апарату, зокрема, понять «професійна підготовка майбутніх фахівців» і «управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців». Визначення сутності цих понять відрізняється розмаїттям поглядів учених і науковців.

Основи професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували такі науковці, як О. Андрусь [10], Ю. Забіяко [61], С. Гончаренко [43], В. Гринькова [46], М. Девлін [234], Т. Колбіна [165], В. Кремень [55], В. Луговий [95], В. Лунячек [99], В. Нагаєв [116], Т. Рогова [172], О. Романовський [175], Л. Сущенко [202], Дж. Хетті [240], Н. Юрійчук [222] та ін.

Розглянемо різні тлумачення змісту поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців».

У науковій літературі професійна підготовка раніше тлумачилася як запас отриманих знань. Як зазначає Т. Рогова, саме цим можна пояснити той факт, що довгий час професійна підготовка пов'язувалась із засвоєнням певних знань, умінь і навичок [172].

Але з часом це тлумачення розширилось, і наразі професійну підготовку більшість учених розуміє як систему цілеспрямованих заходів, які забезпечують формування в майбутнього фахівця професійної спрямованості, знань, умінь, навичок та професійної готовності, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності.

Н. Юрійчук зазначає, що професійна підготовка майбутніх фахівців можлива лише за умови наближення навчання у ЗВО до реальної професійної діяльності, адже становлення фахівця визначається не лише глибокими знаннями, а й удосконаленням його професійних умінь і навичок у практичній діяльності [222, с. 82].

О. Андрусь зазначає, що професійна підготовка майбутніх фахівців – це процес формування в студентів їхньої професійної компетентності, активної

життєвої позиції, внутрішньої культури, здатності до продуктивного спілкування з навколишнім світом для професійно-особистісної та соціальної реалізації, навчання та самоосвіти впродовж життя [10, с. 292].

А. Сущенко зазначає, що в процесі підготовки майбутніх фахівців важливе значення має оптимальне поєднання профільних дисциплін, які формують суто фахові теоретичні й практичні навички, та окремих авторських спеціальних курсів, розрахованих на розвиток духовних цінностей і морально-етичних аспектів майбутньої професійної діяльності [136, с. 298].

Ю. Забіяко вважає, що професійна підготовка повинна бути цілісною системою заходів, методів і прийомів, організовуватись з урахуванням особистісних якостей майбутнього фахівця, мати чітко визначену мету, структуру та специфіку [61, с. 19].

Отже, аналіз сучасних досліджень свідчить про те, що оволодіння певним обсягом знань, умінь і навичок є необхідним, але не єдиним показником якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Сучасні науковці вносять доповнення у визначення сутності поняття «професійна підготовка» і включають у нього показники не тільки когнітивного характеру, а й ті, які мають соціальну значущість. Цей підхід ґрунтується на виконанні вищою освітою своєї соціальної функції й віддзеркалює зміст концепції освіти для сталого розвитку.

Визначаючи мету підготовки фахівців у сучасній системі вищої освіти, науковці наголошують на важливості «мультипрофесійної» підготовки. Це, на наш погляд, узгоджується з основним принципом освіти для сталого розвитку – принципом міждисциплінарності. Під цим, по-перше, мають на увазі здатність фахівця ефективно діяти не лише в межах окремих традиційних галузей науки, а й у сфері інноваційних наукових галузей, що можуть виникати впродовж професійної діяльності фахівця як наслідок прискорення темпів розвитку суспільства та економіки. По-друге, підготовка фахівця до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства вимагає не стільки набуття енциклопедичних знань, скільки оволодіння так званими соціальними, або

«гнучкими» навичками – навичками пошуку необхідної інформації та отримання продуктивних висновків, професійної комунікації, планування, професійної культури тощо.

Тому, узагальнюючи наведені вище визначення й погляди дослідників, *поняття «професійна підготовка майбутніх менеджерів економічної галузі» ми визначили як процес засвоєння майбутніми менеджерами економічної галузі фундаментальних професійних знань, вмінь, навичок, соціального досвіду та формування готовності до їх творчого практичного застосування, розвитку особистісних якостей, що забезпечує їхню високу фахову компетентність та несення професійної відповідальності* [143].

На думку багатьох учених, зокрема, Т. Борової [34], Л. Карамушки [70], Е. Лунячека [131], В. Нагаєва [116], Л. Назаренко [118], З. Рябової [178], Є. Хрикова [210] та ін., даний процес, як і будь-яка інша підсистема сфери освіти, потребує управління. На думку В. Лунячека, розвиток і функціонування освіти як відкритої та динамічної системи потребує створення ефективної системи управління, яка має складний і розгалужений характер [131]. Як зазначає Л. Назаренко, на сьогодні актуалізується проблема переосмислення та модернізації системи управління в системі освіти, оскільки традиційна освітня парадигма не враховує зміну цінностей і мотивацій суб'єктів освітнього процесу [118]. В. Нагаєв зазначає, що сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців тісно пов'язана з проблемою управління навчально-творчою діяльністю студентів, яка має вирішуватись на основі системного підходу з розробкою інноваційних педагогічних технологій і дидактичних засобів [116, с. 3]. Отже, можна дійти висновку, що процес професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО значною мірою залежить від якості управління педагогічним процесом у ЗВО. У даному контексті необхідно визначити поняття «управління», зокрема «управління процесом професійної підготовки».

Енциклопедичне розуміння поняття «управління» полягає в тому, що воно розглядається як цілеспрямований вплив на об'єкт з метою стабілізації або зміни відповідно до поставлених завдань [119].

Сутність явища управління в загальному розумінні й теоретичні та методичні підходи до управління системами досліджували у своїх роботах такі науковці, як В. Афанасьєв [14], В. Беспалько [20], Л. Даниленко [125], Г. Дмитренко [73], П. Друкер [235], Г. Єльнікова [57], Ю. Конаржевський [79], В. Крижко [87], О. Кузьмін [90], В. Лазарєв [203], В. Луговий [95], Е. Лунячек [131], В. Маслов [105], О. Мармаза [104], М. Мескон [109], Є. Павлютенков [128], М. Поташнік [155], А. Файоль [205], Ф. Хедоурі [109], Є. Хриков [210] та ін.

У дослідників не існує однозначного підходу до трактування сутності та змісту поняття «управління».

За Г. Єльніковою, управління – це особливий вид людської діяльності, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження й підтримки її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління [57].

Дослідники О. Кузьмін та В. Лазарєв зазначають, що управління – це цілеспрямована послідовність дій, спрямованих на об'єкт управління, з метою змінити його стан або поведінку згідно з цілями спільної діяльності [90; 203]. З їхньою думкою погоджується В. Беспалько, який під управлінням має на увазі вплив на діяльність об'єкта управління з метою підтримки або зміни алгоритму його діяльності. Учений також вказує на необхідність управління освітньою діяльністю [20]. П. Друкер, провідний американський теоретик у галузі управління, стверджує, що управління є стимулюючим елементом соціальних змін у світі [235].

Зарубіжні дослідники у галузі управління А. Файоль, М. Мескон, Ф. Хедоурі, М. Альберт трактують управління як безперервний процес виконання взаємопов'язаних дій, які виконують певні функції. Дослідники виокремлюють чотири загальні функції процесу управління – планування, організація, мотивація та контроль, необхідний для того, щоб сформулювати й досягти поставлених цілей управління.

Функція планування, за М. Месконом, відповідає на три управлінські питання: де ми знаходимося на даний час? куди ми хочемо рухатися? як ми збираємося зробити це?

Функція організації передбачає проектування структури об'єкту управління, розподіл і координацію робіт учасників процесу управління.

Функція мотивації є процесом, за допомогою якого забезпечується підтримка та неперервність запланованої та організованої діяльності.

Функція контролю є процесом, у якому суб'єкти управління оцінюють досягнення визначених цілей, визначають проблеми й запроваджують коригувальні заходи. Контроль дає можливість керівництву визначати, чи слід переглядати управлінські плани, оскільки вони є нездійсненими або вже виконаними. Цей зв'язок між плануванням і контролем завершує цикл, який і робить управління процесом взаємопов'язаних функцій [109].

З розвитком наукової думки щодо функцій управління деякі дослідники, зокрема В. Афанасьєв, Ю. Конаржевський, Є. Павлютенков, В. Крижко, В. Нагаєв виокремили такі додаткові функції управління, як аналіз та регулювання, наголошуючи при цьому, що вони є «...логічним продовженням контрольної функції, які за своїм змістом лише доповнюють процес контролю». [116, с. 86]

На основі аналізу наукових трактувань явища управління ми виокремили узагальнене визначення. Так, *управління можна конкретизувати як цілеспрямований керований вплив певного суб'єкта на об'єкт для досягнення визначеної мети, що перешкоджає процесам дезорганізації системи, забезпечує її цілісність, розвиток та рівновагу* [144].

У контексті нашого дослідження необхідним є аналіз питання управління в сфері вищої освіти, зокрема розгляд поняття «управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців».

Поняття «управління в освіті» використовують у педагогічній науці з кінця 90-х рр. ХХ століття. Зараз в Україні відбувається активізація досліджень з проблем управління на різних освітніх рівнях.

Питання управління на рівні закладів середньої освіти вивчалися такими науковцями, як Р. Грег [258], Л. Даниленко [125], О. Даутова [48], Г. Єльнікова [59], С. Кнезевич [246], В. Лазарєв [203], П. Морт [252], Л. Назаренко [118], З. Онишків [126], З. Рябова [178], М. Поташник [155], В. Симонов [190], Є. Хриков [210], В. Шаркунова [105] тощо.

Питання управління в сфері вищої освіти досліджували у своїх роботах такі науковці, як Т. Борова [34], В. Векерик [36], Р. Вернидуб [37], М. Дудка [52], Л. Карамушка [125], М. Клименюк [76], І. Кочарян [76], В. Кремень [55], В. Лунячек [131], А. Мельниченко [108], Н. Муліна [115] та ін.

Питання управління якістю освіти в закладах освіти різних рівнів розглядалися І. Анненковою [12], Т. Лукіною [97], Е. Лунячком [99], О. Маковською [102], Н. Муліною [115], Л. Сушенцевою [204], Г. Поляковою [148] тощо.

Дослідники по-різному трактують поняття управління в освіті. Так, М. Поташником та О. Моїсеєвим управління в освіті розглядається як галузь соціального управління [155]. Г. Єльнікова визначає управління в освіті як цілеспрямований вплив суб'єктів управління різних рівнів (державного, регіонального, місцевого) на всі ланки освіти з метою гармонійного розвитку підростаючого покоління, для життєдіяльності якого необхідно забезпечення збереження й подальший розвиток соціального організму та культури суспільства [59].

В. Симонов визначає управління в освіті як систему, що містить такі компоненти: мету діяльності, суб'єкт та об'єкт діяльності та способи діяльності (методи і стилі взаємодії суб'єктів) [190].

За В. Лазарєвим, управління освітньою установою можна визначити як особливу діяльність, під час якої її суб'єкт організовує сумісну діяльність усіх учасників освітнього процесу та спрямовує її на досягнення освітніх цілей та розвиток установи [203].

Як зазначає В. Векерик, управління освітнім процесом у ЗВО – це планомірний вплив на його зміст, структуру, передумови ефективності з метою

забезпечення високого рівня професійного становлення й особистісного зростання майбутнього фахівця, його науково-теоретичної та практично-методичної підготовки [36].

Є. Хриков вважає, що управління освітніми системами спрямоване на зменшення ступеня випадковості та підвищення ступеня детермінованості функціонування педагогічної системи [210].

В. Карамушка визначає управління в освіті як вид діяльності в освітніх організаціях, який безпосередньо несе відповідальність за досягнення поставлених перед організаціями цілей шляхом ефективного та продуктивного використання ресурсів [70, с. 6].

Стосовно освітнього процесу ЗВО, на думку В. Нагаєва, функції управління виконують роль цілеспрямованих дій суб'єкта управління (викладачів і студентів), а також технічних і дидактичних засобів навчання, які опосередковують їхню діяльність по відношенню до об'єкта управління [116, с. 81].

Зарубіжні дослідники, зокрема С. Кнезевич, характеризують управління освітою як процес створення, підтримки, стимулювання та об'єднання зусиль у закладі освіти з метою реалізації заздалегідь визначених цілей [246].

П. Морт визначає управління освітою як вплив на певну групу людей (студентів) з метою досягнення ними визначених цілей, використовуючи другу групу людей (викладачів) як посередників у цьому процесі; цей процес здійснюється в суспільному середовищі й стосується як цілей, так і засобів, що використовуються для досягнення освітніх цілей [252].

Р. Грег визначає управління освітою як процес ефективного використання відповідних матеріалів у такий спосіб, щоб ефективно сприяти розвитку людських якостей [258].

Л. Клінгберг обґрунтовує керівну роль викладача в освітньому процесі. Керівництво в процесі навчання трактується ним як фактичне «управління» освітнім процесом, як певні дії, спрямовані на об'єкт управління [77].

На думку О. Даутової, об'єкт управління в освітньому контексті не власне навчальна діяльність того, хто навчається. Об'єкт педагогічного управління –

це навчальна задача. Під навчальною задачею науковець розуміє міждисциплінарну ситуацію, задану в контексті певної діяльності. Завданням викладача, що здійснює педагогічне управління, є розробка навчальних завдань, які генеруватимуть у суб'єктів навчання потребу в наукових знаннях [48].

Більшість думок дослідників узгоджується з концепцією освіти для сталого розвитку, для якої характерною є зміна класичного стилю управління в освіті. На етапі становлення освіти для сталого розвитку в усьому світі ознаки управління в освіті виявляються через зміну характеру сучасної освітньої діяльності – перехід від відтворення до творчості, тим самим демонструючи розвиток самостійності, відповідальності й креативності сучасного суб'єкта освітньої діяльності [234; 237; 249; 268; 270].

Проте наукові доробки в цій сфері здебільшого стосуються управління системою освіти загалом, а не окремих її складових, зокрема процесів, які спрямовані на управління формуванням певного елемента в освітній системі.

Як зазначає більшість учених, зокрема М. Шевчук, сутність управління в сфері освіти розкривається у принципах, відповідно до яких має створюватися, функціонувати й розвиватись система управління [218, с. 28].

Під принципами управління в освіті більшість учених розуміє основні положення, на які орієнтується суб'єкт управління (керівник, педагог) у процесі управління. Принципи управління визначають вимоги до змісту, організації та перебігу цього процесу. Принципи управління освітніми системами досліджували багато науковців, зокрема М. Гринькова [46], Л. Даниленко [125], Ю. Конаржевский [80], В. Лазарєв [203], В. Маслов [105], П. Морт [252], З. Онишків [126], М. Поташник [155], В. Симонов [190], В. Шаркунова [105], О. Штепа [46] та ін.

Л. Даниленко наголошує на необхідності брати за основу історично сформульовані в суспільстві принципи управління, які базуються на загальнолюдських цінностях (гідності, краси, пізнання, солідарності, саморефлексії тощо) [125]. Такий підхід узгоджується з концепцією освіти для

сталого розвитку, підґрунтям якої є усвідомлення та прийняття загальнолюдських цінностей.

На думку багатьох учених, зокрема В. Маслова, В. Шаркунової, З. Онишківа, М. Гринькової, принципи управління в освіті мають розглядатися не відокремлено один від одного, а в комплексі. Виокремлені ними принципи мають об'єктивний характер. Автори виокремлюють такі вихідні положення, які відображають причинно-наслідкові зв'язки освітньої системи, забезпечуючи її стабільність та розвиток: соціальної детермінації в управлінні; гуманізації та психологізації діяльності; науковості та компетентності; аналітичного прогнозування; оперативного регулювання; інформаційної достатності; поступовості та перспективності; демократії та централізму; правової пріоритетності та законності; фінансово-економічної раціональності та ініціативності; зворотного зв'язку [46; 105; 126]. На нашу думку, означені принципи управління в освіті синтезують об'єктивність закономірностей управління й характерні риси сучасної управлінської практики.

На підставі аналізу поглядів науковців на принципи управління в освіті та концепції освіти для сталого розвитку ми дійшли висновку, що для якісного функціонування сучасної освітньої системи суб'єктам управління потрібно змістити акцент на духовно-ціннісне підґрунтя управління, яке базується на принципах гуманізму, співпраці та мультидисциплінарності. Відповідно, швидко зростає необхідність в організаційно-управлінських трансформаціях сучасних освітніх систем, зокрема вищої освіти [32; 144; 145].

Як зазначає А. Мельниченко, трансформації сучасного світу накладають відбиток не тільки на зміст (ідею) університету, а й на його форму (структуру та систему управління). Головною метою діяльності ЗВО стає підготовка кваліфікованих фахівців і одночасно виховання особистості студентів, що є найефективнішим шляхом забезпечення найвідповідальнішого виду сучасного виробництва – «виробництва людей». Усе це, на думку науковця, ускладнює модернізацію методів управління ЗВО, оскільки актуалізує проблему втручання в ціннісно-психологічну сферу особистості [107; 108].

Тенденції освіти для сталого розвитку суспільства та огляд сучасних позицій учених щодо реалізації управління освітнім процесом у ЗВО свідчать про те, що наразі викладач втрачає свою авторитарно-лідерську позицію в процесі управління, допускаючи студентів до співуправління освітнім процесом. Як зазначають В. Векерик та Ф. Козак, демократизація освіти передбачає створення педагогіки співробітництва або педагогіки взаємодії, зміну стосунків між викладачами й студентами на підставі принципів гуманності, які виключають протистояння, відчуженість, недовір'я [36]. Ця ідея збігається з основними принципами реалізації концепції освіти для сталого розвитку.

З розвитком демократичних процесів у суспільстві відбуваються зміни в співвідношенні між управлінням і самоуправлінням. Самоуправління не можна досліджувати у відриві від механізмів управління. У зв'язку з цим важливого значення набуває принцип єдності управління та самоуправління в педагогічному процесі, зокрема через організацію самостійної навчальної діяльності студентів та забезпечення механізмів зворотного зв'язку, саморефлексії та самокорекції [5; 22; 25; 52; 77; 151].

Для реалізації ефективної педагогічної взаємодії та забезпечення автономної навчальної діяльності студентів необхідне специфічне середовище як сукупність умов, у яких розгортається педагогічна взаємодія. Для сучасного освітнього процесу це – інформаційно-освітнє середовище, що містить суб'єктів освітнього процесу в інформаційно-освітній простір і є спеціально організованою сукупністю інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення [10; 25; 92; 192; 193; 228].

Зважаючи на зазначене вище, сучасне управління освітнім процесом у ЗВО правомірно розглядати як спільне управління освітньою діяльністю, до якого залучені всі учасники освітнього процесу. Спільне управління утворюється в результаті перетину трьох контурів управління: самоуправління викладачем власною педагогічною діяльністю; управління пізнавальною діяльністю студентів через компоненти освітнього процесу (зміст, технології, цілі,

результати); самоуправління студентом власною освітньою діяльністю (самостійна робота, саморефлексія, самокорекція) [30; 144].

Відтак, у цьому контексті важливою функцією управління у сфері вищої освіти є мотивація студентів до здійснення освітньої діяльності, заснована на прийнятті ними ідеї свободи й відповідальності за власну освітню діяльність за умови, що викладачі будуть готові прийняти таку ситуацію. Мотивація підтримується за рахунок персоніфікації освітнього процесу, створення сприятливого мікроклімату, атмосфери доброзичливості й орієнтації на успіх [8; 180; 186; 234].

Перевага само- і взаємоконтролю над контролем створює інформаційну та психологічну основи для самокорекції, концентрує увагу суб'єктів управління на потребах в модифікації та оптимізації освітнього процесу [130]. Аналіз концепції освіти для сталого розвитку підтвердив нашу думку про те, що все більш значущим продуктом освітньої діяльності є розвиток автономних умінь працювати зі знанням і формування відповідального ставлення до організації власної діяльності.

Набуття цих умінь є особливо важливим у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів економічної галузі, оскільки на сучасному етапі розвитку суспільства саме від рівня підготовки управлінських кадрів залежить рівень розвитку та прибутковості вітчизняних підприємств, а отже й конкурентоздатності економіки загалом [23; 69; 71; 86; 135; 136; 185].

Компетентнісна модель сучасного менеджера, зокрема у сфері економічної діяльності, для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти визначена у комплекті складових галузевого стандарту вищої освіти України (ГСВОУ) за спеціальністю 073 «Менеджмент». Формування відповідальності, як наскрізної якості майбутнього менеджера, реалізується через систему підготовки фахівців з менеджменту як соціально зрілих особистостей, здатних вирішувати складні проблеми і завдання соціальної діяльності шляхом формування соціально-особистісних і загальнокультурних компетентностей, визначених у ГСВОУ. До таких компетентностей можна віднести: сприйняття етичних норм поведінки у суспільстві і навколишньому середовищі; розуміння необхідності дотримання

здорового способу життя; здатність навчатися, креативність, адаптивність, цілеспрямованість, турбота про якість виконаної роботи, толерантність тощо.

Т. Березюк, систематизуючи складові професійної компетентності фахівця з менеджменту (психологічна, стратегічна, корпоративна, естетична, морально-етична, спілкувальна, адміністративна, виробнича), зазначає, що на фахівців із менеджменту, незалежно від галузевої специфіки, покладаються відповідальні функції, оскільки їх робота передбачає управління підприємствами, державними установами, окремими бізнес-напрямами чи проектами, бюджетними або громадськими організаціями, політичними партіями та іншими формуваннями [19]. Науковець наголошує на необхідності готувати фахівців із менеджменту до професійної діяльності у непередбачуваному середовищі, що характеризується постійною зміною обов'язків, різноплановими інформаційними потоками, обізнаністю підлеглих у суспільно-політичних, економічних та інших явищах, що може створювати проблеми в управлінні колективом [19, с. 30].

Матеріали досліджень науковців і вимоги роботодавців та суспільства сталого розвитку свідчать, що серед якостей менеджера важливою є морально-психологічна компонента, а саме високі життєві ідеали, чесність, почуття обов'язку й відповідальності, справедливість, інтелігентність і толерантність, адже в практиці професійної діяльності менеджер має справу з людьми. У зв'язку з цим виникає необхідність формування в майбутніх менеджерів відповідних моральних якостей та людських цінностей, набувають актуальності процеси демократизації вищої освіти, організація атмосфери співробітництва, взаємовідповідальності та спільного управління освітньою діяльністю суб'єктами освітнього процесу [23].

У світлі зазначених вище ідей сформульовано визначення поняття управління процесом професійної підготовки майбутніх менеджерів економічної галузі. *Відтак, під цим поняттям ми розуміємо цілеспрямовану взаємоузгоджену технологічну діяльність суб'єктів педагогічної системи, пов'язану з функціональним впливом на організацію й підтримку процесу засвоєння майбутніми менеджерами економічної галузі фундаментальних професійних*

знань, вмінь, навичок, соціального досвіду та формування готовності до їх творчого практичного застосування, розвитку особистісних якостей, що забезпечує їхню високу фахову компетентність та несення професійної відповідальності [140; 143].

З урахуванням викладеного зроблено висновок про те, що концепція сталого розвитку дає вектори розвитку системі сучасної освіти. Вища освіта є передумовою та пріоритетним засобом досягнення сталого розвитку. Вона базується на інтеграції загальнолюдських цінностей в освітній процес на міждисциплінарному рівні з метою генерації професіонала нового покоління, який є готовим до несення відповідальності за добробут майбутніх поколінь.

З'ясовано, що для суспільства сталого розвитку особливої актуальності набуває якісна професійна підготовка майбутніх менеджерів економічної галузі, оскільки від якості підготовки управлінського персоналу залежить рівень розвитку країни. Процес професійної підготовки майбутніх менеджерів потребує якісного управління.

Управління процесом професійної підготовки майбутніх менеджерів на сучасному етапі розвитку суспільства вимагає актуалізації ціннісної складової освітнього процесу на міждисциплінарному рівні та переходу учасників освітнього процесу до системи спільного управління освітньою діяльністю.

У ході теоретичного аналізу проблеми управління процесом професійної підготовки майбутніх менеджерів економічної галузі з'ясовано, що в науковій літературі досить ґрунтовно розкрито сутність, зміст, підходи та методи управління в освіті. У цьому підрозділі конкретизовано поняття «професійна підготовка майбутніх менеджерів», «управління», «управління в освіті», «управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців», обґрунтовано сучасні тенденції в управлінні освітніми системами. Аналіз питання управління процесом професійної підготовки майбутніх менеджерів економічної галузі на засадах сталого розвитку виявив, що нові цілі та зміст професійної підготовки потребують нових освітніх підходів, методів і форм, а також нових способів взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.

1.2. Сутність поняття професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі

Соціально-економічні зміни в Україні змінюють вимоги до особистості професіонала та його професійної підготовки. Глобальний інноваційний розвиток суспільства передбачає високий рівень професійної компетентності та наявність професійно важливих якостей у майбутніх фахівців, зокрема менеджерів. У зв'язку з цим постає необхідність у підготовці професіоналів нового покоління. У цих умовах зростає роль професійної відповідальності особистості як її провідної професійно важливої якості, яка є основою соціального розвитку суспільства сталого розвитку.

Актуальність дослідження професійної відповідальності зумовлюється протиріччям між високими вимогами, що висувуються сучасним суспільством сталого розвитку, до рівня професійної відповідальності менеджерів, зокрема до менеджерів економічних галузі та відсутністю наукового обґрунтування соціально-психологічних та професійних характеристик особистості, взаємопов'язаних з професійною відповідальністю менеджерів та шляхів її формування [94; 120; 129; 152; 174; 185; 243; 249; 254; 271].

Дослідження професійної відповідальності менеджера набуває актуальності ще й тому, що в соціально-психологічних та педагогічних джерелах поняття «професійна відповідальність» і «професійна відповідальність менеджера» висвітлені не повною мірою, не розглянуті структурні компоненти цих понять та, як наслідок, не конкретизовано зміст поняття «професійна відповідальність менеджера економічної галузі».

Відповідальність є універсальною професійно важливою якістю, яка затребувана в будь-якій сфері професійної діяльності. Відповідальність належить до переліку професійно важливих особистих компетентностей сучасного фахівця. Національною рамкою кваліфікацій передбачено наявність категорії «Відповідальність і автономія» як результат навчання. За НРК,

відповідальність і автономія визначаються як здатність особи застосовувати знання та навички самостійно та відповідально [160].

Дескриптори автономності й відповідальності на шостому рівні НРК (бакалавр) передбачають управління складною технічною або професійною діяльністю чи проектами; спроможність нести відповідальність за вироблення та ухвалення рішень у непередбачуваних робочих та/або навчальних контекстах; формування суджень, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти організації та керівництво професійним розвитком осіб та груп; здатність продовжувати навчання із значним ступенем автономії [160].

Загальні вимоги до професійних якостей сучасного менеджера економічної галузі висвітлено в законодавстві про працю, у правилах внутрішнього розпорядку компаній та інших документах, а спеціальні вимоги викладено в кваліфікаційних довідниках, службових інструкціях та інших нормативних актах.

Професійну діяльність менеджера досліджували Н. Беляєва [23], М. Елькін [54], В. Жигір [60], Л. Карамушка [69], М. Мескон [109], В. Нагаєв [245], О. Охріменко [127], Г. Чайка [214] та ін.

Зміст підготовки сучасних менеджерів досліджують у своїх працях Л. Бондарєва [26], Ю. Галайко [40], О. Ельбрехт [53], Т. Коваль [78], Г. Кравченко [86], Н. Селіверстова [187], Л. Служинська [196], А. Сущенко [202] та ін. Учені відзначають, що основою сучасної парадигми професії менеджера стають такі пріоритети, як саморозвиток, самоосвіта, самопроекування, суб'єктна позиція особистості. На думку більшості вчених, сформованість професійно важливих якостей майбутнього менеджера, серед яких провідне місце посідає професійна відповідальність, є показником готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності. Тому постає питання про створення науково обґрунтованого підходу до управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів у процесі їхньої професійної підготовки у ЗВО.

Найчастіше термін «відповідальність» використовують у поєднанні з поняттями, які дозволяють уточнити характер відповідальності або її приналежність суб'єкту відповідальності – особистості або групі. Низка авторів (С. Баранова [16], Л. Карамушка [69], О. Пономарьов [153], М. Савчин [179] та ін.) називають це типами або видами відповідальності й відносять до них внутрішню і зовнішню відповідальність, індивідуальну й групову, адміністративну та цивільну, дисциплінарну, матеріальну, кримінальну тощо. Але перш ніж розглядати види відповідальності, необхідно визначити сутність поняття «відповідальність» як наукової категорії.

У сучасному філософському словнику відповідальність – це визначеність, надійність, чесність; це усвідомлення й готовність визнати себе причиною своїх учинків; це готовність діяти раціонально на користь людям [206]. У сучасному психологічному словнику відповідальність – це зовнішній та внутрішній (особистісний) контроль за діяльністю суб'єкта. Зовнішня (соціальна) відповідальність здійснюється завдяки підзвітності особи, заохоченню та санкціям за результатами її діяльності. Особистісний самоконтроль полягає в почутті обов'язку, сумління [164].

В енциклопедії освіти відповідальність визначається як усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками [55]. У соціологічній енциклопедії відповідальність тлумачиться як відповідність дій особистості або соціальної групи взаємним вимогам, соціальним нормам, загальним інтересам тощо [200]. У сучасному Кембриджському словнику англійської мови поняття відповідальності визначається в декількох аспектах, а саме як обов'язок; звинувачення за те, що сталося; уміння правильно діяти та приймати рішення самостійно [230].

Поняття відповідальність є інтегративним за своєю природою. Вагомий внесок у розробку питань визначення поняття відповідальність зробили такі українські та зарубіжні науковці, як К. Абульханова-Славська [4], Т. Алексеева [9], Г. Бал [15], О. Безрукова [18], І. Бех [21], Г. Боуен [226], Д. Геллісон [241], Л. Дементій [49], Р. Денбі [255], Г. Йонас [66], Л. Карамушка [69], А. Мерглер [251],

О. Пономарьов [152], В. Прядеїн [163], В. Радул [168], С. Рубінштейн [176], М. Савчин [179], Н. Серета [153], Т. Солбрекке [262], О. Чеботарьов [153] та ін.

Аналіз наукової літератури з проблеми відповідальності дав підставу констатувати, що її понятійний базис розміщується на перетині дослідницьких площин філософії, психології, соціології, педагогіки, юриспруденції. Кожна наука має своє бачення й підходи до поняття «відповідальність». У різні роки науковці розглядали відповідальність у різних аспектах – філософському, психологічному, соціальному, правовому, педагогічному тощо.

Дослідники, які звертаються до вивчення проблеми формування відповідальності, акцентують увагу на таких її видах, як професійна відповідальність (С. Баранова [16], Л. Барановська [17], О. Пономарьов [152], М. Садова [183], О. Чеботарьов [151] та ін.); соціальна відповідальність (Г. Боуен [226], Т. Калінеску [67], А. Мельниченко [107], О. Охріменко [127], О. Плахотний [137], Т. Сидорова [189] та ін.), особистісна відповідальність (А. Мерглер [250], О. Романовський [175], О. Пономарьов [152], М. Савчин [179], Н. Серета [153], М. Чеботарьов [152] та ін.), моральна відповідальність (Н. Гринчишин [45], М. Савчин [181], М. Садова [182] та ін.), правова відповідальність (О. Майданник [100], М. Садова [182]).

Розглянемо, як категорія відповідальності трактується в різних науках, а саме: філософії, психології, педагогіці, аксіології, соціології.

З точки зору античної філософії, яка є виткомом поняття відповідальності, це явище трактувалось як свобода вибору, активність і залежність від самого себе тільки в силі думки, де людина є автономною і самодостатньою [81]. Давньогрецький філософ Аристотель приписував людині активність і довільність у діях і вчинках [65]. Філософ Геракліт вважав, що відповідальність притаманна розсудливій людині, яка розуміє, що люди діють в нестабільному середовищі, тому життя й успіх більш залежить від правильного світогляду, ніж від непорушного знання [81]. Загалом відповідальність визнавалася античними філософами найважливішою властивістю людської особистості.

Німецька класична філософія розглядає явище відповідальності в нормативному аспекті. І. Кант розуміє відповідальність як свідоме підпорядкування соціальній необхідності [47]. Г. Гегель усю світову історію розглядає як процес національного самоусвідомлення світового духу й прогрес у свідомості свободи, розуміючи людську активність як злиття волі та мислення, що породжують доцільну людську поведінку і, відповідно, дотримання соціальних норм у суспільстві [41].

Особливість сучасного філософського осмислення феномена відповідальності полягає в тому, що вона розглядається вже не стільки як характеристика виконання певного виду діяльності, а швидше як необхідна характеристика людської життєдіяльності загалом, зокрема її професійної діяльності. Багато сучасних філософів та соціологів, зокрема К. Апель [13], М. Гайдеггер [221], Г. Йонас [66], Г. Ленк [221], К. Ясперс [221] та ін., наголошують на виключній ролі відповідальності людини в технологічному суспільстві сталого розвитку, що є пов'язаним з великим впливом сучасної людини на всіх живих істот і навколишнє середовище. На думку вчених, принцип відповідальності є етичним імперативом сучасності.

За Г. Йонасом, відповідальність є найважливішим життєвим принципом сучасної особистості, без наявності якого неможливе самозбереження людства. Філософ стверджує, що на зміну «людині розумній» повинна прийти «людина відповідальна» [66].

На думку К. Апеля, у безвідповідальному суспільстві неможливою є універсальна макроетика як етика відповідальності планетарного масштабу [13].

Ю. Габермас та П. Рікер, наголошуючи на важливості комунікативної етики в житті людини, стверджують, що людська комунікація є неможливою в умовах безвідповідального суспільства [171; 209].

На думку О. Безрукової, щоб бути по-справжньому відповідальним з позиції вимог сучасності, треба вийти за рамки нормативної поведінки, добровільно взяти на себе таку відповідальність, що за масштабом перевершувала б конкретний рівень обов'язків окремої людини [18, с. 65].

Психологічна природа почуття відповідальності є об'єктом дослідження багатьох учених. Психологічні аспекти формування відповідальності розглянуто в працях Т. Алексєєвої [8], Л. Дементій [6], М. Діденко [50], С. Рубінштейна [176], М. Савчина [180] та ін.

Психолог С. Рубінштейн вважав, що сутність відповідальності полягає в усвідомленні необхідності та узгодженні з нею власної свободи. Він також зазначав, що кожна особистість має природну потребу брати на себе відповідальність за свої справи й учинки [176]. Психолог К. Муздибаєв також наголошує на суб'єктивно-психологічному джерелі почуття відповідальності особистості [114].

У зарубіжній психології існує низка підходів, у межах яких поставало питання відповідальності особистості: когнітивно-генетичний підхід (Л. Кольберг, Ж. Піаже, К. Хелкама [88] та ін.); теорія каузальної атрибуції (Ф. Хайдер, Х. Хекзаузен, Р. де Чармс [221] та ін.); підхід про локуси контролю (Дж. Роттер [257] та ін.); підхід з позицій екзистенціальної психології (К. Роджерс, Ж. П. Сартр, В. Франкл [117]).

В его-психології Е. Фромм, розглядаючи відповідальність у соціально-політичному, економічному, релігійному та антропологічному аспектах, визнає, що через неї людина зможе вирішити екзистенційні проблеми й надати сенс власному існуванню [208]. В екзистенціальній психології, зокрема Ж. П. Сартром, відповідальність визнається основою людського існування й вирішення неминучих внутрішніх конфліктів, що виникають у процесі зіткненні людини з проблемами смерті, свободи, ізоляції [184].

Психолог М. Савчин тлумачить відповідальність як смислове утворення особистості, її цілісну якість, у якій інтегровані духовні, соціально-психологічні та психофізичні функції, що забезпечують розвиток особистості як суб'єкта відповідальної поведінки [180]. На його думку, для відповідальності свобода є головним мотиваційним чинником. Для повноцінної свободи особистості несення відповідальності є надважливим, адже свобода без відповідальності може спричинити негативні наслідки для особистості. Науковець підкреслює,

що аналіз суб'єктивного аспекту відповідальності (мотивів, переживань, самосвідомості тощо) є головною психологічною характеристикою досліджуваної якості [181, с. 80]. Дослідник виокремлює такі групи психологічних мотивів відповідальної поведінки особистості, як суспільні; морального самоствердження; прагматичні; самореалізації; самопізнання; егоїстичного самоствердження; неспецифічні; спілкування; виховання інших; духовні мотиви (віра, надія, любов) [180].

Психолог Л. Орбан-Лембрик говорить про такі мотиви відповідальної поведінки: прагматичні, правові, соціальні; самопізнання, саморозвиток, самоствердження [123]. Психолог обґрунтовує існування так званих «інстанцій відповідальності», перед якими людина звітує про свою діяльність та поведінку. Автор виокремлює дві підгрупи інстанцій – зовнішні (суспільство, колектив, конкретна людина) та внутрішні (сумління, совість, життєві цілі тощо). Ці інстанції мають регулятивну функцію, і від їх кількості залежить рівень безвідповідальності, злочинів. Л. Орбан-Лембрик наголошує на вирішальній ролі людського сумління як основної складової відповідальної поведінки особистості. Сумління, на її думку, це здатність особистості до самоконтролю, взяття на себе моральних обов'язків, їх виконання, саморефлексії [123].

У педагогіці під відповідальністю розуміють якість особистості та категорію етики, яка відображає здатність людини відповідати за свої вчинки, можливість для суспільства оцінювати дії особистості з точки зору морально-етичних норм (Л. Барановська [17], Т. Сидорова [189], О. Пономарьов [153], О. Чеботарьов [153] та ін.).

Аксіологія розглядає феномен відповідальності як ціннісне особистісне утворення. Як зазначає Т. Алексеєва, в аксіології основою відповідальності виступають моральні якості та цінності особистості, які інтегрують засвоєні моральні норми та емоційне ставлення до них і стають основними мотивами дій суб'єкта [8].

Багато вчених, зокрема Т. Алексєєва [9], К. Муздибаєв [114], Л. Рувинський [177], М. Савчин [180], В. Сафін [186], наголошують на важливості такої особливості відповідальності, як інтерналізація морально-правових, етичних цінностей і норм певної соціальної групи, суспільства у власні переконання особистості. Сприйняті й засвоєні морально-етичні цінності розглядаються науковцями як внутрішня основа мотивації відповідальної поведінки особистості.

Науковці підкреслюють, що механізм усвідомленого ціннісно-емоційного засвоєння моралі здійснюється як процес опанування людських цінностей, які становлять суспільні цінності, що втілені в стосунках, нормах, принципах, законах тощо. Це засвоєння відбувається в процесі усвідомленої діяльності людини й проєкції цінностей на особистісну поведінку та діяльність.

Як зазначає Т. Алексєєва, оцінка й усвідомлення особистісного смислу певної діяльності сприяють утворенню інтелектуально-емоційних зв'язків та формуванню ціннісного ставлення. Науковець наголошує, що особливістю морально-духовних якостей студента є те, що вони соціальні за своєю природою, але індивідуальні за формами вираження [8].

Соціальний аспект відповідальності майбутніх фахівців і фахівців, що вже працюють, одержав своє теоретичне обґрунтування в працях О. Охріменко [127], О. Плахотного [137], В. Радула [168], О. Слободянюк [194], Г. Хоружого [113] та ін. Підготовка сучасного менеджера актуалізує соціальний аспект відповідальності фахівців та проблему формування соціальної відповідальності через систему вищої освіти, оскільки на сучасному етапі розвитку суспільства управлінська діяльність вимагає гармонійної інтеграції бізнесу з базовими загальнолюдськими цінностями [67; 107; 127; 227; 243; 260].

Як соціальну категорію відповідальність особистості розкривають вітчизняні педагоги А. Макаренко та В. Сухомлинський. За В. Сухомлинським, відповідальність виступає важливим регулятором поведінки людей у суспільстві. Почуття відповідальності формується у взаємозв'язку із почуттями громадянськості, патріотизму, обов'язку, а також із почуттям прекрасного [201].

Сьогодні багато вчених і фахівців-практиків підкреслюють актуальність питання соціальної відповідальності сучасних соціальних інститутів. Концепція соціальної відповідальності розроблена в дослідженнях провідних сучасних зарубіжних вчених: Г. Боуена [226], Д. Гелісона [241], А. Керола [231], М. Фрідмана [238], М. Шварца [260] та ін.

У 1953 році науковець Г. Боуен зробив перший значний науковий внесок у дослідження соціальної відповідальності особистості, опублікувавши книгу «Соціальна відповідальність підприємця». Він запропонував розглядати соціальну відповідальність як зобов'язання бізнесу вести свою політику, приймати рішення та дотримуватися таких дій, які є бажаними та прийнятними з точки зору цілей та цінностей певного суспільства [226].

Уперше поняття соціальної відповідальності в бізнес-освіті України розглянули В. Альошкін [67], Е. Винославська [38], Т. Калінеску [173], Т. Іванова [127], Г. Ліхоносова [67], А. Мельниченко [107], О. Охріменко [127] та ін. На думку вчених, відповідальна поведінка суб'єктів економічних відносин є гарантією сталого економічного та соціального розвитку, покращення якості життя, удосконалення виробничих відносин. Вони зазначають, що шляхом прийняття стратегій соціальної відповідальності суб'єктами економічних відносин може бути реалізована концепція сталого розвитку на державному та місцевому рівнях. Такий підхід дозволить інтегрувати в управлінські рішення передовий досвід поєднання приватних та суспільних інтересів на шляху підвищення конкурентоспроможності [35; 113; 238]. Більшість учених, зокрема О. Охріменко та Т. Іванова, вважають, що провідниками ідей відповідальності в економічній сфері мають стати фахівці, що мають відповідну теоретичну підготовку [127, с. 5].

Соціальну відповідальність особистості можна трактувати як якість, що визначає спрямованість усієї її життєдіяльності та є критерієм її соціальної зрілості [113; 168; 170]. Сутність соціальної відповідальності розкривається через усвідомлення людиною суспільних норм поведінки, з усвідомленням суспільних цілей і цінностей як особистісно значущих у ході здійснення певної

лінії поведінки відповідно до суспільних норм життя. Усвідомлення людиною необхідності соціальної відповідальності пов'язане з дією різних факторів: пізнавальних, мотиваційних, ситуаційних, особистісних та інших. Соціальна відповідальність має безпосереднє відношення до виконання групових норм поведінки [17].

Отже, з огляду на сучасні реалії суспільства постало нагальне питання актуалізації соціальної відповідальності в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів економічної галузі, оскільки вона є найважливішим елементом взаємозв'язку особи та суспільства, здійснює функцію регуляції поведінки індивіда відповідно до вимог суспільства. На думку більшості вчених, ЗВО відіграють основну роль у сфері освіти щодо актуалізації соціальної відповідальності, оскільки вони є основними учасниками процесу підготовки майбутніх підприємців, керівників підприємств, менеджерів тощо [17; 94; 107; 138; 151; 151].

Тлумачення поняття «відповідальність» дає можливість зробити висновок, що відповідальність є досить широким поняттям, що відображає всю сукупність зв'язків особистості й суспільства. Аналіз наукових джерел демонструє, що, незважаючи на певні розбіжності в наукових трактуваннях сутності поняття «відповідальність», їх об'єднує загальний компонент – необхідність бути відповідальним за результат своїх дій. Відповідальність є «зворотним зв'язком» людини з суспільством та іншими людьми, відносини між якими регулюються певними соціальними нормативами, відповідальність проявляється в можливості особистості приймати самостійне рішення, орієнтуючись на ці нормативи. Відповідальність проявляється в спрямованості особистості, її характері, почуттях, цінностях, різних формах просоціальної поведінки й свободі вибору. Відповідальність тісно пов'язана зі знанням об'єктивних законів розвитку суспільства, рівнем освіти і культури, а також рівнем свободи особистості.

У роботі досліджується феномен відповідальності в професійному аспекті. На думку вчених, які досліджували феномен професійної відповідальності

(О. Пономарьов, М. Садова, Н. Серета, Т. Солбрекке, М. Солодка, О. Чеботарьов), професійна відповідальність є однією з найбільш значущих професійних якостей фахівця. Як зазначає дослідниця Т. Солбрекке, професійна відповідальність є центральним утворенням у практичній діяльності індивіда й визначається як «здатність діяти професійно й відповідально в складних, незвичайних і невизначених ситуаціях» [262]. На думку М. Солодкої, професійна відповідальність пов'язана з наявністю специфічних професійних норм, що регулюють поведінку суб'єкта діяльності, які, як правило, є нормами професійної етики [199].

М. Садова стверджує, що професійна відповідальність як властивість суб'єкта професійної життєдіяльності є здатністю особистості співвідносити в оптимальний спосіб зовнішні вимоги й можливості особистості та виробляти особистісно-оптимальний спосіб розв'язання професійних проблем та протиріч. Дослідниця вважає, що професійну відповідальність потрібно формувати з початку вступу абітурієнта до ЗВО, та розглядає формування здатності брати відповідальність за скоєні дії як одне з пріоритетних завдань професійного навчання студентів [183].

Для розуміння феномена професійної відповідальності й подальшого її формування велике значення мають уявлення щодо її структури. Існує велика кількість підходів до визначення структури професійної відповідальності, провідними серед яких є два: компонентна структура професійної відповідальності та функціональна структура професійної відповідальності.

На основі аналізу праць науковців з даної тематики можна говорити про те, що більшість вітчизняних учених, зокрема Л. Дементій [49], А. Плахотний [137], В. Прядеїн [163], М. Савчин [180], В. Сафін [186], Т. Сидорова [189] та ін. вважають, що професійна відповідальність особистості в загальному розумінні містить три компоненти: когнітивний, емоційний, поведінковий.

На думку зазначених вище вчених, для розвитку й становлення професійної відповідальності особистості вагоме значення має усвідомлення особистістю того, що вона може (здібності, знання, уміння, навички,

компетентності), ким вона є (власне її особистісні риси) і чого прагне (потребо-мотиваційна сфера).

Так, В. Сафін виокремлює мотиваційно-афективний, інтелектуально-когнітивний і діяльнісно-поведінковий аспекти професійної відповідальності особистості [186, с. 128]. Т. Сидорова також визначає структуру професійної відповідальності особистості як поєднання когнітивного, мотиваційного та поведінкового компонентів [189, с. 53]. А. Плахотний трактує структуру відповідальності як єдність раціонального, вольового та емоційного компонентів [137].

Психолог М. Савчин вважає, що відповідальність, зокрема професійна, об'єднує в собі такі складові: афективно-мотиваційну, інтелектуальну та діяльнісно-поведінкову сфери людини [180, с. 87]. Л. Дементій зазначає, що «когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти мають найбільше теоретичне обґрунтування й дійсно відображають суттєві змістовні моменти професійної відповідальності» [49, с. 86].

На думку прихильників функціонального підходу до трактування структури професійної відповідальності (С. Баранова [16], К. Муздибаєв [114] О. Пономарьов [152], М. Савчин [181], М. Чеботарьов [152]) вона містить дві складові – об'єктивну та суб'єктивну.

На думку К. Муздибаєва, сутність об'єктивної сторони відповідальності полягає в тому, що вона виступає як сукупність об'єктивних вимог суспільства до окремих її членів та колективів та як сукупність моральних принципів та норм, закріплених у суспільстві. Суб'єктивна сторона відповідальності проявляється як своєрідний стан свідомості особистості (почуття морального обов'язку, сумління) [114].

М. Савчин наголошує на тому, що суб'єкт відповідальності повинен бути здатним здійснювати самоконтроль, враховувати зміни в об'єктивній і суб'єктивній ситуації та відповідно до цього регулювати свою поведінку [180, с. 78]. «Наявність суб'єкта відповідальності вимагає зазначення її об'єкта – того, за що суб'єкт несе відповідальність, що покладено на нього чи прийнято

ним до виконання», наголошує М. Савчин [180, с. 89]. На думку вченого, зміст об'єкта відповідальності передбачає конкретні обов'язки, завдання доручення, способи їх виконання, дотримання норм, наслідування морального ідеалу та виховання його в собі [180, с. 50].

На думку зазначених вище дослідників, будь-які професійні взаємовідносини є суб'єкт-суб'єктними. Відповідно, крім суб'єкта відповідальності, має існувати ще інший суб'єкт, перед яким треба нести відповідальність – так звана інстанція відповідальності. Л. Орбан Лембрик говорить про існування певних інстанцій відповідальності, перед якими особистість звітує про свою діяльність, вчинки та поведінку. Психолог вказує на те, що існують зовнішня (суспільство, група, конкретна особистість) та внутрішня (власне сумління) інстанції [123]. Дослідниця наголошує на виключній ролі інстанцій відповідальності у житті особистості, стверджуючи, що вони регулюють індивідуальне і суспільне життя людини, і чим менше їх, тим більше стає безвідповідальності та злочинів [152, с. 102].

К. Муздибаєв характеризує інстанцію відповідальності як орган, що оцінює й контролює діяльність суб'єкта відповідальності та в разі потреби застосовує необхідні санкції [114]. Функціями інстанції відповідальності є наглядання, контроль, корегування, санкціонування поведінки суб'єкта відповідальності, стимулювання до несення відповідальності [114; 152; 153].

Феномен інстанції відповідальності актуалізує важливу складову зовнішньої структури відповідальності – її часову перспективу. На думку науковців, вона представлена двома аспектами: ретроспективним (відповідальність за скоєні дії) та перспективним (відповідальність за майбутні дії). Перехід особистості від ретроспективної до перспективної відповідальності є прогресивним розвитком особистості, і в цьому полягає сформованість відповідальності як особистісної якості фахівця. Це означає, що особистість у своєму професійному розвитку та вдосконаленні долає шлях від простого виконавця до активного суб'єкта професійної діяльності та є здатною відповідати за свої дії перш за все перед самою собою [183, с. 151; 257].

Ключові погляди науковців стали основою нашого власного бачення структури професійної відповідальності особистості. Виходячи із зазначених вище міркувань щодо структури й змісту професійної відповідальності особистості, ми виокремлюємо компонентний підхід до трактування її структури [27; 142].

Змістовими компонентами зовнішньої структури відповідальності фахівця є суб'єкт, об'єкт, інстанція та часова перспектива відповідальності. Внутрішня структура професійної відповідальності фахівця зумовлена взаємозв'язком таких компонентів: когнітивного, мотиваційного та діяльнісного.

Когнітивний компонент професійної відповідальності фахівця передбачає розширення й поглиблення знань про норми та правила відповідальної поведінки в суспільстві, передбачення наслідків особистої професійної діяльності. Цей компонент також містить соціальні знання про шляхи реалізації відповідальності взагалі та самооцінку, яка забезпечує вміння адекватно проаналізувати свої можливості.

Мотиваційний компонент професійної відповідальності фахівця передбачає усвідомлене ставлення до професійних обов'язків, постійне прагнення до вдосконалення своєї індивідуальності, позитивне ставлення до моральних норм, бажання діяти відповідно до них, почуття вини, сорому через невиконання цих норм. У цьому аспекті професійна відповідальність є способом реалізації творчого потенціалу особистості.

Діяльнісний компонент передбачає готовність майбутнього фахівця працювати в команді, відповідати за наслідки своїх вчинків у колективі, здатність контролювати й коригувати свою поведінку, готовність діяти раціонально. Він передбачає впевненість особистості у власних вчинках, автономність і самодостатність, активність і довільність у діях [142].

На сучасному етапі розвитку суспільства актуальності набуває питання формування професійної відповідальності саме в майбутніх менеджерів економічної галузі, оскільки від якості професійної підготовки управлінських кадрів залежить майбутній добробут у країні [23; 69; 71; 135; 136; 185].

Поняття професійної відповідальності в лікарів і адвокатів є описаним досить детально, але представники інших професій тільки починають розробляти норми професійної відповідальності для сфери своєї діяльності. Наприклад, у сучасній науковій літературі відсутнє конкретне визначення поняття професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі та немає розроблених критеріїв для вимірювання її рівня.

Професійна відповідальність менеджера має бути вищою, ніж відповідальність рядового працівника. Професійна відповідальність як властивість особистості менеджера віддзеркалює міру ідентифікації особистості з корпоративними цілями та цінностями організації або установи [231].

Більшість науковців, зокрема Ю. Конаржевський, зазначає, що на сучасному етапі розвитку суспільства менеджмент – це нова філософія управління, що визначає роль менеджера в суспільному житті, а також соціальну значущість професії менеджера [79, с. 14].

Отже, професійна відповідальність менеджера, на нашу думку, повинна виявлятися в його здатності виконувати свої професійні обов'язки на гарантовано високому рівні; дотримуватися прийнятих в організації корпоративних та адміністративних норм і правил; готовності звітувати перед собою й зовнішніми інстанціями за прийняті рішення та вчинки; готовності визнавати свої помилки й відповідно до цього коригувати свою діяльність.

Відповідальний менеджер власним прикладом зможе зберегти здоровий, працездатний і творчий колектив, у якому панує сприятливий морально-психологічний клімат і доброзичливі взаємовідносини між людьми. Для цього, на нашу думку, менеджер повинен розуміти сутність проблем та запитів працівників, з'ясувати справедливість їхніх вимог, визначати реальні можливості задовольнити їхні запити. Відповідальність керівника виявляється й у тому, щоб не давати людям безпідставних обіцянок, виконувати обіцяне у визначений термін і в повному обсязі [27; 30; 142].

Науковий пошук свідчить про те, що відповідальність менеджера як лідера полягає в тому, щоб завжди дотримуватися збалансованої позиції та знаходити

оптимальне рішення. Уміння знаходити й пропонувати компромісні рішення стають для менеджера показником не тільки його відповідальності, а й особистісної зрілості як людини та як авторитетного лідера колективу [27].

На основі системного аналізу нормативних документів, що регламентують кваліфікаційні характеристики, компетентності та обов'язки менеджера економічної галузі (Стандарту вищої освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти галузі знань 07 «Управління та адміністрування» за спеціальністю 073 «Менеджмент» [161], Освітньо-професійної програми для підготовки фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» галузі знань 07 «Управління та адміністрування» за спеціальністю 073 «Менеджмент» ХНЕУ імені Семена Кузнеця) [161]; Посадової інструкції менеджера (управителя) із зовнішньоекономічної діяльності [154]) (табл. 1.1), та аналізу наукової літератури з цього питання було виокремлено аспекти професійної відповідальності менеджера економічної галузі.

Відтак, аспектами професійної відповідальності менеджера економічної галузі визначено моральний, правовий, економічний, соціальний та психологічний аспекти (Рис. 1.1) . Розглянемо їх детальніше.

Моральний аспект відповідальності в діяльності менеджера економічної галузі полягає в необхідності дотримуватися норм етики взаємовідносин, звичаїв і традицій та неприпустимості приниження честі й гідності працівників.

Правовий аспект відповідальності полягає в знанні норм чинного законодавства та передбачених державним законодавством санкцій як наслідок порушення чинних правових норм.

Економічний аспект відповідальності пов'язаний з майновими чи фінансовими збитками, заподіяними організації, підприємству чи установі.

Соціальний аспект відповідальності стосується дотримання норм соціальної поведінки, зокрема норм корпоративної соціальної відповідальності. Ці норми регламентують відповідальність компанії у взаємовідносинах з партнерами; відповідальність відносно споживачів товарів та послуг компанії;

Таблиця 1.1

Узагальнений аналіз нормативних документів, що регламентують кваліфікаційні характеристики, компетентності та обов'язки менеджера економічної галузі

Нормативний документ	Кваліфікаційні характеристики, компетентності та обов'язки фахівця
Стандарт вищої освіти. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Ступінь «бакалавр». Галузь знань: 07 «Управління та адміністрування», спеціальність: 073 «Менеджмент».	<ul style="list-style-type: none"> - демонструвати навички взаємодії, лідерства, командної роботи; - оцінювати правові, соціальні та економічні наслідки функціонування організації; - демонструвати здатність діяти соціально відповідально та громадсько свідомо на основі етичних міркувань (мотивів), повагу до різноманітності та міжкультурності; - демонструвати навички самостійної роботи, гнучкого мислення, відкритості до нових знань, бути критичним і самокритичним.
Освітньо-професійною програма для підготовки фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» галузі знань 07 «Управління та адміністрування», спеціальності 073 «Менеджмент» ХНЕУ імені Семена Кузнеця.	<ul style="list-style-type: none"> - здатність працювати в команді та налагоджувати міжособистісні взаємодії при вирішенні поставлених завдань; - здатність дотримання вимог охорони праці, збереження навколишнього середовища та забезпечення безпеки життєдіяльності; - здатність до адаптації, креативності, генерування ідей та дій у новій ситуації; - здатність планувати та управляти часом та формувати ефективні процедури, комунікаційні механізми міжособистісної взаємодії в бізнес-середовищі.
Посадова інструкція менеджера (управителя) із зовнішньоекономічної діяльності	<p align="center">Пункт IV. Відповідальність Менеджер (управитель) із зовнішньоекономічної діяльності несе відповідальність:</p> <ul style="list-style-type: none"> - за неналежне виконання або невиконання своїх посадових обов'язків, а також за невикористання або неповне використання своїх функціональних прав, що передбачені цією посадовою інструкцією, у межах, визначених чинним законодавством України про працю; - за правопорушення, скоєні в процесі здійснення своєї діяльності, у межах, визначених чинним адміністративним, кримінальним та цивільним законодавством України; - за завдання матеріальної шкоди в межах, визначених чинним цивільним законодавством та законодавством про працю України.

відповідальну політику відносно працівників компанії; екологічну відповідальність компанії у регіоні; відповідальність компанії перед суспільством загалом. Таким чином, соціальна відповідальність менеджера є його орієнтацією на досягнення суспільно значущих цілей організації, які превалюють над особистими цілями.

Психологічний аспект відповідальності ґрунтується на можливості свідомого вибору менеджером певної лінії поведінки й характеру стосунків з кожною конкретною людиною з урахуванням психологічних особливостей як учасників відносин, так і особливостей управлінської ситуації.

Сукупність усіх аспектів відповідальності менеджера економічної галузі – морального, правового, економічного, соціального та психологічного – інтегрується в професійній діяльності менеджера й виступає мірою усвідомлення ним своїх професійних обов’язків і добровільного їх виконання, а також розумінням ним міри своєї провини за невиконання чи неякісне виконання ним своїх професійних функцій і обов’язків [2; 142].



Рис. 1.1 Аспекти професійної відповідальності менеджера економічної галузі

У результаті аналізу психологічної літератури з питань менеджменту було виокремлено мотиваційно-психологічні вектори професійної відповідальності менеджера (Рис. 1.2).

Першим вектором є здатність менеджера сприймати історичні та традиційні суспільні цінності, завдяки чому він осмислює свої обов'язки та завдання.

Другий вектор утворює система морально-етичних цінностей, норм та переконань, що були сформовані в особистості в ранньому віці завдяки цілеспрямованому впливу сім'ї та соціального середовища (освіта, попередній досвід роботи тощо).

Третім вектором є задоволення природної потреби в самоствердженні та самореалізації в процесі виконання менеджером своїх безпосередніх завдань. Це сприяє поглибленню розуміння своїх управлінських обов'язків.

Четвертим вектором осмислення відповідальності є наявні та потенційні впливи на менеджера та його управлінські рішення з боку інших людей та організацій [2].

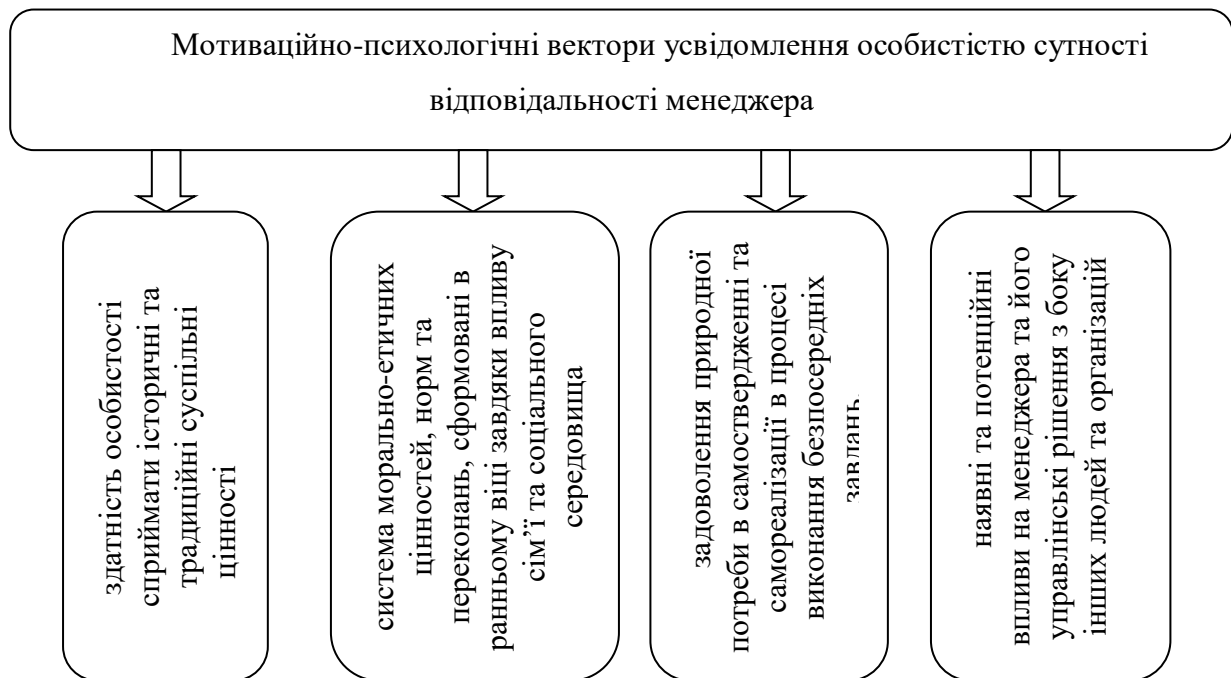


Рис. 1.2. Мотиваційні вектори усвідомлення особистістю сутності відповідальності менеджера

Отже, відповідальність у структурі професійної діяльності менеджера пов'язана з особистістю менеджера та його мотиваційною сферою, морально-психологічною орієнтацією, інтелектуально-етичним потенціалом, вихованістю, загальною й професійною культурою, зі знанням загальноприйнятих суспільних норм.

Аналіз різних наукових підходів до визначення сутності та структури професійної відповідальності дав змогу в структурі загальної професійної компетентності менеджера систематизувати й виокремити компоненти професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі: мотиваційний, ціннісний, діяльнісний та особистісний [27; 142].

Так, мотиваційний компонент пов'язаний з усвідомленням суспільної цінності професії менеджера економічної галузі та важливості мотиваційно-ціннісних аспектів управлінської діяльності, які мають слугувати її підґрунтям. О. Слободянюк, аналізуючи особливості формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів економічного профілю, зазначає, що мотиваційний компонент дає уявлення про природу мотивів професійної діяльності фахівця, адже глибина, міцність, емоційна яскравість особистісної мотивації забезпечує підвищення навчально-пізнавальних дій майбутніх фахівців і надає конкретної спрямованості їхньої діяльності [194].

Ціннісний компонент охоплює сферу формування професійної відповідальності особистості через систему морально-етичних знань для сприйняття значення й змісту цінностей, взірців, принципів поведінки та спілкування. Цей компонент забезпечує засвоєння знань про суспільні та професійні цінності, моральні норми, спрямовує майбутнього фахівця на відповідальну професійну діяльність.

Діяльнісний компонент полягає у сформованості в студентів умінь щодо здійснення ефективної управлінської діяльності на засадах командної роботи та знань норм відповідальної поведінки в групі й навичок ефективної роботи в складі команди. Він передбачає розвиток механізму регуляції поведінки в

професійній діяльності, ініціативність, інтерес до інноваційної діяльності, самостійність.

Особистісний компонент передбачає сформованість у майбутніх менеджерів здатності до самооцінки рівня власної професійної відповідальності. Цей компонент передбачає наявність таких особистісних якостей, як організованість, емоційна стійкість, толерантність, прагнення та здатність до самоактуалізації, самодетермінації, саморефлексії, самоконтролю, самокорекції, самоосвіти й самовдосконалення.

Синтезуючи розглянуті вище положення, можемо сформулювати визначення професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. *Професійна відповідальність менеджерів економічної галузі може бути охарактеризована як інтегративна соціально-психологічна характеристика особистості менеджера та одночасно професійна якість майбутнього фахівця, що визначає високий рівень виконання ним своїх посадових обов'язків у сфері економіки, а також готовність відповідати за виконання та результати своєї праці та праці підлеглих.*

На підставі вищесказаного сформульовано визначення поняття управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. *Під цим поняттям розуміємо цілеспрямований педагогічний вплив суб'єктів управління на навчальну діяльність студентів (з урахуванням функцій планування, організації, мотивації та контролю) в умовах технологізації освітнього процесу з метою формування компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі (мотиваційного, ціннісного, діяльнісного та особистісного) [143].*

Отже, згідно з концепцією сталого розвитку, відповідальність особистості є універсальною професійно важливою якістю, яка затребувана в будь-якій сфері професійної діяльності. Усебічний аналіз феномена відповідальності особистості на основі досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців свідчить про те, що відповідальність є багатовимірним психічним утворенням і характеризується різноаспектністю. Її понятійний базис розміщується на

перетині дослідницьких площин філософії, психології, соціології, педагогіки, юриспруденції.

З'ясовано, що на думку більшості вчених, сформоване почуття відповідальності є показником готовності майбутнього фахівця до продуктивної професійної діяльності, тому ЗВО відіграють основну роль у сфері освіти щодо актуалізації відповідальності особистості, оскільки вони є основними учасниками процесу підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

У ході дослідження нами встановлено, що функціональними компонентами зовнішньої структури відповідальності фахівця є суб'єкт, об'єкт, інстанція та часова перспектива відповідальності. Внутрішня структура професійної відповідальності фахівця зумовлена взаємозв'язком когнітивного, мотиваційного та діяльнісного компонентів. Результатом сформованості професійної відповідальності особистості є перехід від інстанції зовнішнього контролю (контроль керівника тощо) до внутрішнього (самоконтролю) особистості.

Під час проведення наукового пошуку також визначено, що в сучасній науковій літературі відсутнє конкретне визначення поняття професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Тому в цьому підрозділі сформульовані поняття «професійна відповідальність менеджера» «управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі», виокремлено аспекти професійної відповідальності менеджера економічної галузі та мотиваційно-психологічні вектори осмислення сутності відповідальності менеджера. На цьому підґрунті стає можливим діагностика стану сформованості професійної відповідальності в майбутніх менеджерів на сучасному етапі розвитку суспільства.

1.3. Стан сформованості професійної відповідальності в майбутніх менеджерів на сучасному етапі розвитку суспільства

Зміна характеру відповідальності особистості на сучасному етапі розвитку суспільства та економіки пов'язана зі збільшенням її масштабів у контексті концепції сталого розвитку суспільства. Сьогодні соціально відповідальна діяльність суб'єктів економічних відносин є загальноприйнятим правилом, якого дотримується значна кількість великих, середніх і навіть малих компаній по всьому світу [83, с. 2-3]. На думку О. Безрукової, сучасна людина має глибше усвідомлювати цілі соціальних перетворень у суспільстві, і завдяки цьому зміниться характер відповідальності, вона стане більш усвідомленою [18, с. 64].

Перехід України до сталого економічного розвитку, її інтеграція до європейського і світового співтовариства актуалізують пошук ефективних шляхів взаємодії держави й бізнесу, а також бізнесу та суспільства, які дозволили б посилити взаємну відповідальність усіх членів суспільства, створити умови для подальшого стабільного його розвитку, що ґрунтується на врахуванні широкого кола інтересів усіх його членів. Питання розвитку соціальної відповідальності сучасного бізнесу належить до сфери посиленої уваги органів державної влади багатьох країн світу та провідних міжнародних організацій. Велику роль у культивуванні відповідальності по всьому світу відіграють заклади освіти, зокрема ЗВО економічного профілю.

Як зазначає Т. Лункіна, механізмом реалізації стратегій соціальної відповідальності в Україні є сформована соціальна відповідальність ЗВО України, у результаті чого останні змінять рівень соціальної відповідальності окремих громадян та суспільства загалом. Науковець стверджує, що система вищої освіти повинна враховувати інтереси великої кількості інших стейкхолдерів, які потребують відповідального поведіння, а пропагування стратегій відповідальності дозволить ЗВО отримати стійкі конкурентні переваги

серед інших ЗВО та сформувати в майбутніх фахівців ціннісні орієнтири, що враховують збалансування економічних, соціальних та духовних чинників [98].

Як зазначають зарубіжні філософи та педагоги, зокрема Д. Тільбері [264], Б. Левей [248], Д. Гелісон [241], Т. Мартінек [241], Д. Ватсон [265] та ін., бажання майбутніх фахівців використовувати знання та навички в майбутній діяльності не може бути випробувано в певному навчальному курсі, але може бути стимульоване шляхом обговорення зі студентами їхніх поглядів, уявлень та цінностей. Наприклад, науковці підкреслюють, що якщо в процесі побудови системних знань у майбутніх менеджерів виникає відчуття зацікавленості та занепокоєння, пропагується відчуття відповідальності та демонструється й розвивається реалістичне бачення майбутньої діяльності, то, як наслідок, реалізуються й шанси покращити знання і навички [240; 241; 248; 264; 265]. З ними погоджується Д. Хатті (2009), наголошуючи, що «освіта... ніколи не буде нейтральною, її фундаментальна мета – це зміна світогляду та поведінки тих, хто навчається» [240, с. 133].

На думку педагога Б. Левей, в умовах сучасного розвитку суспільства необхідною умовою досягнення стійкого розвитку є розробка структурованих, систематичних, позитивних і активних підходів до формування відповідальної поведінки молоді [248]. Зараз у всьому світі розробляються стійкі підходи в освіті, зокрема вищій, які сприятимуть підвищенню академічних досягнень, збереженню безпечного середовища для суспільства, розвитку відповідальної поведінки, когнітивному, соціальному та професійному розвитку [261; 268; 269].

Наведені вище ідеї містять загальну думку, що сучасна освіта для сталого розвитку вимагає підходів, які є гнучкими та адаптивними, міждисциплінарними, ціннісно-орієнтованими, орієнтованими на відповідальність за майбутнє. Випускники ЗВО зі спеціальності «Менеджмент» можуть відігравати вирішальну роль у досягненні сталого розвитку суспільства, оскільки вони займатимуть відповідальні посади в різних сферах діяльності [269; 271].

Відповідно до зазначеного сучасні вимоги до якості професійної підготовки менеджера економічної галузі актуалізують проблему формування

професійної відповідальності через систему вищої освіти, оскільки на сучасному етапі розвитку суспільства управлінська діяльність вимагає гармонійної інтеграції бізнесу з базовими загальнолюдськими цінностями та соціальними нормами.

Останнім часом студенти факультетів менеджменту та бізнес-адміністрування в усьому світі стикаються з феноменом відповідальності на всіх її рівнях у низці навчальних дисциплін. Для ознайомлення майбутніх менеджерів з цими концепціями розробляються та впроваджуються педагогічні інструменти, що містять використання досвіду навчання, тематичні дослідження, спеціальні завдання, організацію навчальних спільнот та волонтерські проекти [236; 240; 262; 264; 269]. Але у вітчизняній педагогіці зараз не вистачає досліджень, які б об'єктивно оцінювали вплив таких інструментів на розвиток громадянських цінностей особистості та мотивації до професійної діяльності майбутніх фахівців, зокрема менеджерів економічної галузі.

Відтак, важливим завданням сучасного ЗВО, зокрема економічного профілю, на сучасному етапі розвитку суспільства є допомога майбутнім менеджерам формувати почуття громадськості та впевненості в тому, що вони можуть і прагнуть змінити на краще ситуацію у світі. Нині набувають актуальності освітні програми, метою яких є формування відповідальності студентів на всіх її рівнях у період їхньої професійної підготовки у ЗВО. Метою цього є створення університетської корпоративної культури, яка культивує б у студентів такі позитивні якості, як відповідальність перед колективом, навички роботи в команді, пунктуальність, увічливість тощо [240; 241; 248; 265].

Ми погоджуємося з О. Лободинською, яка стверджує, що такі ініціативи допомагають студентам розвинути основні соціальні навички, почуття зв'язку з навколишнім світом та впевненість, що вони можуть змінити світ, адже почуття відповідальності особистості є інвестицією кожного в добробут інших людей та людства загалом [94, с. 38].

Багато університетів та бізнес-шкіл Європи та США впроваджують державні та місцеві ініціативи з культивування особистої та корпоративної

соціальної відповідальності молоді. Ключовими елементами цих ініціатив є моральні дискусії, кооперативне навчання, спільне прийняття рішень на рівні академічної групи, факультету, ЗВО, побудова академічної спільноти, кооперація з місцевою громадою [231]. Так, освітні заклади США визнали необхідність цілеспрямованого формування в студентів моральних цінностей та відповідальності. У США створено Асоціацію американських коледжів та університетів, у складі якої діє Консорціум лідерства та зобов'язань (The Core Commitments Leadership Consortium), до якого входить двадцять три американських ЗВО, зокрема Мічиганський та Каліфорнійський університети. Місією консорціуму є обмін перспективними інституційними практиками, пов'язаними з формуванням у студентів особистої та соціальної відповідальності. У межах цієї ініціативи члени консорціуму запроваджують проекти, що сприяють просоціальній поведінці молоді та культивують такі особисті якості, як відчуття суспільної корисності, чесність та відповідальність. У навчальних планах університетів, що є членами консорціуму, можна виокремити низку елементів, які, інтегруючись на міжпредметному рівні, сприяють підвищенню рівня відповідальності майбутніх фахівців: навчання кооперації; сприяння навичкам надання допомоги; побудова позитивних моделей наслідків колективної діяльності; сприяння розумінню студентами почуттів та звичаїв інших людей; розвиток самоконтролю та внутрішнє засвоєння ключових суспільних цінностей [232; 243].

Також у США створена спеціальна освітня організація «The Character Education Partnership (CEP)», відома як «Партнерство з формування характеру», метою якої є допомога у формуванні та імплементації закладами освіти освітніх ініціатив щодо формування позитивних рис характеру та відчуття відповідальності. Ця організація визначає характер сучасної освіти як «цілеспрямовані зусилля освітньої установи, сім'ї та громади з метою допомогти молодим людям зрозуміти, сформувані й діяти на основі основних морально-етичних цінностей» [253]. Опитування педагогів, батьків та роботодавців свідчать про позитивні результати впровадження закладами освіти

таких освітніх ініціатив [96, 109]. Освітні установи, залучені до впровадження ініціатив з формування відповідальності, повідомляють про загальне покращення результатів навчання, підвищення оцінок, зменшення дисциплінарних проблем, покращення морального стану персоналу закладів освіти [96, 109].

Зазначене вище пояснює той факт, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства та економіки підвищується необхідність упровадження ініціатив, пов'язаних з актуалізацією професійної відповідальності в підготовці майбутніх фахівців економічної галузі. Це зумовлюється дедалі помітнішим впливом західних бізнес-парадигм, увагою споживачів до методів функціонування підприємства, якості та екологічності продукції тощо.

На сьогодні питання розвитку професійної відповідальності майбутнього фахівця економічної галузі в Україні знаходиться на стадії свого становлення. В Україні ще не сформувалася власна модель професійної відповідальності фахівця. Найактивнішими в цій сфері є представництва іноземних компаній, які переносять на українське підгрунття сучасні світові практики, принципи й стандарти корпоративної соціальної відповідальності, а також найбільші українські підприємства (ДТЕК, Syngenta, Метінвест, Оболонь, Систем Кепітал Менеджмент, Київстар, МЕТРО Кеш енд Кері Україна тощо) [173].

Це можна підтвердити результатами всеукраїнського опитування підприємств щодо необхідності впровадження політики корпоративної соціальної відповідальності: було виявлено, що лише половина компаній (близько 54%) підтримують ідею запровадження політики корпоративної соціальної відповідальності, 41% – не вважають це за потрібне, а останні 5% компаній зазначили, що не бачать ніякого сенсу в запровадженні такої ініціативи. 30% вітчизняних підприємств заявили, що не впроваджують заходи для актуалізації корпоративної соціальної відповідальності через брак коштів. Кожна десята українська компанія вважає, що ця функція належить державі, а не бізнесу [1; 173].

Як зазначають дослідники розвитку корпоративної соціальної відповідальності в Україні, зокрема Н. Гражевська та А. Мостепанюк, реалізація цієї стратегії в Україні характеризується тим, що більшість компаній, які дотримуються політики відповідальності, є дочірніми компаніями міжнародних корпорацій. Вітчизняні компанії лише «формально» наслідують принципи корпоративної соціальної відповідальності країн ЄС, виходячи із стратегічних євроінтеграційних пріоритетів України. Також, на думку дослідників, в Україні ще не сформована відповідна законодавча база й спостерігається слабка суспільна підтримка ініціатив щодо наслідування політики відповідального ведення бізнесу [44, с. 16].

Репрезентативне дослідження, проведене на замовлення Центру «Розвиток КСВ» у 2018 році в межах проекту «Розбудова потенціалу Національного контактного пункту з відповідальної бізнес-поведінки» зафіксувало, що більше половини українських компаній не мають загальнокорпоративних інструментів реалізації політики корпоративної соціальної відповідальності. Так, Етичні кодекси або Кодекси ділової поведінки мають тільки 48% компаній [62].

Із зазначеного вище можна зробити висновок, що корпоративна соціальна відповідальність ще не стала частиною стратегічного менеджменту українських компаній. Загалом результати дослідження засвідчили, що ініціативи з корпоративної соціальної відповідальності в українських компаніях не мають стратегічного характеру, розвиваються здебільшого під впливом керівництва компанії. Більше половини українських компаній не мають загальнокорпоративних інструментів реалізації політики корпоративної соціальної відповідальності. Перешкодами до поширення концепцій соціальної відповідальності в Україні є брак коштів, податковий тиск, недосконалість нормативно-правової бази, недостатність інформації та досвіду, відсутність або слабкість суспільного інтересу та мотивації до впровадження цих ініціатив.

Аналізуючи особливості становлення та розвитку корпоративної соціальної відповідальності в Україні, варто зазначити, що процес формування її нормативної бази розпочався порівняно недавно. У 2011 р. була запроваджена

Концепція Національної стратегії соціальної відповідальності бізнесу, яка визначила три основні вектори реалізації проектів корпоративної соціальної відповідальності в Україні: дотримання законних зобов'язань перед державою й суспільством (сплата податків, забезпечення безпеки праці, прав працівників, споживачів, дотримання екологічних норм та галузевих стандартів); мінімізація або усунення негативного впливу бізнесу на суспільство та управління ризиками (порушення прав людини, забруднення навколишнього середовища тощо); посилення позитивного впливу бізнесу на суспільство й створення цінностей через інновації, інвестиції та партнерство, спрямовані на соціальний та екологічний добробут (створення робочих місць, соціальний та економічний розвиток, вирішення конфліктів тощо) [83, с. 4].

Також в Україні поступово запроваджуються ініціативи, спрямовані на популяризацію соціальної відповідальності менеджменту та цілей сталого розвитку. Наприклад, експертний центр «Розвиток КСВ» просуває принципи сталого ведення бізнесу та соціальної відповідальності в Україні. Центр об'єднує компанії, адвокатує розвиток корпоративної соціальної відповідальності на національному рівні, а також спільно з бізнесом упроваджує сталі проекти задля системних змін в Україні. Серед проектів центру, які стосуються даного напрямку діяльності, є навчальні КСВ-сніданки, щоквартальні зустрічі членів Центру, КСВ-школа, Щорічний конкурс КСВ-кейсів і Гра сталих престолів, Навчальна платформа *Impractorium*, онлайн-курс з корпоративної соціальної відповідальності, *SDG-Амбасадори* та *SDG Opinion Space* [233].

У цьому контексті на рівні ЗВО актуалізація професійної відповідальності майбутніх менеджерів та створення сприятливих умов для формування відчуття особистої та соціальної відповідальності посідає важливе місце в їхній професійній підготовці.

Так, досліджуючи процес професійної підготовки студентів у ЗВО, зокрема рівень сформованості їхньої професійної відповідальності, австралійська дослідниця М. Девлін вивчала, наскільки студенти готові брати особисту відповідальність за своє навчання [234]. Науковець стверджує, що

студенти здатні взяти на себе відповідальність за навчання тільки тоді, коли вони усвідомлюють свою пізнавальну здатність і можуть її відстежувати, регулювати й контролювати. М. Девлін наголошує на важливості активної готовності студентів до покращення своїх знань та вмінь власними зусиллями.

Дослідниця пропонує перевіряти готовність студентів першого курсу до несення відповідальності за допомогою запитання: «Розкажіть, як можна покращити ваші навчальні досягнення в університеті?» На її думку, позитивним результатом є відповідь, у якій названі зміни у своїй власній поведінці та ставленні до навчання. Усвідомлення студентами ролі особистої відповідальності в процесі навчання свідчить про готовність студентів бути відповідальними за свою поведінку та майбутнє, покладати на себе професійну відповідальність [234].

Слід зазначити, що в сучасних дослідженнях проблеми формування відповідальності особистості поза увагою залишається таке важливе питання, як діагностика наявного рівня сформованості відповідальності студентів, що ускладнює визначення змісту, напрямів, педагогічних умов, спрямованих на підвищення ефективності виховного процесу в цьому напрямі.

На нашу думку, вивчення окресленої в цьому підрозділі проблеми вимагає аналізу Стандарту вищої освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти, що містить перелік компетентностей випускника та нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання в галузі знань 07 «Управління та адміністрування», спеціальність: 073 «Менеджмент».

Так, за Стандартом, у майбутніх менеджерів передбачається формування, таких спеціальних компетентностей: здатність діяти соціально відповідально й свідомо; здатність працювати в команді та налагоджувати міжособистісну взаємодію при вирішенні професійних завдань; здатність оцінювати виконувані роботи, забезпечувати їх якість та мотивувати персонал організації; розуміти принципи й норми права та використовувати їх у професійній діяльності; здатність формувати та демонструвати лідерські якості та поведінкові навички [161].

За нормативним змістом підготовки здобувачів вищої освіти, у випускників спеціальності 073 «Менеджмент» на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти передбачалося формування таких компетентностей: оцінювати правові, соціальні та економічні наслідки функціонування організації; демонструвати здатність діяти соціально відповідально та громадсько свідомо на основі етичних міркувань (мотивів), виявляти повагу до різноманітності та міжкультурності [161].

Результати аналізу зазначеного нормативного документа засвідчили, що професійна відповідальність є важливою професійною якістю майбутніх менеджерів, зокрема вона є тісно пов'язаною з різними групами компетенцій, якими мають оволодіти майбутні фахівці з менеджменту. Таким чином, формування почуття відповідальності є необхідною передумовою для оволодіння майбутніми менеджерами іншими професійними компетентностями, які визначено в стандарті.

Проведені розвідки дали змогу встановити, що формування відповідальності особистості значною мірою відбувається в системі вищої освіти й стає результатом цілеспрямованого системного педагогічного впливу в ході освітнього процесу. Аналіз міжнародного досвіду підготовки фахівців, зокрема менеджерів, показав, що нині актуальності набувають державні та місцеві ініціативи, метою яких є формування відповідальності в студентів на всіх її рівнях у період їхньої професійної підготовки у ЗВО. Це насамперед вимагає високого рівня розвиненості відповідальності самого викладача та знання шляхів її формування в студентів [27; 28].

У ході дослідження встановлено, що в Україні ще не сформувалася власна модель професійної відповідальності фахівця і корпоративна соціальна відповідальність ще не стала частиною стратегічного менеджменту українських компаній. Це актуалізує необхідність управління процесом формування відповідальності майбутніх менеджерів у межах освітнього процесу ЗВО. Також важлива роль відповідальності в переліку професійних компетентностей майбутніх менеджерів, що актуалізує проблему дослідження наявного стану

сформованості професійної відповідальності в майбутніх менеджерів економічної галузі. З цією метою одним із завдань експериментальної частини нашого дослідження є вивчення наявного стану сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Висновки до розділу I

1. Здійснене дослідження управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі ЗВО як проблеми педагогічної теорії і практики дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку суспільства професійна відповідальність фахівця розглядається як основна вимога та фундаментальна цінність особистості й вектор досягнення сталого розвитку суспільства та економіки. Завданням вищої освіти для сталого розвитку є генерація відповідальних професіоналів з розвинутою здатністю до критичного мислення та відповідними професійними компетентностями, необхідними для вирішення складних завдань сталого розвитку, що стоять перед суспільством від місцевого до глобального рівнів. Управління процесом формування професійної відповідальності стає пріоритетним завданням у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

2. Аналіз теорії управління в освіті дав можливість визначити сутність управління у сфері вищої освіти. Управління освітнім процесом у ЗВО правомірно розглядати як спільне управління освітньою діяльністю, до якого залучені всі суб'єкти освітнього процесу. Спільне управління утворюється в результаті перетину трьох векторів управління: самоуправління викладачем власною педагогічною діяльністю; управління пізнавальною діяльністю студентів через компоненти освітнього процесу; самоуправління студентом власною освітньою діяльністю.

Важливою функцією управління в сфері вищої освіти є мотивація студентів до здійснення освітньої діяльності, заснована на прийнятті ними ідеї свободи й відповідальності за власну освітню діяльність. Суб'єктам управління потрібно змістити акцент на духовно-ціннісне підґрунтя управління, яке базується на принципах гуманізму, співпраці та мультидисциплінарності.

Під управлінням процесом професійної підготовки майбутніх менеджерів розуміється цілеспрямована взаємоузгоджена технологічна діяльність суб'єктів педагогічної системи, пов'язана з функціональним впливом на організацію й підтримку процесу засвоєння майбутніми менеджерами економічної галузі фундаментальних професійних знань, вмінь, навичок, соціального досвіду та формування готовності до їх творчого практичного застосування, розвитку особистісних якостей, що забезпечує їхню високу фахову компетентність та несення професійної відповідальності.

3. Професійну відповідальність майбутнього менеджера економічної галузі конкретизовано як інтегративну соціально-психологічну характеристику особистості менеджера та одночасно професійну якість майбутнього фахівця, що визначає високий рівень виконання ним своїх посадових обов'язків у сфері економіки, а також готовність відповідати за виконання та результати своєї праці та праці підлеглих. Професійна відповідальність менеджера проявляється в його здатності виконувати свої професійні обов'язки на гарантовано високому рівні; дотримуватися прийнятих в організації корпоративних та адміністративних норм і правил; готовності звітувати перед собою й зовнішніми інстанціями за прийняті рішення та вчинки; готовність визнавати свої помилки і відповідно до них коригувати свою діяльність. У ході теоретичного аналізу охарактеризовано аспекти професійної відповідальності менеджера (моральний, правовий, економічний, соціальний та психологічний) та мотиваційно-психологічні вектори усвідомлення особистістю сутності відповідальності менеджера. На основі цього виокремлено компоненти

професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі: мотиваційний, ціннісний, діяльнісний та особистісний.

Під управлінням процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі розуміється цілеспрямований педагогічний вплив суб'єктів управління на навчальну діяльність студентів (з урахуванням функцій планування, організації, мотивації та контролю) в умовах технологізації освітнього процесу з метою формування компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

4. У ході дослідження встановлено, що формування відповідальності особистості значною мірою відбувається в системі вищої освіти й стає результатом цілеспрямованого системного педагогічного впливу в ході освітнього процесу. Аналіз міжнародного досвіду підготовки фахівців, зокрема менеджерів, показав, що нині актуальності набувають державні та місцеві ініціативи, метою яких є формування відповідальності в студентів на всіх її рівнях у період їхньої професійної підготовки у ЗВО. Зараз в Україні ще не сформувалася власна модель професійної відповідальності фахівця, і корпоративна соціальна відповідальність ще не стала частиною стратегічного менеджменту українських компаній. Це актуалізує необхідність управління процесом формування відповідальності майбутніх менеджерів у межах освітнього процесу ЗВО.

Основні положення розділу викладено в працях [2; 27; 28; 30–32; 139; 142–145].

Список використаних джерел [1; 2; 4; 5; 7-10; 12-23; 25-28; 30; 32; 34; 35-38; 40; 41; 43-50; 52-55; 57; 59; 60-62; 65-67; 69-71; 73; 76-79; 81; 83; 84; 86-88; 90-92; 94-100; 102; 104; 105; 107; 108; 109; 113-120; 123; 125-127; 129-131; 135-137; 140; 142-145; 150-155; 159-165; 168; 170-182; 184-187; 190; 192-194; 196; 199-205; 208-210; 213; 214; 216; 218; 221; 222; 226-238; 240-243; 245; 246; 248; 249; 251-255; 257; 258; 260-265; 267-272].

РОЗДІЛ 2

ЗМІСТ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ

2.1. Організаційно-педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів

Формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів є складним та багатоаспектним процесом, що детермінує важливість осмислення й напрацювання ефективних організаційно-педагогічних технологій, зокрема комплекс організаційно-педагогічних умов формування відповідальності майбутніх менеджерів.

З метою формулювання цих умов спочатку проаналізуємо сутність поняття «педагогічна умова» у філософському аспекті. У філософському словнику «умова» визначається як категорія, у якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [206].

У психології поняття «умова» трактується як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища [164].

У педагогічному словнику «умова» розглядається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [146].

Явище «організаційно-педагогічні умови» розглядалося в роботах багатьох науковців. Так, В. Манько визначає «педагогічні умови» як взаємопов'язану сукупність внутрішніх та зовнішніх особливостей організації освітнього процесу, які забезпечують його високу результативність й відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності [103].

На думку А. Литвина та О. Мацейко, поняття «організаційно-педагогічні умови» стосується різних аспектів усіх складових процесу навчання, виховання та розвитку: цілей, змісту, принципів, методів, форм, засобів тощо. Під педагогічними умовами науковці розуміють такі умови, що спеціально створюються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності або реалізації певних інновацій [93].

Дослідник К. Касярум характеризує організаційно-педагогічні умови як взаємопов'язану сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, яка сприяє ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців. Науковець наводить п'ять підгруп педагогічних умов – психологічні, дидактичні, методичні, комунікативні, організаційні, які можна об'єднати у дві групи – внутрішньо-особистісні (суб'єктивні) та зовнішні (об'єктивні) умови [72].

Як зазначає С. Рубінштейн, зовнішні умови впливають на розвиток особистості опосередковано через внутрішні, суб'єктивні умови, які формує сама особистість [176, с. 251].

І. Зязюн характеризує педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [64].

О. Повідайчик обґрунтовує важливість таких організаційно-педагогічних умов для успішної реалізації освітнього процесу: створення інформаційного середовища, професійне спрямування дисциплін, міждисциплінарні зв'язки тощо [138].

Отже, дослідники по-різному трактують поняття «організаційно-педагогічні умови», найчастіше їх розглядають як:

- внутрішні та зовнішні впливи;
- особливості освітнього середовища;
- спеціально створені обставини, необхідні для реалізації певної педагогічної мети;
- матеріальне забезпечення;
- форми, методи, педагогічні прийоми.

Розглянемо умови формування професійної відповідальності майбутніх фахівців, що описують сучасні науковці у своїх працях.

Так, О. Пономарьов та М. Чеботарьов, описуючи механізми формування відповідальності в системі професійної компетенції фахівця, визначають соціальні та морально-психологічні аспекти формування відчуття відповідальності [153]. На думку вчених, для культивування в членів суспільства почуття відповідальності необхідною є наявність певних соціальних передумов, таких як рівень демократичного характеру суспільного життя, який забезпечує свободу вибору, громадянська обізнаність та активність членів суспільства, політична, соціально-економічна й духовно-культурна ситуація в країні, місце відповідальності в суспільній свідомості та системі життєвих цінностей людей, атмосфера загальної взаємної вимогливості, місце відповідальності в системі цілей і пріоритетів освіти, включення відповідальності до структури професійної компетентності і особистісних якостей фахівця [152; 153].

Дослідник Л. Кольберг розглядає відповідальність у взаємозв'язку з зовнішніми умовами, за яких відбувається діяльність особистості, підкреслюючи таким чином особливе значення впливу зовнішніх обставин як на результат вчинку, так і на міру відповідальності особистості. Таке бачення актуалізує проблему створення відповідних умов для формування такої якості, як відповідальність [247].

М. Савчин у своїх дослідженнях природи відповідальності стверджує, що найголовнішою передумовою відповідальності є свобода особистості. На його думку, чим більше людина хоче бути вільною, тим більшу відповідальність вона має покласти на себе. Відповідальність пов'язана зі свободою прийняття рішень, вибору цілей та способів її досягнення. На його думку, оптимальне співвідношення свободи й відповідальності обумовлює успішну реалізацію особистого та професійного потенціалу особистості. Науковець наголошує на тому, що виникнення потреби чинити відповідально, усвідомлення особистісного сенсу предмета відповідальності, адекватна оцінка себе як

суб'єкта відповідальності є важливими суб'єктивними умовами розвитку відповідальності, зокрема, професійної [180; 181].

Як зазначає Т. Алексеева, важливою передумовою виникнення професійної відповідальності є мотиваційний потенціал особистості, адже у процесі професійної підготовки у ЗВО перед майбутнім фахівцем постає проблема мотивування спонукань своєї діяльності для досягнення професійних цілей. На її думку, мотиваційні тенденції до самоствердження, самореалізації, самовираження є передумовами формування професійної відповідальності [8].

На думку В. Радула, процес розвитку професійної мотивації до навчальної діяльності майбутніх фахівців, який виявляється в посиленні професійної спрямованості, професійної зацікавленості в розвитку професійних здібностей, умінь, навичок, професійної самосвідомості, зумовлюється кількома особливостями: специфікою структурної будови мотиваційної сфери особистості студентів; засвоєними ціннісними орієнтаціями, мотиваційною спрямованістю особистості, особистісно-професійними якостями, установками; факторами розвитку професійної мотивації; психологічними особливостями структури професійної самосвідомості особистості студентів, зумовленими переважно внутрішніми причинами, що детермінують самостійну роботу студента як суб'єкта навчальної діяльності (високий рівень саморегуляції, самоконтролю поведінки тощо); усвідомленням студентами своїх особистісних, професійно важливих якостей, що визначають успіх їхньої майбутньої професійної діяльності; використанням адекватних цим завданням форм, методів і прийомів професійного навчання [168].

К. Абульханова-Славська до однієї з найважливіших передумов виникнення відповідальності відносить таку розвинуту якість особистості, як самостійність. На думку дослідниці, передумовами відповідальної поведінки особистості є впевненість людини у своїх силах та відповідність завдання, узгодження необхідності з індивідуальними бажаннями та потребами особистості [3].

Її думку поділяє Л. Дементій, яка однією з найважливіших особистісних передумов професійної відповідальності вважає готовність особистості взяти на себе відповідальність ще до початку здійснення діяльності. Така готовність, на думку Л. Дементій, будучи стійкою особистісною рисою, виявляється практично в усіх життєвих ситуаціях і характеризує особистість з точки зору того, з якої причини або кому спочатку приписується відповідальність у певних умовах життя або конкретної діяльності [49].

За М. Солодкою, професійна відповідальність виникає за умови наявності специфічних професійних норм, що регулюють поведінку суб'єкта діяльності, які, як правило, є нормами професійної етики [199].

Г. Созикіна, визначаючи педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі, наголошує на важливості посилення позитивної мотивації студентів до формування й розвитку соціальної відповідальності та спрямування навчально-виробничої практики на формування досліджуваної якості [198].

З думкою дослідниці погоджується М. Сметанський, який стверджує, що важливою умовою формування професійної відповідальності майбутніх фахівців є забезпечення належної дослідно-експериментальної діяльності студентів: виробничої практики, написання курсових і дипломних робіт. Організація цих видів діяльності створює сприятливі умови для розвитку ініціативи й самостійності, творчої активності студентів. Науково-дослідна робота забезпечує виникнення умов для реального активного співробітництва між викладачами й студентами, що значно прискорює процес формування професійної відповідальності [197].

Дослідники Т. Інглунд та Д. Солбрекке стверджують, що передумовою розвитку професійної етики й професійної відповідальності є людська комунікація [262].

А. Мерглер, аналізуючи способи й умови формування відповідальності в юнаків, зазначає, що їхнє бажання брати на себе особисту відповідальність здебільшого походить від їхнього страху перед зовнішніми покараннями та

негативними наслідками власної поведінки. Дослідниця стверджує, що відсутність цих факторів призводить до зниження мотивації особистості до відповідальної поведінки [250; 251].

Е. Каффман і Л. Штайнберг у своєму дослідженні продемонстрували, що молоді люди схильні до прояву антисоціальної та безвідповідальної поведінки в ситуаціях, коли вони знають, що негативних наслідків не буде. На їхню думку, відчуття відповідальності має бути інтерналізовано (внутрішньо усвідомлене), і першою умовою інтерналізації відповідальності є наявність негативних зовнішніх наслідків безвідповідальної поведінки, які вказуватимуть, чому важливо брати на себе особисту відповідальність. Зіткнувшись із постійними негативними зовнішніми наслідками безвідповідальної поведінки, молоді люди можуть побачити зв'язок між власним вибором та наслідками їхньої поведінки, і відповідно коригувати їхнє внутрішнє розуміння відповідальності [244].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам виокремити основні організаційно-педагогічні умови виникнення відчуття відповідальності особистості:

1) наявність соціальних передумов виникнення відповідальності – чільне місце відповідальності в свідомості суспільства, колективу тощо; системі життєвих цінностей людей; належне місце відповідальності в системі цілей і пріоритетів освіти тощо;

2) свобода й самостійність особистості у своїх діях та вчинках;

3) наявність негативних наслідків безвідповідальної поведінки та зовнішніх інстанцій відповідальності для співвіднесення особистістю вимог реальності й власних потреб та бажань;

4) наявність засвоєних особистістю морально-правових, етичних цінностей і норм, прийнятих у певному культурно-історичному середовищі;

5) міжособистісна комунікація.

Далі розглянемо наявні погляди дослідників і науковців щодо організаційно-педагогічних умов формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів.

Як зазначають О. Пономарьов та Н. Серета, для належного розвитку професійної відповідальності майбутнього менеджера необхідною умовою постає глибоке осмислення ним сутності, призначення та змісту своєї майбутньої професійної діяльності. Результатом цього осмислення в майбутніх менеджерів стає виникнення внутрішньої потреби й здатності оцінювати свою навчальну діяльність і поведінку з позицій життєвих цінностей, цілей і професійних перспектив. Виникнення такої потреби, на думку дослідників, означає формування професійної відповідальності [153].

В. Приймак передумовою виникнення професійної відповідальності в майбутніх менеджерів вважає формування їхньої правової компетентності. Ця компетентність забезпечується формуванням у студентів мотивів громадянської поведінки, засвоєнням знань про громадянські права й обов'язки, формуванням правового світогляду та систематизованих уявлень про громадянську відповідальність, залученням майбутніх менеджерів до діяльності, що дозволяє виявляти громадянську відповідальність [157].

Л. Сатановською визначено такі педагогічні умови формування відповідальності в майбутніх менеджерів в умовах ЗВО: активізація мотивації відповідальної поведінки; професійна спрямованість майбутнього фахівця; педагогічна майстерність викладачів; практична підготовка майбутніх фахівців [185].

І. Ярошук виокремлено такі педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців економічного профілю до ефективної професійної діяльності: формування позитивної мотивації через реалізацію особистісно орієнтованого підходу; забезпечення логіки побудови змісту навчання в послідовності комунікативного, аксіологічного, процесуального, психофізіологічного елементів; організація навчального комунікативного простору та моделювання проблемних ситуацій професійного характеру; оволодіння інтегрованим змістом навчання на основі ідей контекстного навчання, що сприяє забезпеченню послідовності, етапності зв'язку гуманітарних та економічних дисциплін, його результативності й ефективності [223].

А. Орлов виокремлює такі організаційно-педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів: зорієнтованість освітнього процесу на моделювання професійної діяльності менеджера; проблемність змісту навчання та його розгортання в освітній діяльності з виконанням особистісно-орієнтованих завдань; стимулювання відповідальності за прийняті рішення; переддипломну практику як особливий вид формування професійної відповідальності [124].

Дослідниця Н. Кібальна вважає педагогічними умовами, які позитивно впливають на ефективність і результативність процесу, метою якого є виховання професійної відповідальності в майбутніх фахівців, зокрема фахівців цивільного захисту: цілеспрямовану позитивну мотивацію майбутніх фахівців на необхідність прояву відповідальності в професійній діяльності; набуття майбутніми фахівцями досвіду відповідальної поведінки на основі єдності аудиторної та позааудиторної роботи; активізацію самостійної та командної діяльності майбутніх фахівців в освітньому процесі ЗВО [74].

Слід підкреслити, що на сучасному етапі розвитку суспільства, зокрема в сучасній педагогічній думці, набуває актуальності проблема підготовки майбутніх фахівців до успішної професійної діяльності в складі команди та прищеплення їм відчуття відповідальності за характер і результати не тільки власної діяльності, а й за результати, досягнуті командою. У зв'язку з цим перед ЗВО постає завдання організувати командно орієнтований процес професійної підготовки та особистісного розвитку майбутніх фахівців, насамперед майбутніх менеджерів. Це вимагає зміни наявних психологічних установок у студентів і формування нових установок, націлених на продуктивну роботу в складі команди, та усвідомлення ними того, що командна діяльність передбачає узгодження індивідуальних і суспільних інтересів, створення сприятливих умов для самовираження кожного учасника команди, для професійної та особистісної самореалізації. Тому важливим аспектом формування професійної відповідальності майбутніх фахівців є підготовка студентів до успішної роботи в складі команди. Це є особливо актуальним у

ході професійної підготовки менеджерів, тому що управлінська діяльність передбачає керівництво та роботу саме в складі команди [23; 71; 136; 185; 248].

Отже, на думку більшості вчених, важливими умовами й водночас засобами формування в майбутніх менеджерів відчуття відповідальності виступає готовність студентів до професійної самореалізації й покладання на себе професійних обов'язків, прийняття морально-етичних норм та суспільних цінностей, мотивація до професійної діяльності, самостійність, здатність до взаєморозуміння та комунікації, готовність до ефективної професійної діяльності в складі команди. Науковий аналіз підтверджує, що рівень готовності студентів до професійної діяльності детермінується станом її структурних компонентів та внутрішніх факторів – професійною самосвідомістю, засвоєними ціннісними орієнтаціями, професійно важливими якостями особистості, професійною компетентністю, усвідомленням престижу майбутньої професії.

На підставі викладеного вище в контексті дослідження організаційно-педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі визначаються як взаємопов'язана сукупність внутрішніх та зовнішніх впливів і обставин у ході освітнього процесу, що детермінують його результативність і об'єктивно забезпечують можливість формування зазначеної якості в майбутніх менеджерів економічної галузі.

Проведені наукові розвідки щодо з'ясування передумов виникнення відчуття відповідальності майбутнього фахівця та виокремлення компонентів професійної відповідальності менеджерів економічної галузі дозволили нам виокремити такі організаційно-педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів [29]:

- 1) спрямування змісту навчальних дисциплін на формування в студентів системи морально-етичних норм та суспільних цінностей;
- 2) організаційно-методична підготовка викладачів навчальних дисциплін до управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі;

3) організація специфічного освітнього середовища (оптимальне співвідношення свободи й відповідальності, створення «інстанцій відповідальності», проблемність змісту навчання);

4) стимулювання студентів до здійснення поступового переходу від управління та співуправління до самоуправління навчальною діяльністю на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії;

5) моделювання професійної діяльності менеджера шляхом використання ситуативних навчально-професійних завдань та інтерактивних методів навчання, що стимулюють розвиток самостійності, критичного мислення, навичок роботи в складі команди тощо;

6) організація рефлексивної діяльності студентів щодо процесу й результату індивідуальної та групової роботи.

Таким чином, досліджено, що організаційно-педагогічні умови в контексті освітнього процесу ЗВО є сукупністю спеціально створених обставин, засобів і заходів в освітньому процесі, яка сприяє ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців.

Установлено, що на формування відповідальності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки впливають зовнішні обставини (контекст дисциплін, готовність викладачів до управління формуванням відповідальності, оптимальне співвідношення свободи вибору й підзвітності студентів, постійний зворотний зв'язок суб'єктів освітнього процесу, робота в складі команди) та внутрішніх переконань особистості (сформований ціннісний апарат особистості, саморефлексія, самокорекція), які і є передумовами формування відповідальності майбутнього фахівця, зокрема менеджера.

Також установлено, що важливою передумовою формування відповідальності особистості є створення ситуацій свободи вибору в поєднанні з підзвітністю «інстанціям відповідальності». Завданням ЗВО є створення комплексу організаційно-педагогічних умов для забезпечення ефективного освітнього процесу та управління цим процесом.

Розглянуті нами організаційно-педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів у своєму взаємозв'язку, на наш погляд, мають потенціал забезпечити ефективне управління цим процесом та можуть стати підґрунтям результативності впровадження моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі, яка описана в розділі 2.2.

2.2 Модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі

Необхідність створення моделі зумовлена виявленими в першому розділі суперечностями між сучасними вимогами до особистості майбутнього менеджера й недостатнім рівнем сформованості його професійної відповідальності, яка забезпечує успішне виконання цих вимог. Такий вибір напряму дослідження обумовлюється тим, що наприкінці ХХ ст. розпочалося активне впровадження моделювання в галузі педагогіки. Ці тенденції є ефективним способом розв'язання педагогічних завдань [14; 133; 156].

Моделювання в науковій літературі є одним із методів наукового дослідження та способом технологізації освітнього процесу [146]. Поняття «модель» (з французької мови *modele* – міра, зразок, норма; у перекладі з латини – образ, зменшений варіант, спрощений опис складного явища чи процесу) трактується як зразок, що відтворює, імітує будову та функціонування будь-якого об'єкта дійсності й використовується для отримання нових знань про об'єкт [132].

Моделювання визначається у філософії науки як опосередкований метод пізнання об'єктів чи явищ, пряме вивчення яких є складним чи неможливим [206]. Способи представлення результатів моделювання можуть бути як матеріальними, так і інформаційними. Уявний, знаковий або матеріальний образ

модельованого об'єкта або явища може бути відображеним у вигляді описів, теорій, схем, креслень, графіків тощо.

У сучасному українському педагогічному словнику модель – це штучно створена система елементів, які з точністю відображають певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів, що вивчаються [42].

Ми погоджуємося з думкою Т. Пушкар, яка зазначає, що учені-педагоги використовують педагогічне моделювання для вирішення таких педагогічних завдань, як планування й організація освітнього процесу, оптимізація його структури, побудова технологій освітнього процесу. Крім того, на думку вченої, моделювання може допомогти в процесі вияву й класифікації педагогічних закономірностей та принципів, інтерпретації отриманих у ході педагогічного дослідження даних, перевірки поставленої гіпотези тощо [166].

Так, за визначенням О. Кочергіна, модель – «це уявна чи матеріально втілена система, яка відтворює об'єкт дослідження й здатна замінити його так, що й сама стає джерелом нової дослідницької інформації» [85].

У психолого-педагогічних дослідженнях розробка моделі системи, що досліджується, відіграє одну з провідних ролей. В. Штофф стверджує, що модель – це «...специфічна, якісно-своєрідна форма й одночасно засіб наукового пізнання». Модель, за В. Штоффом, є уявлено представленою або матеріально реалізованою системою, яка відображає об'єкт дослідження та дає нову інформацію про нього [219].

Моделі традиційно класифікують за певними ознаками. Наприклад, В. Штофф класифікував усі моделі на матеріальні та ідеальні [219]. До групи матеріальних моделей віднесені системи, побудовані на основі подібності структури або функцій моделі та об'єкта. До них відносять аналогові, структурні, цифрові, кібернетичні моделі.

О. Єжова, урахувавши складність та багаторівневність освітнього процесу, вважає найбільш доцільним використовувати саме кібернетичні моделі у педагогічному моделюванні. На думку дослідниці, це дозволить створити

систему з урахуванням усіх внутрішніх зв'язків та зовнішніх чинників, які властиві цій системі [56].

М. Анісімов модель освітнього процесу в закладах вищої освіти аналізує з точки зору підходів у побудові навчальних планів і програм, критеріїв відбору конкретних об'єктів і засобів навчання [11].

С. Гласер та А. Хакер виокремлюють чотири етапи проєктування педагогічних моделей: інтуїтивний пошук моделі; перевірка моделі через поняття; перевірка моделі прагматично; застосування моделі [239].

В. Пікельна зазначає, що моделювання сприяє переходу від емпіричного пізнання до теоретичного, допомагаючи інтерпретувати складні теоретичні положення. На думку дослідниці, моделі мають оцінюватися з урахуванням особливостей матеріального середовища й слугувати при цьому опосередкованим джерелом інформації [133].

Як зазначає Т. Пушкар, віднедавна досить популярним стало моделювання в процесі педагогічного пошуку, зокрема при дослідженні питання підготовки майбутніх фахівців. Для того щоб створити педагогічну модель, досліднику потрібно з'ясувати мету дослідження (у нашому випадку це побудова моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі); виокремити властивості об'єкта дослідження; установити зв'язки між означеними властивостями об'єкта дослідження й ідеалізувати їх у вигляді схеми, графіка, формули, таблиці тощо [166].

Отже, моделювання як метод наукового дослідження дозволяє об'єднати теоретичне й емпіричне в педагогічному дослідженні і вбачається як процес та метод наукового пізнання та управлінської діяльності, який дозволяє адекватно описати і цілісно відобразити сутність, властивості, якості, компоненти певної системи, отримати інформацію про її поточний стан та умови функціонування та розвитку. У зв'язку з цим побудова педагогічної моделі передбачає чітке визначення мети її створення, визначення її структурних компонентів та об'єктивних взаємозв'язків між ними, практичну перевірку моделі.

На основі детального огляду науково-методологічної літератури, проведеної дослідної роботи, викладеної вище, та враховуючи власний педагогічний досвід, ми розробили модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі (рис. 2.1) [30; 140; 145]. Розроблена модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі є комплексом психолого-педагогічних та управлінських дій, які супроводжують процес формування професійної відповідальності як однієї з основних морально-психологічних якостей особистості, необхідних для досягнення поставленої мети, зокрема освітньої. Модель спрямована на управління механізмами формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в ході освітнього процесу, на їх саморозвиток та саморефлексію.

Завданнями моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі є організація, координація та контроль процесу управління формуванням зазначеної якості. Розроблена нами модель є комплексом психолого-педагогічних дій, які супроводжують процес професійної підготовки менеджерів та сприяють формуванню в них відчуття професійної відповідальності.

Побудова моделі передбачає визначення її основних структурних складових. Розроблена нами модель складається з п'яти блоків: концептуального, методологічного, змістового, організаційного та діагностично-результативного, які є взаємопов'язаними між собою.

Концептуальний блок містить зовнішні фактори, які актуалізують мету та призначення моделі (сформованість компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі). Зовнішні фактори (вимоги суспільства сталого розвитку та філософія освіти для сталого розвитку) є концептуальним підґрунтям побудови моделі.

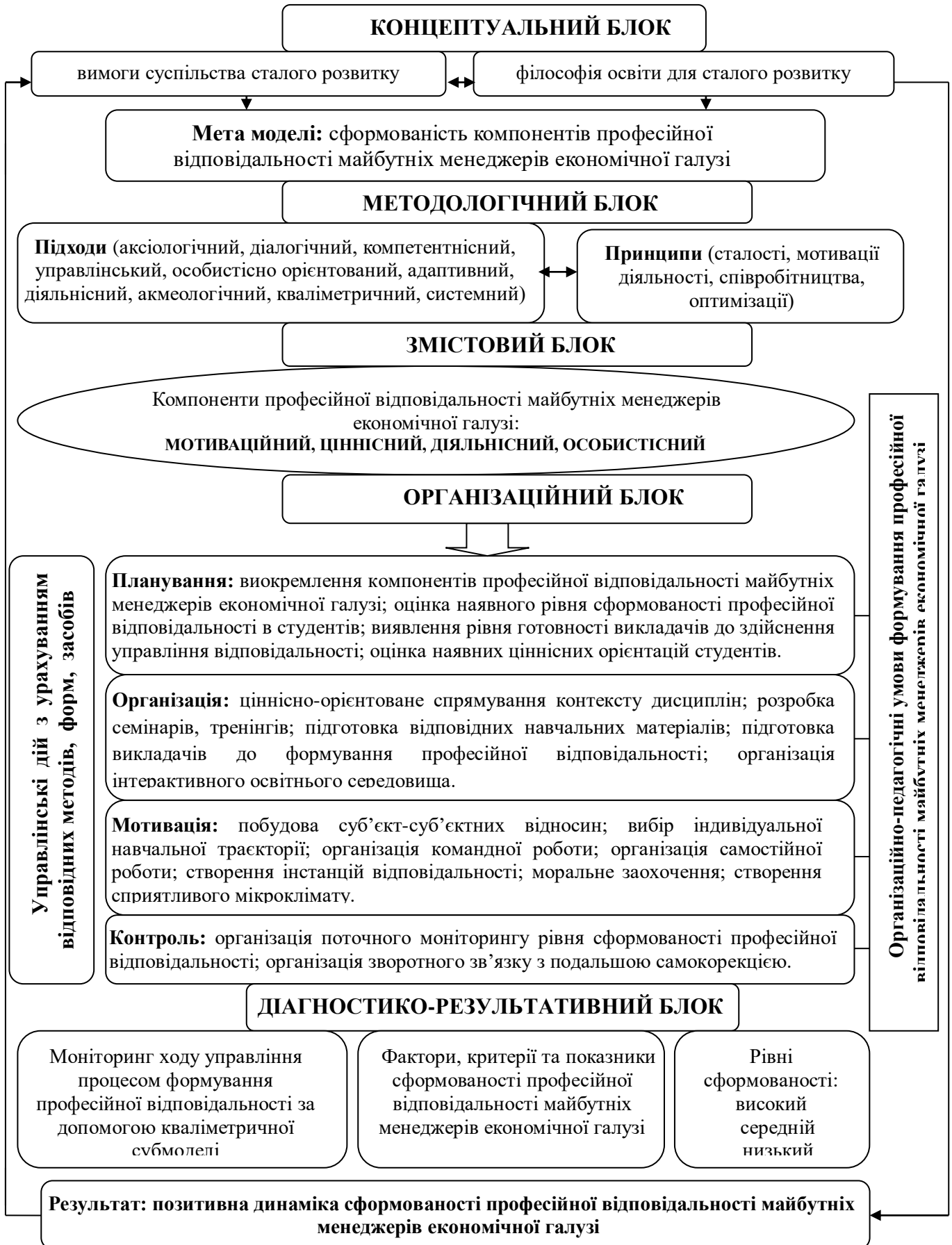


Рис. 2.1. Модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі

У методологічному блоці окреслено теоретико-методологічні основи сучасного управління в освіті, а саме підходи та принципи управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

На основі аналізу вітчизняної й зарубіжної психолого-педагогічної літератури та узагальнення різних теоретичних положень і сучасних педагогічних концепцій, що склали методологічну основу дослідження, зокрема концепції освіти для сталого розвитку, нами визначено провідні методологічні підходи до реалізації його мети та завдань: аксіологічний, діалогічний, особистісно орієнтований, діяльнісний, адаптивний, акмеологічний, системний та кваліметричний.

Згідно зі Стратегією сталого розвитку «Україна-2020» від 12 січня 2015 року, однією з характеристик освіти для сталого розвитку є її гуманізація та звернення до духовно-моральних цінностей людства, і на цій основі має будуватися індивідуально творча, ціннісна, відповідальна діяльність майбутнього фахівця в процесі навчання у ЗВО [162]. Закон України про вищу освіту декларує, що вища освіта – це сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти [158]. Дане визначення актуалізує надважливу роль освіти у формуванні ціннісних орієнтацій особистості. Це зумовлює актуальність використання аксіологічного підходу для розвитку професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Як нами було визначено в теоретичній частині дослідження, ціннісні орієнтації становлять один із критеріїв соціалізації майбутнього фахівця. Відповідно до концепції А. Кір'якової, ціннісні ставлення, поглиблюючись за певних умов, переходять у ціннісні орієнтації, а ціннісні орієнтації можуть стати переконаннями майбутнього фахівця й характеризувати його професійну спрямованість [111]. Як зазначають В. Фрицюк та О. Волошина, застосування аксіологічного підходу у підготовці студентів сприятиме формуванню їхніх ціннісних орієнтацій на безперервний професійний саморозвиток,

усвідомленню ними власної самоцінності як майбутнього фахівця в умовах сучасного суспільства, допоможе осмислити, як будувати свою професійну кар'єру, як досягати мети стосовно безперервного професійного саморозвитку для успішної професійної діяльності [39, с. 371].

Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців є одними з критеріїв оцінки освітніх результатів, отриманих у процесі професійної підготовки у ЗВО. Структурними елементами ціннісних орієнтацій є три підсистеми: когнітивна (знання, судження, переконання); емотивна (почуття, емоції); поведінкова (дії, модель поведінки) [216]. Таким чином, аксіологічний підхід в управлінні процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів полягає в тому, щоб така об'єктивна якість, як відповідальність, стала суб'єктивно значущим та стійким життєвим і професійним орієнтиром та переконанням майбутнього фахівця.

Використання діалогічного підходу в управлінні процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі пояснюється його потенціалом щодо формування гуманістичного та демократичного стилю взаємовідносин суб'єктів управління. Діалогічний підхід сприяє формуванню в майбутніх фахівців навичок діалогічного спілкування, основою якого є вміння слухати й чути одне одного, виявляти емпатію, продуктивно взаємодіяти.

Діалогічний підхід реалізується шляхом відмови від авторитарного впливу на учасників освітнього процесу та переходом до плавного й обережного розвитку особистості. Освітній процес пронизує не ідея диктатури «об'єктивних» вимог, а ідея пошуку компромісу, який поєднує різні особистості. Педагогічний вплив поступається педагогічній взаємодії, співробітництву, партнерству, орієнтаціям на свободу особистості, яка розвивається, і діалог з нею. Діалогічний підхід у професійній підготовці майбутніх менеджерів може бути реалізований через рівноправну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, взаємоготовність до діалогу, створення сприятливого мікроклімату освітнього середовища, включення в освітній процес ситуацій вибору, проблемних та

творчих завдань. У цьому аспекті важливе місце посідає ефективна комунікація як вид зв'язку, спілкування та взаємодії викладача й студента та студента й колективу.

Використання компетентнісного підходу відображає спрямованість моделі на формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі як компоненти їх загальної професійної компетентності.

Важливим є використання управлінського підходу, оскільки він є передумовою формування системи методів, форм та засобів ефективного управлінського впливу на об'єкт дослідження.

Використання особистісно орієнтованого підходу в нашому дослідженні пояснюється тим, що однією з найхарактерніших тенденцій розвитку сучасної вищої освіти є ставлення до особистості студента як до унікальної та абсолютної цінності, формування його індивідуальних творчих здібностей та духовних якостей. Особистісний підхід в управлінні освітнім процесом покликаний забезпечити становлення особистості й розкриття її духовного потенціалу, накопичення унікального особистісного досвіду. Він полягає в визнанні права кожного з учасників освітнього процесу бути особистістю, що здатна до самовизначення, вільного вибору свого життєвого шляху, особистістю, що має право на реалізацію власних мотивів і цінностей, правом на формування власного унікального ставлення до себе й інших, до навколишньої дійсності. Це детермінує орієнтацію управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів на запровадження особистісно орієнтованого підходу.

Особистісно орієнтований підхід передбачає використання суб'єкт-суб'єктного стилю взаємодії, яка побудована на принципах співпраці й свободи вибору студентом змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних і життєвих потреб. У розвитку особистісних здібностей та орієнтацій студента вбачається основне завдання особистісно-орієнтованого підходу, яке має допомогти майбутнім менеджерам розкрити свій індивідуальний потенціал (І.Бех [21], Т. Борова [57], В. Манько [103] та ін.).

Особистісно орієнтований підхід опосередковує запровадження адаптивного підходу до управління професійною підготовкою майбутніх фахівців, оскільки він полягає саме в адаптації змісту навчальних матеріалів і характеру їх викладу до унікальних здібностей, інтелектуальних і фізичних можливостей та потреб студента, його цілей та інтересів. Адаптивне управління здатне підвищити якість освітнього процесу та ефективність професійної підготовки фахівців, активізувати інтерес студентів до професійної діяльності, розширити їхню мотиваційну сферу, розвивати креативність та ініціативність (Т. Борова, Г. Єльнікова, Г. Кравченко, Г. Полякова [57], О. Пономарьов, М. Чеботарьов [153]).

Актуальність запровадження діяльнісного підходу полягає у важливості спрямування освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь майбутнього фахівця та вмінь практично застосувати набуті теоретичні знання. Оскільки професійна підготовка є процесом, що відтворює структуру майбутньої професійної діяльності, орієнтація на діяльність має стати сутністю та кінцевою метою освітнього процесу, а спосіб дій майбутнього фахівця – кінцевим результатом навчання.

Діяльнісний підхід в управлінні процесом формування професійної відповідальності передбачає врахування акмеологічного підходу, що полягає в актуалізації й розвитку потенційних можливостей майбутніх фахівців, їхнього прагнення до самовдосконалення й досягнення вершин професіоналізму. На думку науковців, зокрема Т. Борової [130], Н. Кузьміної, Г. Полякової [149] В. Радула [169] та ін., реалізація акмеологічного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців забезпечить посилення їхньої професійної мотивації та стимулюватиме розвиток їхнього творчого потенціалу, формуючи акмеологічну спрямованість особистості.

Великий потенціал у контексті педагогічних досліджень має кваліметричний підхід, оскільки він надає можливість виразити якість досліджуваного об'єкта, який є нематеріальним за своєю природою, одним кількісним показником, незважаючи на множинність його властивостей і ознак

(Т. Борова, Г. Єльнікова, Г. Кравченко, Г. Полякова, З. Рябова [130]). Через призму кваліметрії управління процесом формування професійної відповідальності можна розглянути як якісне явище, що складається з групи показників нижчого рівня. Використання цього підходу надає можливість вносити необхідну точність у розуміння вихідного рівня сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів, вести моніторинг ходу управління процесом формування зазначеної якості та інтерпретувати отримані результати.

Єдність та комплексність методологічних підходів до управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів опосередковується врахуванням системного підходу до управління освітньою діяльністю. Системний підхід розглядає процес професійної підготовки як педагогічне явище, що взаємопов'язує всі елементи освітнього процесу, які об'єднані спільними функціями та метою.

Окреслені нами методологічні підходи детермінують використання певних методологічних принципів в управлінні процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Виокремлені нами принципи ґрунтуються на базових принципах реалізації концепції освіти для сталого розвитку. Так, до основних методологічних принципів дослідження ми відносимо принцип сталості, принцип мотивації діяльності, принцип співробітництва та принцип оптимізації.

Принцип сталості полягає у визнанні взаємозалежності та взаємозв'язку учасників освітнього процесу на місцевому та глобальному рівні; розумінні важливості універсальних прав і того, що наші дії можуть мати наслідки для нинішнього й майбутніх поколінь; визнанні того, що для будь-якого розвитку, щоб він був стійким, потрібно нести користь людям на справедливій основі; розумінні того, що наші дії можуть привести до непередбачених наслідків і заохочення до обережного підходу до добробуту нашої планети.

Принцип мотивації діяльності реалізується через постійну стимуляцію студентів до навчання та пошуку знання та досвіду, використання нових форм, методів та засобів навчання.

Принцип співробітництва полягає у взаємодії викладача та студента на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин.

Принцип оптимізації – націленість на формування в студента здатностей до саморефлексії та самокорекції своєї діяльності.

Розроблена нами модель має змістовий блок, який актуалізує кінцеву мету моделі і містить компоненти професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі (мотиваційний, ціннісний, діяльнісний, особистісний).

Організаційний блок описує поетапну послідовність управлінських функцій (дій), які моделюють освітню систему для здійснення управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Цей блок забезпечує процес формування змістових компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів за рахунок здійснення поетапних управлінських дій (планування, організації, мотивації та контролю). Суб'єктами управління в цьому блоці є всі учасники освітнього процесу ЗВО – викладачі, адміністрація й студенти, а об'єктом управління є процес формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Управлінські дії ґрунтуються на діалогічній взаємодії суб'єктів управління.

Концептуальною основою виокремлених нами управлінських дій є класична теорія М. Мескона [109] про первинні функції управління (планування, організацію, мотивацію й контроль).

Відтак, у процесі здійснення управлінської дії планування спочатку відбувається виокремлення компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Науковий пошук щодо сутності та структури професійної відповідальності менеджера дозволив нам у першому розділі дослідження систематизувати й виокремити компоненти професійної

відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі: особистісний, діяльнісний, ціннісний та мотиваційний.

Далі на етапі планування важливою є оцінка наявного рівня сформованості професійної відповідальності в студентів та виявлення рівня готовності викладачів до здійснення управління формуванням професійної відповідальності з метою виявлення актуальності запровадження моделі в конкретному ЗВО. Діагностичний інструментарій для реалізації цього завдання викладений у підрозділі 1.3.

Під час здійснення організаційної функції управління відбувається внесення змін в організаційно-методичну структуру навчання та спрямування контексту програми підготовки студентів за спеціальністю 073 «Менеджмент» на формування професійної відповідальності. Суб'єктами управління здійснюється формування гуманітарного та ціннісно-орієнтованого контексту навчальних дисциплін або окремих навчальних модулів, підготовка конкретних навчальних матеріалів та розробка семінарів і тренінгів, що впливатимуть на формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів.

Згідно з гіпотезою нашого дослідження, актуалізація компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі досягатиметься саме за рахунок створення специфічних навчальних контекстів змісту певних загальноосвітніх та профільних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів на рівні бакалавра та завдяки додатковому впровадженню в освітній процес факультативних семінарів, тренінгів, позанавчальних заходів тощо, які позитивно впливатимуть на формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

На етапі організації процесу управління акцент робиться на побудові інтерактивного освітнього середовища, зокрема за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі.

Інтерактивне навчальне середовище передбачає діалогічну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, діалог може відбуватися опосередковано через програмно-апаратні засоби (комп'ютер та Інтернет). Визначальною

характеристикою інтерактивного навчального середовища є можливість оперативного коригування змісту й спрямованості діяльності за результатами аналізу діалогічної взаємодії. За умов застосування інтерактивних методів навчання в освітньому процесі студенти отримують можливість здійснювати рефлексію над власною навчально-пізнавальною діяльністю через оперативне визначення її результатів [92].

Інтерактивне освітнє середовище забезпечується використанням навчальної платформи Moodle (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне освітнє середовище) та хмарних сервісів Google (Google Forms, Google Диск, Google Книги, Google Клас, YouTube, Blogger, Hangouts) як штучних інстанцій відповідальності та засобу відстеження студентами власного навчального прогресу й отримання зворотного зв'язку. Використання ІКТ слугуватиме для студентів додатковим джерелом мотивації до навчання, оскільки щоденне використання технологій у наш час є невід'ємною складовою життєдіяльності молоді [215].

Детальніше навчальні форми, методи та засоби формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі, зокрема засоби ІКТ, а також методичні рекомендації щодо спрямування змісту освітніх дисциплін і спеціальних заходів детально висвітлено в підрозділі 3.3 даної дисертації.

Також важливим кроком є підготовка викладачів ЗВО до формування професійної відповідальності через систему тренінгів та семінарів, метою яких є їх психологічна та методична готовність до управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. Методичні рекомендації та зміст тренінгів і семінарів детально висвітлено в підрозділі 3.3 дисертації.

Під час здійснення мотиваційної функції управління відбувається практична організація спеціального або розробленого в межах експерименту контексту освітнього процесу, навчальних занять та позанавчальних заходів, що сприятиме зацікавленості студентів у змісті професійної діяльності менеджера економічної галузі, зростанню рівня мотивації студентів до несення відповідальності за свої навчальні обов'язки та дії, самовизнанню майбутнього

менеджера суб'єктом культурної й соціальної дійсності та організації навчальної автономності студента.

Високий рівень вмотивованості студентів у ході освітнього процесу буде забезпечений побудовою суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачами та студентами на засадах ділового партнерства; організацією ситуацій свободи вибору студентом навчальної траєкторії (вибір методів та засобів навчання); організацією самостійної та командної роботи, роботи в групах; створенням інстанцій відповідальності (установлення стандартів навчальних досягнень, установлення часових лімітів, можливість відстеження студентами власного навчального прогресу).

Важливою умовою впровадження інстанцій відповідальності, зокрема засобами ІКТ, є створення сприятливого освітнього середовища, а саме доброзичливого мікроклімату в академічній групі, наявність морального заохочення та підтримки з боку викладачів.

Організація перерахованих вище умов забезпечить засвоєння студентами компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі: мотиваційного, ціннісного, діяльнісного та особистісного.

Функція контролю завершує управлінський цикл організаційно-змістового блоку. Вона передбачає організацію поточного моніторингу рівня сформованості професійної відповідальності на основі факторів, критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Важливим елементом системи моніторингу є організація зворотного зв'язку з викладачем щодо ходу та результатів освітньої діяльності з можливістю подальшої корекції та самокорекції дій суб'єктів управління.

На думку багатьох учених у сфері управління освітою (І. Анненкової [12], Т. Борової [33], Г. Єльнікової [59], Г. Кравченко [130], Т. Лукіної [97], Г. Назаренко [118]), для здійснення ефективного управління в освітній сфері важливим є впровадження системи регулярного спостереження за ходом освітнього процесу та його результатами з метою забезпечення якості

управління. Тому створення системи моніторингу освітнього процесу є необхідною складовою управління процесом професійної підготовки, зокрема формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Діагностично-результативний блок моделі актуалізує використання кваліметричної субмоделі оцінки рівня управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі та містить розгорнуті фактори, критерії, показники та рівні сформованості професійної відповідальності (високий, середній, низький), визначені на основі виокремлених компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Так, у ході дослідження нами виокремлено мотиваційний, ціннісний, діяльнісний та особистісний фактори (табл. 2.1).

Мотиваційний фактор визначає рівень мотивації майбутнього менеджера до професійної діяльності, критеріями якого є усвідомлення майбутнім фахівцем суспільної важливості професії менеджера та інтерес до змісту професійної діяльності, а показниками є готовність узяти на себе відповідальність виконувати соціокультурні функції професії менеджера, відповідальне ставлення до виконання завдань, ентузіазм до пізнання нового, прагнення досягнути найкращого результату діяльності.

Ціннісний фактор, що визначає рівень сформованості морально-етичних знань та цінностей, необхідних для ефективної професійної діяльності менеджера, зокрема для формування професійної відповідальності. Критеріями ціннісного фактора є цілісність знань про ціннісну основу професійної діяльності менеджера та усвідомлення визначної ролі моральних цінностей у професійній діяльності менеджера. Показниками є баланс відчуття свободи й необхідності, усвідомлення суспільної мети професійної діяльності менеджера, сприйняття професії менеджера як життєвої цінності та знання норм корпоративної етики.

Таблиця 2.1

Фактори, критерії та показники сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі

Фактори (компоненти професійної відповідальності)	Критерії	Показники
1. Мотиваційний компонент	1.1. Усвідомлення суспільної важливості професії менеджера. 1.2. Інтерес до змісту професійної діяльності менеджера.	- готовність взяти на себе відповідальність виконувати соціокультурні функції професії менеджера; - відповідальне ставлення до виконання завдань; - ентузіазм до пізнання нового; - прагнення досягти найкращого результату діяльності.
2. Ціннісний компонент	2.1. Цілісність знань про ціннісну основу професійної діяльності менеджера. 2.2. Усвідомлення визначної ролі моральних цінностей у професійній діяльності менеджера.	- баланс відчуття свободи й необхідності; - усвідомлення суспільної мети професійної діяльності менеджера; - сприйняття професії менеджера як життєвої цінності; - знання норм корпоративної етики.
3. Діяльнісний компонент	3.1. Здатність, навички та бажання працювати в складі команди. 3.2. Здатність до цілепокладання та планування.	- дисциплінованість; - емпатія; - ініціативність; - самостійність.
4. Особистісний компонент	4.1. Здатність до об'єктивного аналізу результатів власної діяльності, зокрема професійної. 4.2. Здатність до самопізнання та самоосвіти.	- самоконтроль; - саморефлексія; - самокорекція; - самовдосконалення.

Діяльнісний фактор характеризує готовність майбутніх менеджерів до здійснення ефективної управлінської діяльності на засадах командної роботи та норм відповідальної поведінки в групі. Критеріями діяльнісного фактора є здатність, навички та бажання працювати в складі команди та ініціативність,

інтерес до інноваційної діяльності. Показниками є дисциплінованість, відчуття радості під час допомоги людям, емпатія, ініціативність, самостійність.

Особистісний фактор характеризує здатність особистості до самооцінки рівня власної професійної відповідальності. Критеріями особистісного фактора є здатність до об'єктивного аналізу результатів власної діяльності, зокрема професійної, і здатність до самопізнання та самоосвіти. Показниками є самоконтроль, саморефлексія, самокорекція та самовдосконалення [140].

Відповідно до розроблених факторів, критеріїв та показників можна виокремити три рівні сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі: високий, середній та низький.

Згідно з гіпотезою дослідження, упровадження складових описаної моделі сприятиме підвищенню результативності процесу управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі та створенню ефективних організаційно-педагогічних умов щодо управління цим процесом. Результатом упровадження моделі має стати позитивна динаміка сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Таким чином, розроблена та обґрунтована модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі є цілісною, відкритою, динамічною системою, що відображає єдність теоретичного й емпіричного підходів до її побудови та має взаємопов'язані структурні компоненти. Модель має міждисциплінарний характер.

Побудована модель дозволила виявити сутнісні характеристики процесу управління процесом формування професійної відповідальності в ході освітнього процесу. Особливість моделі полягає в тому, що вона містить механізми щодо планування, організації, мотивації та контролю процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів та фактори сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Вона спрямована на ефективне здійснення управлінської діяльності в сфері вищої освіти, базується на запитах суспільства сталого розвитку та

філософії освіти для сталого розвитку й ураховує потреби всіх учасників освітнього процесу.

Очікуваним результатом упровадження складових моделі управління формуванням професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі має стати позитивна динаміка розвитку професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі та підвищення професійного розвитку викладачів ЗВО щодо формування професійної відповідальності в студентів.

2.3. Технологія впровадження складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі

На сучасному етапі розвитку вищої освіти технологізація освітнього процесу допомагає зробити його організованим і керованим з можливістю контролю та корегування результатів навчання. У цьому полягає управлінський аспект технологізації освітнього процесу. У процесі управління важливим є зворотний зв'язок, метою якого є постійне спостереження за ходом освітнього процесу для якісного формування тих чи інших компетентностей. Тому модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі буде впроваджено за рахунок технології моніторингу.

Моніторинг як інструмент управління в освіті є обґрунтованим і апробованим в сфері освіти. Моніторинг дозволяє відстежувати стан і шляхи розвитку будь-якої системи, у тому числі й освітньої [24; 57; 191]. Технологія моніторингу передбачає етапи та засоби реалізації процесу управління, які забезпечують наскрізність мети та взаємоадаптацію суб'єктів. На думку О. Маковської, саме ці аспекти дозволяють розглядати моніторинг як складник управління якістю освіти й технологію діяльності менеджменту ЗВО [102].

Одним із видів моніторингу в освіті є моніторинг результатів навчання із використанням кваліметричного підходу – стандартизований комплекс діагностичних процедур, що дозволяють спостерігати за навчальною діяльністю студентів протягом певного проміжку часу і, використовуючи незалежні методи, фіксувати кількісні показники якісних змін досліджуваного об'єкта на всіх рівнях організації освіти [57; 68; 97; 101; 112].

Моніторинг із використанням кваліметричного підходу передбачає спрямування педагогічного впливу на заданий результат, пред'явлений у вигляді моделі певної діяльності та на задані пріоритети у вигляді коефіцієнтів вагомості факторів і критеріїв цієї моделі. Технологія моніторингу спрямовує та підтримує самоорганізаційні процеси у системі, прагне її вдосконалити, а керівник спрямовує цю діяльність [34; 130].

У контексті нашого дослідження завданнями моніторингу із використанням кваліметричного підходу є оцінювання за допомогою кваліметричного інструментарію певних складових освітнього процесу і співвіднесення отриманих результатів із заданим еталоном (критеріально орієнтований підхід) або статистичними нормами (нормативно орієнтований підхід), що дозволяє здійснювати аналіз поточного стану системи та проектувати шляхи її розвитку. Цей вид моніторингу забезпечує об'єктивізацію педагогічного контролю, пов'язаний з використанням педагогічних вимірювань – установленням відповідності між оцінюваними характеристиками студентів і точками емпіричної шкали, у якій відносини між різними оцінками характеристик виражені властивостями числового ряду [24; 57; 147].

Розглянемо детально поняття «моніторинг». Моніторинг (від. лат. – «монітор») – той, що попереджає, спостерігає, вимірює [195]. Термін «моніторинг» раніше був більше відомим у сфері екології й соціології і позначав постійне спостереження за певним процесом або системою і виявлення відповідності очікуваному результативі або еталону.

Як зазначає І. Анненкова, моніторинг як інструмент управління певною системою дозволяє визначити її сильні й слабкі сторони, можливості та

потенційні загрози. Стратегічний моніторинг концентрує увагу на визначенні чітких зв'язків між метою та ходом діяльності. Моніторинг прогресу діяльності здійснює контроль за відповідністю діяльності поставленим цілям, сприяє збереженню та перерозподілу ресурсів з урахуванням пріоритетів організації. Моніторинг діяльності концентрує увагу на спостереженні на стадії її здійснення, що є основою для визначення ефективності роботи організації [12].

Інтерес до освітнього моніторингу у світі з'явився в 30-х роках ХХ століття. Проте в Україні системне впровадження моніторингових досліджень почалося на початку 2000-х років. Теоретичні, методологічні та організаційні аспекти моніторингу освітнього процесу досліджували українські науковці І. Анненкова [12], Т. Бліхар [24], Т. Борова [34], Г. Дмитренко [73], Г. Єльнікова [59], Г. Зіняков [63], В. Кальней [68], Г. Кравченко [130], О. Локшина [112], Т. Лукіна [97], Л. Назаренко [118], Г. Полякова [148], З. Рябова [178], О. Щербаков [220] та ін.

Як зазначає Т. Бліхар, головна мета моніторингу освітнього процесу – поліпшення стану підготовки студентів ЗВО шляхом його визначення й цілеспрямованого корегування [24]. Моніторинг в освіті було визнано Радою Європи головним завданням, що передує створенню єдиного європейського освітнього простору [259]. Моніторинг відіграє ключову роль у підвищенні ефективності системи управління в освіті. На думку Н. Муліної, систематичність збору необхідної інформації при проведенні моніторингу – це важливий інструмент швидкого реагування на зміни як внутрішнього, так і зовнішнього освітнього середовища [115]. Роль моніторингу у формуванні взаємної відповідальності учасників освітнього процесу у ЗВО в розвитку освітнього закладу, його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг відзначають багато вчених, зокрема В. Мозальов [110].

Г. Зіняков стверджує, що освітній моніторинг – це комплекс дій щодо відбору, аналізу та збереження певної інформації про діяльність освітньої системи, який забезпечує неперервне тривале відстеження її стану, подальшу корекцію освітнього процесу та прогнозування розвитку освітньої системи [63].

На думку Т. Борової, моніторинг є однією з технологій адаптивного управління, яка відстежує динаміку змін у діяльності суб'єктів освітньої системи для спрямування її розвитку на отримання бажаного результату [57].

Як зазначають Г. Єльнікова, Т. Борова, З. Рябова, Г. Кравченко та інші науковці, за допомогою моніторингу проводиться виявлення та оцінювання проведених педагогічних дій. При цьому забезпечується зворотний зв'язок із встановленням співвідношення фактичних результатів діяльності педагогічної системи та її кінцевою метою. На їх думку, у реальному освітньому процесі моніторинг тісно пов'язаний зі всіма функціями та стадіями управління освітньою діяльністю. Органічний зв'язок моніторингу з іншими функціями управління виявляється в тому, що кожна функція управління виступає як основний пункт моніторингу. Моніторинг пов'язаний з оцінкою реалізації цілей та планів, а його основне завдання зводиться до зменшення різниці між фактичним та наявним [57; 130].

Учені С. Шишов і В. Кальней розглядають моніторинг у теорії соціального управління як один із важливих та відносно самостійних ланцюжків в управлінському циклі [68]. На їх думку, порівняння реальних результатів з еталонами та нормами в освітній діяльності є одним із етапів моніторингу, за яким наступає змістова оцінка та корекція. У цьому, як ми розуміємо, полягає практичне значення побудови факторно-критеріальної моделі для вимірювання рівня сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. На будь-якому етапі реалізації моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів у межах моніторингу суб'єкт управління професійною підготовкою майбутніх менеджерів може запропонувати студентам оцінити свої знання та вміння за запропонованими показниками. Проаналізувавши результати самооцінювання студентів, викладач може зробити висновки щодо ефективності певного освітнього впливу та необхідності подальшої його корекції [112].

О. Щербаков вважає, що освітній моніторинг – це технологія, яка складається з певних компонентів. На його думку, сутність моніторингу

полягає в одночасному поєднанні процесів спостереження, вимірювання, отримання на цій основі нової інформації про поточний стан об'єкта з подальшим моделюванням, прогнозуванням та прийняттям управлінського рішення. Науковець наголошує на тому, що освітній моніторинг функціонально пов'язаний з усіма етапами управління освітнім процесом у ЗВО, утворюючи замкнений цикл управління і формуючи базу показників нового, вищого рівня організації керованого об'єкта [220].

У нашій роботі ми використовуємо алгоритм моніторингу управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі (рис. 2.2). Цей алгоритм описує етапність та послідовність моніторингових дій у контексті управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. Процес моніторингу містить такі етапи: визначення цілей; вимірювання результативності реалізації певного виду діяльності; корекція програми діяльності [34].



Рис. 2.2. Алгоритм моніторингу управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі

До системи моніторингу управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі увійшли такі компоненти: установлення стандартів; визначення критеріїв, за яким можна судити про досягнення встановлених стандартів; збір поточних даних та оцінка результатів; вживання відповідних заходів; оцінювання результатів ужитих заходів відповідно до стандартів.

На нашу думку, алгоритмізація діяльності необхідна більше на ранній стадії формування професійної відповідальності, коли особистість не усвідомлює чітко, що вона повинна робити та яким чином. За допомогою моніторингу якості управління формуванням професійної відповідальності майбутніх менеджерів відбувається систематична та регулярна процедура збору даних за важливими аспектами, які впливають на хід процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів.

Як було зазначено раніше, дані моніторингу мають віддзеркалювати реальний поточний стан усієї системи, моніторинг якої здійснюється, і давати можливість оцінити та визначити основні напрями її розвитку. У зв'язку з цим завданнями в процесі моніторингу є такі: гнучко реагувати на структурні зміни, що відбуваються, і на цій основі поновлювати та обґрунтовувати інформаційно-нормативну базу та управлінські рішення; виявляти можливість проведення порівняльного аналізу стану розвитку суб'єкта діяльності із подібними системами; відстежувати прогностичні показники, здійснювати їх верифікацію [130; 147].

Моніторинг виявляє відхилення від заданого стандарту або еталона, що є приводом для рефлексії [34]. Це пов'язано з тим, що, згідно з думкою О. Анісімова, рефлексія відбувається тоді, коли з'являються проблеми в діяльності [11]. Рефлексія охоплює всіх учасників освітньої діяльності. Студенти рефлексують у контексті своєї освітньої діяльності, а викладачі – у контексті їх освітнього впливу на студентів.

Рефлексія є поштовхом для механізмів корекції та самокорекції. На думку Т. Борової, корекція – це зміна властивостей та якостей особистості з метою розвитку її здібностей згідно з нормами, правилами, вимогами суспільства й

потребами самої людини. Корекція може бути зовнішньою або внутрішньою [33]. Внутрішня корекція є усвідомленим самостійним коригуванням особистістю своєї діяльності та є самокорекцією. Тобто студент сам вносить корективи у свою освітню діяльність. На думку О. Конопкіна, самокорекція передбачає сформованість саморегуляторної компетентності особистості – інтелектуального вміння самостійно виправляти помилки та недоліки в поведінці, вчинках, знаннях [82]. Самокорекція в освітній діяльності є вищим ступенем діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюються на навички, а їх послідовність здійснюється автоматично [33].

Отже, нами встановлено, що для організації ефективного управління процесом формування певної якості в моніторингову модель мають бути закладені певні параметри, за якими можна відстежувати прогрес її формування. У процесі використання моніторингової технології суттєвим є використання зручного вимірювального інструментарію, зокрема кваліметричного. Таким інструментарієм є факторно-критеріальні моделі, які використовуються на практиці в багатьох освітніх закладах [12; 57; 102].

Оскільки управління в освіті пов'язано здебільшого з впливом на соціальні процеси через вплив на діяльність людей, оцінка результативності управління зазвичай носить якісний характер, який не піддається кількісним вимірам. Більшість методів, які використовуються в педагогічних дослідженнях, спрямовані на виокремлення якісних характеристик педагогічних явищ, але не дозволяють оцінити інтенсивність їх виявлення в кількісному вимірі. Кваліметричне або факторно-критеріальне моделювання дає змогу кількісно виміряти якісні характеристики явищ, які неможливо оцінити, які, здавалосьь, кількісно неможливо оцінити [12; 57; 97]. Перевага кваліметричного підходу для аналізу результатів педагогічних досліджень полягає саме в можливості виокремити конкретні факторно-критеріальні показники якісних явищ та представити їх у кількісному вигляді [73]. Кваліметричний підхід в педагогічних дослідженнях ґрунтовно описаний в роботах І. Анненкової [12],

О. Ануфрієвої [73], Т. Борової [130], Г. Дмитренко [73], Г. Єльнікової [58], Г. Кравченко [130], Г. Полякової [148], В. Циби [212] та ін.

За Г. Дмитренко, оцінювання рівня сформованості якості за допомогою кваліметрії можливо за умови дотримання таких принципів: можна представити будь-яке якісне явище у вигляді сукупності певних його властивостей; у факторно-критеріальній моделі прості компоненти можна представити у вигляді ієрархічної структури; має бути визначений стандарт якості, з яким будуть порівнюватися досягнуті результати; отримані абсолютні показники, які визначаються в специфічних для кожного одиницях вимірювання, переводяться у кваліметричні оцінки, тобто відносні показники, які визначаються шляхом порівняння абсолютного показника P_j з еталонним показником P_1 (стандартом якості) [73]. При побудові кваліметричної моделі вагомість кожного фактора у моделі визначається з точки зору його пріоритетності. Одиниця символізує якість у цілому, комплексну кількісну оцінку якості K можна подати як деяку функцію відносних показників K_1 і коефіцієнтів вагомості M_1 [122].

Як зазначають науковці, кваліметрія має низку позитивних якостей для педагогічного дослідження, які підвищують її значущість, а саме: сприяє повному опису досліджуваної якості, що змушує дослідника всебічно вивчати предмет дослідження не тільки з точки зору змісту, а й з позицій вагомості кожного елемента змісту; виявляє динаміку якості або процесу загалом, а також за окремими їх складовими; алгоритм математичної обробки, закладений у самому методі, дозволяє об'єктивно оцінити рівень розвитку досліджуваної якості (або стану процесу) [73; 130; 148; 212].

На думку Г. Єльнікової, важливою частиною педагогічної кваліметрії є педагогічна експертиза [57]. Це сукупність процедур, необхідних для одержання колективної (об'єктивної) думки у формі експертного судження про педагогічний об'єкт. Основною методикою виявлення вагомих якостей об'єкта дослідження є групова експертна оцінка. За допомогою цієї методики проводиться формування колективного судження про об'єкт дослідження [75].

З метою впровадження складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі нами було створено кваліметричну субмодель управління процесом формування зазначеної якості в майбутніх менеджерів. Запропонована нами кваліметрична субмодель віддзеркалює неперервність моніторингових дій щодо управління процесом формування професійної відповідальності. На кожному етапі реалізації моделі відбуваються моніторингові або самомоніторингові дії для коригування поточних результатів, що спрямовані на кінцевий результат.

У побудованій субмоделі складна якість розкладається на основні складові – фактори, які мають кількісне значення. Кожний фактор має свою вагомість або важливість, яка виражається в частинах від цілого так, щоб сума цих частин дорівнювала цьому цілому. Ціле приймається за одиницю, а складники (фактори) виражаються в частках одиниці. Кожний із факторів є у свою чергу складним явищем і тому розкладається на компоненти – змістові критерії фактора – та виражається в частинах одиниці. Тобто критеріями фактора встановлені вагомості, сума яких дорівнює одиниці. Усі розрахунки виконуються за правилами кваліметрії в межах одиниці, що дає змогу порівнювати всі вимірювання між собою [130]. Таким чином, використання кваліметричного підходу до впровадження моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі дає змогу показати наявні результати управління цим процесом за допомогою моделі та динаміку показників, закладених у субмодель, у межах вимог щодо учасників освітнього процесу.

Основою для визначення факторів (F) стали етапи, аспекти та складові процесу управління, що були виокремлені під час побудови моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі, яка описана в розділі 2.2. Розглянемо зміст кваліметричної субмоделі детальніше (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Кваліметрична субмодель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі

Фактор F_i	Вагомість фактора f_i	Критерії фактора	Вагомість критерію m_i	Коеф-т відп-ті k_i	Оцінка крит-ю	Оцінка фактора
1. Планово-прогностична діяльність щодо організації процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів	0,10	1.Рівень сформованості професійної відповідальності в студентів	0,30		0,225	
		2. Рівень готовності викладачів до здійснення управління процесом формування професійної відповідальності	0,20		0,15	
		3. Рівень самостійності у виконанні завдань	0,30		0,15	
		4. Цілепокладання	0,20		0,1	
2. Організаційно-методичне забезпечення процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів	0,20	5. Ціннісно-орієнтована спрямованість контексту навчальних дисциплін	0,25		0,1875	
		6. Наявність семінарів, тренінгів	0,20		0,1	
		7.Наявність відповідних навчальних матеріалів	0,10		0,075	
		8.Організація забезпечення навчальних матеріалів	0,15		0,1125	
		9.Підготовка викладачів до формування професійної відповідальності	0,10		0,075	

Продовження таблиці 2.2

Фактор F_i	Ваго- мість фак- то- ра f_i	Критерії фактора	Ваго- мість крите- рію m_i	Коеф-т відп-ті k_i	Оцінка крит- ю	Оцін- ка фак- тора
		10.Організація інтерактивного освітнього середовища (використання кейсів, інструментів Moodle, сервісів Google, інших навчальних платформ)	0,20		0,2	
3.Зміст формування відповідальності	0,30	11.Мотиваційний компонент	0,25		0.125	
		12.Ціннісний компонент	0,25		0.125	
		13.Діяльнісний компонент	0,25		0.125	
		14. Особистісний компонент	0,25		0.125	
4.Управління мотиваційним процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів	0,20	15.Діалогічна взаємодія	0,15		0.075	
		16.Індивідуальна навчальна траєкторія	0,15		0.075	
		17.Інстанції відповідальності	0,15		0.075	
		18.Визначення ступеня відповідальності	0,15		0.075	
		19. Організація самостійної роботи студентів	0,15		0.075	
		20. Моральне заохочення	0,15		0.075	
		21. Мікроклімат	0,10		0.05	

Продовження таблиці 2.2

Фактор F_i	Ваго- мість фак- то- ра f_i	Критерії фактора	Ваго- мість кrite- -рію m_i	Коеф-т відп-ті k_i	Оцінка крит- ю	Оцін- ка фак- тора
5.Результативність	0,20	22. Оволодіння методикою формування відповідальності	0,20		0.1	
		23. Рівень академічної успішності студентів	0,20		0.1	
		24. Рівень сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі за виокремленими факторами, критеріями та показниками	0,20		0.1	
		25. Ступінь рефлексії	0,20		0.1	
		26. Самоосвітня діяльність	0,20		0.1	
Загальна оцінка в частинах одиниці	1,00					

У нашому випадку в ролі об'єкта оцінювання виступає якісне явище – ефективне управління процесом формування професійної відповідальності менеджера економічної галузі. Відповідно, зі всієї множини факторів, які характеризують управління процесом формування зазначеної якості, треба визначити основні, які найбільш впливають на якість управління. У наведеній кваліметричній субмоделі абсолютний показник (Р) відображає загальний рівень управління процесом формування професійної відповідальності менеджера, йому присвоюється статус цілісного явища у вигляді одиниці (1,0).

Цей параметр складається із суми факторів і обчислюється за формулою $P=F_1+\dots+F_n$. Субмодель містить п'ять факторів, наявність яких забезпечує управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. Як уже зазначалося раніше, вагомість факторів визначається за допомогою експертів.

Кожний з п'яти факторів містить чітко сформульовані критерії, кожний з яких має свою вагомість, яка може вимірюватися шляхом застосування певної процедури (опитування самих оцінюваних за допомогою тестування, анкетування, бесіди, проведення експертної оцінки тощо). Ця значимість може бути в межах від 0 до 1. Одиниця відповідає еталону або стандарту.

Для проведення групової експертної оцінки було підібрано досвідчених викладачів ХНЕУ ім. Семена Кузнеця у кількості 8 осіб, створено умови для їхнього індивідуального опитування (експерти не повинні консультиватися одне з одним). Експерти виставляють бали навпроти кожного питання. Потім проводиться статистична обробка результатів опитування. Завершується цикл повторним поданням анкет експертам для остаточного узгодження за результатами обробки. Цикл експертизи повторюється кілька разів. Результати багатьох експериментів підтверджують гіпотезу про надійність та достовірність колективної експертної оцінки порівняно з суб'єктивною [130, с. 230].

За основні складові субмоделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі було визначено подані нижче фактори.

Планово-прогностична діяльність щодо організації процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, яка характеризує дії, які виконуються на етапі планування управління (вимірювання наявного рівня сформованості професійної відповідальності в студентів, рівня готовності викладачів до здійснення управління, рівня самостійності у виконанні завдань, організацію цілепокладання).

Організаційно-методичне забезпечення процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, яке характеризує необхідні

організаційні дії щодо методичного забезпечення управління (ціннісно-орієнтоване спрямування контексту навчальних дисциплін, наявність семінарів, тренінгів, навчальних матеріалів та організація забезпеченням ними, підготовка викладачів до формування професійної відповідальності, організація інтерактивного освітнього середовища).

Зміст формування відповідальності, який характеризує компоненти професійної відповідальності (ціннісний, діяльнісний, мотиваційний та особистісний).

Управління мотиваційним процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, яке характеризує мотиваційні вектори формування відповідальності (діалогічну взаємодію, індивідуальну навчальну траєкторію, наявність інстанцій відповідальності, організацію самостійної роботи студентів, моральне заохочення, мікроклімат).

Результативність, яка характеризує ефективність процесу управління (рівень володіння методикою формування відповідальності, рівень академічної успішності студентів, загальний рівень сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі за виокремленими факторами, критеріями та показниками, здатність до самоосвітньої діяльності).

У нашому випадку подана субмодель носить як діагностичний, так і мотиваційний характер. Така кваліметрична субмодель може використовуватись як самими викладачами та студентами, так і керівниками, хоча визначені результати діяльності носитимуть більш суб'єктивний характер. Результати ранжування стають об'єктивними в разі залучення групи експертів.

Отже, розроблена факторно-критеріальна субмодель управління процесом формування професійної відповідальності дозволяє визначити рівень наявності або сформованості того чи іншого складника моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Математичні показники субмоделі надають інформацію щодо ефективності запровадженої моделі. Моніторинг управління процесом формування професійної відповідальності за допомогою кваліметричної

субмоделі полегшує роботу всіх суб'єктів освітнього процесу – керівника, викладача, студента. За допомогою кваліметрії та із залученням експертів прозоро й об'єктивно встановлюється ефективність здійснюваного управління щодо формування професійної відповідальності та здійснюється моніторинг стану й динаміки розвитку основних складових професійної відповідальності за сукупністю визначених критеріїв.

Таким чином, можна зробити висновок, що управлінський аспект технологізації освітнього процесу полягає в тому, що він допомагає зробити освітній процес організованим та керованим з можливістю контролю та корегування результатів управління та навчання. Використання технології моніторингу є важливим методом вироблення управлінських рішень для управління педагогічними процесами, зокрема процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Використання кваліметричної (факторно-критеріальної) субмоделі управління процесом формування професійної відповідальності сприятиме системному й більш швидкому та якісному формуванню професійної відповідальності менеджера, оскільки вона забезпечує поетапне регулювання процесу формування зазначеної професійної якості, містить процеси рефлексії та корекції.

Висновки до розділу 2

1. У розділі встановлено, що на формування відповідальності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки вирішальним є вплив зовнішніх обставин (контекст навчальних дисциплін, готовність викладачів до управління процесом формування професійної відповідальності студентів, створення ситуацій свободи вибору в поєднанні з підзвітністю «інстанціям відповідальності»), постійний зворотний зв'язок суб'єктів освітнього процесу,

робота в складі команди) та внутрішніх переконань особистості (сформований ціннісний апарат особистості, саморефлексія, самокорекція), які і є передумовами формування відповідальності майбутнього фахівця, зокрема менеджера.

2. У підрозділі сформульовано визначення поняття «організаційно-педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі» (взаємопов'язана сукупність внутрішніх та зовнішніх впливів і обставин у ході освітнього процесу, що детермінують його результативність і об'єктивно забезпечують можливість формування зазначеної якості в майбутніх менеджерів економічної галузі). Надбанням підрозділу є виокремлення організаційно-педагогічних умов формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів (спрямування змісту навчальних дисциплін на формування в студентів системи морально-етичних норм та суспільних цінностей; організаційно-методична підготовка викладачів навчальних дисциплін; організація специфічного освітнього середовища (оптимальне співвідношення свободи й відповідальності, створення «інстанцій відповідальності», проблемність змісту навчання); стимулювання студентів до здійснення поступового переходу від управління та співуправління до самоуправління навчальною діяльністю на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії; моделювання професійної діяльності менеджера шляхом використання ситуативних навчально-професійних завдань та інтерактивних методів навчання; організація рефлексивної діяльності студентів щодо процесу й результату індивідуальної та групової роботи).

3. На основі детального аналізу науково-методологічної літератури та враховування власного педагогічного досвіду в другому розділі розроблено модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Розроблена модель є цілісною, відкритою, динамічною системою, що відображає єдність теоретичного й емпіричного підходів до її побудови та має взаємопов'язані структурні компоненти. Модель має міждисциплінарний характер. Визначено основні

структурні компоненти моделі: концептуальний, методологічний, змістовий, організаційний та діагностично-результативний, які є взаємопов'язаними між собою.

4. Побудована модель дозволила виявити сутнісні характеристики управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів у ході освітнього процесу. Особливість моделі полягає в тому, що вона містить управлінські механізми щодо планування, організації, мотивації та контролю процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Модель ґрунтується на аксіологічному, діалогічному, компетентнісному, управлінському, особистісно орієнтованому, адаптивному, діяльнісному, акмеологічному, кваліметричному та системному підходах. Вона спрямована на ефективне здійснення управлінської діяльності в сфері вищої освіти, базується на запитах суспільства сталого розвитку та філософії освіти для сталого розвитку й ураховує потреби всіх учасників освітнього процесу.

5. Складові моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі доцільно впроваджувати при використанні технології моніторингу. Технологія моніторингу віддзеркалює реальний поточний стан усієї системи управління, моніторинг якої здійснюється; надає можливість оцінити та визначити основні напрями її розвитку; сприяє повному опису досліджуваної якості; виявляє динаміку якості або процесу загалом, а також за окремими їх складовими.

6. З метою оцінки ефективності впровадження складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі побудовано кваліметричну субмодель управління процесом формування зазначеної якості. Субмодель віддзеркалює неперервність моніторингових дій щодо управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, вона носить як діагностичний, так і мотиваційний характер. Алгоритм математичної обробки,

закладений у субмоделі, дозволяє об'єктивно оцінити рівень управління процесом формування зазначеної якості.

Структурними складниками кваліметричної субмоделі є такі фактори: планово-прогностична діяльність щодо організації процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, організаційно-методичне забезпечення процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, зміст формування відповідальності, управління мотиваційним процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, результативність.

Згідно з гіпотезою дослідження використання кваліметричної субмоделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів сприятиме системному, швидкому та якісному формуванню зазначеної якості, оскільки вона забезпечує поетапне регулювання процесу її формування та забезпечує процеси рефлексії та корекції.

Основні положення розділу викладено в працях [29; 30; 140; 141; 145].

Список використаних джерел [3; 11; 12; 14; 21; 23; 24; 29; 33; 34; 39; 42; 56-69; 63; 64; 68; 71-75; 82; 85; 92; 93; 97; 101-103; 109-112; 115; 118; 122; 124; 130; 132; 133; 136; 138; 140; 145-149; 152; 156; 157; 158; 162; 164; 166; 169; 176-178; 185; 191; 206; 212; 215; 216; 219; 220; 223; 239; 244; 247; 248; 250; 251; 254].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СКЛАДОВИХ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ

3.1. Організація та проведення педагогічного експерименту щодо впровадження складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі

Експеримент широко застосовують не лише в природничих науках, а й у соціальній практиці, у якій він відіграє значну роль у пізнанні та управлінні суспільними процесами. Основною метою педагогічного експерименту є виявлення властивостей досліджуваних об'єктів, підтвердження наукових гіпотез і на цій основі більш широке та поглиблене вивчення теми педагогічного дослідження. У нашому дослідженні в ході експериментальної перевірки складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі встановлюється ефективність її реалізації, підтверджується відтворюваність методик формування професійної відповідальності, гарантованість отримання запланованого результату в умовах технологізації освітнього процесу.

Експериментальна перевірка є завершальним етапом нашого наукового дослідження й використовується для підтвердження вхідних гіпотез дослідження та перевірки валідності моделі, що запроваджується. Метою експериментальної перевірки моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі є перевірка ефективності виокремлених організаційно-педагогічних умов формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів та

ефективності застосування складових побудованої моделі в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів економічної галузі.

Основними завданнями експерименту є такі: упровадити складові моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі; здійснити оцінку моделі шляхом обробки отриманих даних за допомогою математичних і статистичних методів і сформулювати висновки.

В експерименті, що проводився в 2016-2019 рр. на базі Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, брали участь 157 студентів першого курсу факультету Менеджменту та маркетингу, рівень підготовки бакалавр, які набувають професію в галузі знань 07 «Управління та адміністрування» за спеціальністю 073 «Менеджмент» та 32 викладачі університету.

У ході організації експерименту було використано традиційну експериментальну схему, що гарантує валідність отриманих причинно-наслідкових залежностей між досліджуваними показниками та передбачає проведення формувального етапу експерименту не на одній, а на двох групах випробовуваних, одна з яких є експериментальною, а інша – контрольною. Відтак, нами було сформовано експериментальну (далі – ЕГ) та контрольну (далі – КГ) групи, які навчалися паралельно. Організація освітнього процесу в ЕГ здійснювалася на основі розробленої моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. У КГ використовувалася традиційна організація освітнього процесу.

Експеримент здійснювався згідно з розробленою загальною методикою педагогічного дослідження в три етапи: підготовчий етап дослідження; основний етап дослідження (констатувальний і формувальний етапи експерименту); заключний етап дослідження (узагальнювальний етап експерименту) (табл. 3.1).

Підготовчий етап дослідження (2016-2017 рр.) характеризується аналізом ступеня теоретичної розробленості проблеми дисертаційної роботи в сучасній

науці; окресленням методологічного апарату дослідження у векторі управління процесом формування професійної відповідальності; виявленням сутності поняття професійної відповідальності менеджера та особливостей підготовки майбутніх менеджерів економічної галузі, зокрема студентів ХНЕУ імені Семена Кузнеця.

Таблиця 3.1

Етапи проведення експерименту

Етапи	Роки проведення
I Підготовчий етап дослідження	2016-2017
II Основний етап дослідження	2017–2019
1) Констатувальний етап експерименту	2017
2) Формувальний етап експерименту	2018-2019
III. Заключний етап дослідження	2019

На цьому етапі відбулося спостереження за процесом підготовки майбутніх менеджерів економічної галузі відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра в галузі знань 07 «Управління та адміністрування» за спеціальністю 073 «Менеджмент» у ХНЕУ імені Семена Кузнеця; аналіз та використання нормативно-інструктивної документації, зокрема Національної рамки кваліфікацій, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції національного виховання, Закону України «Про освіту», Стандарту вищої освіти, посадових інструкцій, у яких відображено вимоги роботодавців до компетентностей менеджера економічної галузі. Результати даного етапу детально розкрито в розділах 1.1 та 1.2 нашого дослідження. Результати підготовчого етапу дослідження дали змогу актуалізувати основну проблему й гіпотезу дисертації, окреслити основні вектори дослідження, спланувати хід експериментальної роботи.

Основна частина експериментального дослідження (2017–2019 рр.) мала два етапи – констатувальний та формувальний.

Констатувальний етап експерименту відбувся на основі отриманих даних на підготовчому етапу експерименту. Цей етап експерименту здійснювався на

базі Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця в 2017 році. У ньому взяли участь 32 викладачі різних кафедр та 157 студентів 1 курсу факультету менеджменту та маркетингу, що навчаються за спеціальністю 073 «Менеджмент».

Метою констатувального етапу експерименту було з'ясування наявного рівня сформованості професійної відповідальності в студентів та виявлення рівня готовності викладачів до управління її формуванням.

Завданнями констатувального етапу експерименту відповідно визначено такі:

- з'ясувати ступінь усвідомлення викладачами ЗВО важливості формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі;

- з'ясувати ступінь знання викладачами ЗВО структури професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі;

- діагностувати наявний рівень сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Для проведення констатувального етапу експерименту нами було визначено такі методи дослідження: усне опитування, анкетування, тестування, бесіда, спостереження за навчальною роботою студентів.

Оскільки ефективність управління за цільовою концепцією визначається ступенем досягнення мети, у контексті нашого дослідження вона визначається рівнем сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Для діагностики рівня сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі нами було використано виокремлені в підрозділі 1.2 компоненти професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі: особистісний, діяльнісний, ціннісний та мотиваційний.

Вибір методик, які використовувалися нами під час констатувального етапу експерименту, визначався за такими критеріями: 1) валідність та надійність методики; 2) змістова відповідність досліджуваним явищам;

3) зручність методики при використанні, підрахунку та інтерпретації результатів.

Опрацювання результатів констатувального етапу експерименту здійснювалося за допомогою методів математичної обробки (знаходження середнього арифметичного та метод факторного аналізу) та методу експертної оцінки.

Відтак, ми здійснили діагностику наявних рівнів сформованості компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. У векторі вимірювання сформованості особистісного компоненту професійної відповідальності ми використали декілька методик. Розуміння студентами важливості несення відповідальності за власну освітню діяльність перевірялася за допомогою запитання за методикою М. Девлін [234]. Ми обрали саме цю методику, оскільки вона проста та ефективна в роботі. Студентам було запропоновано дати відповідь на запитання «Як можна покращити ваші навчальні досягнення в університеті?» 50% респондентів на відповідь на це запитання говорили про покращення зовнішніх умов навчання (оптимізацію навчального розкладу, урізноманітнення змісту навчання, додаткову мотивацію тощо), 25% респондентів виявились задоволеними власними навчальними досягненнями та не виявили бажання до змін, і лише 25% респондентів наголосили на важливості змін саме у власній поведінці та ставленні до навчання.

Також студентам було запропоновано написати коротке есе за темою «Відповідальність у сучасному світі». Аналіз результатів написання есе свідчить про те, що студенти не повністю розуміють важливість несення відповідальності за свої дії та вчинки на сучасному етапі розвитку суспільства, не повною мірою усвідомлюють джерела виникнення відповідальності й способи її розвитку. Близько 65% студентів під відповідальністю вбачають скоріше зовнішні обставини, що керують їхньою поведінкою, не розуміючи відповідальність як особистісне психологічне утворення.

Також для діагностики ступеня сформованості особистісного компонента професійної відповідальності менеджера було використано анкетування, розроблене Д. Ватсоном [265; 266], спрямоване на діагностику рівня соціальної та особистої відповідальності особистості. Анкета складалася з двох факторів (соціальна відповідальність і особиста відповідальність) та з семи пунктів для кожного фактору. Відповідно до методики, для самооцінки рівня відповідальності студентам була запропонована 10-бальна шкала, у якій 8-10 балів відповідають високому рівню, 4-7 балів – середньому, 1-3 бали – низькому. Учасники повинні були ранжувати кожний пункт анкети від 1 до 10 відповідно до ступеня згоди зі змістом запитання (додаток А).

Описуючи процес розробки анкети, автор Д. Ватсон наголошує на тому, що для своєї анкети він обрав дві цінності, пов'язані з особистим благополуччям, власними зусиллями й самоспрямуванням особистості, і дві, пов'язані з соціальним благополуччям, повагою до прав і почуттів інших і турботою про інших. Науковець звертає увагу на те, що відповідальність особистості полягає в здатності бути як особисто, так і соціально відповідальною [265]. Цінність анкети полягає у відстеженні та порівнянні наявного сприйняття студентами відповідальності на двох рівнях – особистому та соціальному. Кожний з двох рівнів відповідальності був представлений кількома параметрами, які їх описували, з припущенням, що ті, які пов'язані з особистою відповідальністю, та ті, які пов'язані з соціальною відповідальністю, будуть об'єднаними для визначення двох відповідних факторів, які були б позитивно пов'язаними між собою та з рівнем мотивації особистості в професійній сфері.

Отже, метою даного анкетування було діагностувати ступінь сприйняття студентами особистої й соціальної відповідальності та дослідити її взаємозв'язок з особистою мотивацією особистості в професійній сфері. Було висунуто гіпотезу, що респонденти, які демонструють високий рівень соціальної та особистої відповідальності, мають більш високий рівень особистої мотивації до навчання за обраною спеціальністю та до майбутньої

професійної діяльності, і тому будуть більш схильними до професійної відповідальності.

Для обробки результатів анкетування ми використали метод факторного аналізу. Цей метод дозволяє аналізувати й інтерпретувати масиви експериментальних даних, у нашому випадку даних анкети у вигляді матриць. В основі різних моделей факторного аналізу лежить гіпотеза: параметри, які спостерігаються або вимірюються, є лише посередні, побічні характеристики об'єкта чи явища, що вивчається, у дійсності існують внутрішні (які безпосередньо не спостерігаються) параметри, або властивості, число яких є малим і які визначають значення параметрів, що спостерігаються. Ці внутрішні параметри називаються факторами [106].

Процедура факторного аналізу потребує великого об'єму обчислень, у нашому дослідженні для аналізу результатів анкетування ми використали пакет програм Statistica. Масив початкових даних склали дві матриці розміру 157×7 , де 7 – число змінних (питань анкети), а 157 – число респондентів. Одна матриця має на меті дослідження рівня сформованості соціальної відповідальності, друга – особистої відповідальності.

Інтерпретація даних анкетування проводилась у два етапи. Спочатку було проаналізовано наявний рівень соціальної відповідальності студентів. Згідно з процедурою факторного аналізу, кількість факторів визначається в ході розгляду таблиці власних значень кореляційної матриці. За критерієм Р. Кеттела, число факторів дорівнює числу компонентів, власні значення яких більше 1. У даному випадку таких власних значень 2. Факторні навантаження – це коефіцієнти кореляції кожної з аналізованих змінних з кожним з виокремлених факторів. Чим тісніше зв'язок змінної з фактором, тим більше її факторне навантаження. Зазначені фактори пояснюють 63% загальної дисперсії, що вважається припустимим результатом. Тісніше всього пов'язані з першим фактором змінні Var3, Var4, Var5, а з другим фактором – змінні Var6 а також Var2.

Для інтерпретації першого фактора було використано метод експертної оцінки, який було описано у підрозділі 2.3 та при використанні якого було здійснено оцінку вагомості факторів кваліметричної субмоделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

На думку групи експертів, першим фактором є «Розвинута соціально-комунікативна компетентність. Готовність допомогти іншим у вирішенні різних проблем». Інтерпретацією другого фактора є «Розвинутий рівень емпатії, здатність слухати й розуміти інших». У додатку М наведено ілюстративний фрагмент таблиці факторних коефіцієнтів для респондентів з номерами від 30 до 54.

Результати підрахунків свідчать, що респондентам з більшим факторним навантаженням властивий вищий рівень прояву відповідного фактора. Позитивні (додатні) факторні навантаження відповідають респондентам, що мають рівні властивостей більші середнього, а від'ємні – тим, що мають показники нижче середнього. Кількість респондентів, у яких факторні коефіцієнти за двома факторами додатні та коефіцієнт за першим фактором більший 1 (найбільш високий рівень властивостей за двома факторами), становить 16,6% від загальної вибірки. Респондентів, у яких факторний коефіцієнт за першим фактором від'ємний та за абсолютною величиною більший 1 (найбільш низький рівень прояву властивостей за першим фактором), є також близько 17%. Обидва факторні коефіцієнти є додатними в 33,3% респондентів, обидва від'ємні в 20,4%, додатні за першим фактором у 55,3%) респондентів.

Далі ми проаналізували наявний рівень особистої відповідальності студентів. Згідно з критерієм Р. Кеттела, обрано 3 фактори, які пояснюють 74 % загальної дисперсії. Найбільше факторне навантаження за першим фактором мають змінні Var4, Var6, Var7, за 2-м – Var3, Var5, за 3-м – Var1. Експерти надають таку інтерпретацію цих факторів: перший фактор: «Сформована

здатність навчатися»; другий фактор: «Сформована мотивація до навчання»; третій фактор «Соціальна активність. Пошук свого місця в житті».

Кількість респондентів з номерами від 30 до 54, у яких факторний коефіцієнт за першим фактором є додатним та більший 1 (з найбільшим рівнем прояву фактора «здатність навчатися») склала 16,6 %, у яких значний додатний (більше 0,6) за першим фактором – 31,5 %, усі три коефіцієнти додатні – 18,5 %, додатні перший та другий коефіцієнт – 33,3 %, додатний перший – 50 %, від’ємні за першим та другим – 20,4 %, усі 3 від’ємні – 7,4% респондентів.

Отже, кількісні результати анкетування, а саме низькі коефіцієнти факторного навантаження, свідчать про невисокий рівень притаманності внутрішніх факторів, що детермінують рівень сформованості особистої та соціальної відповідальності в студентів. Узагальнені результати сформованості особистісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів (за обома факторами) наведені у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Узагальнені результати сформованості особистісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів, у % (констатувальний експеримент)

№ з/п	Рівні сформованості	Кількість осіб (%)
1	Високий	24,9
2	Середній	52,3
3	Низький	22,8

У векторі вимірювання сформованості діяльнісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів ми використали «Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів» за авторською методикою Т. Дубовицької (додаток Б) [51]. Тест є спрямованим на визначення рівня професійної спрямованості студентів, що виявляється в готовності до роботи за обраним фахом. Отримані результати анкетування (табл. 3.3) показали, що 20,9% студентів мають високий рівень

професійної спрямованості, 56,2% – середній рівень, 22,9% – низький рівень. Отже, результати тестування говорять про не дуже високий рівень професійної спрямованості майбутніх менеджерів економічної галузі. Слід підкреслити, що отримані результати говорять про те, що на першому курсі студенти ще не мають чіткої професійної та діяльнісної спрямованості.

Таблиця 3.3

Узагальнені результати сформованості діяльнісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів, у % (констатувальний експеримент)

№ з/п	Рівні сформованості	Кількість осіб (%)
1	Високий	20,9
2	Середній	56,2
3	Низький	22,9

У векторі вимірювання сформованості ціннісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів ми використали анкетування, побудоване за моделлю ціннісних орієнтацій М. Рокіча [256]. Основою цієї моделі є припущення, що цінності можуть трансформуватися під впливом виховання й культури. М. Рокіч виокремлює дві групи цінностей: термінальні (властиві людині самі по собі) та інструментальні (використовуються для досягнення цілей). Термінальними цінностями є активне діяльне життя, життєва мудрість, здоров'я, цікава робота, краса природи й мистецтва, любов, матеріально забезпечене життя, наявність гарних і вірних друзів, суспільне визнання, можливість пізнання, продуктивне життя, розвиток, розваги, воля, щасливе сімейне життя, щастя інших, творчість, упевненість у собі. Інструментальними цінностями, за М. Рокічем, є особистісні риси, які повинна мати розвинена особистість: акуратність, вихованість, високі запити, життєрадісність, ретельність, незалежність, непримиренність до недоліків, освіченість, відповідальність, раціоналізм, самоконтроль, сміливість у відстоюванні своєї думки, тверда воля, терпимість, широта поглядів, чесність,

ефективність у справах, чуйність. За методикою респондентіві пред'являється два списки цінностей, у списках респондент привласнює кожній цінності ранговий номер. Спочатку пред'являється набір термінальних цінностей (список А), а потім набір інструментальних (список Б) цінностей (додаток В).

Під час аналізу результатів дослідження за методикою ціннісних орієнтацій М. Рокіча виявлено, що перше місце в списку ранжованих студентами термінальних цінностей посідає «матеріально забезпечене життя», вона є пріоритетною для 42,5% студентів. Друге рангове місце посідає цінність «наявність гарних і вірних друзів». Вона складає значущість для 22,4% респондентів. Трете місце посідає така цінність, як «цікава робота», вона є значущою для 14,1% студентів. Далі розташувалися такі цінності: розваги (9,1%), свобода (7,5%), суспільне визнання (2,3%) та впевненість у собі (2,1%). Інші цінності в списку виявилися для респондентів менш значущими. Щодо інструментальних цінностей, перше місце в ранжованому студентами списку має цінність «незалежність», вона є значущою для 33,1% студентів. Цінність «ефективність у справах» є значущою для 22,6% опитаних студентів. Для 9,7% респондентів пріоритетною є така цінність, як «смівливість у відстоюванні своєї думки». Менш значущими із інструментальних цінностей є такі цінності, як самоконтроль (5,1%), освіченість (4,8%), чуйність (4,3%), тверда воля (4,2%), широта поглядів (4,1%), акуратність (3,2%), вихованість (2,2%), старанність (2,1%), відповідальність (1,7%), високі запити (1,5%), чесність (1,4%).

Відтак, отримані результати за методикою дослідження ціннісних орієнтацій особистості дають можливість констатувати, що такі інструментальні цінності, які віднесені М. Рокічем до етичних, а саме: відповідальність, високі запити, самоконтроль, широта поглядів – не посідають належного місця в ієрархії цінностей сучасних студентів. Щодо цінностей термінальних, то такі цінності, які стосуються професійної діяльності, а саме: активне діяльне життя, цікава робота, суспільне визнання, розвиток – також не займають належного місця в ієрархії цінностей майбутніх менеджерів економічної галузі. Проте великий відсоток отримали цінності, що

стосуються до особистого життя: матеріально забезпечене життя, задоволення, друзі. Це говорить про індивідуалістичну спрямованість сучасної особистості та про перевагу матеріальних потреб над духовними. Отже, кількісні показники (табл. 3.4) свідчать про невисокий рівень сформованості ціннісного компонента професійної відповідальності в майбутніх менеджерів економічної галузі.

Таблиця 3.4

Узагальнені результати сформованості ціннісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів, у % (констатувальний експеримент)

№ з/п	Рівні сформованості	Кількість осіб (%)
1	Високий	28,5
2	Середній	45,4
3	Низький	26,1

У векторі вимірювання сформованості мотиваційного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів ми використали в ролі діагностичного інструментарію методика М. Савчина «Оцінювання мотивів відповідальної поведінки» (додаток Д). За методикою вчений виокремлює десять груп мотивів відповідальної поведінки особистості: суспільні; морального самоствердження; прагматичні; самореалізації; самопізнання; егоїстичного самоствердження; неспецифічні; спілкування; виховання інших; духовні мотиви (віра, надія, любов) [180]. Статистичний аналіз отриманих даних дозволив визначити середні показники мотивів відповідальної поведінки за кожною групою мотивів, виокремлених М. Савчиним. Це дозволило нам окреслити ієрархію мотиваційного поля (за М. Савчиним) відповідальної поведінки майбутніх менеджерів економічної галузі. Відтак, у мотиваційному полі респондентів превалюють мотиви самореалізації, спілкування та самопізнання (рис.3.1)

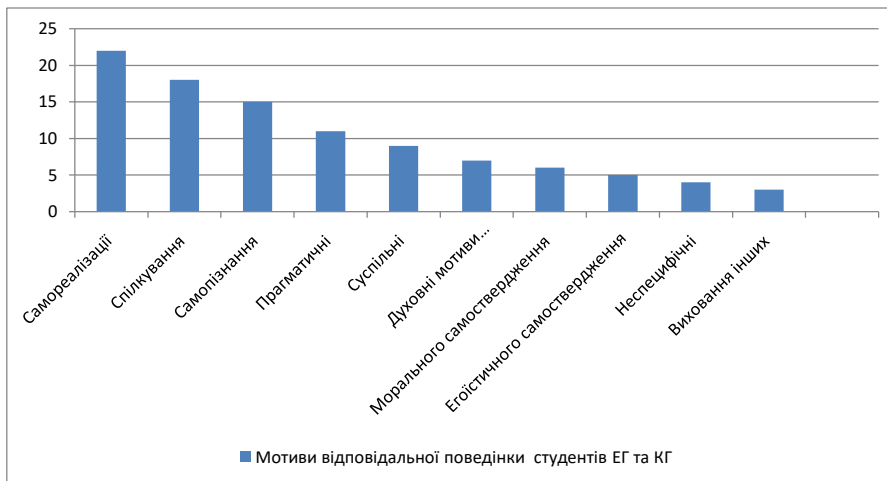


Рис. 3.1. Мотиви відповідальної поведінки студентів ЕГ та КГ

Результати анкетування свідчать, що для студентів ЕГ та КГ в однаковій мірі найзначущими є внутрішні мотиви, спрямовані на задоволення потреби в самореалізації. Помітним є те, що респонденти звернули менше уваги на зовнішні мотиви відповідальної поведінки, а саме суспільні та духовні мотиви відповідальності. Узагальнені показники сформованості мотиваційного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів (табл. 3.5) свідчать про недостатнє усвідомлення сучасною молоддю важливості зовнішніх мотивів відповідальної поведінки у сучасному світі.

Таблиця 3.5

Узагальнені результати сформованості мотиваційного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів, у % (констатувальний експеримент)

№ з/п	Рівні сформованості	Кількість осіб (%)
1	Високий	27,5
2	Середній	40,6
3	Низький	39,1

Таким чином, зведені результати проведених анкетувань за компонентами професійної відповідальності менеджера економічної галузі (табл. 3.6) свідчать про недостатній рівень сформованості даної якості в студентів та про необхідність формування відчуття професійної відповідальності в майбутніх фахівців у процесі їхньої професійної підготовки у ЗВО.

Таблиця 3.6

Сформованість компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі (констатувальний експеримент)

Рівні сформованості	Експериментальна група (80 осіб)		Контрольна група (77 осіб)	
	Кількість	%	Кількість	%
Мотиваційний компонент				
високий	16	20	14	18,2
середній	25	31,25	27	35
низький	39	48,75	36	46,8
Ціннісний компонент				
високий	10	12,5	11	14,3
середній	28	35	25	32,5
низький	42	52,5	41	53,2
Діяльнісний компонент				
високий	20	25	17	22
середній	18	22,5	20	26
низький	42	52,5	40	52
Особистісний компонент				
високий	23	28,75	25	32,5
середній	19	23,75	17	22
низький	38	47,5	35	45,5

Усебічний аналіз проблеми управління процесом формування професійної відповідальності в майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки у ЗВО дає нам підставу стверджувати, що успішне формування і розвиток відповідальності та прищеплення її особистого відчуття кожному студентові вимагає, насамперед, усвідомлення своєї високої професійної відповідальності самим педагогом. Ця відповідальність є складним системним утворенням,

загальна структура якого повинна містити як належну йому професійну компетентність і психологічну спрямованість на педагогічну діяльність, так і постійне самонавчання, самовиховання й самовдосконалення [153].

Індикаторами готовності викладачів до педагогічного впливу на студентів є розвинений рівень емпатії, вміння застосовувати ефективні методи, способи й прийоми прищеплення їм почуття відповідальності за свої слова, рішення та дії, за вчинки й поведінку, за характер своїх відносин з іншими людьми. Власний приклад відповідальної поведінки викладача слугує потужним мотиваційним джерелом для студентів діяти відповідно [152, 153].

Ми погоджуємося з думкою багатьох учених, зокрема О. Пономарьова, О. Чеботарьова, Н. Середи, про те, що важливою умовою формування відповідальності в студентів є створення у ЗВО атмосфери високого рівня відповідальності всіх працівників, що беруть участь в освітньому процесі. Атмосфера взаємної вимогливості та відповідальності у стінах ЗВО виступає потужним виховним чинником, тому вона й має посісти чільне місце в системі педагогічних категорій, а її формування – у загальній системі цілей і завдань освітнього процесу [153].

На констатувальному етапі експерименту 32 викладачам різних кафедр ХНЕУ імені С. Кузнеця було запропоновано дати відповіді на декілька запитань, які розкривають розуміння ними феномена відповідальності та способів її формування в студентів. Для діагностики ми використали авторську анкету А. Мерглер – австралійської дослідниці проблеми формування відповідальності. Анкета спрямована на виявлення готовності викладачів до формування відповідальності в студентів (додаток Е). Ми обрали саме цю анкету, оскільки вона всебічно охоплює досліджуване питання [249].

Результати опитування викладачів свідчать про достатній рівень розуміння викладачами важливості формування відповідальності (табл. 3.7). На думку 43% викладачів, особиста відповідальність – це внутрішній авторитет, усвідомлення та керування своїми діями, а сформованість відповідальності вимірюється ступенем готовності студента брати на себе відповідальність без

зовнішнього впливу та спонукання або страху покарання. Проте деякі відповіді викладачів все ж таки свідчать про недостатньо сформований рівень знань щодо важливості відповідальності та шляхів її формування в студентів. Наприклад, 57% викладачів вважали, що прищеплення відчуття відповідальності головним чином є обов'язком батьків, а роль викладачів ЗВО – підсилення та закріплення цього відчуття в студентів. На запитання «Яким чином ви формуєте/демонструєте особисту відповідальність на занятті?» більшість викладачів відповіли загальними положеннями, не продемонструвавши володіння конкретними способами та методиками формування відповідальності в студентів. Це свідчить про необхідність запровадження спеціальної підготовки викладачів до управління формування відповідальності в майбутніх менеджерів.

Таблиця 3.7

Узагальнені результати діагностики рівня осмислення викладачами феномена відповідальності та способів її формування у студентів, у % (констатувальний експеримент)

№ з/п	Рівні сформованості	Кількість осіб (%)
1	Високий	21
2	Середній	54
3	Низький	25

Отже, на констатувальному етапі також виявлено необхідність у додатковій підготовці викладачів щодо підвищення їхньої компетентності з управління процесом формування відповідальності в студентів у межах освітнього процесу у ЗВО.

На підставі одержаних результатів констатувального етапу експерименту було проведено формувальний етап експерименту (2018-2019 рр.), який відображає головну частину основного етапу дослідження, що забезпечує практичне впровадження складових моделі управління процесом формування

професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Цей етап характеризується практико орієнтованим залученням суб'єктів дослідження до впровадження складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Підбір груп для проведення формувального етапу експерименту було виконано за методикою Д. Новікова. Науковець у своїй методиці представляє алгоритм вибору статистичного критерію. Його методика передбачає вимірювання досліджуваної якості в ЕГ і КГ на початку експерименту та проведення контрольного зрізу після застосування експериментальної методики. Наявність ЕГ передбачає встановлення достовірних статистичних залежностей між досліджуваними показниками, а КГ – для того, щоб порівнювати отримані результати з тими, які встановлені в ЕГ [120].

До проведення формувального етапу експерименту було залучено студентів першого курсу факультету менеджменту та маркетингу ХНЕУ ім. С. Кузнеця, які приймали участь у констатувальному експерименті. Формування ЕГ та КГ було розпочато з визначення загальної вибірки. Обсяг генеральної сукупності може бути встановлено за умови, що всі елементи мають спільні характеристики. Для визначення обсягу генеральної сукупності було використано основні статистичні показники кількості студентів першого року навчання за спеціальністю 073 «Менеджмент» у ХНЕУ імені Семена Кузнеця в 2017-2018 н.р. Щоб вибірка була достовірною, було визначено ознаки, за якими вона здійснюється, зокрема такі: студенти першого курсу факультету Менеджменту та маркетингу, рівень підготовки бакалавр, які набувають професію в галузі знань 07 «Управління та адміністрування» за спеціальністю 073 «Менеджмент»; вік учасників експерименту. На початку експериментальної перевірки загальний контингент студентів, що здобувають професію за спеціальністю 073 «Менеджмент», становив близько 300 осіб. Для того щоб отримати об'єктивні результати статистичної залежності, обсяг вибіркової сукупності склав 157 осіб. Кількість студентів, яка увійшли до ЕГ,

склала 80 осіб. Кількість студентів, яка увійшли до КГ – 77 осіб. Ця кількість була визначена за допомогою методу гніздового відбору відповідних одиниць аналізу відповідно до генеральної сукупності. Можна вважати, що обсяг вибіркової сукупності відповідає репрезентативному обсягу та є достатнім для формулювання достовірних висновків [89; 96].

Оскільки кількісні результати діагностики наявного рівня сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі у студентів факультету менеджменту і маркетингу перед початком формувального експерименту показали, що студенти демонструють досить низький рівень сформованості виокремлених компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів, актуальною є імплементація складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Метою формувального етапу експерименту є перевірка гіпотези про те, що впровадження в ЕГ складових побудованої моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів забезпечить підвищення рівня сформованості зазначеної якості та якісно вплине власне на ефективність процесу управління, а також на навчальні досягнення студентів. Відповідно, освітній процес у КГ буде організовано за традиційною методикою. Методологічною основою формувального етапу дослідження стали виокремлені нами загальнодидактичні й професійно орієнтовані підходи та принципи формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

У ході формувального експерименту запровадження складових моделі здійснювалося у два етапи, кожен з яких мав свої завдання. Головною метою першого етапу експерименту було створення організаційно-педагогічних умов формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. Реалізація цих умов здійснювалась як у навчальній, так і позанавчальній діяльності.

Реалізація першої з виокремлених нами організаційно-педагогічних умов формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів –

організаційно-методична підготовка викладачів навчальних дисциплін до управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі – полягала в усвідомленні викладачами значення професійної відповідальності в компетентнісному просторі підготовки менеджерів та ознайомленні їх з особливостями управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Для виконання цих завдань ми організували та провели низку заходів.

По-перше, було проведено науково-методичний семінар для викладачів на тему «Роль відповідальності менеджера на сучасному етапі розвитку суспільства», на якому розглядалися питання важливості несення відповідальності в сучасному світі, питання змісту та компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів та особливостей управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в контексті освітньої діяльності. По-друге, було організовано низку тренінгових занять, спрямованих на вдосконалення у викладачів умінь та навичок формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів («Кейс-метод та дилема як засіб управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів», «Управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів через організацію самостійної роботи студентів», «Управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів через використання ІКТ, а саме окремих хмарних сервісів Google (на прикладі Google Клас та Google Календар) та Moodle (ПНС) як інстанцій відповідальності». Детально зміст семінару та тренінгів викладено в підрозділі 3.3.

Реалізація другої організаційно-педагогічної умови щодо спрямування змісту навчальних дисциплін на формування в студентів системи морально-етичних норм та суспільних цінностей відбувалася під час підготовки та проведення занять з навчальних дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки («Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Інформатика»). Ці

дисципліни було виокремлено в загальному переліку навчальних дисциплін для першого курсу зі спеціальності 073 «Менеджмент» з огляду на їх потенціал щодо спрямування їх контексту на формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Потенціал навчальних дисциплін для 1 курсу зі спеціальності 073
«Менеджмент» щодо спрямування їх змісту на формування професійної
відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі**

Назва дисципліни	Потенціал дисципліни
Українська мова (за професійним спрямуванням)	+++
Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	+++
Соціально-економічна історія України	+
Філософія	+
Вища математика	+
Теорія ймовірності та математична статистика	+
Інформатика	+++
Макро- і мікроекономіка	+
Економіка підприємства	+
Світове господарство і міжнародні економічні відносини	+
Навчальна практика «Університетська освіта»	+++
Тренінг-курс «Безпека життєдіяльності»	+++

Зміст зазначених навчальних дисциплін може бути інтегрований, доповнений темами й творчими завданнями (табл. 3.9), які дозволяють розширити соціально-гуманітарний контекст цих дисциплін з метою формування в студентів розуміння сутності та важливості професійної відповідальності в діяльності менеджера. Завдяки інтегративному змісту дисциплін у студентів відбуватиметься формування загального уявлення про феномен професійної відповідальності, її роль у сучасному світі та місце в професійній діяльності менеджера та актуалізація морально-етичного образу та

ідеалу майбутнього менеджера економічної галузі. Методичні рекомендації щодо реалізації цієї умови викладено в підрозділі 3.3.

Таблиця 3.9

Інтегративний зміст навчальних дисциплін

№ з/п	Навчальна дисципліна	Теми, які були інтегровані в зміст навчальних дисциплін
1.	«Українська мова (за професійним спрямуванням)»	«Культура усного і писемного професійного мовлення» «Культура міжособистісного спілкування» «Етика ділової бесіди»
2.	«Іноземна мова (за професійним спрямуванням)»	«Етика бізнес-комунікації» «Суспільство сталого розвитку» «Корпоративна соціальна відповідальність» «Образ менеджера в сучасній компанії»
3.	«Інформатика»	«Роль та місце ІКТ у сучасному світі» «Потенціал ІКТ в освітньому процесі» «Навчальна платформа Google Classroom» «Інтелектуальна власність та захист персональних даних»

Реалізація третьої організаційно-педагогічної умови щодо організації специфічного освітнього середовища (оптимальне співвідношення свободи й відповідальності, створення «інстанцій відповідальності», проблемність змісту навчання) відбувалася за рахунок переосмислення студентами їхньої ролі в сучасному освітньому процесі. У процесі навчання студенти заохочувалися бути активними менеджерами своєї освітньої діяльності за рахунок зміни ролі викладача як інстанції відповідальності студента. Викладач виконував функції радника або фасилітатора освітньої діяльності студентів, спрямовуючи її в потрібному напрямку та активно використовуючи ІКТ, зокрема освітні сервіси Google, як додаткових інстанцій відповідальності за межами ЗВО та засобу зворотного зв'язку. За рахунок цього викладач максимально надавав студентам можливість виявити самостійність та автономність, морально заохочував, стимулював до творчості й пошуку, підтримував ініціативу. Також у межах реалізації цієї умови студенти мали змогу моніторити власні навчальні досягнення в системі ПНС за рахунок використання опцій «Відвідування» та «Журнал оцінок».

Процес виконання третьої організаційно-педагогічної умови забезпечував стимулювання студентів до здійснення поступового переходу від управління та співуправління до самоуправління навчальною діяльністю на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії.

Реалізація четвертої організаційно-педагогічної умови щодо моделювання професійної діяльності менеджера шляхом використання ситуативних навчально-професійних завдань та інтерактивних методів навчання, що стимулюють розвиток самостійності, критичного мислення, навичок роботи в складі команди, відбувалася за рахунок створення в освітньому процесі проблемно-ситуативного поля, у якому актуалізувалась професійна відповідальність менеджера. Студентів заохочували до розв'язання кейсів, дилем, ситуативних завдань, участі в рольових іграх, які відтворювали професійні ситуації тощо. Методичні рекомендації щодо реалізації цієї умови викладено в підрозділі 3.3.

Реалізація останньої організаційно-педагогічної умови щодо організації рефлексивної діяльності студентів щодо процесу й результату індивідуальної та групової роботи відбувалася за рахунок стимулювання розвитку рефлексивних здібностей студентів. Важливу роль у цьому відігравала рефлексивна дискусія після завершення розв'язання проблемних ситуацій, що дозволяло формувати в студентів навички диференціювання чинників успіхів та невдач, самопізнання та самокорекції, критичність суджень та адекватну самооцінку.

Таким чином, результатом першого етапу формувального експерименту стало створення освітнього підґрунтя для проведення другого етапу формувального експерименту.

Другий етап формувального експерименту характеризувався здійсненням управління процесом формування компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі – мотиваційного, ціннісного, діяльнісного та особистісного. З метою більш ефективного засвоєння студентами інтегративного змісту компонентів професійної відповідальності менеджера нами був розроблений і впроваджений інтегрований спецкурс (дод. Ж) у межах вивчення дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)». Загальна

тривалість спецкурсу – 16 академічних годин. Заняття проводилися зі студентами, що входили до експериментальної групи. Кожного тижня в межах означеної дисципліни спецкурсу відводилася одна академічна година протягом осінньо-зимового семестру 2018-2019 навчального року.

Завданнями спецкурсу є підвищення рівня обізнаності студентів про особливості професійної діяльності менеджера; формування ціннісних засад відповідальності особистості; формування в студентів позитивного ставлення до обраної професії, мотивації до професійної діяльності та свідомого прагнення до несення відповідальності; орієнтація студентів на партнерство та співпрацю в розв'язанні професійних проблем.

Під час проведення спецкурсу було використано відповідні інтерактивні форми роботи на занятті: виконання спеціально розроблених вправ, моделювання проблемних ситуацій та репетиція бажаної поведінки, розв'язання дилем, ситуативні ігри тощо, спрямовані на формування компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Зворотний зв'язок, виконання домашнього завдання та моніторинг успішності здійснювалися студентами ЕГ з використанням системи ПНС та освітніх ресурсів Google (Google Форми, Google Classroom, Google Диск, Google Blogger), що слугувало додатковим джерелом формування самостійності та відповідальності студентів.

Завданнями викладачів на даному етапі було замінити авторитарний примус на діалогічну взаємодію зі студентами, створити сприятливий мікроклімат у колективі під час навчальних занять, навчити студентів визначати особистісний зміст, послідовність і процесуальність власної освітньої діяльності, розподіляти власний час. Методичні рекомендації щодо впровадження означеного спецкурсу та його зміст викладено в підрозділі 3.3.

Оскільки управління процесом формування компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів будувалося на основі широкого розмаїття проєктів, ситуативних завдань, кейсів, логічним завершенням другого етапу формувального експерименту стала участь студентів у практичній студентській конференції. Завданням кожного студента було самостійно обрати тему доповіді,

пов'язану з професійною діяльністю менеджера, підібрати та обробити інформацію, скласти невелику доповідь та презентувати її. Участь у цьому заході була добровільною, вона закріпила в студентів їхню відповідальну позицію щодо власної освітньої діяльності та використання навичок відповідальної поведінки в практичних професійних ситуаціях.

Таким чином, результатом другого етапу формувального експерименту має стати сформованість відповідального ставлення майбутніх менеджерів економічної галузі до майбутньої професійної діяльності.

Заключний етап дослідження відбувся наприкінці 2019 року. На цьому етапі була здійснена робота щодо оцінки та узагальнення впроваджених складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Детально цей етап описано в підрозділі 3.2 даної дисертації.

Відтак, результатом педагогічного експерименту стало впровадження складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності в процес професійної підготовки майбутніх менеджерів економічної галузі. Зміст експерименту розгортався поетапно від входження в поле проблематики формування відповідальності особистості до практичного управління процесом формування компонентів професійної відповідальності через діалогічну взаємодію суб'єктів управління освітнім процесом та широкого використання ІКТ.

3.2. Оцінка та узагальнення впровадження моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі

Визначення ефективності експериментальної роботи з управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі здійснювалося на основі результатів, отриманих внаслідок

моніторингової роботи щодо оцінювання рівня управління процесом формування та відповідно рівня сформованості професійної відповідальності. Об'єктивність даних експерименту забезпечувалась оптимальним співвідношенням кількості учасників, критеріями результативності експерименту та математичною статистикою для кількісного та якісного аналізу одержаних результатів.

В експерименті взяли участь студенти першого курсу факультету Менеджменту та маркетингу, рівень підготовки бакалавр, які набувають професію в галузі знань 07 «Управління та адміністрування» за спеціальністю 073 «Менеджмент». Розподіл досліджуваних на ЕГ (80 осіб) та КГ (77 осіб) відбувся рівномірно. Обидві групи до початку експерименту одночасно пройшли діагностування щодо визначення наявного стану сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі та продемонстрували помірний рівень сформованості зазначеної якості

З метою експериментальної перевірки моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі була розроблена кваліметрична субмодель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі (Додаток Н). У ході перевірки було визначено рівні наявності або сформованості складників моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. З цією метою студентам ЕГ та КГ і викладачам наприкінці експерименту було запропоновано оцінити себе за параметрами субмоделі.

Розглянемо обчислення за допомогою кваліметричної субмоделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Згідно з кваліметричною субмоделлю (табл. 3.10), складники моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі обрано як фактори відповідної кваліметричної субмоделі, які позначимо $F_i, i = 1, \dots, 5$, а вагомості цих факторів позначимо $f_i, i = 1, \dots, 5$:

F_1 – планово-прогностична діяльність щодо організації процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, $f_1 = 0.1$;

F_2 – організаційно-методичне забезпечення процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, $f_2 = 0.2$;

F_3 – зміст формування відповідальності, $f_3 = 0.3$;

F_4 – управління мотиваційним процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, $f_4 = 0.2$;

F_5 – результативність, $f_5 = 0.2$;

Визначені фактори та їх вагомості містяться в перших двох стовпцях кваліметричної субмоделі (табл. 3.10). Розглянемо, наприклад, фактор F_1 . Чотири критерії цього фактора стоять у другому рядку та в третьому стовпці субмоделі (табл. 3.10). Вагомості цих критеріїв визначено експертами та є такими: $m_1 = 0.3, m_2 = 0.2, m_3 = 0.3, m_4 = 0.2$. Другий фактор F_2 має шість критеріїв, третій фактор F_3 – чотири критерії, четвертий фактор F_4 – шість критеріїв, п'ятий фактор F_5 – шість критеріїв. Разом двадцять шість критеріїв. Критерію з номером i з третього стовпця відповідає вагомість m_i з тим самим індексом i з четвертого стовпця (табл. 3.10).

Суб'єкт управління процесом формування професійної відповідальності (викладач або студент), який визначає свій рівень управління, має поставити собі оцінку за кожним з двадцяти шести критеріїв – значення коефіцієнта відповідності k_i i -му критерію.

Експертам пропонується надавати k_i такі значення: 0.00 – респондент не відповідає цьому критерію; 0.25 – респондент відповідає цьому критерію в межах 0%–40% вимог; 0.50 – респондент відповідає цьому критерію в межах 40%–60% вимог; 0.75 – респондент відповідає цьому критерію в межах 61%–75% вимог; 1.00 – респондент відповідає цьому критерію в межах 76%–100% вимог [130, с. 230].

Після того як анкета заповнена, тобто в п'ятому стовпчику поставлено

значення коефіцієнтів відповідності i -му критерію $k_i, i = 1, \dots, 26$, обчислюються оцінки факторів. Оцінки факторів – це числа, які характеризують відповідність респондента даним факторам та позначаються тими ж літерами $F_i, i = 1, \dots, 5$, що й фактори, та обчислюються за формулами:

$$F_1 = f_1 \sum_{i=1}^4 k_i m_i, \quad F_2 = f_2 \sum_{i=5}^{10} k_i m_i, \quad F_3 = f_3 \sum_{i=11}^{14} k_i m_i, \quad F_4 = f_4 \sum_{i=15}^{20} k_i m_i, \quad F_5 = f_5 \sum_{i=20}^{26} k_i m_i.$$

Оцінка фактора $F_i, i = 1, \dots, 5$ дорівнює добутку вагомості цього фактора $f_i, i = 1, \dots, 5$ на суму попарних добутків вагомостей критеріїв цього фактора на їх коефіцієнти відповідності.

Оскільки сума вагомостей критеріїв за кожним фактором дорівнює 1, то оцінка фактора завжди менша або дорівнює показнику вагомості фактора.

$$F_1 \leq f_1, \quad F_2 \leq f_2, \quad F_3 \leq f_3, \quad F_4 \leq f_4, \quad F_5 \leq f_5.$$

Суму оцінок факторів $F_i, i = 1, \dots, 5$ слід вважати поточним рівнем управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі, поточним рейтингом та позначити

$$r = \sum_{i=1}^5 F_i.$$

Якщо здійснити почленне підсумовування останніх нерівностей, то ми отримаємо: $r = \sum_{i=1}^5 F_i \leq \sum_{i=1}^5 f_i = 1, r \leq 1$, тобто рейтинг завжди менше або дорівнює

1. Він може дорівнювати 1 тільки тоді, коли усі значення коефіцієнтів відповідності $k_i = 1, i = 1, \dots, 26$.

У ході дослідження було проведено анкетування 80 студентів КГ та 77 студентів ЕГ. Як приклад продемонструємо результати анкетування студента (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Кваліметрична субмодель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі

Фактор F_i	вагомість фактора f_i	Критерії фактора	вагомість критерію m_i	коефіцієнт відповідності k_i	оцінка критерію	Оцінка фактора
1. Планово-прогностична діяльність щодо організації процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів	0,10	1. Рівень сформованості професійної відповідальності в студентів	0,30	0.75	0,225	$F_1 = 0.0625$
		2. Рівень готовності викладачів до здійснення управління процесом формування професійної відповідальності	0,20	0.75	0,15	
		3. Рівень самостійності у виконанні завдань	0,30	0.5	0,15	
		4. Цілепокладання	0,20	0.5	0,1	
2. Організаційно-методичне забезпечення процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів	0,20	5. Ціннісно-орієнтована спрямованість контексту навчальних дисциплін	0,25	0.75	0,1875	$F_2 = 0.15$
		6. Наявність семінарів, тренінгів	0,20	0.5	0,1	
		7. Наявність відповідних навчальних матеріалів	0,10	0.75	0,075	
		8. Організація забезпечення навчальними матеріалами	0,15	0.75	0,1125	
		9. Підготовка викладачів до формування професійної відповідальності	0,10	0.75	0,075	

Продовження таблиці 3.10

Фактор F_i	вагомість фактора f_i	Критерії фактора	вагомість критерію m_i	коефіцієнт відповідності k_i	оцінка критерію	Оцінка фактора
		10. Організація інтерактивного освітнього середовища (використання кейсів, інструментів Moodle, сервісів Google, інших навчальних платформ)	0,20	1	0,2	
3.Зміст формування відповідальності	0,30	11. Мотиваційний компонент	0,25	0.5	0.125	$F_3 =$ 0.15
		12.Ціннісний компонент	0,25	0.5	0.125	
		13. Діяльнісний компонент	0,25	0.5	0.125	
		14. Особистісний компонент	0,25	0.5	0.125	
4.Управління мотиваційним процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів	0,20	15.Діалогічна взаємодія	0,15	0.5	0.075	$F_4 =$ 0.10
		16. Індивідуальна навчальна траєкторія	0,15	0.5	0.075	
		17. Інстанції відповідальності	0,15	0.5	0.075	
		18. Визначення ступеня відповідальності	0,15	0.5	0.075	
		19. Організація самостійної роботи студентів	0,15	0.5	0.075	
		20. Моральне заохочення	0,15	0.5	0.075	
		21. Мікроклімат	0,10	0.5	0.05	

Продовження таблиці 3.10

Фактор F_i	вагомість фактора f_i	Критерії фактора	вагомість критерію m_i	коефіцієнт відповідності i	оцінка критерію	Оцінка фактора
5.Результативність	0,20	22. Оволодіння методикою формування відповідальності	0,20	0.5	0.1	$F_5 = 0.15$
		23. Рівень академічної успішності студентів	0,20	0.5	0.1	
		24. Рівень сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі за виокремленими факторами, критеріями та показниками	0,20	0.5	0.1	
		25. Ступінь рефлексії	0,20	0.5	0.1	
		26. Самоосвітня діяльність	0,20	0.5	0.1	
Загальна оцінка в частинах одиниці	1,00					$r = 0.6160$

У табл. 3.11 наведено зведені показники студентів ЕГ за усіма критеріями (26 критеріїв) субмоделі до початку та наприкінці експерименту в скороченому вигляді. Перший стовпчик – номер критерію, 1-й рядок – номер респондента. Повний варіант таблиці можна знайти у додатку Л.

Зробимо загальний аналіз результатів експерименту щодо виявлення рівня управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Розподіл випадкових величин та оцінок критеріїв для респондентів є невідомим та не є нормальним законом. Отже, порівняння середніх величин для

обґрунтування змін у результаті формувального експерименту неможливо проводити за критерієм Стюдента (критерій Стюдента застосовують для нормально розподілених випадкових величин) [106, с. 165]. У таких випадках стають у пригоді методи, які не залежать від способу розподілу випадкових величин, а саме непараметричні методи. Один з таких методів є G – критерій знаків [106, с. 371; 188, с. 77] для з'ясування напряму зрушення при переході від першого вимірювання до другого однієї й тієї ж вибірки досліджуваних. Він дозволяє встановити, чи змінюються значення оцінок критеріїв у бік покращення, збільшення, або, навпаки, у бік погіршення, зниження.

Таблиця 3.11

Зведені рівневі показники управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі до початку та після експерименту за критеріями субмоделі (ЕГ).

№ критерію	Високий рівень			Середній рівень			Низький рівень		
	До	Після	Знак	До	Після	Знак	До	Після	Знак
1	0.015	0.0225	+	0.018	0.0225	+	0.012	0.018	+
2	0,012	0.014	+	0,012	0.014	+	0,012	0.016	+
3	0.015	0.018	+	0.018	0.021	+	0.015	0.021	+
.....								
24	0.03	0.042	+	0.042	0.03	–	0.03	0.042	+
25	0.03	0.045	+	0.036	0.045	+	0.03	0.036	+
26	0.03	0.024	+	0.03	0.024	+	0.03	0.036	+
			$G_{нет} = 7$			$G_{нет} = 5$			$G_{нет} = 4$

Звичайно, у процесі експерименту можна побачити, що в більшості досліджуваних показники при другому замірі, наприклад, збільшуються. Але ще треба довести, що додатні зміни є переважними. Зміни, які є переважними, називаються типовими, а зміни протилежного напрямку, які є менш характерними, називаються нетиповими. Нульові змінні (показник не змінився) виключаються з розгляду. Кількість пар, які порівнюються, зменшують на число нульових змін. Для G -критерію знаків гіпотези є такими:

Гіпотеза H_0 : Переважання типового напрямку змін є випадковим.

Гіпотеза H_1 : Переважання типового напрямку змін не є випадковим.

Кількість нетипових змін позначають $G_{нет}$ та приймається за емпіричне значення критерію. Тобто, за означенням, $G_{нет} = G_{емп}$.

Наводимо правило перевірки гіпотез:

Крок 1. Підраховується $G_{нет} = G_{емп}$ та $N = G_{мин}$

Крок 2. Визначається p -рівень значущості для відповідного N . Чим менше $G_{емп}$, тим менше p . Значення $p \leq 0.05$ (0.01), якщо обчислене $G_{емп} \leq G_{кр}$

Крок 3. Для обраного N та p , якщо $G_{емп} \leq G_{кр}$, то приймається гіпотеза H_1 , а якщо $G_{емп} > G_{кр}$, то приймається гіпотеза H_0

Наведемо приклади застосування критерію знаків для трох респондентів з додатку І.

Респондент 1 $G_{емп} = 7$, $N=26-7=19$. У рядку таблиці додатку 3 з $N=19$

$$G_{кр} = \begin{cases} 5 & (p \leq 0.05) \\ 4 & (p \leq 0.01) \end{cases}$$

$G_{емп} > G_{кр}$, отже, за кроком 2 рівень значущості $p \geq 0.05$. За кроком 3 $G_{емп} > G_{кр}$, отже, гіпотеза H_0 приймається. Додатні зміни оцінок критеріїв не є переважними.

Респондент 2 $G_{емп} = 5$, $N=26-5=21$. У рядку таблиці (дод. К) з $N=21$

$$G_{кр} = \begin{cases} 6 (p \leq 0.05) \\ 4 (p \leq 0.01) \end{cases},$$

$G_{емп} < G_{кр}$, отже, за кроком 2 рівень значущості $p \leq 0.05$. За кроком 3 $G_{емп} < G_{кр}$, отже, гіпотеза H_1 приймається. Додатні зміни оцінок критеріїв є переважними.

Респондент 3 $G_{емп} = 4$, $N=26-4=22$. У рядку таблиці додатку 3 з $N=22$

$$G_{кр} = \begin{cases} 6 (p \leq 0.05) \\ 5 (p \leq 0.01) \end{cases},$$

$G_{емп} < G_{кр}$, отже, за кроком 2 рівень значущості $p \leq 0.01$. За кроком 3 $G_{емп} < G_{кр}$, отже, гіпотеза H_1 приймається. Додатні зміни оцінок критеріїв є переважними.

Аналогічні перевірки для з'ясування наявності статистично обґрунтованого зростання оцінок критеріїв досліджуваних факторів, зроблено для всіх студентів ЕГ. У результаті цих перевірок одержано $G_{емп} = 22$.

Удруге буде застосовано G – критерій знаків. У цьому випадку – для всіх 80 респондентів експериментальної групи. Було з'ясовано, що нетипових випадків з 80 є 22. Тобто в 22 респондентів з 80 не було статистично обґрунтованого зростання оцінок критеріїв за час експерименту.

$G_{емп} = 22$, $N=80-22=58$. У рядку таблиці (дод. 3) з $N=58$

$$G_{кр} = \begin{cases} 22 (p \leq 0.05) \\ 19 (p \leq 0.01) \end{cases},$$

$G_{емп} = G_{кр}$, отже, за кроком 2 рівень значущості $p \leq 0.05$. За кроком 3 $G_{емп} \leq G_{кр}$, а саме отже, $G_{емп} = G_{кр} = 22$, гіпотеза H_1 приймається.

У КГ $G_{емп}$ у більшості студентів становило не менше 10, ще було по кілька нульових змінних (показник не змінився). Статистично обґрунтоване зростання оцінок критеріїв було лише в 10 студентів з 77 та $G_{емп} = 67$. $N = 10$, $G_{кр} = 1$. $G_{емп} > G_{кр}$. Зростання оцінок критеріїв відсутнє.

Зростання оцінок критеріїв в ЕГ має місце в $N = G_{min} = 58$ студентів з 80, що складає 72.5%, а в КГ має місце лише в 10 студентів з 77, що складає 13%, Різниця цих показників складає 59.5%.

Отже, зростання рівня оцінок факторів у ЕГ (зростання рівня управління процесом формування професійної відповідальності респондентів) статистично обґрунтовано за допомогою G – критерія знаків.

Оскільки позитивна динаміка рівнів сформованості компонентів професійної відповідальності менеджерів економічної галузі є основною метою управління в нашому дослідженні, доцільним є детальний розгляд динаміки показників сформованості зазначених компонентів у процесі управління.

Далі ми наводимо порівняльний аналіз рівнів сформованості компонентів професійної відповідальності в студентів ЕГ та КГ до початку та після закінчення експерименту. Методики, використані під час перевірки, наведено в додатках А, Б, В, Г. Проаналізуємо більш детально показники за кожним з чотирьох компонентів професійної відповідальності (мотиваційного, ціннісного, діяльнісного та особистісного) у ЕГ та КГ до початку та після закінчення експерименту.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості компонентів професійної відповідальності студентів – майбутніх менеджерів – зроблено за допомогою критерію χ^2 . З'ясуємо, чи є статично значущими відмінності рівня сформованості мотиваційного компонента професійної відповідальності до та після формування експерименту.

Під час перевірки було застосовано теорію перевірки статистичних гіпотез. Згідно з цією теорією нульова гіпотеза $H_0 : x_1 = x_2$ де x_1 – показник, який досліджується до початку формування експерименту, а x_2 – після його закінчення (припускається, що показник не змінюється). Альтернативною, конкуруючою гіпотезою є $H_1 : x_1 > x_2$ [121, с. 94].

$$\chi^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{\bar{x}}, \quad (1)$$

де n – кількість елементів вибірки, у даному випадку $n=2$,
 $\bar{x} = \frac{x_1 + x_2}{2}$ середнє значення. Наприклад, перевіримо, чи є суттєвою відмінна
 величина низького рівня сформованості мотиваційного компонента
 $x_1 = 48.75\%$ до початку формувального експерименту від $x_2 = 30.35\%$ –
 величини цього ж показника після проведення формувального експерименту.

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2}{2} = \frac{48.75 + 30.35}{2} = \frac{79.1}{2} = 39.55,$$

$$\begin{aligned} \chi^2 &= \frac{(x_1 - \bar{x})^2}{\bar{x}} + \frac{(x_2 - \bar{x})^2}{\bar{x}} = \frac{(48.75 - 39.55)^2}{39.55} + \frac{(30.35 - 39.55)^2}{39.55} = \\ &= \frac{2 \cdot 9.2^2}{39.55} \approx 4.28, \end{aligned}$$

При рівні значущості $p = 0.05$ та при одному ступені свободи (кількість ступенів свободи – це число доданків у сумі (1) мінус 1) область відхилення гіпотези $H_0 \in V_k = (k_{кр}; \infty) = (3.84; \infty)$. Число $k_{кр} = 3.84$ – це критична точка розподілу χ^2 при одному ступені свободи та рівні значущості $p = 0.05$. Значення $\chi^2 = 4.28 \in (3.84; \infty)$, отже, гіпотеза H_0 відхиляється. Показник x_1 більший x_2 .

Так само перевіряється, чи суттєво зріс показник високого рівня з 18.5% до 33%:

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2}{2} = \frac{18.5 + 33}{2} = \frac{51.5}{2} = 25.75,$$

$$\chi^2 = \frac{(x_1 - \bar{x})^2}{\bar{x}} + \frac{(x_2 - \bar{x})^2}{\bar{x}} = \frac{(18.5 - 25.75)^2}{25.75} + \frac{(33 - 25.75)^2}{25.75} =$$

$$= \frac{2 \cdot 7.25^2}{25.75} \approx 4.082 \in (3.84; \infty),, \text{ отже, гіпотеза } H_0 \text{ відхиляється.}$$

Показник x_1 менший x_2 .

Перевіримо зростання показника сформованості середнього рівня мотиваційного компонента з 32.75% до 36.65%:

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2}{2} = \frac{32.75 + 36.65}{2} = \frac{69.4}{2} = 34.7,$$

$$\chi^2 = \frac{(x_1 - \bar{x})^2}{\bar{x}} + \frac{(x_2 - \bar{x})^2}{\bar{x}} = \frac{(32.75 - 34.7)^2}{34.7} + \frac{(36.65 - 34.7)^2}{34.7} =$$

$$= \frac{2 \cdot 1.95^2}{34.7} \approx 0.219 \notin (3.84; \infty),, \text{ отже, гіпотеза } H_0 \text{ приймається.}$$

Результати порівняльного аналізу рівнів сформованості мотиваційного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів в ЕГ та КГ до та після формувального експерименту наведено в табл. 3.12 та рис. 3.2. Зірочками надалі буде позначено рівні сформованості компонентів професійної відповідальності, відмінності яких на початку та після закінчення формувального експерименту є статистично значущими.

Згідно з табл. 3.12, у ЕГ між результатами до й після експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності при $p < 0,05$ у рівнях сформованості мотиваційного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів: збільшення кількості досліджуваних з високим рівнями сформованості мотиваційного компонента (з 18,5% до 33%) і зменшення кількості студентів із низьким (з 48,75 % до 30,35%) рівнем сформованості цього компонента. Збільшення кількості досліджуваних з середнім рівнем сформованості цього компонента (з 32,75% до 36. 65%) не є статистично значущим. Показники рівнів сформованості мотиваційного компонента в студентів КГ до й після експерименту практично не змінилися.

Таблиця 3.12

Порівняльний аналіз сформованості мотиваційного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в ЕГ та КГ до та після проведення експерименту

Групи	Рівні сформованості мотиваційного компонента (кількість досліджуваних, у %)					
	До експерименту			Після експерименту		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
ЕГ	48,75*	32,75	18,5*	30,35*	36,65	33*
КГ	46,8	35	18,2	46,2	35,9	17,6

Аналіз результатів експерименту щодо сформованості мотиваційного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в ЕГ виявив позитивну динаміку. Аналіз результатів анкетувань студентів ЕГ щодо виявлення рівня сформованості мотиваційного компонента показав позитивну динаміку щодо актуалізації внутрішньої мотивації до професійної діяльності, яка породжується існуванням власних переконань, а не зовнішньою необхідністю.

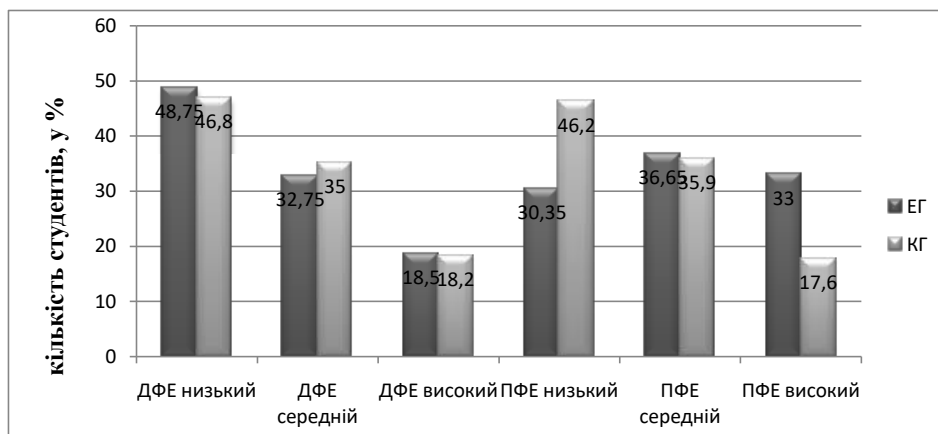


Рис. 3.2. Динаміка показників сформованості мотиваційного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в ЕГ та КГ до та після проведення експерименту (у %).

У результаті запровадження моделі формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі значно підвищився пізнавальний інтерес студентів до змісту їхньої майбутньої професійної діяльності. Під час вивчення дисциплін, контекст яких отримав ціннісно-орієнтовану спрямованість, та завдяки активній участі в розв'язанні кейсів, автономного використання освітніх інструментів Google для звітування щодо виконання домашніх завдань, активній роботі в складі команди, позитивному мікроклімату, діалогічній взаємодії суб'єктів управління тощо майбутні менеджери мали змогу зіставляти свою внутрішню позицію з новою інформацією та новими ситуаціями професійного характеру. Результати анкетувань для діагностики сформованості мотиваційного компонента після експерименту свідчать про те, що студенти ЕГ зробили для себе висновок, що максимальна ефективність у діяльності сучасного менеджера досягається шляхом активізації внутрішнього механізму мотивації.

Також після проведення експерименту серед мотивів відповідальної поведінки в студентів ЕГ зростає важливість суспільних та духовних мотивів, мотиву самопізнання. Майбутні менеджери стали більш зорієнтованими на самопізнання та професійну самореалізацію в управлінській діяльності заради суспільного блага. Нам видається це цілком природним, оскільки орієнтація особистості на професійну самореалізацію також перебуває в площині внутрішньої мотивації, коли фахівець самостійно спонукає себе до нових професійних досягнень [50].

Далі проаналізуємо рівні сформованості ціннісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів в ЕГ та КГ до та після експерименту. Результати порівняльного аналізу рівнів сформованості мотиваційного компонента до та після експерименту наведено в табл. 3.13 та рис. 3.3

Таблиця 3.13

Порівняльний аналіз сформованості ціннісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в ЕГ та КГ до та після проведення експерименту

Групи	Рівні сформованості ціннісного компонента (кількість досліджуваних, у %)					
	До експерименту			Після експерименту		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
ЕГ	52,5	37,5	10*	33*	45,8	21,2*
КГ	53,2	32,5	14,3	52,8	33,5	13,7

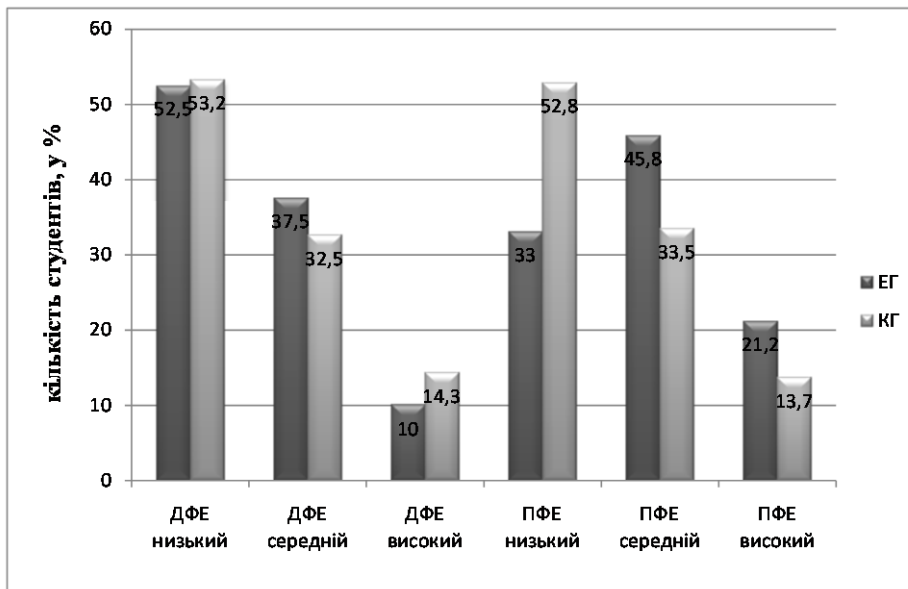


Рис. 3.3. Динаміка показників сформованості ціннісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в ЕГ та КГ до та після проведення експерименту (у %).

Згідно з табл. 3.13, у ЕГ між результатами до й після експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності при $p < 0,05$ у рівнях

сформованості ціннісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів: збільшення кількості досліджуваних з високим рівнем сформованості ціннісного компонента (з 10% до 21,2% відповідно) і зменшення кількості студентів із низьким (з 52,5% до 33%) рівнем сформованості цього компонента. Збільшення кількості досліджуваних з середнім рівнем сформованості ціннісного компонента (з 37,5% до 45,8%) не є статистично значущим. Показники рівнів сформованості ціннісного компонента в студентів КГ до й після експерименту незначною мірою змінилися, але ці зміни не є статистично значущими.

В ієрархії ціннісних орієнтацій студентів ЕГ, за анкетуванням М. Рокіча, серед термінальних цінностей зросло місце суспільного визнання, що, на нашу думку, говорить про готовність студентів сприймати та слідувати морально-етичним та суспільним нормам. Серед інструментальних цінностей для студентів актуалізувалась важливість бути чуйним, акуратним, вихованим, відповідальним, чесним. Такий результат свідчить про те, що студентами ЕГ засвоєно знання про суспільні та професійні цінності.

Проаналізуємо зміни в рівнях сформованості діяльнісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів в ЕГ та КГ до та після експерименту. Результати порівняльного аналізу рівнів сформованості діяльнісного компонента до та після експерименту наведено в табл. 3.14 та рис. 3.4.

Згідно з табл. 3.14, у ЕГ між результатами до й після експерименту можна помітити статистично значущі відмінності при $p < 0,05$ у рівнях сформованості діяльнісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів: збільшення кількості досліджуваних з середнім рівнем сформованості діяльнісного компонента (з 22,5% до 38,9%) і зменшення кількості студентів із низьким (з 52,5 % до 34%) рівнем сформованості цього компонента. Збільшення кількості досліджуваних з високим рівнем сформованості цього компонента (з 25% до 27,1%) не є статистично значущим. Показники рівнів сформованості діяльнісного компонента в студентів КГ до й після експерименту незначною мірою змінилися, але ці зміни не є статистично значущими.

Таблиця 3.14

Порівняльний аналіз сформованості діяльнісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в ЕГ та КГ до та після проведення експерименту

Групи	Рівні сформованості діяльнісного компонента (кількість досліджуваних, у %)					
	До експерименту			Після експерименту		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
ЕГ	52,5*	22,5*	25	34*	38,9*	27,1
КГ	52	26	22	53,1	26,5	20,4

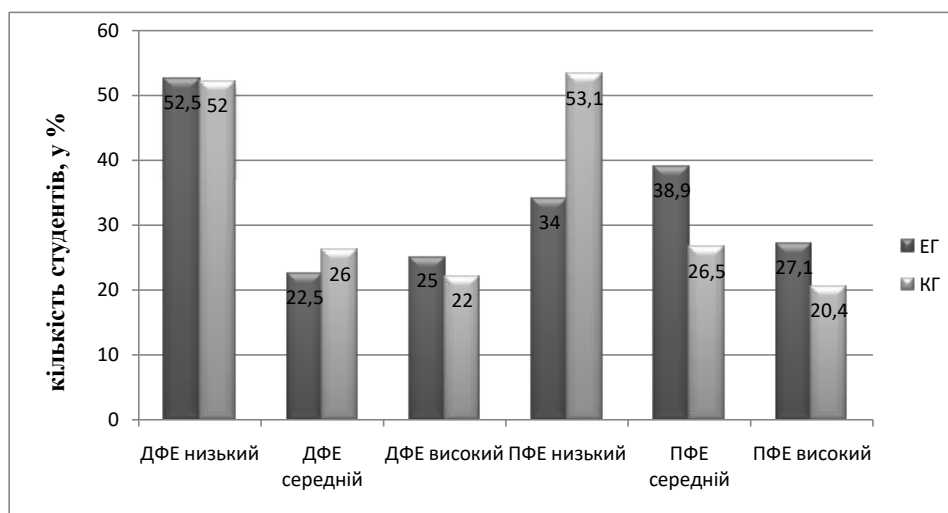


Рис. 3.4. Динаміка показників сформованості діяльнісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в ЕГ та КГ до та після проведення експерименту (у %)

Результати анкетувань для діагностики сформованості діяльнісного компонента професійної відповідальності після формувального впливу свідчать про те, що студенти ЕГ розвинули своє бажання та здатність працювати в складі

команди та інтерес до інноваційної діяльності. Зросли рівні їхньої ініціативності та самостійності.

Далі розглянемо рівні сформованості особистісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів в ЕГ та КГ до та після експерименту. Результати порівняльного аналізу рівнів сформованості особистісного компонента до та після експерименту наведено в табл. 3.15 та рис. 3.5.

Експеримент зумовив певну динаміку показників особистісного компонента в студентів ЕГ. Згідно з табл. 3.15, у ЕГ між результатами до й після експерименту можна помітити статистично значущі відмінності при $p < 0,05$ у рівнях сформованості особистісного компонента лише в зменшенні кількості досліджуваних з низьким рівнем сформованості компонента (з 47,5% до 30%). Збільшення кількості досліджуваних з середнім та високим рівнями сформованості особистісного компонента з 23,75% до 31,5% (на 32,4%) та з 28,75% до 38,2% (на 33,3%) не є статистично значущим. Показники рівнів сформованості особистісного компонента в студентів КГ до й після експерименту незначною мірою змінилися, але ці зміни не є статистично значущими.

Таблиця 3.15

Порівняльний аналіз сформованості особистісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в ЕГ та КГ до та після проведення експерименту

Групи	Рівні сформованості особистісного компонента (кількість досліджуваних, у %)					
	До експерименту			Після експерименту		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
ЕГ	47,5*	23,75	28,75	30*	31,5	38,5
КГ	45,5	22	32,5	46,3	22,5	31,2

Результати оцінювання рівня сформованості особистісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в ЕГ говорять про те, що в результаті експерименту в студентів підвищився рівень позитивного професійного самосприйняття, що є детермінантою успішної професійної діяльності. Запроваджена модель сприяла актуалізації здатності майбутніх менеджерів до об'єктивного аналізу власної діяльності та рефлексії над нею. Це, у свою чергу, має актуалізувати здатності студентів до самоконтролю, самокорекції та самовдосконалення.

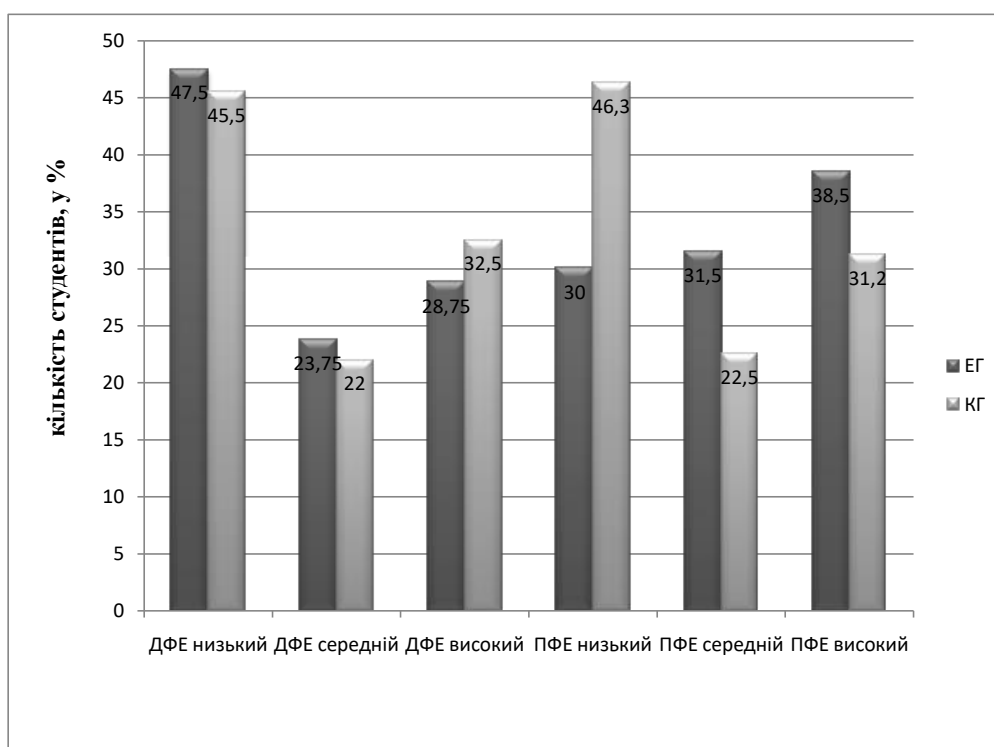


Рис. 3.5. Динаміка показників сформованості особистісного компонента професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в ЕГ та КГ до та після проведення експерименту (у %)

Узагальнення результатів сформованості компонентів доречно проводити окремо для компонентів з однаковим характером змін, а саме обчислити

середні значення для мотиваційного та ціннісного компонентів та для діяльнісного та особистісного компонентів (табл. 3.16-1). Відтак, для першої пари компонентів статистично значущі зміни мають місце для низького та високого рівня, а для другої пари компонентів лише для низького рівня. Цей факт перевірено за критерієм χ^2 для відповідних чисел з зірочками, які стоять у рядках для середніх значень таблиці 3.16-1.

Таблиця 3.16-1

Узагальнені результати сформованості компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в ЕГ до початку та після проведення експерименту

Компоненти	Рівні сформованості (кількість досліджуваних, у %)					
	До експерименту			Після експерименту		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Мотиваційний	48,75*	32,75	18,5*	30,35*	36,65	33*
Ціннісний	52,5*	37,5	10*	33*	45,8	21,2*
Середнє значення	50.825*	35.125	14.25*	31.1725*	41.225	27.1*
Діяльнісний	52,5*	22,5*	25	34*	38,9*	27,2
Особистісний	47,5*	23,75	28,75	30*	31,5	32,2
Середнє значення	50*	23,125	26,825	32*	35,2	29,7

Якщо порівняти середні для всіх 4-х компонентів (табл. 3.16-2 та рис. 3.6), то статистично значуще зростання (підтверджене по χ^2) має місце лише для низького рівня, що також є позитивним зрушенням.

Таблиця 3.16-2

Компоненти	Рівні сформованості (кількість досліджуваних, у %)					
	До експерименту			Після експерименту		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Мотиваційний	48,75*	32,75	18,5*	30,35*	36,65	33*
Ціннісний	52,5*	37,5	10*	33*	45,8	21,2*
Діяльнісний	52,5*	22,5*	25	34*	38,9*	27,2
Особистісний	47,5*	23,75	28,75	30*	31,5	32,2
Середнє значення	50,31*	29,125	20,5625	31,84*	38,1875	28,4

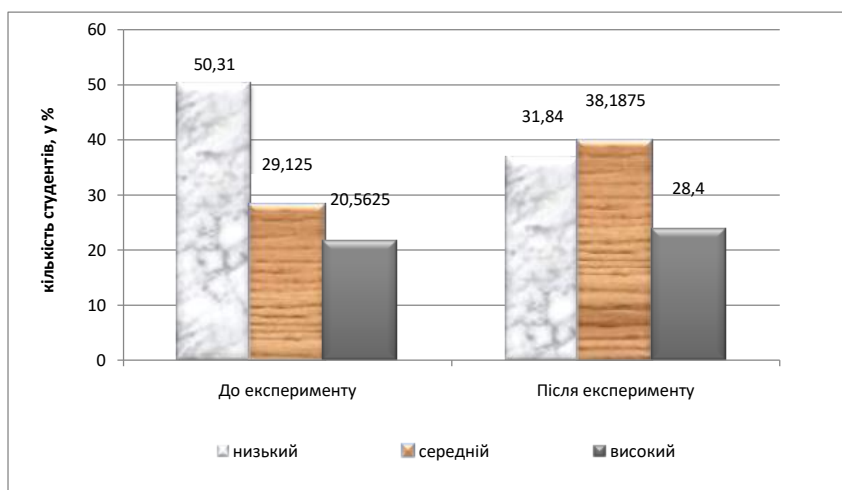


Рис. 3.6. Динаміка показників сформованості компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в ЕГ до початку та після проведення експерименту (у %)

Отже, узагальнені результати порівняльного аналізу рівнів сформованості компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів в ЕГ до та

після експерименту свідчать про позитивну динаміку показників високого та середнього рівнів сформованості компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів та зниження показників низького рівня. Виключення становить особистісний компонент, оскільки після проведення експерименту знизився показник високого рівня, але значно підвищився показник середнього рівня й знизився показник низького рівня.

Для порівняння наводимо таблицю показників сформованості компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів у КГ до початку та після проведення експерименту (табл. 3.17 та рис. 3.7). Згідно з даними таблиці, показники в КГ не мали статистично значущих відмінностей. Отриманий результат видається цілком логічним, оскільки в КГ не було здійснено експериментального впливу. За таких умов двічі опитані студенти КГ надали максимально близькі відповіді на поставленні в анкетах запитання.

Таблиця 3.17

Узагальнені результати сформованості компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в КГ на початку та після проведення експерименту

Компоненти	Рівні сформованості (кількість досліджуваних, у %)					
	До експерименту			Після експерименту		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Мотиваційний	46,8	35	18,2	46,2	35,9	17,6
Ціннісний	53,2	32,5	14,3	52,8	33,5	13,7
Діяльнісний	52	26	22	53,1	26,5	20,4
Особистісний	45,5	22	32,5	46,3	22,5	31,2
Середнє значення	49,4	28,9	21,8	49,6	29,6	20,7

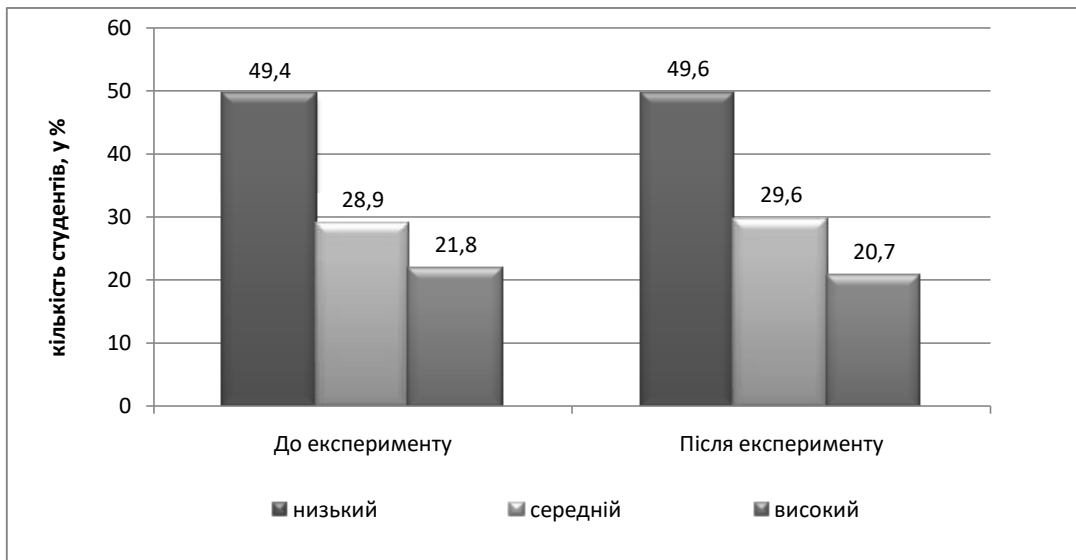


Рис. 3.7. Динаміка показників сформованості компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в КГ до початку та після проведення експерименту (у %).

Отже, ми можемо констатувати, що після закінчення експерименту в результаті запровадження складових моделі було виявлено позитивну динаміку показників сформованості компонентів професійної відповідальності в студентів ЕГ. Середній показник низького рівня сформованості мотиваційного та ціннісного компонентів професійної відповідальності в ЕГ статистично значуще знизився з 50.625% до 31.1725%, а середній показник високого рівня підвищився статистично значуще з 14.25% до 27.1%. Середній показник низького рівня сформованості діяльнісного та особистісного компонентів професійної відповідальності в ЕГ статистично значуще знизився з 50% до 32%. Інші показники зросли, але не статистично значуще. У КГ статистично значущих змін рівнів сформованості компонентів професійної відповідальності не виявлено.

Таким чином, на основі даних останнього рядка таблиці 3.16-2 ми можемо узагальнити, що в ЕГ середній показник низького рівня сформованості компонентів професійної відповідальності знизився на 37%, середній показник середнього рівня підвищився на 31%, а середній показник високого рівня підвищився на 38%. Ці три числа дають середню загальну позитивну динаміку 35%.

Так само з даних останнього рядка таблиці 3.17 випливає, що в КГ середній показник низького рівня підвищився на 0.4%, середній показник середнього рівня підвищився на 2.4%, а середній показник високого рівня знизився на 5%. Ці три числа дають середню загальну динаміку 3%, що означає що позитивних зрушень у КГ не відбулось.

Також для додаткового вимірювання рівнів сформованості змістових компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі нами було розроблено кваліметричну субмодель (додаток І).

Таким чином, ми підтвердили вірогідність припущення щодо ефективності використання моделі управління процесом формування професійної відповідальності в ході професійної підготовки майбутніх менеджерів економічної галузі. Переконавшись у результативності застосування розробленої моделі, ми пропонуємо алгоритм її використання для широкого загалу у вигляді методичних рекомендацій (підрозділ 3.3).

3.3. Методичні рекомендації щодо застосування моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі

Методичні рекомендації присвячено питанню практичної організації управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі відповідно до побудованої моделі управління процесом формування професійної відповідальності. Дані методичні рекомендації розроблено на підставі аналізу науково-педагогічних джерел та педагогічного досвіду автора. Рекомендації адресовано науковцям, викладачам ЗВО, студентам педагогічних ЗВО, слухачам інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також тим, хто цікавиться проблемами професійної підготовки майбутніх фахівців.

1. Загальні положення.

Методичні рекомендації є міждисциплінарними, тому що модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі є варіативною й може бути пристосованою до різних умов використання; вона є основою для розробок конкретних методик її застосування.

Для зручності практичного використання й здійснення підрахунків модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі подана як кваліметрична субмодель (підрозділ 2.3).

Як зазначалося раніше, завданнями моделі є організація, координація та контроль процесу управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Розроблена нами модель є комплексом психолого-педагогічних дій, які супроводжують процес професійної підготовки менеджерів та сприяють формуванню в них відчуття професійної відповідальності.

Найважливішими характеристиками моделі є:

- варіативність (можливість використання в різних вікових та кваліфікаційних групах, у роботі будь-якого викладача);
- цілеспрямованість на досягнення кінцевої освітньої мети з поетапним коригуванням дій суб'єктів управління освітнім процесом;
- націленість на активну самостійну роботу через стимулювання процесів самоуправління, саморефлексії, самокорекції та самовдосконалення.

2. Основний зміст методичних рекомендацій.

Методичні рекомендації побудовано відповідно до факторів кваліметричної субмоделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

1. Планово-прогностична діяльність щодо організації процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів.

З метою підготовки до процесу управління перед початком запровадження змістової частини моделі необхідно здійснити низку діагностичних процедур.

По-перше, необхідно виміряти й проаналізувати наявний рівень сформованості професійної відповідальності в студентів, їхній рівень самостійності в процесі виконання завдань та здатність до цілепокладання. Метою цього є підтвердження чи спростування думки про доцільність запровадження даної моделі для конкретної групи осіб. Цю діагностичну процедуру можна провести за допомогою авторських анкетувань, наведених у додатках (додатки А, Б, В, Г).

Подальшим важливим кроком є вимірювання рівня готовності викладачів, які будуть задіяні у впровадженні моделі, до здійснення управління процесом формування професійної відповідальності. Для цього визначено діагностичний інструментарій, зміст його наведено в додатках (додаток Е). У разі виявлення недостатньої готовності викладачів до здійснення управління процесом формування професійної відповідальності модель передбачає низку підготовчих заходів для викладачів.

2. Організаційно-методичне забезпечення процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Для організаційно-методичного забезпечення процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів необхідно здійснити низку підготовчих дій. По-перше, вирішальним є рівень підготовки викладачів до формування професійної відповідальності в майбутніх фахівців. Для підвищення цього рівня рекомендується організувати низку заходів, а саме семінарів та тренінгів:

1) Науково-методичний семінар на тему «Роль відповідальності менеджера на сучасному етапі розвитку суспільства».

Зміст семінару: теоретико-методологічні основи управління професійною підготовкою майбутніх менеджерів економічної галузі (опрацювання викладачами законодавчої та нормативно-правової документації України в галузі освіти: Національної рамки кваліфікацій, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Стандарту вищої освіти на першому рівні вищої освіти, Стратегії сталого розвитку «Україна-2020», у яких актуалізується важливість формування професійної відповідальності

майбутнього фахівця; аналіз сутності й змісту поняття «сталий розвиток» та показників сталого розвитку; аналіз понять «професійна підготовка», «професійна компетентність», «професійна відповідальність»); професійна відповідальність менеджера в суспільстві сталого розвитку (аналіз понять «професійна відповідальність менеджерів економічної галузі», «формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі»; ознайомлення зі змістом структурних компонентів професійної відповідальності менеджера економічної галузі).

Зміст семінару передбачає побудову професіограми професії менеджера економічної галузі, характеристику змісту наскрізних та професійних компетенцій майбутніх менеджерів економічної галузі; визначення особливостей процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

2) Тренінг на тему «Кейс-метод та дилема як засоби управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів»

Зміст тренінгу: кейс-метод та дилема як методи активного проблемно-ситуаційного навчання; історія формування кейс-методу та дилеми; загальна характеристика методу та вимоги до його організації; потенціал методу щодо формування відповідальності в студентів; роль викладача під час використання методу; загальні принципи впровадження методу в освітній процес.

Зміст тренінгу передбачає ознайомлення викладачів з інформацією, яка наведена нижче.

Кейс-метод та дилема – методи активного проблемно-ситуаційного аналізу, які ґрунтуються на навчанні шляхом вирішення конкретних ситуацій; відносяться до неігрових імітаційних інтерактивних методів навчання; широко використовуються в процесі підготовки менеджерів економічної галузі за кордоном; спеціально розробляються на основі реальних ситуацій професійного або життєвого характеру з метою подальшого аналізу на заняттях; під час використання методів студенти вчаться діяти в складі

команди, аналізувати проблемні ситуації й приймати відповідальні управлінські рішення.

Мета кейс-методу та дилеми – спільними зусиллями групою студентів проаналізувати проблемну ситуацію й виробити найкраще практичне рішення в контексті поставленої проблеми.

Загальна характеристика кейс-методу та дилеми:

1. Означені методи використовуються для отримання знань та досвіду із ситуацій, істина в яких є плюралістичною, тобто немає однозначної правильної відповіді на поставлене запитання, а є кілька відповідей, які можуть відрізнятися ступенем істинності або раціональності.

2. Завданням методу є отримання не єдиної правильної відповіді, а орієнтація студентів у певному проблемному полі.

3. Акцент у навчанні робиться не на отримання готових знань, а на процес їх самостійного вироблення, на співтворчість студента й викладача.

4. Студент є рівноправним з іншими студентами й викладачем у процесі обговорення проблеми.

5. У процесі використання методів формуються навички розв'язання професійних ситуацій та вироблення індивідуальних професійних позицій і життєвих установок; відбувається розвиток системи цінностей, відповідальності за прийняте рішення; студенти вчаться працювати в команді.

Кейс-метод та дилема мають відповідати таким вимогам:

- узгоджуватися з поставленою освітньою метою;
- мати відповідний рівень складності;
- ілюструвати декілька аспектів соціально-економічного життя;
- бути актуальними;
- містити типові професійні або життєві ситуації;
- розвивати аналітичне та критичне мислення;
- провокувати дискусію;
- мати кілька розв'язань.

Роль викладача є дуже важливою під час використання кейс-методу та дилеми. Викладач виступає фасилітатором діяльності студентів, він має не допускати конфліктів, створювати атмосферу співробітництва й конкуренції одночасно, забезпечувати дотримання особистісних прав студента.

Ефективність діяльності викладача, який використовує кейс-метод та дилему у своїй педагогічній практиці, пов'язана з втіленням низки принципів:

- принцип партнерства та співпраці зі студентами, що базується на діалогічній взаємодії;

- принцип зниження ролі викладача як єдиного джерела знань, зростання його ролі як фасилітатора, експерта й консультанта, який допомагає студенту орієнтуватися в новій інформації;

- принцип співтворчості, який передбачає перетворення процесу та результату розв'язання кейса або дилеми в унікальну творчу та інтелектуальну діяльність.

3) Тренінг на тему «Управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів через організацію самостійної роботи студентів».

Метою тренінгу є акцентування важливості організації самостійної роботи майбутніх менеджерів у процесі навчання для формування професійної відповідальності. Відповідно, метою організації самостійної роботи студентів є формування компетентнісної моделі майбутнього фахівця, який після закінчення ЗВО буде готовим до організації самостійної професійної трудової діяльності; до самоосвіти й самовдосконалення; прийняття відповідальних рішень у ситуаціях професійного характеру; самостійного критичного й творчого мислення в проблемних ситуаціях.

Для успішної організації самостійної роботи студентів повинні бути реалізовані такі умови:

- завдання має спонукати до активної пізнавальної діяльності;
- пізнавальне завдання має бути чітко сформульованим, містити алгоритм його виконання;

- викладач має чітко визначити форми звітності, обсяг роботи, терміни звітування щодо її виконання;
- викладач має організувати консультаційну підтримку (особисті консультації, консультації за допомогою засобів ІКТ);
- наявність чітких критеріїв оцінювання виконаної роботи.

Самостійну роботу студентів можливо збагатити та суттєво покращити за рахунок упровадження ІКТ, використання яких може забезпечити реалізацію умов, перерахованих вище, оскільки засоби ІКТ можуть слугувати інстанціями відповідальності.

4) Тренінг на тему «Управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів через використання ІКТ, а саме окремих хмарних сервісів Google (наприкладі Google Клас та Google Календар) та Moodle (ПНС) як інстанцій відповідальності».

Тренінг передбачає стислий огляд функціоналу деяких сервісів Google щодо їх потенціалу слугувати інстанціями відповідальності в ході освітнього процесу.

Google Клас (сервіс обміну інформацією між суб'єктами освітнього процесу). Цей сервіс дозволяє викладачу структурувати навчальний курс за розділами, визначати їх тематику, створювати календарний план, зазначати терміни вивчення відповідного матеріалу, а також терміни виконання навчальних завдань [217]. Важливою перевагою сервісу є продуктивна та швидка комунікація між суб'єктами освітнього процесу, яка є запорукою продуктивного зворотного зв'язку. У спеціально створеному класі викладачі мають змогу оприлюднювати навчальні завдання для конкретних академічних груп, розсилати оголошення й ініціювати обговорення. Студенти мають можливість обмінюватися навчальними матеріалами, проєктувати індивідуальну навчальну траєкторію, здійснювати моніторинг власного навчального прогресу та прогресу академічної групи, додавати коментарі. На рис. 3.8 представлено приклад використання сервісу Google Клас для здійснення моніторингу навчального прогресу академічної групи.

☰ 3 C EXERCISING FINANCIAL CONTROL




	Потік	Завдання	Люди	Оцінки
Сортувати за прізвищем ▼	Загальна оцінка	17 квіт. Financial Control... з 100	17 квіт. FINANCIA L... з 100	Термін не ... https://qu izlet.com... з 100
 Середня оцінка курсу	78%		78	
 Денис Погорелов	Оцінки немає	70 <i>Чернетка</i>	83 <i>Чернетка</i>	
 Елена Чехратова	78%	67 <i>Чернетка</i>	78 Не здано	

Рис. 3.8. Використання сервісу Google Клас для здійснення моніторингу навчального прогресу академічної групи

Google Календар (електронний органайзер). Цей сервіс є важливим засобом оприлюднення термінів звітування щодо виконання студентами самостійної роботи та засобом формування важливої професійної компетенції менеджера – тайм-менеджменту. Використання сервісу Google Календар дозволяє планувати й установлювати терміни виконання навчальних завдань; налаштовувати нагадування; створювати «тематичні календарі»; складати список завдань тощо. Функція сумісного використання календаря надає можливості для спільного планування роботи викладача й студента [211, с. 200]. На рис. 3.9 представлено приклад використання Google Календаря для встановлення терміну виконання навчальних завдань.

Для впровадження моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів важливим є формування ціннісно-орієнтованого освітнього середовища. Це пояснюється тим, що сучасному суспільству необхідні не «носії» певного обсягу професійних знань, умінь і

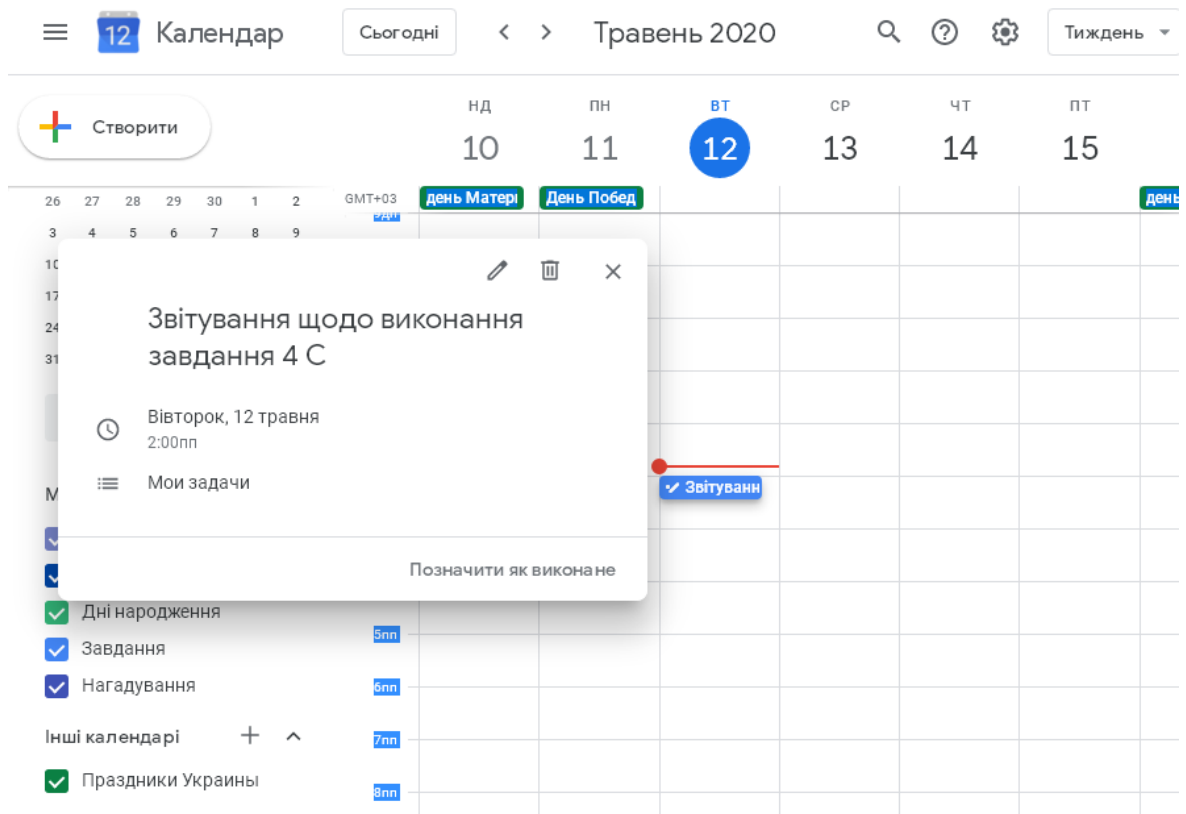


Рис. 3.9. Використання Google Календаря для встановлення терміну виконання навчальних завдань

навичок, а різнобічно розвинені фахівці – творчі, самостійні, відповідальні особистості, носії суспільних цінностей, здатні ставити цілі та знаходити способи їх досягнення шляхом актуалізації процесів саморефлексії, самоосвіти, самокорекції та самовдосконалення. Цього можливо досягти за рахунок ціннісно-орієнтованого спрямування контексту навчальних дисциплін.

Як зазначалося раніше, сприятливим підґрунтям для створення ціннісного контексту можуть стати дисципліни циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки («Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Інформатика»).

Як відомо, метою вивчення соціально-гуманітарних дисциплін є залучення студентів до їх ціннісно-сміслового змісту. Але для викладача викликом є той факт, що цінності не передаються як фактичне знання чи компетентність. Вони пізнаються та засвоюються особистістю тільки в процесі усвідомленого

морального вибору, переживання, оцінки. Як стверджують педагоги, зокрема В. Франкл [207], В. Сухомлинський [201], І. Волкова [111], М. Давидкіна [111], цінностям не можна «навчити» особистість, їх потрібно «проживати» та «відчувати», цінності повинні «народитися» у досвіді особистості. Величезний потенціал гуманітарного контексту здатний забезпечити умови для розвитку цілісної особистості майбутнього фахівця. З огляду на те, що формування відповідальності є особистісним процесом, який реалізується на ціннісно-смысловому та емоційно-вольовому рівнях, основними умовами ціннісної орієнтації контексту навчальних дисциплін є такі:

- вилучення студентами із сукупності навчальної інформації власного особистісного знання, а не вивчення та засвоєння знання як такого;
- побудова студентами власної оцінної думки чи судження, а не засвоєння запропонованої ззовні оцінки;
- вироблення студентами власного стилю та способу самовираження в освітній діяльності, а не програмоване виконання навчального завдання.

Для реалізації вищезазначених умов необхідно забезпечити наявність відповідних навчальних матеріалів (розробок семінарів, тренінгів, круглих столів), які можна використовувати як окремі навчальні модулі або в курсі певних навчальних дисциплін. Оскільки професійна діяльність менеджера належить до типу професій «людина-людина», то на перший план виходить комунікативна компетентність менеджера, рівень його культури професійного спілкування, навички пошуку та відбору потрібних знань для прийняття відповідальних рішень своєчасно та правильно. Як зазначалося раніше, для формування цих навичок та вмінь доречним є використання методів проблемного навчання: кейсів, дилем, рольових ігор, навчальних дебатів, навчальних дискусій тощо. Наведемо деякі приклади навчальних технік, які можна використовувати під час розробки навчальних матеріалів, спрямованих на формування професійної відповідальності:

- розв'язання кейсів професійного характеру. Цей вид діяльності передбачає розв'язання проблемних ситуацій за типом «оберіть правильний

варіант вирішення професійної ситуації» (студенти обирають правильний варіант розв'язання ситуації, аргументуючи свій вибір, і пояснюють, чому інші неправильні); «запропонуйте варіант розв'язання ситуації» (студенти самостійно добирають шляхи розв'язання проблемної ситуації), «знайдіть помилку у вирішенні професійної ситуації» (студентам пропонується ситуація, яка вирішена неправильно); «можливі наслідки» (проблемна ситуація передбачає різні варіанти її розв'язання, але необхідно оцінити можливі негативні наслідки, які можуть виникнути в разі прийняття безвідповідального рішення); «своєчасне рішення» (для вирішення проблемної ситуації професійного характеру студентам відводиться обмежена кількість часу, за який необхідно прийняти відповідальне рішення на основі набутих знань з певної теми або предмета).

- розв'язання моральних дилем. Цей вид діяльності передбачає розв'язання проблемних ситуацій, які містять моральний вибір. Наведемо приклад подібної навчальної ситуації.

«Ви молодий актор або адвокат. Вам запропонували роль у фільмі/юридичну справу, яка зробить вас знаменитим і заможним. Але вас бентежать деякі морально-етичні аспекти запропонованої роботи. Режисер/роботодавець говорить, що якщо ви хочете отримати посаду, то повинні робити що завгодно, подобається вам це чи ні. Він також нагадує вам, що багато інших кандидатів чекають, щоб мати свій шанс на славу і успіх» [249].

- рольові ігри, що містять ситуації професійного, особистого або життєвого характеру. Цей вид діяльності передбачає відтворення за ролями проблемних ситуацій з подальшим їх розв'язанням. Наведемо приклад подібної навчальної ситуації.

«Ви щойно виграли два квитки на концерт улюбленого музичного гурту. У вас двоє найкращих друзів, які теж люблять цей гурт і обидва хочуть приєднатися, але ви можете обрати лише одного з них. Що ви збираєтесь робити?» [249].

Після завершення рольової гри студенти мають обговорити такі питання:

1. Як ви відчуваєте себе після прийняття рішення?
2. Як ви відчували себе під час спроб прийняти рішення?
3. Що ви враховували, приймаючи рішення?
4. Якими можуть бути наслідки прийнятого рішення?

- навчальні дебати. Дебати допомагають студентам у формуванні власної позиції щодо різних соціально-економічних проблем та вмінь аргументовано презентувати її іншим. Тезою для дебатування майбутніх менеджерів економічної галузі може бути така: «Держава має регулювати викиди СО в атмосферу суто економічними методами». Завданням є відшукати переконливі аргументи на підтримку або спростування цієї тези. Результатами дебатів буде знаходження, опрацювання та застосування інформації про причини й наслідки кліматичних змін та роль держави в розв'язанні проблеми [167, с. 29].

- навчальна дискусія. Дискусія дає можливість опрацювати різні погляди на інформацію стосовно питання дискусії, формулювати й захищати власну позицію, погоджувати власну думку з позиціями інших. Темою для обговорення можуть стати проблеми, які стосуються корпоративної соціальної відповідальності, наприклад: «Чи має наша держава підтримувати систему обмеження викидів парникових газів за допомогою квот?» Завданням для підготовки студентів до дискусії стане пошук альтернативної інформації та аргументів «за» і «проти», ознайомлення з протилежними думками щодо проблеми, формування та презентація індивідуальної позиції, її узгодження з іншими [167, с. 29].

- міждисциплінарний проєкт. Участь майбутніх менеджерів у проєктній діяльності дає можливість у процесі її реалізації розглянути різні аспекти певної територіальної громади, де проживають студенти. Такий проєкт повинен передбачати також практичну частину, що дає змогу учасникам намітити й зробити конкретний внесок у розв'язання проблеми на рівні своєї родини, університету, району, села, міста [167, с. 30].

Інші приклади навчальних технік, які можна використовувати при розробці навчальних матеріалів, спрямованих на формування професійної відповідальності, наведено в додатку 3.

У ході застосування всіх вище перерахованих навчальних методів та технологій необхідно враховувати низку принципів: активності кожного суб'єкта освітньої діяльності; зворотного зв'язку, який має бути інформативним та персоніфікованим; довірливого спілкування, заснованого на моральному заохоченні, доброзичливості, готовності до діалогічної взаємодії; заохочення до самостійної дослідницької та пошукової роботи; партнерської взаємодії та командної роботи.

На основі методичних рекомендацій розроблено спецкурс «Інтегрований спецкурс: управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в контексті викладання іноземної мови (за професійним спрямуванням)». Упродовж 2018-2019 навчальних років відбулася апробація даного продукту та впровадження його в процес підготовки майбутніх менеджерів економічної галузі в ході реалізації освітньо-професійної програми 073 «Менеджмент» у ХНЕУ імені Семена Кузнеця. Апробація наукової розробки у ЗВО засвідчила, що дані методичні рекомендації можна адаптувати до будь-якої освітньої дисципліни курсу підготовки менеджерів за спеціальністю 073 «Менеджмент».

Спецкурс складається з чотирьох модулів. Загальна тривалість спецкурсу – 16 академічних годин. Кожного тижня в межах дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» спецкурсу має відводитися одна академічна година. Анотований зміст спецкурсу подано у додатку Ж.

Метою спецкурсу є засвоєння інтегративного змісту компонентів професійної відповідальності менеджерів економічної галузі.

Завданнями спецкурсу є підвищення рівня обізнаності студентів щодо особливостей професійної діяльності менеджера; формування ціннісних засад відповідальності особистості; формування в студентів позитивного ставлення до обраної професії, мотивації до професійної діяльності, свідомого прагнення

до несення відповідальності; орієнтація студентів на партнерство та співпрацю в розв'язанні професійних проблем.

Програмою спецкурсу передбачалося проведення міні-лекцій, ознайомлення з аудіо- та відеоматеріалами, застосування засобів ІКТ, активних та інтерактивних форм і методів навчання (мозковий штурм, кейс-метод, дилема, навчальна дискусія, груповий проєкт, рольова гра, анкетування, презентація результатів діяльності тощо).

Знання, які були отримані студентами під час вивчення спецкурсу, сприяли розвитку таких умінь і навичок: пошуку та систематизації інформації, самостійного й критичного мислення, передбачення наслідків індивідуальних та колективних дій, умінь приймати відповідальні рішення, установлювати адекватні міжособистісні стосунки в різних ситуаціях професійного спілкування, навичок самоосвіти та самовдосконалення.

У результаті вивчення спецкурсу майбутні менеджери будуть знати професійну термінологію діяльності менеджера; цілі та принципи філософії сталого розвитку суспільства; професійні риси сучасного менеджера; місце відповідальності серед професійних рис сучасного менеджера; значення корпоративної соціальної відповідальності на сучасному етапі розвитку суспільства; принципи відповідального бізнесу; особливості усного та писемного ділового спілкування; міжнародний бізнес-етикет; міжкультурні особливості ділового спілкування.

Аналіз результатів використання спецкурсу в межах впровадження моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі дав підстави стверджувати, що за умови методично правильної його організації він забезпечить підвищення рівня сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Висновки до розділу 3

1. У розділі висвітлено й узагальнено результати експериментальної перевірки складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Основну частину експериментального дослідження було запроваджено у два етапи – констатувальний та формувальний.

На констатувальному етапі експерименту було з'ясовано наявний рівень сформованості професійної відповідальності в студентів та рівень готовності викладачів до управління її формуванням. Узагальнені результати проведеного анкетування за компонентами професійної відповідальності менеджерів економічної галузі свідчили про недостатній рівень сформованості даної якості в студентів та про необхідність формування відчуття професійної відповідальності в майбутніх фахівців у процесі їхньої професійної підготовки у ЗВО.

2. Формувальний експеримент складався з двох етапів і забезпечував практичне впровадження складових моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Об'єктивність даних формувального експерименту забезпечувалась оптимальним співвідношенням кількості учасників експериментального навчання, критеріями результативності експерименту та математичною статистикою для кількісного та якісного аналізу одержаних даних.

Головною метою першого етапу формувального експерименту було створення організаційно-педагогічних умов формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, у результаті чого було створено освітнє підґрунтя для проведення другого етапу формувального експерименту, а саме організовано підготовку викладачів до здійснення управління процесом формування професійної відповідальності, ціннісно-орієнтоване спрямування контексту навчальних дисциплін, доброзичливий мікроклімат, діалогічну

взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, інтерактивне освітнє середовище з використанням ІКТ, заохочення студентів до прояву самостійності та автономності.

На другому етапі формувального експерименту було здійснено управління процесом формування компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі – мотиваційного, ціннісного, діяльнісного та особистісного. З метою більш ефективного засвоєння студентами інтегративного змісту компонентів професійної відповідальності менеджера нами було розроблено й упроваджено інтегрований спецкурс у межах вивчення дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)».

3. Оцінку та узагальнення впровадженої моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі було здійснено на основі результатів, отриманих унаслідок моніторингової роботи щодо оцінювання рівня управління процесом формування професійної відповідальності за допомогою використання кваліметричної субмоделі та оцінювання кінцевого рівня сформованості компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в студентів ЕГ та КГ.

Зростання рівня оцінок факторів субмоделі в ЕГ (зростання рівня управління процесом формування професійної відповідальності респондентів) статистично обґрунтовано за допомогою G – критерію знаків. Зростання оцінок критеріїв в ЕГ мало місце в 58 студентів з 80, що складає 72.5%, а в КГ – лише в 10 студентів з 77, що складає 13%.

4. У ході оцінки ефективності впровадженої моделі динаміку показників сформованості компонентів професійної відповідальності менеджерів було розглянуто детально. Порівняльний аналіз рівнів сформованості компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів зроблено за допомогою критерію χ^2 . Після закінчення експерименту було виявлено позитивну динаміку показників сформованості компонентів професійної відповідальності в студентів ЕГ. Середній показник низького рівня сформованості

мотиваційного та ціннісного компонентів професійної відповідальності в ЕГ статистично значуще знизився з 50.625% до 31.1725%, а середній показник високого рівня підвищився статистично значуще з 14.25% до 27.1%. Середній показник низького рівня сформованості діяльнісного та особистісного компонентів професійної відповідальності в ЕГ статистично значуще знизився з 50% до 32%. Інші показники зросли, але не статистично значуще. Узагальнені результати порівняльного аналізу рівнів сформованості компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в ЕГ свідчать про середню загальну позитивну динаміку 35%. У КГ статистично значущих змін у рівнях сформованості компонентів професійної відповідальності не виявлено.

5. У розділі надано методичні рекомендації для практичної організації управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі із використанням розробленої моделі. Методичні рекомендації є міждисциплінарними, оскільки модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі є варіативною й може бути пристосованою до різних умов використання; вона є основою для розробок конкретних методик її застосування.

Основні положення розділу викладено в працях [30; 31; 145; 215; 224; 225].

Список використаних джерел [50; 51; 89; 96; 106; 111; 120; 152; 153; 167; 180; 188; 201; 207; 211; 217; 234; 249; 256; 265; 266.].

ВИСНОВКИ

У дисертації вирішено важливе науково-практичне завдання щодо теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов та моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі. Проведене дослідження дало підстави сформулювати такі висновки відповідно до поставлених завдань:

1. Результати теоретичного аналізу філософських та психолого-педагогічних джерел і нормативно-правової документації свідчать про те, що на сучасному етапі розвитку суспільства професійна відповідальність фахівця розглядається як основна вимога та фундаментальна цінність особистості й вектор досягнення сталого розвитку суспільства. Завданням вищої освіти для сталого розвитку є генерація відповідальних професіоналів з розвинутою здатністю до критичного мислення та відповідними професійними компетентностями, необхідними для вирішення складних завдань сталого розвитку, що стоять перед суспільством від місцевого до глобального рівнів. Управління процесом формування професійної відповідальності стає пріоритетним завданням у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Управління освітнім процесом у ЗВО правомірно розглядати як спільне управління освітньою діяльністю, до якого залучені всі суб'єкти освітнього процесу. Спільне управління утворюється в результаті перетину трьох векторів управління: самоуправління викладачем власною педагогічною діяльністю; управління пізнавальною діяльністю студентів через компоненти освітнього процесу; самоуправління студентом власною освітньою діяльністю.

На основі аналізу наукової літератури щодо питання управління процесом професійної підготовки майбутніх менеджерів на сучасному етапі розвитку суспільства зроблено висновок, що важливою функцією управління в сфері вищої освіти є мотивація студентів до здійснення освітньої діяльності,

заснована на прийнятті ними ідеї свободи й відповідальності за власну освітню діяльність. Суб'єктам управління потрібно змістити акцент на духовно-ціннісне підґрунтя управління, яке базується на принципах гуманізму, співпраці та мультидисциплінарності.

Управління процесом професійної підготовки майбутніх менеджерів у дисертації визначено як цілеспрямовану взаємоузгоджену діяльність суб'єктів управління, спрямовану на організацію й підтримку процесу засвоєння фундаментальних професійних знань, формування готовності до їх творчого практичного застосування, розвиток особистісних якостей, що забезпечує готовність майбутніх менеджерів до успішного здійснення професійної діяльності та несення професійної відповідальності.

2. Професійну відповідальність майбутнього менеджера економічної галузі конкретизовано як інтегративну соціально-психологічну характеристику особистості менеджера та одночасно професійну якість майбутнього фахівця, що визначає високий рівень виконання ним своїх посадових обов'язків у сфері економіки, а також готовність відповідати за виконання та результати своєї праці та праці підлеглих. Професійна відповідальність менеджера виявляється в його здатності виконувати свої професійні обов'язки на гарантовано високому рівні; дотримуватися прийнятих в організації корпоративних та адміністративних норм і правил; готовності звітувати перед собою й зовнішніми інстанціями за прийняті рішення та вчинки; готовність визнавати свої помилки і, відповідно, коригувати свою діяльність.

Управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі конкретизовано як цілеспрямований педагогічний вплив суб'єктів управління на навчальну діяльність студентів (з урахуванням функцій планування, організації, мотивації та контролю) в умовах технологізації освітнього процесу з метою формування компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Структуру професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі представлено як сукупність взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, ціннісного, діяльнісного та особистісного. Відповідно до компонентів професійної відповідальності менеджера виокремлено фактори, критерії та показники рівня сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі: особистісний фактор (здатність особистості до об'єктивного аналізу результатів власної діяльності, зокрема професійної, здатність до самопізнання та самоосвіти, показниками є самоконтроль, саморефлексія, самокорекція та самовдосконалення); діяльнісний фактор (здатність, навички та бажання працювати в складі команди, інтерес до інноваційної діяльності, показниками є дисциплінованість, відчуття радості від допомоги людям, емпатія, ініціативність, самостійність); ціннісний фактор (цілісність знань про ціннісну основу професійної діяльності менеджера та усвідомлення визначної ролі моральних цінностей у професійній діяльності, показниками є баланс відчуттів свободи й необхідності, усвідомлення суспільної мети професійної діяльності менеджера, сприйняття професії менеджера як життєвої цінності та знання норм корпоративної етики); мотиваційний фактор (усвідомлення майбутнім фахівцем суспільної важливості професії менеджера та інтерес до змісту професійної діяльності, показниками є готовність взяти на себе відповідальність виконувати соціокультурні функції професії менеджера, відповідальне ставлення до виконання завдань, ентузіазм до пізнання нового, прагнення досягти найкращого результату діяльності).

3. Науково обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в процесі професійної підготовки: організаційно-методична підготовка викладачів навчальних дисциплін до управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі; спрямування змісту навчальних дисциплін на формування в студентів системи морально-етичних норм та суспільних цінностей; організація специфічного

освітнього середовища (оптимальне співвідношення свободи й відповідальності, створення «інстанцій відповідальності», проблемність змісту навчання); стимулювання студентів до здійснення поступового переходу від управління та співуправління до самоуправління навчальною діяльністю на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії; моделювання професійної діяльності менеджера шляхом використання ситуативних навчально-професійних завдань та інтерактивних методів навчання, що стимулюють розвиток самостійності, критичного мислення, навичок роботи в складі команди тощо; організація рефлексивної діяльності студентів щодо процесу й результату індивідуальної та групової роботи.

У дисертації представлено модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі, яка є цілісною, відкритою, динамічною системою, що відображає єдність теоретичного й емпіричного підходів до її побудови та має взаємопов'язані структурні компоненти й носить міждисциплінарний характер. Основними структурними компонентами моделі є концептуальний, методологічний, змістовий, організаційний та діагностично-результативний блоки.

Модель відображає поетапну послідовність управлінських функцій, які забезпечують процес формування змістових компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів (дії щодо планування, організації, мотивації та контролю). Суб'єктами управління в моделі є всі учасники освітнього процесу ЗВО – викладачі, адміністрація й студенти. Управлінські дії в моделі ґрунтуються на діалогічній взаємодії суб'єктів управління.

4. Складові моделі було впроваджено шляхом моніторингу із використанням кваліметричного підходу. З цією метою було створено кваліметричну субмодель управління процесом формування професійної відповідальності менеджера. Субмодель віддзеркалює неперервність моніторингових дій щодо управління цим процесом, вона носить як діагностичний, так і мотиваційний характер. Складниками кваліметричної субмоделі є такі фактори: планово-прогностична діяльність щодо організації

процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, організаційно-методичне забезпечення процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, зміст формування відповідальності, управління мотиваційним процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, результативність.

В експерименті, що проводився в 2016-2019 рр. на базі Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, брали участь 157 студентів першого курсу факультету Менеджменту та маркетингу, рівень підготовки бакалавр за спеціальністю 073 «Менеджмент» та 32 викладачі університету. Експеримент здійснювався в три етапи (підготовчий, основний етап (констатувальний і формувальний) та узагальнювальний етап експерименту). Оцінка та узагальнення впровадженої моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі відбувалися на основі результатів, отриманих унаслідок моніторингу рівня управління процесом формування професійної відповідальності із використанням кваліметричної субмоделі та оцінювання кінцевого рівня сформованості компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі в студентів ЕГ та КГ.

Зростання рівня оцінок факторів субмоделі в ЕГ (зростання рівня управління процесом формування професійної відповідальності респондентів) статистично обґрунтовано за допомогою G – критерію знаків. Зростання оцінок показників в ЕГ мало місце в 58 студентів з 80, що складає 72.5%, а в КГ – лише в 10 студентів з 77, що складає 13%. Це свідчить про ефективність використання моделі для управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів зроблено за допомогою критерію χ^2 . Після закінчення експерименту було виявлено позитивну динаміку показників сформованості компонентів професійної відповідальності в студентів ЕГ. Узагальнені результати порівняльного аналізу рівнів сформованості

компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі після проведення експерименту свідчать про те, що в ЕГ середній показник низького рівня знизився на 37%, середній показник середнього рівня підвищився на 31%, а середній показник високого рівня підвищився на 38%. Ці три показники свідчать про середню загальну позитивну динаміку 35%. У КГ середній показник низького рівня підвищився на 0.4%, середній показник середнього рівня підвищився на 2.4%, а середній показник високого рівня знизився на 5%, зміни значення показників в КГ не є статистично значущими.

5. У дисертації надано методичні рекомендації щодо застосування моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі, вони є міждисциплінарними. В рекомендаціях описано форми і методи формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі (організаційно-методичні заходи для підготовки викладачів до формування професійної відповідальності; використання методів проблемного навчання (кейс-методу та дилеми, рольових ігор, навчальних дебатів, дискусій); використання сервісів Google та Moodle в ході освітнього процесу).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання вдосконалення науково-методичного забезпечення управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця (довідка № 20/86-02-102 від 20.05.2020), Української Інженерно-педагогічної академії (довідка № 105-02-18 від 22.05.2020) та Харківської державної зооветеринарної академії (довідка № 59-01-291 від 21.05.2020).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 10 років розвиваємо КСВ в Україні : веб-сайт. URL: <https://csr-ukraine.org/> (дата звернення: 17.07.2018).
2. А. с. № 78597 від 26.04.2018. Структура професійної відповідальності менеджера в контексті забезпечення якості освітнього процесу / Т. Ю. Погорелова.
3. Абульханова-Славская К. А., Бодалев А. А., Деркач А. А., Кузьмина Н. В., Лаптев Л. Г. Акмеология вчера, сегодня, завтра. *Прикладная психология и психоанализ*. Москва, 1997. № 1. С. 1–26.
4. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности. *Психологический журнал*. 1985. № 5, т. 6. С. 3-18.
5. Авторські педагогічні технології в освітньо–виховному середовищі вищої школи : колективна монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 180 с.
6. Актуальные проблемы современной психологии: сборник научных трудов / под ред. Л. И. Дементий. Омск : Омск. гос. ун-т, 2002. 149 с.
7. Акуленко К. Ю. Підготовка майбутніх економістів з використанням засобів інформаційних технологій. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*. Луцьк. 2011. Вип. 3. С. 4-10.
8. Алексеева Т. В. Психологічні особливості мотивації відповідальної поведінки майбутніх фахівців протягом вищого навчання. *Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ*. 2014. № 6. URL: fund-issled-intern.esrae.ru/6-80 (дата звернення: 17.07.2018).
9. Алексеева Т. В. Психологічні особливості уявлень студентів ВНЗ про відповідальність у процесі професійного становлення. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 19-32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_23_4 (дата звернення: 17.07.2018).

10. Андрусь О. І. Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у технічних університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. №4(2). С. 283–294.

11. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах : монографія. Київ-Кіровоград : ПОЛПУМ, 2011. 464 с.

12. Анненкова І. П. Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2016. 517 с.

13. Апель К. О. Комунікативна практична філософія : підручник. Київ : Лібра, 1999. 488 с.

14. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем. *Системные исследования. Ежегодник*. Москва : Наука. 1983. С. 26-46.

15. Балл Г. О., Перепелиця П. С. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти. Психологічні аспекти гуманізації освіти : книга для вчителя / за ред. Г.О. Балла. Київ-Рівне, 1996. С. 78—90.

16. Баранова С. В. Професійна відповідальність в управлінській діяльності : Соціально-психологічний аспект : монографія. Луганськ : Світлиця, 2006. 200 с.

17. Барановская Л. А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01. Чита, 2012. 42 с.

18. Безрукова О. А. Відповідальність в сучасному світі: соціологічні інтерпретації та емпіричні студії : монографія. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу “Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр” Запорізької обласної ради, 2015. 308 с.

19. Березюк Т. П. Модель формування професійної компетентності майбутніх менеджерів в умовах ВЗО. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. Вип. 11. С. 28-35.

20. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) : веб-сайт. URL: iowxgiw2ihjnyzqhqiTdtqxcYZybBPQrsqUfXQW4.pdf (дата звернення: 17.07.2018).

21. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посібник. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2. 344 с.

22. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. видання. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1. 280 с.

23. Беляєва Н. В. Професійно-етичні якості менеджера освітнього закладу як моральні орієнтири його успішної управлінської діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 10 (44). С. 72-78.

24. Бліхар Т. Т. Моніторинг навчальних досягнень у вищих навчальних закладах: підходи, здобутки. *Моніторинг якості вищої освіти: досвід роботи, інновації, проблеми* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. м. Ірпінь : НУ ДПСУ, 2013. С. 129-130.

25. Бойко М. Ф., Мазоренко Д. І., Тищенко Л. М. Концептуальні аспекти підвищення ефективності практичної підготовки фахівців. *Вища аграрна освіта України*. 2003. № 19. С. 4–6.

26. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 21 с.

27. Борова Т. А., Погорєлова Т. Ю. Сутність поняття соціальної відповідальності майбутнього менеджера. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф., 29-30 бер. 2018 р. Харків, 2018. С. 234-237.

28. Борова Т. А., Погорєлова Т. Ю. Значення соціальної відповідальності майбутніх менеджерів на сучасному етапі розвитку суспільства. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця* : матеріали міжнародна наук. конф. 30-31

трав. 2019 р. Харків : ДІСА ПЛЮС, 2019. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/22037> (дата звернення: 05.05.2020).

29. Борова Т. А., Погорєлова Т. Ю. Психолого-педагогічні та організаційні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф., 18-19 бер. 2019 р. Харків-Торунь, 2019. С. 255-258.

30. Борова Т. А., Погорєлова Т. Ю. Ціннісні засади управління формуванням професійної відповідальності майбутніх менеджерів. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця* : матеріали міжнародна наук. конф. Харків, 2018. С. 282-284.

31. Борова Т. А., Погорєлова Т. Ю. Place-based education: pedagogical concept that fosters change. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. 1 – 2 чер. 2017 р. – Харків : ХНЕУ імені Семена Кузнеця, 2017. С. 314-318. URL: <http://www.skced2017.hneu.edu.ua/files/sborniktezisov.pdf> (дата звернення: 17.04.2020).

32. Борова Т. А., Погорєлова Т. Ю., Some peculiarities of education for sustainability impact on student professional responsibility development. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця* : міжнародна наук. конф. Харків, 2017. С 374-377.

33. Борова Т. А. Самокорекція процесу засвоєння знань учнями основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2001. 20 с.

34. Борова Т. А. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2012. 40 с.

35. Булеев И. П., Брюховецкая Н.Е., Черных Е.В. Социальная ответственность бизнеса: теория и практика : монографія. Донецк : ИЭП НАН Украины, 2008. 137 с.

36. Векерик В. І., Козак Ф. В., Сверида Б. В. Концептуальні підходи до управління навчальним процесом. Нові технології навчання. Київ, 2003. Вип. 34. С. 3-9.
37. Вернидуб Р. М. Організація і управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі : навч. посібник. Київ : НПУ ім. МП Драгоманова. 2005. 212 с.
38. Винославська О. В. Програма тренінгових занять із спецкурсу «Соціальна відповідальність в інженерії». *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2012. Вип. 2. С. 23–29.
39. Волошина О. В., Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутніх учителів: аксіологічний аспект проблеми. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2018. №1 (60). С. 367-372.
40. Галайко Ю. А. Методична система математичної підготовки майбутніх менеджерів організації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 20 с.
41. Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духа / пер. с нем. Г. Г. Шпета. Москва : «Наука», 2000. 495 с.
42. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 37-63 с.
43. Гончаров М. А. Основы менеджмента в образовании : учебное пособие. Изд 3-е. Москва : КНОРУС, 2016. 476 с.
44. Гражевська Н. І., Мостепанюк А. В. Розвиток корпоративної соціальної відповідальності в умовах загострення глобальних проблем сучасності. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2015. 12(177) с. 12-17. URL: <http://dx.doi.org/10.17721/1728-2667.2015/177-12/2> (дата звернення: 21.09.2019).
45. Гринчишин Н. І. Моральна відповідальність особи в етичній концепції Емануеля Левінаса : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : 09.00.07. Київ, 2009. 16 с.

46. Гринькова М. В., Штепа О. Г. Менеджмент в освіті : навч. пос. для студ. і магіст. спец. пед. ун-тів. Полтава, 2003. 73 с.
47. Гулыга А. В. Кант. Изд. 2-е. Москва : Молодая гвардия, 1981. 303 с.
48. Даутова О. Б. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС. СПб. : КАРО, 2015. 176 с. URL : <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785992508901.html> (дата звернення: 17.07.2018).
49. Дементий Л. И. Ответственность как ресурс личности : монография. Москва, 2005. 188 с.
50. Діденко М. С. Психологічні особливості розвитку професійно значущих якостей майбутніх менеджерів організацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2019, 24 с.
51. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование*. 2004. № 2. С. 82–86.
52. Дудка М. І. Вища школа України: стратегія управління й проблеми реформування : монографія. Харків : Основа, 2002. 272 с.
53. Ельбрехт О. М. Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великобританії, Канади, США (порівняльний аналіз) : монографія. Київ : Основа, 2009. 256 с.
54. Елькін М. В., Окса М. М. Основи конфліктології: діяльність менеджера з попередження та розв'язання конфліктів в закладах освіти : навч. посіб. Мелітополь, 2012. 112 с.
55. Енциклопедія освіти / за ред.: В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
56. Єжова О. В. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки*. 2016. Вип. 5. С. 202-207. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53035871.pdf> (дата звернення: 17.07.2018).
57. Єльнікова Г. В., Борова Т. А., Полякова Г. А. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : колективна монографія. Чернівці : Технодрук, 2009. 570 с.

58. Єльнікова Г. В., Зайченко О. І., Маслов В. І. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / за ред. Г. В. Єльнікової. Київ : Книги – XXI, 2010. 460 с.
59. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність : методичний матеріал. Київ, 2005. 128 с.
60. Жигір В. І. Емпірична модель професійної компетентності менеджера освіти. *Вища школа*. 2012. № 4. С. 33-45.
61. Забіяко Ю. О. Професійна підготовка фахівців фізичної культури та спорту. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2013. № 2. С. 16-19.
62. Звіт про діяльність Національного контактного пункту 2017-2018 / за ред.: А. Г. Зінченко, М. В. Саприкіна. Київ : Юстон, 2018. 44 с.
63. Зіняков Г. А. Яким ми бачимо наш педагогічний моніторинг?. *Управління школою* : наук. метод. журнал. 2004. №9. С. 12-13.
64. Зязюн І. А., Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
65. Історія філософії : підручник для студ. вищих навч. закл. / за ред. В. І. Ярошовець. Київ : ПАРАПАН, 2002. 774 с.
66. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації Київ : Лібра, 2001. 400 с.
67. Калінеску Т. В., Ліхоносова Г. С., Альошкін В. С. Соціальна відповідальність : підручник. Сєверодонецьк : СНУ ім. В. Даля, 2015. 472 с.
68. Кальней В. А., Шишов С. Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик». Москва : Пед. об-во. России, 1999. 203 с.
69. Карамушка Л. М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія. Київ : Сполом, 2011. 216 с.
70. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.

71. Карамушка Л. М., Ткалич М. Г. Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій) : монографія. Київ : Просвіта, 2009. 260 с.

72. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси : Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького, 2011. 20 с.

73. Кваліметрія в управлінні: гуманістичний контекст : навч. посіб. / Дмитренко Г. А., Ануфрієва О. Л., Бурлаєнко Т. І., Медвідь В. В. Київ : «Аграрна освіта», 2016. 335 с.

74. Кибальна Н. А. Виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2016. 20 с.

75. Кількісні методи експертного оцінювання : наук.-метод. розробка / за ред.: В. П. Новосад, Р. Г. Селіверстов, І. І. Артим. Київ : НАДУ, 2009. 36 с.

76. Клименюк М. М., Кочарян І. С. Стратегія управління вищим навчальним закладом в сучасних умовах : монографія. Київ : Освіта України, 2011. 192 с.

77. Клигберг Л. Проблемы теории обучения. Москва : Педагогика, 1984. 256 с.

78. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : монографія. Київ : Ленвіт, 2007. 264 с.

79. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. Москва : Педагогический поиск, 2000. 222 с.

80. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса управления школой. Москва : Педагогика, 1986. 143 с.

81. Кондзьолка В. В. Нариси історії античної філософії. Львів : Львівський університет ім. І. Франка, 1993. 260 с.

82. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития. *Вопросы психологии*. 2004. №2. С. 128–135.

83. Концепція Національної стратегії соціальної відповідальності бізнесу в Україні : веб-сайт. URL: http://svb.ua/sites/default/files/201108_koncepciya_nacionalnoyi_strategiyi_svb.pdf (дата звернення: 19.03.2020).

84. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років : проект М-во освіти і науки. URL: <http://education-ua.org/ru/draft-regulations/319-proekt-kontsepsiya-rozvitku-osviti-ukrajini-na-period-2015-2025-rokiv> (дата звернення: 26.03.2020).

85. Кочергин А. Н. Моделирование мышления. Москва : Наука, 1969. 224 с.

86. Кравченко Г. Ю. Застосування сучасних педагогічних технологій при підготовці менеджерів. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф., 30 -31 бер. 2017 р. Харків : вид. ФОП Панов А.М., 2017. С. 336 - 339.

87. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті : навч. посіб. Запоріжжя : Просвіта, 2003. 272 с.

88. Кузнєцова О. О. Етичне вчення Лоуренса Кольберга в контексті американської філософської думки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : 09.00.05. Київ, 2010. 18 с.

89. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. Ленинград : Изд-во Ленинградского государственного университета, 1982. 172 с.

90. Кузьмін О. Є. Сучасний менеджмент : навч.-практ. посібник. Львів : “Центр Європи”, 1995. 174 с.

91. Кулішов В. В. Підготовка майбутніх економістів європейського рівня. *Вісник Криворізького економічного інституту КНЕУ*. 2010. №4. С. 118-119.

92. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 2. Комп’ютерно-орієнтовані системи навчання. 2008. №6 (13). С. 26-32.

93. Литвин А. В., Мацейко О. В. Методологічні засади поняття “педагогічні умови”. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013 № 4. С. 67-83.

94. Лободинська О. М. Формування соціальної відповідальності у випускників ВНЗ як чинника успішного працевлаштування. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2013. Вип. 2. С. 36–38.
95. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти : концепція і реалізація. *Педагогіка і психологія : науково-теорет. та інформ. журнал НАПН України*. 2013. № 1. С. 15–25.
96. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Основи науково-педагогічних досліджень. Київ : НАКККіМ, 2012. 368 с.
97. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. Київ : Шкільний світ, 2006. 128 с.
98. Лункіна Т. І., Василенко М. Ю. Основні аспекти розвитку соціальної відповідальності в закладах вищої освіти України. *Modern Economics*. 2019. № 18. С. 93-98. URL: [https://doi.org/10.31521/modecon.V18\(2019\)-15](https://doi.org/10.31521/modecon.V18(2019)-15) (дата звернення: 02.11.2019).
99. Лунячек В. Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2012. 572 с.
100. Майданник О. О. Конституційно-правова відповідальність. Київ : «Знання» України, 2000. 40 с.
101. Майоров А. Н. Моніторинг в освіті. Москва : Интеллект-Центр, 2005. 424 с.
102. Маковська О. А. Технологія внутрішнього моніторингу якості професійної освіти в діяльності менеджерів вищих навчальних закладів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету* :серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 130. С. 55-59. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP> (дата звернення: 17.11.2019).
103. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Нац. педагогічного ун-ту ім. М. Драгоманова. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153-161.

104. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків, 2004. 240 с.
105. Маслов В. В., Шаркунова В. В. Принципи менеджменту в установах освіти. *Освіта і управління*. 1997. №1. С. 77-84.
106. Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных / под. ред.: А. Д. Наследова. Москва : Речь, 2012. 392 с.
107. Мельниченко А. А. Соціальна відповідальність як імператив управління у сфері вищої освіти. *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2013. № 2. С. 19-20.
108. Мельниченко А. А. Управління у сфері вищої освіти у контексті забезпечення сталого розвитку суспільства: філософський аспект. *Вісник НТУУ «КПІ»*. *Філософія. Психологія. Педагогіка*. № 2. 2012. С. 44-51.
109. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / пер. с англ. Л. И. Евенко. Москва : Дело, 1997. 704 с.
110. Мозальов В. С. Моніторинг якості освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 5 (42). С. 99-104.
111. Молодченко В. В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти (філософський аналіз) : монографія. Київ : Знання України, 2010. 383 с.
112. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні. Рекомендації з освітньої політики / за ред. О. І. Локшиної. Київ : К.І.С., 2004. 160 с.
113. Моральний вимір економіки: соціальна відповідальність бізнесу та економічна ефективність : монографія / за ред.: д-ра філос. наук, проф. Г. Ф. Хоружого. Київ : УБС НБУ, 2009. 255 с.
114. Муздыбаев К. Психология ответственности. Москва : КД Либроком, 2017. 240 с.
115. Муліна Н. І. Впровадження системи управління якістю в практику українського університету. *Проблеми забезпечення якості вищої освіти України в умовах інтеграції до Болонського процесу* : матеріали Всеукр. наук.-

практ. конф., 16-18 гр. 2009 р. Київ : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2009. С. 79-83.

116. Нагаєв В. М. Методологічні засади управління навчально-творчою діяльністю студентів : монографія. Харків. Стильна типографія, 2018. 151 с.

117. Назаревич Л. Т. Екзистенційність як філософська та художньо-естетична домінанта української малої прози кінця XIX - початку XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.01.06 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2008. 20 с.

118. Назаренко Л. М. Теорія та практика управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2018. 40 с.

119. Новий тлумачний словник української мови : в 3 т. / укладачі : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : АКОНІТ, 2006. т. 1. 926 с.

120. Новікова О. Ф., Дейч М. Є., Панькова О. В. Діагностика стану та перспектив розвитку соціальної відповідальності в Україні (експертні оцінки) : монографія. Донецьк, 2013. 296 с.

121. Носенко И. А. Начала статистики для лингвистов. Москва : Высшая школа, 1981. 156 с.

122. Онуфрієва О. Л. Оцінювання роботи загальноосвітнього навчального закладу 1-го ступеня за кінцевими результатами : курс лекцій. Київ : Міленіум, 2003. 32 с.

123. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія особистості і спілкування : підруч. для студ. вищ. навч. закл. : кн. 1. Київ : Либідь, 2004. 576 с.

124. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін : монографія. Київ : Наук. думка, 2003. 262 с.

125. Освітній менеджмент : навч. посібник / за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. Київ : Шкільний світ, 2003. 400 с.

126. Основи управління закладом загальної середньої освіти : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / за ред. З. М. Онишків. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2018. 192 с.

127. Охріменко О. О., Іванова Т. В. Соціальна відповідальність : навч. посіб. Київ, 2015. 180 с.
128. Павлютенков Є. М., Крижко В. В. Менеджмент в освіті : навч.-метод. посібник. Київ, 2004. 192 с.
129. Патинок О. П. Типологія відповідальності як психологічного феномену. *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість* : зб. матер. ІХ Всеукраїн. наук.-практ. конф., 25–26 кв. 2006 р. Київ, 2006. Т. 3. С. 173–175.
130. Педагогічний консалтинг : навч. посібник / Т. А. Борова, З. В. Рябова, Г. Ю Кравченко, О. О. Почуєва. Луцьк : Терен, 2019. 324 с.
131. Педагогічний менеджмент : навчальний посібник. Вид 2-ге, переробл. і допов. / за ред. В. Е. Лунячек. Харків : ХарПІ НАДУ «Магістр», 2015. 512 с.
URL: <http://www.education-ua.org/ua/analytics/1156-pedagogichnij-menedzhment> (дата звернення: 22.09.2019).
132. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 514 с.
133. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Кривой Рог, 1993. 432 с.
134. Підготовка керівників закладів освіти до профорієнтаційної роботи з учнівською та студентською молоддю : спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі післядиплом. пед. освіти / Бондарчук О. І. та ін. Київ : НАПН України, Ун-т менедж. освіти, 2013. 51 с.
135. Підготовка майбутнього менеджера до успішної управлінської діяльності : веб-сайт. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/17501-pidgotovka-majbutnogo-menedzhera-do-uspishno%D1%97-upravlinsko%D1%97-diyalnosti.html> (дата обращения: 13.05.2020).
136. Підготовка спеціалістів у вищій школі України : веб-сайт. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14749/> (дата звернення: 09.02.2020).
137. Плахотный А. Ф. Проблема социальной ответственности. Харьков, 1981. 192 с.

138. Повідайчик О. С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Ужгородський нац. ун-т. Тернопіль, 2007. 20 с.

139. Погорелова Т .Ю. Корпоративна соціальна відповідальність як складова професійної компетенції майбутнього менеджера. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія «Педагогіка» : електронне наукове фахове видання. 2018. № 4 (7) URL: <http://www.repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/19452> (дата звернення: 19.04.2020).

140. Погорелова Т. Ю. Модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Серія 5. Київ : Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2018 вип. 65 Серія 5. С. 65-69. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24104/1/Pohorielova%20T.%20Y..pdf> (дата звернення: 05.04.2020).

141. Погорелова Т. Ю. Педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів : *Інноваційна педагогіка*. ОДЕСА, 2018. Вип. 7. С.153-157. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/7/part_2/7-2_2018.pdf (дата звернення: 13.04.2020).

142. Погорелова Т. Ю. Сутнісна основа поняття професійної відповідальності майбутнього менеджера. *Педагогічні інновації у фаховій освіті* : збірник наукових праць. Ужгород, 2017. Вип. 1(8). С. 124-130. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/23213/1/2017_Starosta%20Volodymyr%20Ivanichko%20Inna%20s.130-137.pdf (дата звернення: 26.04.2020).

143. Погорелова Т. Ю. Сутнісні характеристики якості вищої освіти як основа управління процесом професійної підготовки сучасного фахівця. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : збірник наукових праць. Харків, 2017. Вип. 56-67. С. 68-75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2017_56-57_10 (дата звернення: 02.05.2020).

144. Погорелова Т. Ю. Теорія управління в освітніх системах. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф., 3-4 бер. 2020 р. Харків-Торунь, 2019.

145. Погорелова Т. Ю. Ціннісні орієнтації у процесі формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Т. 3. Херсон, 2017. Вип. LXXIX С. 181-185. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_79%283%29__37 (дата звернення: 11.03.2020).

146. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высшая школа, 2004. 512 с.

147. Полякова Г. А. Ачкасова С. А. Оцінка якості освітньої програми на основі кваліметричного підходу в закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 10 (84). С. 131–145.

148. Полякова Г. А., Єрмоленко О. А. Дослідження сприйняття іноземними студентами освітнього середовища як інструмент внутрішнього забезпечення якості. Всеукр-й науково-практ. журнал «*Директор школи, ліцею, гімназії*». Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2018. № 6. Кн. 2. С. 446–460.

149. Полякова Г. П. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівців. *Вища школа*. 2010. № 10. С. 78-87.

150. Пометун О.І. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку : навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи після-дипломної педагогічної освіти. Посібник. Київ : Педагогічна думка, 2015. 120 с.

151. Пономарьов О. С., Чеботарьов М. К., Асеева І. В. Відповідальність у системі категорій педагогіки вищої школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 75–86.

152. Пономарьов О. С., Чеботарьов М. К. Відповідальність в системі професійної компетентності фахівця : навч.-метод. посібник. Харків : НТУ «ХП», 2012. 220 с.

153. Пономарьов О. С., Чеботарьов М. К., Серета Н. В. Відповідальність у системі категорій педагогіки вищої школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Харків, 2014. № 4. С. 75-86.

154. Посадова інструкція менеджера із зовнішньоекономічної діяльності : веб-сайт. URL: https://jobs.ua/job_description/view/1343 (дата звернення: 13.06.2019).

155. Поташник М. М., Моисеев А. М. Управление современной школой: (В вопр. и ответах) : пособие для рук. образоват. учреждений и органов образования. Москва : Новая шк., 1997. 350 с.

156. Почуєва О. О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами : веб-сайт. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/Pochueva.pdf (дата звернення: 23.10.2019).

157. Приймак В . Трудова мобільність населення України і регіональні ринки праці : веб-сайт. URL: http://www.irr.org.ua/pe/stattja00_4_1.php (дата звернення: 21.05.2019).

158. Про вищу освіту : Закон України від 01 лип. 2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 17.05.2019).

159. Про затвердження Комплексної програми реалізації на національному рівні рішень, прийнятих на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку, на 2003-2015 роки : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 квіт. 2003 р. № 634. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/634-2003-%D0%BF> (дата звернення: 01.10.2019).

160. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23 лис. 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 16.05.2020).

161. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.10.2018 року № 1165. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/073-menedzhment-bakalavr.pdf> (дата звернення: 23.07.2019).

162. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020 : указ Президента України від 12 січ. 2015 р. № 5. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#Text> (дата звернення: 29.03.2019).

163. Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности. Екатеринбург, 2001. 209 с.

164. Психологична енциклопедія / за ред.: О.М. Степанова. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.

165. Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 11 - 12 черв. 2014 р. Харків : ХОГОКЗ, 2014. 377 с.

166. Пушкар Т. О. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. *Витоки педагогічної майстерності*. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2013. Вип. 11. С. 273-278.

167. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи після-дипломної педагогічної освіти : посібник / за ред.: О. І. Пометун. Київ : Педагогічна думка, 2015. 120 с.

168. Радул В. В. Соціальна зрілість особистості : монографія. Харків : Мачулін, 2017. 441 с.

169. Радул В. В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 15-20.

170. Радул В. В. Соціальна відповідальність як якісна характеристика особистості. *Рідна школа*. 2017. № 3-4. С. 6-10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2017_3-4_4 (дата звернення: 27.09.2019).

171. Рікер П. Право і справедливість. Київ : Дух і літера, 2002. 216 с.
172. Рогова Т. В. Професійна підготовка студентів у ВНЗ: її ознаки та якість. *Педагогіка та психологія*. 2018. № 56. С. 294-301.
173. Розвиток КСВ в Україні: 2010–2018 / за ред.: Т. В. Калінеску, А. Н. Зінченко Київ : «Юстон», 2017. 52 с.
174. Розвиток соціальної відповідальності студентів у просторі вищої технічної освіти: Міжнародна науково-практична конференція, 18–19 жовтня 2013 р. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. Київ : ВПК «Політехніка», 2013. № 2 (38). Спец. випуск. 80 с.
175. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : монографія. Харків : Основа, 2001. 324 с.
176. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. 424 с.
177. Рувинский Л. И. Самовоспитание личности. Москва : Мысль, 1984. 142 с.
178. Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління в освіті : монографія. Київ : Пед. думка, 2013. 268 с.
179. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості : дис. д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 1997. 447 с.
180. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.
181. Савчин М. В. Свобода і відповідальність особистості. *Психологія і суспільство*. 2007. № 4 (30). С. 73-80.
182. Садова М. А. Особливості морально-правової відповідальності викладачів вищої школи. *Наука і освіта*. 2014. № 1. С. 40-44.
183. Садова М. А. Структура професійної відповідальності: теоретичний аспект. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент* : збірник наукових праць / за ред. В. Б. Євнух. Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. Вип. 16. С. 143-153.
184. Сартр Ж. П. Буття і ніщо. Київ : Основи, 2001. 854 с.

185. Сатановська Л. А. Формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти в умовах вищого навчального закладу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. Київ, 2015. Вип. 1 (1). С. 65-70.

186. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности : учеб. пособие. Свердловськ, 1986. 142 с.

187. Селіверстова Н. І. Підготовка менеджерів у вищій школі: теоретико-педагогічний аспект : монографія. Запоріжжя, 2010. 96 с.

188. Сидоренко Е. В. Метод математической обработки в психологии. СПб. : ОО «Речь», 2000. 350 с.

189. Сидорова Т. Н. Исследование особенностей когнитивного и поведенческого компонентов социальной ответственности. Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. Москва, 1987. С. 51-54.

190. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. Москва, 1999. 430 с.

191. Система моніторингу, як одна із форм підвищення якості освіти : наукові конференції : веб-сайт. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1285> (дата звернення: 17.10.2019).

192. Січкарук О. М. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : веб-сайт. URL: https://www.studmed.ru/olena-schkaruk-nteraktivn-metodi-navchannya-u-vischy-shkol_86105152bf2.html (дата звернення: 21.05.2019).

193. Скрипник М. І. Інтерактивне навчання: основні поняття Ігри дорослих. *Інтерактивні методи навчання*. Київ, 2005. С. 30–44.

194. Слободянюк О. М. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів економічного профілю у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступення. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 20 с.

195. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.

196. Служинська Л. Б. Підготовка майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2012. 20 с.

197. Сметанський М. І. Сутнісні характеристики альтернативи як педагогічного поняття. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 1. С. 22–29.

198. Созикіна Г. С. Формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2019. 20 с.

199. Солодкая М. С. К единству социального и технического: проблемы и тенденции развития научных подходов к управлению. Оренбург, 1997. 208 с.

200. Соціологія: словник термінів і понять / за ред. М. А. Козловця, Є. А. Біленький, В. О. Федоренко. Київ, 2003. 236 с.

201. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Київ : Рад. школа, 1970. 288 с.

202. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДУ, 2003. 442 с.

203. Управление школой: теоретические основы и методы : монографія / под ред.: В. С. Лазарева. Москва : Центр социальных и экономических исследований, 1997. 336 с.

204. Управління якістю освіти: досвід та інновації : колективна монографія / за ред.: Л. Л. Сушенцевої, Н. В. Житник. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2014. 462 с.

205. Файоль А. А. Общее и промышленное управление. Москва : Центральный институт труда, 1923. 122 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007987755> (дата звернення: 09.01.2020).

206. Філософський енциклопедичний словник / за ред.: В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

207. Франкл В. Человек в поисках смысла : пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша. Луганськ : Биг-пресс, 2012. 304 с.

208. Фромм Э. Революция надежды. Избавление от иллюзий. Москва : Айрис-Пресс, 2005. 352 с.
209. Хабермас Ю. Вовлечение другого. Очерки политической теории. СПб. : Наука, 2001. 417 с.
210. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 365 с.
211. Хрипун В. О. Хмарні сервіси google як засіб управління освітньою діяльністю закладу дошкільної освіти : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2019. 349 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/716975/1/%D0%94%D0%98%D0%A1.%20%D0%A5%D1%80%D0%B8%D0%BF%D1%83%D0%BD%20%D0%92.%D0%9E.%20-%20eLibrary.pdf> (дата звернення: 19.01.2020).
212. Циба В. Т. Математичні основи соціологічних досліджень: кваліметричний підхід : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ, 2002. 247 с.
213. Цілі Сталого Розвитку 2016 – 2030. Представництво ООН в Україні : веб-сайт. URL: <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku> (дата звернення: 26.03.2019).
214. Чайка Г. Л. Організація праці менеджера : навч. посіб. Київ : Знання, 2007. 420 с.
215. Чехратова О. А., Погорєлова Т. Ю. Розвиток відповідальності студентів шляхом постановки smart цілей. *Четверті всеукраїнські педагогічні читання*. 21 - 22 лист. 2019 р. Черкаси : ФОП Гордієнко Є.І, 2019 С. 373-376.
216. Чибісова Н. Г. Вищий навчальний заклад як середовище формування цінностей студентської молоді в соціокультурних умовах сучасної України : монографія. Харків, 2004. 255 с.
217. Чумак Л. О. Можливості сервісу google classroom для організації навчального процесу. *Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури*, 2018. № 6 С. 247-248.
218. Шевчук М. О. Управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного

проектування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2015. 21 с.

219. Штофф В. А. Моделирование и философия. М. : Наука, 1966. 301 с.

220. Щербаков О. Ф. Сутність освітнього моніторингу. Практичне використання моніторингових процедур у плануванні роботи навчально-виховного комплексу. *Відкритий урок*. 2001. №7-8. С. 14-16.

221. Щукін Є. О., Патлайчук О. В., Чугуєва І. Є. Основні напрямки сучасної філософії: феноменологія, психоаналіз, екзистенціалізм, герменевтика, структуралізм, пост структуралізм : навч. посіб. Миколаїв, 2009. 116 с.

222. Юрійчук Н. Д. Професійна підготовка майбутнього вчителя української мови та літератури в умовах модернізації вищої освіти в Україні. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Чернігів : НУЧК, 2016. Вип. 137. С. 80–82.

223. Ярощук І. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного спілкування. *Педагогічний дискурс*. Тернопіль, 2013. Вип. 14. с. 485-490.

224. Vorova T., Pohorielova T. Cultivation of faculty staff health value practice *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia VIII*. Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 2018. С. 43-48. URL: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-3ae2617f-08c8-4e44-8f7a-ab131ca00ae5/c/15-43-PB.pdf> (дата звернення: 05.04.2020).

225. Vorova T. A., Pohorielova T. Y., Petrenko V. O. Boroday G. P. Future managers` responsibility enhancement in the framework of education for sustainable development. *Revista espacios*. ISSN 0798 1015 Vol. 40 (N° 31) Year 2019. URL: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p02.pdf> (дата звернення: 18.04.2020).

226. Bowen Howard R. *Social Responsibilities of the Businessman*. N.Y. : Harper & Row, 1953. 298 p.

227. Brooks B. D. Teaching the two Rs: right and rong. *Business and Society Review & McCarthy*, P. J. 2001. № 68. P. 52-55.

228. Brown M., Dehoney J., Millichap N. The Next Generation Digital Learning Environment : A Report on Research. EDUCAUSE. Learning Initiative. 2015. URL: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2015/4/eli3035-pdf.pdf>. (дата звернення: 23.03.2020).

229. Brundtland Report - an overview : веб-сайт. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/computer-science/brundtland-report> (дата звернення: 12.02.2019).

230. Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus : веб-сайт. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата звернення: 17.09.2019).

231. Carroll A. B., Lipartito, K. J., Post, J. E., Werhane, P. H. Corporate responsibility: the American Experience. Cambridge: Cambridge University Press. 2012. URL: https://scholar.google.com.ua/scholar?q=Carroll+A.+B.,+Lipartito,+K.+J.,+Post,+J.+E.,+Werhane,+P.+H.+Corporate+responsibility:+the+American+Experience&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart (дата звернення: 30.11.2019).

232. Core Commitments: Leadership Consortium. Association of American Colleges & Universities a voice and a force for liberal education : веб-сайт. URL: https://www.aacu.org/core_commitments/leadership-consortium (дата звернення: 12.04.2019).

233. Csr-ukraine : веб-сайт. URL: <https://csr-ukraine.org/> (дата звернення: 17.03.2020).

234. Devlin M. Taking responsibility for learning isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. Teaching in Higher Education, 7(2), 2002. P. 125-138.

235. Drucker P. F. The Practice of Management. Butterworth-Heinemann, 2007. 355 p. – Butterworth-Heinemann, 2007.

236. Educating towards civic and professional responsibility Comments on the future of higher education Per Gerrevall Utbildning & Demokrati 2008, vol 17, no 2, P.115–122.

237. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives - UNESCO Цифровая библиотека : веб-сайт. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> (дата звернення: 14.06.2019).

238. Fridman M. The Social Responsibility of Business is to increase its Profits. New York : Yimes Magazine. 1970. P. 122-126.

239. Glaser S. R. Measuring and interpreting organizational culture. Management Communication Quarterly. 1987. № 1 (2). 176 p.

240. Hattie J., Mashek D, Hammer EY, Which strategies best enhance teaching and learning in higher education?. In: eds. Empirical Research in Teaching and Learning. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011. 130–142 p.

241. Hellison D., Martinek T. Social and individual responsibility programs. The handbook of physical education, Thousand Oaks, CA: Sage. 2006. P. 610-626.

242. Higher education for sustainable development Final Report of International Action Research Project. *American Journal of Educational Research*. 2014. Vol. 2 No. 3, 117-122. URL: <http://www.sciepub.com/reference/41427> (дата звернення: 20.04.2020).

243. Ibrahim N. A., Angelidis, J. P., Howard, D. P. Corporate social responsibility : a comparative analysis of perceptions of practicing accountants and accounting students. *J. Bus. Ethics*66, 200. P. 157–167.

244. (Im)maturity of judgment in adolescence: why adolescents may be less culpable than adults. Cauffman. 2001 : веб-сайт. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/bsl.416> (дата звернення: 19.12.2019).

245. Klochko O. V., Nagaev V. M., Kljchko V. I., Pradivliannyi M. G., Didukh L. I. Computer oriented systems as a means of empowerment approach implementation to training managers in the economic sphere. *Information technologies and learning tools*. Vol 68, № 6, 2018. P. 33-46. URL: <http://journal.iitta.gov.ua>. (дата звернення: 21.03.2019).

246. Knezevich, Stephen J. Administration of Public Education. New York: Harper and Row, Publishers, 1969. 578 p. : веб-сайт. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/019263657005434425> (дата звернення: 13.05.2020).

247. Kohlberg L., Hersh R. H. Moral development: a review of the theory. *Theory into practice*, vol. 16, No. 2, Moral Development. 1977.

248. Lavay, B. W., French, R., Henderson, H. L. Positive behavior management in a physical activity setting (2nd ed.). Champaign, IL : Human Kinetics Publishers. 2006.

249. Mergler A. Mergler, Amanda Personal responsibility : the creation, implementation and evaluation of a school-based program. 2007. 216 p.

250. Mergler A., Spencer F., Patton W. Development of a Measure of Personal Responsibility for Adolescents. 2007. 193 p.

251. Mergler A., Spencer F., Patton W. Relationships between Personal Responsibility, Emotional Intelligence and Self-Esteem in Adolescents and Young Adults. The Australian Educational and Developmental Psychologist. 2007. 24.

252. Mort P.R. Mort, Paul R Principles of school administration: a synthesis of basic concepts. New York : McGraw-Hill 1946. 388 p.

253. National School of Character Character.org : веб-сайт. URL: <https://www.character.org/> (дата звернення: 26.02.2020).

254. Nikel J., Reid A. The role of responsibility in making sense of 'Education for Sustainable Development. 2006 : веб-сайт. URL: <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/the-role-of-responsibility-in-making-sense-of-education-for-susta> (дата звернення: 08.12.2019).

255. Rebecca A. Denby. The impact of service-learning on students' sense of civic responsibility Rebecca A. Denby Monograph Faculty of Graduate Studies The University of Western Ontario London, Ontario April 2008 : веб-сайт. URL: <http://docplayer.net/5180079-The-impact-of-service-learning-on-students-sense-of-civic-responsibility-thesis-format-monograph-by-rebecca-a-denby-faculty-of-education.html> (дата звернення: 15.01.2020).

256. Rokeach M. The Nature of Human Value. N.Y. : Free Press, 1973. 364 p.

257. Rotter J. B. Generalized Expectancies for Internal Versus External Locus of Control of Reinforcement. Psychological Monographs Text. 1966. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2011-19211-001> (дата звернення: 19.09.2019).

258. Russell T. Gregg: The Administrative process, in Ronald. Administrative Behaviour in Education. New York : Harper & Row, 1957. 214 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED025828.pdf> (дата звернення: 23.02.2020).

259. Scherman V., Bosker R.J. The Role of Monitoring in Enhancing the Quality of Education. *Monitoring the Quality of Education in Schools*. SensePublishers, Rotterdam 2017 : веб-сайт. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6300-453-4_1 (дата звернення: 07.06.2019).

260. Schwartz M. S., Carroll A. B. Corporate social responsibility: A three-domain approach. *Business Ethics Quarterly*. 2003. № 13. P. 503–530.

261. Shaping the Future We Want - UN Decade of Education for Sustainable Development. Sustainable Development Knowledge Platform : веб-сайт. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=1682&menu=35> (дата звернення: 24.10.2019).

262. Solbrekke T., Englund T. Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education*, т. 36, 2011. P. 847–861.

263. Soloviy I. P. , Henyk Y. V., Soloviy V. I. Sustainability Management in Educational Institution: a Guide for Colleges. Kyiv. 2013.

264. Tilbury D., Ryan, A. A Guide to Quality and Education for Sustainability in Higher Education. 2013. URL: <http://efsandquality.glos.ac.uk/> (дата звернення: 11.03.2019).

265. Watson D. L., Newton M., Kim M. . Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *Urban Review*, 35, 2003. P. 217–232.

266. Weidong Li, Paul M. Wright, Paul Bernard Rukavina, Molly Pickering Measuring Students Perceptions of Personal and Social Responsibility and the Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education *Journal of Teaching in Physical Education*, 2008. 27, P. 167-178.

267. Westing A. Core values for sustainable development. *Environmental Conservation*, 23(3), 1996. P. 218-225.

268. Wodzickowski C. The Values and Principles of Sustainable Development in the Policy and Legislation of the Republic of Poland. Czesław Wodzickowski. *Studia Ecologiae et Bioethicae*. №12, 2014. P. 151–170.

269. Integrating Sustainable Development into Higher Education : веб-сайт. URL: https://issuu.com/cde.unibe.ch/docs/2017_integrating_sd_into_higher_edu/20 (дата звернення: 18.05.2020).

270. Kharisova L.A. Kharisova, Larisa A. Analysis of the quality of innovative activity of the school by teaching staff. SHS Web of Conferences. 2016 : веб-сайт. URL: <http://www.shs-conferences.org/10.1051/shsconf/20162901030> (дата звернення: 22.04.2020).

271. Nickel J. Nickel, Jutta The role of responsibility in making sense of 'Education for Sustainable Development': notes from a tri-country study of student teachers' understanding(s) of education, sustainable development and ESD. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2006 P. 51-67 : веб-сайт. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90192-3_4 (дата звернення: 17.08.2019).

272. SDG Compass – A Guide for Business Action to Advance the Sustainable Development Goals : веб-сайт. URL: <https://sdgcompass.org/> (дата звернення: 10.10.2019).

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська методика Д. Ватсона для визначення рівнів особистої та соціальної відповідальності студентів [265]

Personal and Social Responsibility Questionnaire
(developed by Watson et al., 2003)

Dear student! We invite you to take part in the study and rank the following statements. Your response scale must range from “*strongly disagree*” (1) to “*strongly agree*” (6).

1. I respect others (Respect)
2. I respect my teacher(s) (Respect)
3. I help others (Caring and Helping)
4. I encourage others (Caring and Helping)
5. I am kind to others (Caring and Helping)
6. I control my temper (Respect)
7. I am helpful to others (Caring and Helping)
8. I participate in all of the activities (Effort)
9. I try hard (Effort)
10. I set goals for myself (self-direction)
11. I try hard even if I do not like the activity (Effort)
12. I want to improve (self-direction)
13. I give a good effort (Effort)
14. I do not make any goals (self-direction)

Додаток Б

Авторська методика Т. Дубовицької на визначення рівня професійної спрямованості студентів.

(В інтерпретації О. Бондарчук [134])

Шановний студенте! Здійсніть діагностування власного рівня професійної спрямованості та ступінь прояву прагнення до оволодіння професією за обраним фахом відповідно до поданої інструкції. Прочитайте уважно твердження поданого нижче опитувальника. Відмітьте власну відповідь напроти номера питання, обравши один із варіантів, який відповідає Вашій думці: так (++), скоріше так (+), скоріше ні (- -), ні (-).

Текст опитувальника. 1. Кожна людина має можливість отримати ту професію, яка йому подобається, відповідає її інтересам і схильностям.

2. Якби мені трапилася нагода почати вчитися наново, то я вибрав би ту ж професію, яку зараз отримую.

3. Вимушено вчуся на цьому факультеті через певні обставини, а не із бажання отримати цю професію.

4. Моє бажання отримати цю професію і працювати по ній є досить стійким і обґрунтованим.

5. Вчуся передусім для того, щоб отримати вищу освіту, майбутня професія мене мало цікавить.

6. Бачу мало позитивного для себе у своїй майбутній професії.

7. Мої захоплення та зайняття у вільний час пов'язані з майбутньою професією.

8. У світі існує багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж моя майбутня професія.

9. За власною ініціативою читаю додаткову літературу, що має відношення до майбутньої професії.

Продовження додатку Б

10. Після закінчення навчання далі вдосконалюватимуся та підвищуватиму кваліфікацію з професії, яку отримую зараз, з тим, щоби працювати ефективніше.

11. Отримувана мною професія і робота в ній навряд чи принесуть мені в майбутньому моральне задоволення.

12. Постараюся зробити все, щоб не працювати в професії, яку здобуваю.

13. Навіть якщо це буде важко, після закінчення навчання прагнутиму знайти роботу (і працювати) по отримуваній зараз професії.

14. У даний момент працюю (чи хочу знайти роботу) з професії, яку опановую.

15. У мене немає бажання працювати по отримуваній професії.

16. При нагоді прагну познайомитися з роботою фахівців в галузі моєї майбутньої професії.

17. Якщо я й працюватиму з професії, яку зараз опановую, то недовго.

18. Робота з професії, яку зараз опановую, дозволить мені в майбутньому повною мірою проявити себе, свої здібності.

19. Після закінчення навчання опаную іншу професію й працюватиму по ній.

20. У житті людини не все залежить від неї самої, їй доводиться іноді миритися з обставинами.

Опрацювання результатів

Ключ до відповідей: «Так» – №№ 2, 4, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18;

«Ні» – №№ 3, 5, 6, 8, 11, 12, 15, 17, 19.

За кожне співпадання з ключем нараховується 1 бал (відповіді на питання 1 та 20 при опрацюванні результатів не враховуються). Підраховується загальна сума балів і визначається рівень професійної спрямованості (РПС) відповідно до таких норм: 0–4 бали – низький РПС; 5–13 балів – середній РПС; 14–18 балів – високий РПС.

Додаток В

Авторська методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації» [256].

Шановний студенте! Здійсніть діагностування Вашого рівня прояву термінальних та інструментальних цінностей. Уважно читайте цінності у поданих нижче опитувальниках, оберіть найбільш значущу для вас у кожному зі списків та надайте їй значення 18. Проранжуйте всі цінності в обох списках так, щоб найменш важлива цінність отримала значення 1.

Список А (термінальні цінності)

1. Активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);
2. Життєва мудрість (зрілість суджень та здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
3. Здоров'я (фізичне і психічне);
4. Цікава робота;
5. Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві);
6. Любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
7. Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
8. Наявність хороших і вірних друзів;
9. Суспільне покликання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
10. Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
11. Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей);
12. Розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
13. Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків);
14. Свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);

Продовження додатку В

15. Щасливе сімейне життя;
16. Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);
17. Творчість (можливість творчої діяльності);
18. Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності)

- 1) Акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
- 2) Вихованість (гарні манери);
- 3) Високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
- 4) Життєрадісність (почуття гумору);
- 5) Старанність (дисциплінованість);
- 6) Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- 7) Непримиренність до недоліків у собі та інших;
- 8) Освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- 9) Відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово);
- 10) Раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
- 11) Самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- 12) Сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;
- 13) Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);
- 14) Терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани);
- 15) Широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);
- 16) Чесність (правдивість, щирість);
- 17) Ефективність у справах (працелюбність, продуктивність в роботі);
- 18) Чуйність (дбайливі

Додаток Д

Авторська методика М. Савчина «Оцінювання мотивів

відповідальної поведінки»

(в інтерпретації Т. Алексєвої [8])

Шановний студенте! Здійсніть оцінювання Ваших мотивів відповідальної поведінки. Уважно читайте мотиви у поданих нижче опитувальниках та відмітьте можливі причини Вашого відповідального поводження.

1. Суспільні мотиви

<i>Поводжусь відповідально тому, що:</i>		вірно
1.1	цього вимагають моральні і суспільні норми	
1.2.	для мене важлива думка оточення про рівень моєї відповідальності	
1.3.	щоб не підвести рідних та друзів	
1.4.	не хочеться підводити інших людей	
1.5	поважаю тих, хто мене навчає	
1.6	не хочу підводити тих, хто очікує від мене проявів відповідальності	
1.7	розумію суспільну важливість завдань чи обов'язків	
1.8	вважаю себе соціально активною людиною	
1.9	розумію, що без відповідальності не зможу оволодіти професією	
1.10	мої слова рідко розходяться зі справою у тому, що стосується моєї професії	

2. Мотиви морального самоствердження

<i>Намагаюсь морально самостверджуватися, щоб:</i>		вірно
2.1	не скомпрометувати себе в очах інших	
2.2.	заслужити визнання інших людей	
2.3.	завоювати прихильність, авторитет, повагу і визнання інших людей	
2.4.	виправдати довіру інших	
2.5	зробити приємне батькам	
2.6	продемонструвати свої кращі якості	
2.7	переконати інших у своїй відповідальності	
2.8	не виглядати менш відповідальним за інших	
2.9	не виглядати безвідповідальним	
2.10	показати свою моральну вихованість	
2.11.	діяти відповідально	
2.12	завдяки професійним знанням розвивати свою відповідальність	
2.13	бути цікавим для коханої людини	

Продовження додатку Д

3. Мотиви самореалізації

<i>Намагаюсь самореалізуватися, оскільки отримую задоволення від:</i>		вірно
3.1	відповідності цікавих завдань моїм здібностям і вподобанням	
3.2.	результатів виконання обов'язків і доручень	
3.3.	подолання перешкод і труднощів при виконанні доручень і завдань	
3.4.	виконання завдань, бо в них втілюю своє Я, свої здібності, знання, вміння та навички	
3.5	первинних професійних дій	
3.6	набуття знань з обраної спеціальності	
3.7	набуття вмінь з обраної спеціальності	
3.8	оволодіння навичками з обраної спеціальності	
3.9	усвідомлення розвитку своєї професійної компетентності	
3.10	розвитку особистих якостей, що відповідають обраній спеціальності	
3.11.	набуття допитливості та розсудливості, необхідних для досягнення професійної успішності	
3.12	здатності до позиціонування себе як майбутнього фахівця	
3.13	процесу професійно спрямованого навчання	
3.14	процесу професійного становлення	
3.15	відповідальності як професійно значущої позитивної якості	
3.16	контролю свою професійну долю	
3.17	сприйняття себе як професіонала очима люблячої мене людини	

4. Прагматичні мотиви

<i>Відповідально ставлюся до оволодіння професією, бо:</i>		вірно
4.1.	маю для себе з цього вигоду	
4.2	маю від цього матеріальну винагороду	
4.3	бажаю, щоб і до моїх прохань ставилися відповідально	
4.4	якщо я допоможу іншому, то він віддячить мені	
4.5	якщо я допоможу іншому, життя також мені віддячить	
4.6	тим самим поліпшую перспективи своєї майбутньої кар'єри	
4.7	маю плани отримати гарну роботу	
4.8	маю плани отримати цікаву роботу	
4.9	маю плани отримати високооплачувану, престижну роботу	
4.10	належна відповідальність забезпечує результативність у пошуках будь-якої інформації	
4.11	навіть інформаційна невизначеність не заважає мені здійснювати відповідальні вчинки	
4.12	маю змогу здійснювати відповідальні вчинки незалежно від ступеня визначеності проблеми	
4.13	таким чином коректую свій професійний вибір	
4.14	щиро хочу, щоб у мене було все гаразд у професійному житті	

Продовження додатку Д

5. Мотиви професійного самоствердження

<i>Виконуючи свої обов'язки, я:</i>		вірно
5.1	намагаюся бути в центрі уваги майбутніх фахівців	
5.2	демонструю свою перевагу над студентами інших вузів	
5.3	боюся втратити престиж себе як майбутнього професіонала	
5.4	сприймаю себе як соціально корисного громадянина	
5.5	здатний реалізувати свій кар'єрний потенціал за даним професійним напрямком	
5.6	задоволений спілкуванням з однокурсниками	
5.7	бажаю забезпечення свого комфортного життя як загальнолюдської цінності	
5.8	маю змогу спілкуватися з особами з високим професійним статусом	
5.9	маю змогу спілкуватися з особами з високим рівнем матеріального забезпечення	
5.10	маю змогу спілкуватися з відомими особами (політики, артисти, спортсмени тощо)	
5.11	маю високу оцінку себе як професіонала з боку оточення	

6. Неспецифічні мотиви

<i>Відповідально ставлюся до навчання, тому що я:</i>		вірно
6.1	боюся осуду з боку оточення	
6.2	батьки згодні мене утримувати	
6.3	не бажаю служити в армії	
6.4	можу отримати винагороду	
6.5	нікчемний у професійному сенсі	
6.6	викликаю в інших неприязнь	
6.7	зазвичай нескладно пояснюю себе свої професійні вчинки та почуття	
6.8	хочу сприяти соціально-економічному й культурному прогресу своєї країни	
6.9	одержавши вищу освіту, отримаю змогу виїхати за кордон	

7. Мотиви професійного самопізнання

<i>Виявляю власну відповідальну поведінку, так як хочу пізнати, наскільки:</i>		вірно
7.1	я готовий до професійної діяльності як фахівець	
7.2	я готовий до професійної діяльності як особистість	
7.3	адекватно я оцінюю свої професійно-важливі якості	
7.4	творчо я здатен виконувати професійну діяльність	
7.5	розумію та контролюю свої негативні риси як майбутній професіонал	
7.6	я набув професійні вміння та навички	
7.7	самостійним є мій професійний вибір	

Продовження додатку Д

7.8	мені не вистачає енергії, волі та цілеспрямованості для майбутньої професійної діяльності	
7.9	мене влаштовує те, який я професіонал	
7.10	характер та сила волі відповідають моїм професійним очікуванням	
7.11	вдосконаленими є техніки власної професійної діяльності	
7.12	цікавить мене усвідомлення свого професійного Я	

8. Мотиви спілкування

<i>Сумлінно навчаюся, тому що:</i>		вірно
8.1	є можливість спілкуватися з іншими	
8.2	серед відповідальних людей є багато моїх друзів	
8.3	не хочу бути ізольованим	
8.4	спілкуюся з особами, від яких залежить моє майбутнє кар'єрне зростання	
8.5	більшість знайомих не сприймають мене зараз як професіонала серйозно	
8.6	викликаю симпатію у більшості моїх знайомих	
8.7	у моєму професійному житті є або були люди, я якими я був надзвичайно близький	
8.8	таким чином забезпечую свою потребу в емоційних контактах	

9. Мотиви виховання інших

<i>Поводжуся відповідально, бо прагну:</i>		вірно
9.1	показати приклад однокурсника іншим	
9.2	виховувати студентів молодших курсів	
9.3	реалізувати сенс життя зрілої людини	
9.4	виховувати певні якості у інших однокурсників	
9.5	виховувати у інших однокурсників свідомий професійний вибір	
9.6	сформувати вектор професійної мети	
9.7	бути привабливим для інших професіоналів	
9.8	показати приклад однокурсника іншим	

10. Духовні мотиви

<i>Вважаю, що відповідальне ставлення є духовною цінністю людини, тому:</i>		вірно
10.1	людина має творити добро, а тому завжди бути відповідальною	
10.2	одним з обов'язків людини є боротьба зі злом	
10.3	любов до людей спонукає бути відповідальним у професійній діяльності	
10.4	віра в Бога є основою моєї відповідальності у професійному житті	
10.5	людина несе етичну відповідальність перед професійним товариством	
10.6	усвідомлений вибір професії є показником духовної культури особистості	
10.7	професіоналові важливо жити у злагоді з власною професійною совістю	

Продовження додатку Д

10.8	людина підкоряється власній долі, коли відповідально виконує свої професійні обов'язки у всьому, що стосується професій	
10.9	працюючи відповідально, ми творимо добро для суспільства	

Додаток Е

Авторські діагностичні запитання для фокус-групи викладачів
(Модифікація методики А. Мерглер [250])

Шановні викладачі! Дайте, будь-ласка, відповіді на подані запитання.

1. Що для Вас означає особиста відповідальність? Що для Вас означає професійна відповідальність?
2. Якби Ви розбили особисту та професійну відповідальність на ключові компоненти, які б вони були?
3. Чи вважаєте Ви, що самоконтроль є важливою частиною відповідальності? Чому, чому ні?
4. Чи вважаєте Ви, що підзвітність є важливою частиною відповідальності? Чому, чому ні?

5. Чи вважаєте Ви важливим нести особисту та професійну відповідальність?

Чому, чому ні?

6. Як Ви формуєте / демонструєте відповідальність на заняттях зі студентами?

7. Як студенти демонструють особисту відповідальність у ЗВО?

8. Як Ви вважаєте, хто несе відповідальність за формування особистої відповідальності у студентів – батьки (родина) чи викладачі (ЗВО)?

Додаток Ж

Анотований зміст спецкурсу «Інтегрований спецкурс для управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі у контексті викладання іноземної мови (за професійним спрямуванням)».

Теми модулів	Теми підрозділів	Види діяльності
Module 1. Business communication ethics.	<i>1.1 Definition of business communication ethics.</i> The role of human ethics and human values in communication. Basic ethic principles for business communication.	Brainstorming, video clips, questionnaires, group discussion.
	<i>1.2 Cultural identity.</i> Intercultural barriers; direct and indirect communication and conflict styles; international business etiquette.	Video clips, group discussion, vocabulary work, role-play.
	<i>1.3 Verbal communication for international business.</i> International meeting; international emailing and telephoning.	Workshop on conducting negotiations, writing resumes, cover letters, brainstorming, discussion, video clips, role-play.
	<i>1.4 Cross-cultural implications of management.</i> Management styles in different countries; employer-employee relationships.	Information search, group discussion, role-play, dilemma and decision.
Module 2. Society and sustainable development.	<i>2.1 The basics of sustainable development.</i> The essence of the concept of "sustainable development"; sustainable development principles; global indicators of sustainable development;	Brainstorming, video clips, group work, group project presentation.
	<i>2.2 Thinking glocal.</i> The connections between local and global communities and businesses.	Brainstorming, video clips, information search, group work, case study.
	<i>2.3 Sustainability challenges.</i> Responsible lifestyle and citizenship. Education for sustainable development.	Video clips, questionnaires, group discussion.
	<i>2.4 Sustainable ideas.</i>	Group project presentations.

Продовження додатку Ж

Module 3. Corporate social responsibility.	3.1 <i>The importance and origin of corporate social responsibility.</i> Business and society; business ethics and corporate social responsibility.	Brainstorming, video clips, group work, group project presentation.
	3.2 <i>Responsible business.</i> Responsible management; responsible leadership.	Brainstorming, video clips, information search, group work, role-play.
	3.3 <i>Modern corporate social responsibility strategies.</i> The role of a manager in corporate social responsibility strategy implementation; corporate social responsibility in Ukraine.	Video clips, questionnaires, group discussion.
	3.4 <i>Corporate social responsibility ideas.</i>	Group project presentations.
Module 4. Manager image in a modern company.	4.1 <i>The personality of a manager.</i> Basic professional qualities of a manager. Managerial tasks and duties	Brainstorming, video clips, group work, group presentations.
	4.2 <i>Manager images across counties and cultures.</i>	Brainstorming, video clips, information search, group work, role-play.
	4.3 <i>The role of responsibility among managerial qualities.</i>	Video clips, group work, case study, group presentations.
	4.4 <i>Famous managers and their success stories.</i>	Individual presentations.

Додаток 3

Приклад завдання для формування особистої відповідальності студентів у контексті викладання іноземної мови (за професійним спрямуванням)

(за методикою А. Мерглер) [249]

You are at a party and it is 11.30pm. You know that you have to be home by midnight or you will get in trouble with your parents. A good female friend of yours asks you to go for a walk with her and some other people that you don't know. You are aware that if you stay with your friend you will be home late.

However, you do not wish to leave your friend alone with strangers. Therefore, you make the decision to stay with your friend and you do not contact your parents to let them know you'll be late. When you do arrive home, your parents are waiting and angry. After you explain what has happened they state that you have broken the rules and that you will be grounded for a month.

- In the above scenario, what choices have been made?
- How do you feel about your parent's reaction and how do you respond?
- How do you feel about the outcome (being grounded)?

Now answer the following questions.

1. What does personal responsibility mean to you?
2. If you broke personal responsibility down into its key parts, what would they be?
3. Can you think of an example where you really struggled to control your emotions and/or behaviour? What was happening for you at that time?
4. Do you believe you can control your emotions and behaviours?
5. If you feel that someone is holding themselves accountable for their choices and behaviour, what does that mean to you?

Продовження додатку 3

6. Do you hold yourself accountable for the choices you make, behaviours you enact, and the outcomes from these?
7. Do you believe it is important to take personal responsibility? Why, why not?
8. What in your life do you take personal responsibility for? What do you do that shows you that you are taking personal responsibility for those things?
9. Where/from who did you learn about personal responsibility?

Додаток И

Кваліметрична субмодель для вимірювання рівня сформованості змістових компонентів професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

фактор - Ф	вагомість - М	критерії	вагомість - m	Показники	вагомість - v	коефіцієнт відповідності -К	значення коефіцієнта відповідності	часткова оцінка показників	часткова оцінка критеріїв	часткова оцінка факторів
1. Мотиваційний компонент	0,25	Усвідомлення суспільної цінності професії менеджера	0,50	Готовність взяти на себе відповідальність виконувати соціокультурні функції професії менеджера	0,50	К1		0,40	0,40	
				Відповідальне ставлення до виконання завдань	0,50	К2		0,43	0,43	
		Інтерес до змісту професійної діяльності менеджера	0,50	Ентузіазм до пізнання нового	0,50	К3		0,40	0,40	
				Прагнення досягнути найкращого результату діяльності	0,50	К4		0,45	0,45	

Продовження додатку И

фактор - Ф	вагомість - М	критерії	вагомість - м	Показники	вагомість - ν	коефіцієнт відповідності - К	значення коефіцієнта відповідності	часткова оцінка показників	часткова оцінка критеріїв	часткова оцінка факторів
2. Ціннісний компонент	0,25	Цілісність знань про ціннісну основу професійної діяльності менеджера	0,40	Баланс почуттів свободи і необхідності	0,60	К5		0,51	0,34	
				Усвідомлення суспільної мети професійної діяльності менеджера	0,40	К6		0,32	0,32	
		Усвідомлення визначної ролі моральних цінностей у професійній діяльності менеджера	0,60	Сприйняття професії менеджера як життєвої цінності	0,50	К7		0,48	0,57	
				Знання норм корпоративної етики	0,50	К8		0,38	0,45	
3. Діяльнісний компонент	0,25	Здатність, навички та бажання працювати у складі команди	0,50	Дисциплінованість	0,45	К9		0,28	0,40	
				Емпатія	0,55	К10		0,21	0,35	
		Здатність до цілепокладання та планування.	0,50	Ініціативність	0,55	К11		0,41	0,38	
				Самостійність	0,45	К12		0,43	0,48	

Продовження додатку II

фактор - Ф	вагомість - М	критерії	вагомість - m	Показники	вагомість - v	коефіцієнт відповідності - К	значення коефіцієнта відповідності	часткова оцінка показників	часткова оцінка критеріїв	часткова оцінка факторів
4. Особистісний компонент	0,25	Здатність до об'єктивного аналізу результатів власної діяльності, зокрема, професійної	0,55	Самоконтроль	0,50	К1 3		0,45	0,50	
				Саморефлексія	0,50	К1 4		0,43	0,47	
		Здатність до самопізнання та самоосвіти	0,45	Самокорекція	0,55	К1 5		0,44	0,36	
				Самовдосконалення	0,45	К1 6		0,41	0,41	
Загальна оцінка в частках одиниці	1,00									

0,00 – критерій не має виявлення; 0,25 – критерій має незначне виявлення; 0,50 – критерій виявляється в межах 40-60% вимог; 0,75 – критерій виявляється в межах 61-75% вимог; 1,00 - критерій виявляється в межах 76-100% вимог.

Додаток К

Критичні значення критерію знаків G для рівнів статистичної значущості

 $p \leq 0,05$ і $p \leq 0,01$ (по Оуену Д.Б., 1966)

n	p	
	0,05	0,01
5	0	-
6	0	-
7	0	0
8	1	0
9	1	0
10	1	0
11	2	1
12	2	1
13	3	1
14	3	2
15	3	2
16	4	2
17	4	3
18	5	3
19	5	4
20	5	4
21	6	4
22	6	5
23	7	5
24	7	5
25	7	6
26	8	6

n	p	
	0,05	0,01
27	8	7
28	8	7
29	9	7
30	10	8
31	10	8
32	10	8
33	11	9
34	11	9
35	12	10
36	12	10
37	13	10
38	13	11
39	13	11
40	14	12
41	14	12
42	15	13
43	15	13
44	16	13
45	16	14
46	16	14
47	17	15
48	17	15

n	p	
	0,05	0,01
49	18	15
50	18	16
52	19	17
54	20	18
56	21	18
58	22	19
60	23	20
62	24	21
64	24	22
66	25	23
68	26	23
70	27	24
72	28	25
74	29	26
76	30	27
78	31	28
80	32	29
82	33	30
84	33	30
86	34	31
88	35	32
90	36	33

n	p	
	0,05	0,01
92	37	34
94	38	35
96	39	36
98	40	37
100	41	37
110	45	42
120	50	46
130	55	51
140	59	55
150	64	60
160	69	64
170	73	69
180	78	73
190	83	78
200	87	83
220	97	92
240	106	101
260	116	110
280	125	120
300	135	129

Додаток Л

Зведені рівневі показники управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі до початку та після проведення експерименту за критеріями субмоделі

№ критерію	Високий рівень			Середній рівень			Низький рівень		
	До	Після	Знак	До	Після	Знак	До	Після	Знак
1	0.015	0.0225	+	0.018	0.0225	+	0.012	0.018	+
2	0,012	0.014	+	0,012	0.014	+	0,012	0.016	+
3	0.015	0.018	+	0.018	0.021	+	0.015	0.021	+
4	0.08	0.01	-	0.01	0.012	+	0.01	0.014	+
5	0.03	0.035	+	0.025	0.035	+	0.03	0.04	+
6	0.016	0.02	+	0.02	0.024	+	0.02	0.028	+
7	0.012	0.015	-	0.010	0.015	+	0.012	0.015	+
8	0.012	0.015	-	0.015	0.018	+	0.012	0.015	+
9	0.012	0.015	-	0.012	0.015	+	0.02	0.028	+
10	0.016	0.02	-	0.02	0.024	+	0.02	0.016	-
11	0.0375	0.0525	+	0.0375	0.045	+	0.0375	0.0525	+
12	0.0375	0.0525	+	0.045	0.0525	+	0.0375	0.0525	+
13	0.0375	0.045	+	0.0375	0.0525	+	0.0375	0.045	+
14	0.0375	0.0525	+	0.0375	0.0525	-	0.0375	0.0525	+
15	0.015	0.018	+	0.015	0.018	-	0.018	0.015	-
16	0.012	0.015	-	0.012	0.015	+	0.012	0.015	+

Продовження додатку Л

17	0.012	0.015	–	0.012	0.015	–	0.015	0.018	+
18	0.015	0.018	–	0.015	0.021	+	0.015	0.018	+
19	0.012	0.015	–	0.012	0.015	–	0.015	0.018	+
20	0.015	0.021	+	0.018	0.021	+	0.018	0.015	–
21	0.01	0.013	+	0.012	0.013	+	0.012	0.014	+
22	0.03	0.036	+	0.03	0.042	+	0.036	0.030	–
23	0.03	0.024	+	0.024	0.03	+	0.03	0.036	+
24	0.03	0.042	+	0.042	0.03	–	0.03	0.042	+
25	0.03	0.045	+	0.036	0.045	+	0.03	0.036	+
26	0.03	0.024	+	0.03	0.024	+	0.03	0.036	+
			$G_{нет} = 7$			$G_{нет} = 5$			$G_{нет} = 4$

Додаток М

Ілюстративний фрагмент таблиці факторних коефіцієнтів для респондентів з номерами від 30 до 54 для підрахунку ступеня сформованості особистісного компонента професійної відповідальності (за анкетуванням Д. Ватсона [266])

Case	Factor Scores (Spreadsheet4) Rotation: varimax raw extraction: principal components	
	Factor 1	Factor 2
30	-2,54616	-0,45713
31	1,27087	0,46968
32	1,18284	0,16923
33	0,20202	-0,52616
34	0,95318	1,35830
35	0,03050	1,07033
36	-1,02858	0,55599
37	-0,50165	-1,49481
38	-1,48473	0,83692
39	-0,07206	0,59763
40	0,75136	0,32922
41	0,52930	-0,02028
42	1,38164	-0,44682
43	1,11669	0,48999
44	0,94821	0,25822
45	-3,04814	-0,64551
46	1,53220	0,72514
47	1,27947	0,37748
48	0,82392	-1,37966
49	0,76501	-3,40312
50	1,00682	0,23695
51	0,18721	-2,45646
52	0,08504	-0,09386
53	0,07309	0,43375
54	1,19611	0,73311

Додаток Н

Кваліметрична субмодель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі

Фактор F_i	Вагомість фактора f_i	Критерії фактора	Вагомість критерію m_i	Коеф-т відп-ті k_i	Оцінка крит-ю	Оцінка фактора
1. Планово-прогностична діяльність щодо організації процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів	0,10	1.Рівень сформованості професійної відповідальності в студентів	0,30		0,225	
		2. Рівень готовності викладачів до здійснення управління процесом формування професійної відповідальності	0,20		0,15	
		3. Рівень самостійності у виконанні завдань	0,30		0,15	
		4. Цілепокладання	0,20		0,1	
2. Організаційно-методичне забезпечення процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів	0,20	5. Ціннісно-орієнтована спрямованість контексту навчальних дисциплін	0,25		0,1875	
		6. Наявність семінарів, тренінгів	0,20		0,1	
		7.Наявність відповідних навчальних матеріалів	0,10		0,075	
		8.Організація забезпечення навчальних матеріалів	0,15		0,1125	
		9.Підготовка викладачів до формування професійної відповідальності	0,10		0,075	

Продовження додатку Н

Фактор F_i	Ваго- мість фак- то- ра f_i	Критерії фактора	Ваго- мість крите- рію m_i	Коеф-т відп-ті k_i	Оцінка крит- ю	Оцін- ка фак- тора
		10.Організація інтерактивного освітнього середовища (використання кейсів, інструментів Moodle, сервісів Google, інших навчальних платформ)	0,20		0,2	
3.Зміст формування відповідальності	0,30	11.Мотиваційний компонент	0,25		0.125	
		12.Ціннісний компонент	0,25		0.125	
		13.Діяльнісний компонент	0,25		0.125	
		14. Особистісний компонент	0,25		0.125	
4.Управління мотиваційним процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів	0,20	15.Діалогічна взаємодія	0,15		0.075	
		16.Індивідуальна навчальна траєкторія	0,15		0.075	
		17.Інстанції відповідальності	0,15		0.075	
		18.Визначення ступеня відповідальності	0,15		0.075	
		19. Організація самостійної роботи студентів	0,15		0.075	
		20. Моральне заохочення	0,15		0.075	
		21. Мікроклімат	0,10		0.05	

Продовження додатку Н

Фактор F_i	Ваго- мість фак- то- ра f_i	Критерії фактора	Ваго- мість крите- рію m_i	Коеф-т відп-ті k_i	Оцінка крит- ю	Оцін- ка фак- тора
5.Результативність	0,20	22. Оволодіння методикою формування відповідальності	0,20		0.1	
		23. Рівень академічної успішності студентів	0,20		0.1	
		24. Рівень сформованості професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі за виокремленими факторами, критеріями та показниками	0,20		0.1	
		25. Ступінь рефлексії	0,20		0.1	
		26. Самоосвітня діяльність	0,20		0.1	
Загальна оцінка в частинах одиниці	1,00					

0,00 – критерій не має виявлення; 0,25 – критерій має незначне виявлення; 0,50 – критерій виявляється в межах 40-60% вимог; 0,75 – критерій виявляється в межах 61-75% вимог; 1,00 - критерій виявляється в межах 76-100% вимог.

Додаток О

Особистий внесок здобувача в роботах, що виконані у співавторстві.

Статті у періодичних наукових виданнях інших держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу:

1. Borova T., Pohorielova T. Cultivation of Faculty Staff Health Value Practice. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia* VIII. 2018. P. 43–48. URL:<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-3ae2617f-08c8-4e44-8f7a-ab131ca00ae5/c/15-43-PB.pdf>.

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано актуальність відповідального ставлення викладачів вищої школи до власної здоров'язберезувальної здатності.

2. Borova T., Pohorielova T. Leadership for Sustainability as a Reflection of Students` Professional Responsibility. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia*. 2019. Issue 9. P.30–34.

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано актуальність культивування лідерської позиції майбутніх менеджерів щодо формування їхньої професійної відповідальності.

Статті у наукових виданнях, що входять до міжнародних науко метричних баз Scopus та Index Copernicus:

3. Borova T., Pohorielova T., Petrenko V., Boroday G. FutureManagers` Responsibility Enhancement in the Framework of Education for Sustainable Development. *Revista Espacios*. 2019. Vol. 40 (N° 31). URL: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p02.pdf>.

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано особливості розвитку професійної відповідальності майбутніх менеджерів у контексті освіти для сталого розвитку.

Публікації за матеріалами конференцій:

4. Борова Т. А., Погорєлова Т. Ю. Place-based education: pedagogical concept that fosters change. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика*: матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Харків, 30-31 березня 2017 р.). Харків: ХНЕУ імені Семена Кузнеця, 2017. С. 325–327. URL: <http://www.skced2017.hneu.edu.ua/files/sborniktezisov.pdf>.

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано використання філософії сталого розвитку в організації освітнього процесу

5. Борова Т. А., Погорєлова Т. Ю. Some peculiarities of education for sustainability impact on student professional responsibility development. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця*: міжнародна наук.конф. (Харків, 1-2 чер. 2017 р.). Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2017. С. 374–377.

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано використання філософії сталого розвитку в організації управління процесом формування професійної відповідальності майбутнього фахівця.

6. Борова Т. А., Погорєлова Т. Ю. Сутність поняття соціальної відповідальності майбутнього менеджера. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика*: матеріали міжнародної наук.-практ. конф., (Харків, 29-30 бер. 2018 р.). Харків, 2018. С. 234–237.

Особистий внесок здобувача: розкрито особливості процесу формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів.

7. Борова Т. А., Погорєлова Т. Ю. Ціннісні засади управління формуванням професійної відповідальності майбутніх менеджерів. *Економічний розвиток і*

спадщина Семена Кузнеця: матеріали міжнародної наук. конф. (Харків, 31 травня – 1 червня 2018 р.). Харків, 2018. С. 282–284.

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано ціннісне підґрунтя процесу формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів.

8. Борова Т. А., Погорелова Т. Ю. Психолого-педагогічні та організаційні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика: матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Харків-Торунь, 18-19 бер. 2019 р.). Харків-Торунь, 2019. С. 255–258.*

Особистий внесок здобувача: сформульовано визначення психолого-педагогічних та організаційних умов формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів

9. Борова Т. А., Погорелова Т. Ю. Значення соціальної відповідальності майбутніх менеджерів на сучасному етапі розвитку суспільства. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця: матеріали міжнародної наук. конф. (Харків, 30-31 трав. 2019 р.). Харків: ДІСА ПЛЮС, 2019. С. 295–297. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/22037>.*

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано важливість культивування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі

10. Чехратова О. А., Погорелова Т. Ю. Розвиток відповідальності студентів шляхом постановки smart цілей. *Четверті всеукраїнські педагогічні читання. (Черкаси, 21 - 22 лист. 2019 р.). Черкаси: ФОП Гордієнко Є.І, 2019. С. 373–376.*

Особистий внесок здобувача: обґрунтовано потенціал використання smart цілей у процесі формування відповідальності студентів.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ СЕМЕНА КУЗНЕЦЯ

61166, м. Харків, пр. Науки, 9 А, тел. (057) 702 111 04, факс: (057) 912 07 17
E-mail: post@hneu.edu.ua, http://www.hneu.edu.ua

№ 20/86-02-02 від 20.05.2020

На № _____ від _____

Довідка

про використання результатів окремих пропозицій та рекомендацій, отриманих в ході досліджень в дисертаційній роботі Погорської Т.Ю. за темою: «Управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі».

Цією довідкою затверджується використання в освітньому процесі Харківського національного економічного університету ім. Семе́на Кузне́ця:

1) моделі та технології управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі для студентів освітнього ступеня бакалавр за спеціальністю 073 «Менеджмент»;

2) спецкурсу «Інтегрований спецкурс: управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі у контексті викладання іноземної мови (за професійним спрямуванням)» у ході викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» для студентів освітнього ступеня бакалавр за спеціальністю 073 «Менеджмент»;

3) методичних рекомендацій щодо застосування моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Ректор



Володимир ПОПОМАРЕНКО

Тетяна БОРОВА 0509751763

201041



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКА ДЕРЖАВНА ЗООВЕТЕРИНАРНА АКАДЕМІЯ

вул. Академічна, 1, смт. Мала Данилівка, Дергачівський район,
Харківська область, 62341, тел./факс (05763) 5-74-73

E-mail: F-mail: info@hdzva.edu.ua, <https://hdzva.edu.ua> код ЄДРПОУ 00493758

Від 21.05.2020 № 59-01-291

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету ім. Семена Кузнеця Погорелової Тетяни Юрївни за темою «Управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі»

Здобувач ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 «Науки про освіту», Погорелова Т.Ю., у 2018-2019 н. р. виконала впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою «Управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі» у процес професійної підготовки студентів у Харківській державній зооветеринарній академії

Здобувачем впроваджено наступні розробки:

- 1) модель та технологія управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі;
- 2) методичні рекомендації щодо застосування моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Погорелової Т.Ю. дозволило підвищити якість професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Ректор




Дмитро БАРАНОВСЬКИЙ

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКА
ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
код 02071228

61003, м. Харків, вул. Університетська, 16
дд. 05.10.20 № *105-02-18*
на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
аспіранта кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського
національного економічного університету ім. Семена Кузнеця
Погорелової Тетяни Юріївни за темою «Управління процесом формування
професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі»

Здобувач ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 «Науки про освіту», Погорелова Т.Ю., у 2018-2019 н. р. виконала впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою «Управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі» у процес професійної підготовки студентів 015.16 «Професійна освіта. Сфера обслуговування» Української інженерно-педагогічної академії. Здобувачем впроваджено наступні розробки:

- 1) модель та технологія управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі;
- 2) методичні рекомендації щодо застосування моделі управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Погорелової Т.Ю. дозволило підвищити якість професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Перший проректор
Петров Сергій Валерійович

