

Південноукраїнський державний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського (м. Одеса)

На правах рукопису

**Качеровська Тетяна Василівна**

УДК 378.126+37814+372.213

**НАВЧАЛЬНО-ІГРОВЕ ПРОЕКТУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ  
ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата  
педагогічних наук

Науковий керівник  
Хмелюк Раїса Іллівна,  
доктор педагогічних наук,  
професор

Одеса – 2005

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ.....	12
1.1. Педагогічна сутність навчально-ігрового проектування як технології навчання.....	12
1.1.1. Проблема навчально-ігрового проектування у професійній підготовці фахівців.....	13
1.1.2. Структура навчально-ігрового проектування.....	27
1.1.3. Своєрідність спільної діяльності викладача і студентів у процесі навчально-ігрового проектування.....	46
1.2. Місце навчально-ігрового проектування у підготовці студентів- менеджерів.....	55
1.2.1. Компонентно-структурний аналіз професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій.....	56
1.2.2. Модель застосування навчально-ігрового проектування в навчальному процесі вищої школи.....	74
Висновки з розділу 1.....	84
РОЗДІЛ 2. РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕФЕКТИВНОГО ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНО- ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ.....	87
2.1. Професійна підготовленість студентів-менеджерів організацій: рівнева характеристика, діагностика стану.....	88
2.2. Технологічний алгоритм навчально-ігрового проектування.....	117

2.3. Шляхи оптимального забезпечення професійної спрямованості навчально-ігрового проектування.....	136
2.4. Функціональна роль контрольної діяльності у процесі навчально-ігрового проектування.....	152
2.5. Аналіз результатів експерименту.....	163
Висновки з розділу 2.....	179
ВИСНОВКИ.....	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	188
ДОДАТКИ.....	207

## ВСТУП

У зв'язку з розвитком Болонського процесу Україна вступає до надзвичайно важливого етапу реформування вищої освіти, стратегічним завданням якого є трансформація кількісних показників освітніх послуг в якісні. На етапі модернізації сфери професійної освіти особливого значення набуває підготовка спеціалістів нового профілю – менеджерів, які мають органічно вписуватись у сучасну соціально-економічну обстановку, розв'язувати управлінські завдання, орієнтуватися на цілеспрямований розвиток економіки, володіти новими формами співробітництва в межах інноваційних соціально-економічних проектів. Значною мірою розв'язання цього завдання залежить від ефективності навчального процесу, спрямованого на професійну підготовку фахівців цієї галузі у вищих закладах освіти.

Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідженню проблеми підготовки менеджерів організацій приділяється сьогодні належна увага вітчизняних авторів (М.Д.Виноградський, В.В.Волкова, І.Н.Герчикова, Й.С.Завадський, А.І.Кредісов, І.Д.Ладанов, А.М.Мардас, Н.Ф.Пушкарьов, О.О.Романовський, Л.М.Сергєєва, В.К.Тарасов, А.В.Шегда та ін.). Численні дослідження свідчать про те, що від змісту підготовки менеджерів у вищій школі залежать можливості розвитку цієї сфери діяльності та людства в цілому. Створення ж необхідних умов для формування сучасних спеціалістів неможливе без зміни характеру та технологій навчання. Сьогодні дедалі більш актуальним є використання в навчальному процесі системи методів менеджменту, зокрема проектної діяльності.

Питання проектних технологій висвітлюються переважно зарубіжними авторами: Д.Айрінг, В.Гаспарський, Д.Джонс, Я.Дітріх, Д.Дьюї, Д.Жак, У.Кілпатрик, М.Легутке, Д.Ньюнан, Х.Томас, Д.Фрід та ін., серед яких особливе місце посідають дослідження особливостей проектної діяльності майбутніх менеджерів (М.Аттвуд, Ф.Багьюлі, М.Педлер, Р.Реванс, Е.Хейнс та ін.).

Проте протягом останніх років і у вітчизняній педагогіці з'явилося чимало праць, присвячених технологізації проектування: певні аспекти загальної організації проектної діяльності (П.І.Балабанов, Е.П.Григор'єв, П.І.Орлов, Ф.Н.Ханзін та ін.); вивчення психологічних особливостей проектної діяльності (С.М.Василейський, В.А.Моляко); педагогічні засади проектної діяльності (В.С.Безрукова, В.В.Гузєєв, Т.Ф.Левіна, Д.Г.Левітес, Г.О.Ковальчук, О.М.Пехота, Є.С.Полат та ін.); питання змісту, відбору, методики виконання проектів (П.Г.Кручиніна, Н.В.Матяш, М.Б.Павлова, Н.В.Семенова, В.Д.Симоненко, В.В.Титова та ін.).

Тематика досліджень учених є досить широкою, проте не вичерпує всіх аспектів проблеми навчально-ігрового проектування, залишаються не розв'язаними питання щодо сутності, структури, психолого-педагогічних умов його застосування у професійній підготовці студентів-менеджерів, активних форм контролю за діяльністю студентів в ігровому проектуванні, основних видів підготовчої діяльності. У зазначених дослідженнях недостатньо висвітлюється й вплив вікових особливостей, освітньої підготовки, переваги емпіричного навчального середовища в системі професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Аналіз наукового фонду з проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів засвідчує, що перед вищою управлінською освітою постають завдання з усунення назрілих суперечностей: між підвищеним соціально-економічним попитом на висококваліфікованих управлінців і реальним станом підготовки менеджерів організацій; між вимогами до професійної освіченості спеціаліста, закладеними в державних стандартах, і потребами практики сучасного періоду економіки України; між сталою організаційною системою підготовки кадрів і системою їх використання з метою забезпечення максимальної віддачі від професійної підготовки з точки зору підвищення продуктивності, прибутковості, реалізації нових стратегій; між домінуючою сьогодні практикою масової підготовки менеджерів за єдиним навчальним планом і вимогами індивідуального підходу в навчанні і вихованні спеціалістів.

Зазначені суперечності, соціальна значущість проблеми та її недостатня теоретична й методична розробка, об'єктивна потреба у кваліфікованих спеціалістах, які володіють сучасними методами менеджменту, дали підставу для обрання теми дослідження: “Навчально-ігрове проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій”.

**Зв'язок з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано в межах наукової теми кафедри педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса) “Професійно-педагогічні засади підготовки фахівців” (№0105U000190). Автором досліджувалися педагогічні умови застосування навчально-ігрового проектування в підготовці майбутніх менеджерів організацій. Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса) 31.10.2003р. (протокол №2) та закординована в координаційній раді при АПН України 27.01.2004р. (протокол №1).

**Мета дослідження** полягала в теоретичному обґрунтуванні, розробленні технології навчально-ігрового проектування та її експериментальній апробації у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій.

**Завдання дослідження:**

1. Визначити та науково обґрунтувати сутність поняття “навчально-ігрове проектування”.
2. Уточнити сутність поняття “професійна підготовка майбутніх менеджерів організацій” вищих закладів освіти.
3. Визначити критерії, показники, ознаки прояву та рівневі характеристики професійної підготовленості майбутніх менеджерів на початковому етапі навчання у вищій школі.
4. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови ефективного застосування навчально-ігрового проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів.

5. Розробити й експериментально апробувати технологію реалізації означених педагогічних умов на основному етапі професійної підготовки фахівців у процесі навчання у вищій школі.

**Об’єкт дослідження** – процес професійної підготовки менеджерів організацій вищих закладів освіти.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови застосування навчально-ігрового проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій як фактору їх випереджувального особистісно-професійного зростання.

**Гіпотеза дослідження:** ефективність професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій засобами навчально-ігрового проектування значно підвищиться, якщо забезпечити сукупність таких педагогічних умов:

- дотримання технологічного алгоритму ігрового проектування;
- професійна спрямованість навчально-ігрового проектування;
- педагогізація взаємодії “викладач-науковець-майбутній менеджер” через розгалужену систему контрольної-оцінної діяльності у процесі ігрового проектування.

**Методологічні засади дослідження** склали фундаментальні положення філософії, педагогіки, психології, що з’ясовують діалектичний підхід до пізнання явищ педагогічної діяльності та провідну роль діяльності в розвитку особистості, єдність теорії і практики, творчу роль особистості в засвоєнні знань. Дослідження базується на положеннях теорії пізнання про системно організовану дослідницьку діяльність та поетапне формування розумових дій, принципах системного підходу в аналізі педагогічних явищ, компонентно-структурного аналізу педагогічних технологій, особистісно-діяльнісного й індивідуально-творчого підходу до підготовки майбутніх фахівців як суб’єктів навчально-виховного процесу.

**Теоретичними засадами дослідження** стали наукові праці щодо формування особистості та її розвитку у процесі діяльності (К.О.Альбуханова-Славська, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв,

В.С.Мерлін, В.О.Моляко, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн та ін.), специфіки професійної праці (І.Я.Зязюн, Е.Е.Карпова, Н.В.Кічук, З.Н.Курлянд, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєва, Р.І.Хмелюк, О.С.Цокур та ін.); роботи, в яких відображено теоретико-педагогічні аспекти управлінської підготовки (І.Г.Абрамова, Н.П.Волкова, В.А.Козаков, В.Ф.Комаров, А.П.Панфілова, П.Г.Щедровицький та ін.), проблеми розвитку особистості майбутнього професіонала (М.І.Дьяченко, Л.О.Кандибович, А.Г.Ковальов, Г.С.Костюк, А.Ф.Ліненко та ін.), загальні питання інноваційних технологій навчання (І.М.Богданова, І.Я.Лернер, Т.С.Назарова, А.М.Нісімчук, О.С.Падалка, О.М.Пехота, П.І.Сікорський, І.О.Смолюк, В.О.Сластьонін, О.Т.Шпак, та ін.), теоретичні аспекти використання в навчальному процесі проектного підходу (В.С.Безрукова, В.В.Гузєєв, Є.С.Полат, С.О.Сисоєва, D.Jaques, M.Legutke, F.Stoller та ін.), а також концептуальні положення навчання через дію (C.Beard, D. Cohen, N.Heap, M.Pedler, R.Revans, J.Macala та ін.).

**Методи дослідження:** для розв'язання окреслених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези дослідження використано загальнонаукові методи теоретичного рівня: вивчення, аналіз і узагальнення філософської, психолого-педагогічної, економічної, навчально-методичної та інструктивно-методичної літератури, передового досвіду з проблеми дослідження; емпіричного рівня: педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, метод експертних оцінок, тестування, сфокусоване і вільне інтерв'ювання, ранжування, моделювання, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний); методи математичної статистики: статистична обробка результатів роботи та їх інтерпретація, кореляційний аналіз.

**Базою дослідження** виступили факультет бізнесу і менеджменту Інституту економіки, математики і механіки Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, Первомайський навчально-науковий центр Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, факультет економіки та управління виробництвом Одеського державного економічного університету. Загальний масив досліджуваних становив 325 студентів і 45



викладачів. У формувальному експерименті взяли участь 140 студентів спеціальності “Менеджмент організацій”.

**Наукова новизна і теоретична значущість дослідження:** вперше визначено та науково обґрунтовано педагогічну сутність поняття “навчально-ігрове проектування” як технології навчання; конкретизовано технологічний алгоритм ігрового проектування, систему контрольної діяльності його учасників; охарактеризовано професійну спрямованість ігрового проектування; розкрито особливості спільної діяльності викладача і студентів у проектній діяльності; уточнено сутність поняття “професійна підготовка майбутніх менеджерів організацій”; визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність застосування навчально-ігрового проектування, критерії, показники та рівні професійної підготовленості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання; розроблено й апробовано технологію реалізації педагогічних умов на основному етапі професійної підготовки фахівців у процесі навчання у вищій школі. Дістало подальший розвиток обґрунтування концептуальних положень навчання через дію з використанням навчально-ігрового проектування.

**Практична значущість роботи:** розроблено навчальні ігрові проекти для студентів-менеджерів, методичку діагностики рівнів професійної підготовленості студентів на початковому етапі навчання у вищій школі; підготовлено методичні рекомендації із застосування навчально-ігрового проектування. Матеріали дослідження можуть використовуватись у навчально-виховному процесі вищих закладів освіти (бакалаврат, магістріум), на етапах допрофесійної та післядипломної управлінської освіти, у роботі викладачів менеджменту.

**Результати дослідження впроваджено** у практику навчання студентів економічного факультету Кіровоградського національного технічного університету (довідка про впровадження № 36-21/32 від 12.01.2005р.), Мигійського коледжу Миколаївського державного аграрного університету (довідка про впровадження № 5 від 10.01.2005р.), Первомайського навчально-

наукового центру Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (довідка про впровадження № 55-227 від 15.06.2005р.).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечувалася методологічною та теоретичною обґрунтованістю вихідних концептуальних положень; застосуванням комплексу взаємопов'язаних науково-педагогічних методів відповідно до мети, об'єкта, предмета і завдань дослідження; поєднанням якісного і кількісного аналізу з математичними методами обробки одержаних результатів, дослідницько-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези, позитивними результатами впровадження експериментальної програми дослідження.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення дисертації доповідалися на міжнародних науково-практичних (м. Одеса 2002, 2003; м. Львів, 2003; м. Дніпропетровськ, 2004), VI міжнародній науково-методичній (м. Рівне, 2003), регіональній науково-методичній (м. Жовті Води, 2004) та міжвузівській навчально-методичній (м. Первомайськ, 2005) конференціях, 57-й науковій конференції професорсько-викладацького складу і наукових працівників Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (м. Одеса, 2002); обговорювалися на семінарах і засіданнях кафедри педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса), кафедри загальних дисциплін Первомайського навчально-наукового центру Одеського національного університету імені І.І.Мечникова впродовж 2001 – 2005 р.

**Основні результати дослідження** висвітлено у 12 публікаціях, з них 5 – у фахових виданнях, 1 методичні рекомендації, 1 – у співавторстві.

**Особистий внесок автора** в роботі у співавторстві полягає у визначенні педагогічних умов використання навчально-ігрового проектування у процесі вивчення іноземної мови як таких, що пов'язані з діяльністю викладача, і тих, що стосуються діяльності студентів, у розробленні методичних рекомендацій щодо застосування ігрового проектування в навчальному процесі.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний текст дисертації складає 187 сторінок. У тексті вміщено 21 таблицю, 11 схем, 3 рисунки, 8 діаграм, які займають 6 сторінок самостійного тексту. Додатки викладено на 69 сторінках. У списку використаних джерел 228 найменувань.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ

### 1.1. Педагогічна сутність навчально-ігрового проектування як технології навчання

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті модернізація освіти передбачає поступовий перехід від репродуктивної авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу [129].

Зміни у сфері бізнесу в умовах ведення господарчої діяльності серйозно впливають і на підходи до навчання менеджменту. Як стверджує Є.І.Євенко, сьогодні розуміння освіти в галузі бізнесу і менеджменту як академічної проблеми відходить у минуле. Постає питання не стільки про те, що знає менеджер, скільки про те, як він уміє використовувати ці знання в певній обстановці для вирішення проблем, які виникають перед ним [69:15].

Важливою особливістю управління Л.Якокка безспідставно вважає вміння настроювати інших людей на працю, створювати в кожного з тих, хто працює, відчуття причетності до розв'язання проблем, що виникають [203]. Виходячи з цього, важливими для менеджера є вміння співпрацювати з людьми та мотивувати їх до активної діяльності, об'єктивно підбирати й оцінювати кадри, добре знатися на людях, розуміти їхні характери, здібності, психологічний стан, раціонально організувати працю підлеглих. Створення необхідних умов для формування у студентів такої компетенції неможливе без зміни характеру і технологій навчання у вищій школі. Дедалі більше заслуговує на увагу думка про використання в навчальному процесі фахівців із вищою

освітою системи методів менеджменту [199:26], одним з яких є управління проектами (project management).

Зокрема, В.А.Ткаченко, Р.Б.Тян, Б.І.Холод вважають, що цей метод дозволяє ефективно вирішувати численні проблеми в галузі управління, що дає підстави вважати його провідним [187:5].

Використання зазначеного методу неможливе без володіння майбутнім фахівцем знаннями з основ проектування, включаючи основні етапи реалізації проекту, здійснення зворотного зв'язку, врахування психологічних аспектів проект-менеджменту тощо. Застосування ігрового проектування, разом з аналізом конкретних ситуацій, управлінських прикладів (казусів), діловими іграми, розігруванням ролей та іншими прийомами, способами і методами навчання, сприяє, на думку Й.С.Завадського, активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів із таким розрахунком, щоб молодий керівник, приступаючи до виконання службових обов'язків, з першого дня добре знав предмет діяльності, сферу повноважень і завдань, щоб цим самим звести до мінімуму час на “входження в посаду” [72:292].

Нині існує значна кількість технологій навчання, проте у більшості з них визначено лише загальні аспекти проблеми та майже не відображено їх інструментально-дидактичної сутності, не розкрито способи діяльності викладача і студентів. За таких умов більшість педагогів дотримується традиційної системи організації процесу навчання. Враховуючи цей факт, ми звернулися до вивчення проблеми навчально-ігрового проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій.

1.1.1. Проблема навчально-ігрового проектування у професійній підготовці фахівців.

Ігровим методам в економічній освіті постійно приділяється увага науковців (І.Г.Абрамова [2]; К.Ф.Беркита [16]; А.О.Вербицький [37]; Ю.В.Геронімус [51]; С.Р.Гідрович [53]; В.С.Дудченко [66]; Ю.М.Друзь [67]; Р.Ф.Жуков [4]; В.Ф.Комаров [91]; Л.В.Кондрашова [92]; Д.Мак-Дональд [115];

Н.О.Макоєд [116]; А.П.Панфілова [141]; В.Я.Платов [145]; Н.Ф.Пушкарьов [159]; І.М.Сироежин [53]; П.Г.Щедровицький [201] та ін.).

Аналіз літератури з цієї проблеми дозволив А.П.Панфіловій наголосити на доцільності ігротехнічного менеджменту з метою відтворення всього комплексу необхідних матеріалів: від постановки навчальних цілей до вибору засобів досягнення результату [140:10].

Необхідність імітаційно-рольового підходу до організації навчального процесу у вищій школі зумовлена, на думку Л.В.Кондрашової, орієнтацією навчання на особистість студента і на професіографічну модель майбутньої спеціальності. Дослідниця доходить висновку, що в ході здійснення цього підходу головним є не інформація, а особистісна, продуктивна діяльність учасників ігрової імітації [92:4].

Аналогічної думки дотримуються К.Ф.Беркита [16], В.В.Волкова [42], Р.О.Гришкова [60], Ю.М.Друзь [67], наголошуючи на тому, що ділові ігри відтворюють предметний і соціальний зміст майбутньої економічної діяльності та моделюють систему специфічних для цієї діяльності відносин.

Імітаційно-ігрові форми й методи мають значні можливості для професійного самовираження кожного студента з урахуванням його можливостей. Серед них особливе місце посідає ігрове проектування, яке ґрунтується на ідеї побудови навчального процесу на активній основі, через спільну діяльність викладача і студентів у зіставленні з їхнім власним досвідом.

Слід зазначити, що в сучасній педагогічній літературі вживається термін “ігрове проектування”, який є новим і поки що малодослідженим. Це насамперед пояснюється відсутністю точного понятійного апарату, технологічних розробок застосування ігрового проектування в навчальному процесі. З урахуванням цієї обставини ми звернулися до вивчення проблеми застосування ігрового проектування у професійній підготовці студентів. Проведений нами аналіз педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що у вирішенні зазначеної проблеми можна лише незначною мірою спиратися на теоретичну спадщину. Історія проектного підходу до навчання нараховує лише

декілька десятків років, що є недостатнім для виникнення сталих наукових поглядів, тож ігрове проектування як технологія навчання перебуває на етапі понятійного становлення. Проте не викликає сумнівів той факт, що педагогічні засади цієї технології сягають сутності методу проектів, який було розроблено ще на початку ХХ століття його засновниками Дж.Дьюї [212], У.Х.Кілпатриком [84] та розвинуто відомими педагогами того часу: П.П.Блонським [21], В.П.Вахтеровим [33], Г.І.Ващенком [34], В.В.Ігнат'євим [76], Л.Є.Левіним [106], В.П.Петровою [144], С.Т.Шацьким [18] та ін. Однак зазначені автори розглядали загальні концептуальні поняття проектної діяльності й не акцентували увагу на особливостях ігрового проектування; ще меншу кількість робіт присвячено їх використанню у вищій школі.

Можна з повною впевненістю відзначити, що ідеї П.П.Блонського про “школу актуальної істини із загальною технологією як центральним предметом” [21:42] та В.П.Вахтерова про “предметний метод навчання” [33] почали здійснюватися саме в методі проектів. Слід наголосити, що першим реалізував на практиці ідеї проектів у Росії С.Т.Шацький. Проте його практика не отримала широкого резонансу в масовій школі. Мало уваги приділялося навчальним проектам, що призвело до послаблення змістового наповнення проектної діяльності [18:27].

Вперше теоретично розглянув проблему методу проектів Л.Левін у праці “Новые пути школьной реформы: Метод проектов”, в якій було систематизовано зарубіжний досвід використання проектів і подано наукове обґрунтування методу проектів. Автор зауважує, що метод проектів є хорошим важелем для того, щоб наблизити школу до життя [106:16]. Це твердження Л.Левіна викликало резонанс у педагогічній думці Росії 30-40-х рр. ХХ століття. Зокрема, П.Архангельський вводить поняття “проектної системи”, яку він розглядає як сукупність принципів, форм, методів та прийомів роботи, що призводить до певної мети [10:50].

В Україні теоретико-методологічні засади використання проектів були закладені Г.І.Ващенком. Видатний український педагог відносив метод

проектів до активних методів навчання, для яких “характерний практичний ухил навчання та зв’язок з життям” [34:207]. Класик дійшов висновку, що “все в навчанні, що має в собі свідомий намір, можна причислити до методу проектів”, знання в якому “мають значення не самі по собі, а як засіб опанувати дійсність і перетворювати її” [34:215].

Значну увагу структуруванню проектів приділяв Б.В.Ігнат'єв [76], декілька методичних вказівок було розроблено В.В.Петровою [144]. Проте експериментальне застосування проектного методу на початку ХХ століття у практиці радянської школи супроводжувалося низкою помилок, серед яких О.В.Попова виокремлює недостатню науково-теоретичну обґрунтованість, недоцільний розподіл роботи в групах, недостатню теоретичну підготовку учасників проекту та ін. [153]. Отже, постановою ЦК ВКП(б) від 5 березня 1931 р. метод проектів було засуджено і заборонено [151:27].

Аналіз літератури свідчить, що в 70-80-і роки ХХ століття проектування знову стало одним із провідних видів діяльності в галузях економіки, техніки, інженерно-конструкторської діяльності, інформаційних систем, дизайну (П.Балабанов [12], В.Гаспарський [49], Д.Джонс [64], Д. Діксон [65], О.Сичивиця [173] та ін.). Широке використання проектних методів у зазначених галузях було викликано тим, що проектна і проектно-конструкторська діяльність вважається професійним видом діяльності, метою якої є розробка реальних проектів, які можна використовувати на практиці. Успішне застосування проектної діяльності в цих галузях стало поштовхом для виникнення численних педагогічних досліджень.

Сьогодні теоретичні й концептуальні положення цієї технології розвиваються в українській педагогіці низкою дослідників: Н.В.Борисовою [29], [30], Г.О.Ковальчук [89], О.М.Пехотою [138], С.О.Сисоєвою [171], В.В.Титовою [185] та ін. На жаль, в їхніх дослідженнях розглядаються лише загальні проблеми проектної діяльності. Ігрове ж проектування аналізується в узагальненому вигляді й не знаходить глибокого теоретичного обґрунтування.



Розглядаючи ігрове проектування як дидактичну технологію, Н.В.Кічук виокремлює такі основні її компоненти, як організація, управління та контроль. Сутність ігрового проектування, на думку автора, полягає в отриманні практичних результатів у процесі розв'язання професійно значущої проблеми (розробка програми, стратегії дій, конкретних шляхів підвищення мотивації працівників фірми, пріоритетних напрямків розвитку організації тощо) [86:91].

Характерними ознаками ігрового проектування О.В.Древницька та В.Г.Никифоренко вважають такі: 1) наявність завдань і проблеми; 2) набуття практичного досвіду використання ПК під час групового вирішення економічних завдань; 3) розподіл ролей для засідання техніко-економічної Ради; 4) імітація засідання Ради з публічним захистом варіантів рішень [131:121]. Автори зазначають, що ігрове проектування дозволяє добитися поєднання у процесі управлінської праці менеджменту та підприємництва, проте вони не ставлять за мету визначити особливості його застосування в навчальному процесі.

Розглядаючи імітаційні технології активного навчання, Н.В.Борисова серед ігрових технологій, що формують професійні якості студентів, безспідставно виокремлює імітаційні тренінги, ділові ігри та ігрове проектування за виконанням посадової ролі [29]. Однак дослідниця чітко не розмежовує ігрове проектування і ділову гру. Натомість, не кожна гра виступає проектом, а тільки та, що відповідає основним його вимогам:

- 1) наявність значущої проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання;
- 2) практична й теоретична значущість результатів;
- 3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;
- 4) використання дослідницьких методів;
- 5) структурування змістової частини проекту [133:59].

Аналізуючи особливості професійної підготовки економістів, Г.О.Ковальчук доходить висновку щодо необхідності проектно-технологічного підходу до навчання у вищій школі. Дослідниця переконана, що спільним і

головним для проектно-технологічного підходу в будь-якій галузі є визначення цілей діяльності та організація роботи у групі так, щоб цілі були реалізовані після завершення процесу (циклу) діяльності. З цих позицій, на думку автора, тематичний цільовий проект – це сукупність теоретичного забезпечення розв’язання конкретної проблеми й детального плану дій конкретного виконавця. Процес реалізації цих дій складається з ланцюжка логічно впорядкованих кроків-етапів (модулів) і здійснюється в певному середовищі, фактори якого сприяють досягненню гарантованого результату. При цьому кожен етап проекту є свого роду мініпроектом із своїми цілями та обмеженнями, успіх кожного наступного залежить від якості планування і виконання попереднього; невдала реалізація цих простих кроків призводить до невдалого управління всім проектом-комплексом [89:45-60]. У дослідженні подано модель організації навчального процесу з використанням проектно-технологічного підходу, значна увага приділяється принципам його побудови, факторам середовища, що впливають на студентів.

Плідну спробу систематизувати теоретичні надбання сучасної педагогіки в галузі навчального проектування робить С.О.Сисоєва. Автор зазначає, що вже з першого курсу проектна діяльність сприяє розвитку спостереження, швидкості й точності рухових реакцій, гнучкості та точності знань студентів. Це активізує трудову діяльність студентів, розвиває почуття відповідальності за доручену справу, сприяє усвідомленню необхідності формування професійних умінь і навичок [142:164]. Дослідниця використовує термін “навчальне проектування”, аналізує функції викладача під час організації навчального проектування, розглядає особливості структурування проектів, їх класифікації за характером координаційних зв’язків, параметри зовнішньої оцінки. Розглядаючи різні типи проектів, С.О.Сисоєва виокремлює рольові й ігрові проекти, в ході яких студенти беруть на себе ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Ступінь творчості в таких проектах дуже високий, але провідним видом діяльності все-таки залишається гра [171:77]. На жаль, автор не розкриває особливостей ігрового проектування, педагогічних умов його

застосування, специфіку підготовчих етапів, не розмежовує гру і проект. Проте дослідниця слушно зауважує, що вміння використовувати метод проектів – показник високої кваліфікації вчителя, прогресивності його професійної діяльності, спрямованості на творчий розвиток учнів [171:75].

Як бачимо, тематика досліджень із цієї проблеми є досить широкою, але більшість авторів відстоює ідею технологічної розробки проекту. Як слушно зауважує О.М.Пехота, народившись з ідеї вільного виховання, в наш час проектування стає інтегрованим компонентом цілком розробленої і структурованої системи освіти [138:149].

Нині, завдяки реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського простору вищої освіти в межах Болонського процесу, розвитку концептуальних положень проектного навчання, вища школа України вже має певний позитивний практичний досвід використання проектів в економічній освіті. Зокрема, в Україні за сприяння Української ради з економічної освіти вже декілька років проводяться змагання за програмою Student in Free Enterprise (SIFE) – “Студенти у вільному підприємстві”, яка є складовою відповідної міжнародної програми студентських освітніх проектів, що об’єднує студентів понад 20-ти країн. У межах цієї програми студенти розробляють і здійснюють навчальні проекти, спрямовані на поширення знань для успішної діяльності в умовах ринкової економіки. Участь студентів у таких проектах сприяє формуванню в них умінь та навичок застосування й удосконалення економічних знань, дає можливість відчувати практичне значення економічної освіти.

Досвід використання проектного навчання у Львівському банківському інституті в ході вивчення іноземної мови свідчить, що під час роботи над проектом розвиваються пізнавальні навички студентів, формуються вміння самостійно конструювати свої знання, активно розвиваються комунікативні здібності, навички лідерів та здатність роботи у групі, реалізується діяльнісний підхід сучасної дидактики та гуманістичні основи навчання, створюються можливості для реалізації міжпредметних зв’язків [107:46].

Як свідчать дані наукового дослідження В.В.Титової, експериментальне застосування проектної методики, що проводилося на базі Івано-Франківського технічного університету нафти і газу, в межах модульної організації навчального процесу, сприяє комплексному розвитку професійних знань і вмінь студентів. І хоча предметом дослідження автора були, в цілому, напівструктурні виробничі проекти, у класифікації проектів дослідниця виокремлює організаційно-ігрові проекти і пропонує для них такі цікаві форми кінцевого результату, як дебати, дискусії за “круглим столом”, драматизації, усні презентації тощо. Привертає увагу той факт, що шляхи виконання та результати проекту можуть бути нереальними або вигаданими з точки зору наукової обґрунтованості, проте творча фантазія студентів є запорукою їх вмотивованої успішної роботи [185:49].

Досліджуючи основні вимоги до ефективної організації проективної освіти і проектного навчання, В.Стрельников зазначає, що проектне навчання відбувається в середовищі, яке є найбільш адекватним завданням підготовки до професійної діяльності [180:65].

Експериментальне застосування технології проектного навчання в ході вивчення курсу “Економічна історія” у Полтавському університеті споживчої кооперації України показало, що проблемою стає не засвоєння великого обсягу знань, а виробництво унікальних знань, в яких назріла особиста потреба. При цьому радикально змінюється роль викладача: від авторитарної моделі передачі знань він переходить до викладання як способу залучення студента до цінностей і технологій здобування особистісно-значущих знань [180].

Завдяки поширенню світового педагогічного досвіду, проектне навчання відроджується і в дослідженнях деяких російських авторів: В.С.Безрукової [15], Є.К.Гітман [55], В.В.Гузєєва [61], Н.В.Матяш [117], Є.С.Полат [149], Є.П.Політахіної [150], М.В.Ретівих [170], Н.В.Семенової [117], В.Д.Симоненко [170] та ін.

Заслуговує на увагу той факт, що в інформаційному листі Міністерства освіти РФ під методом проектів розуміється спосіб організації пізнавально-

трудової діяльності учнів для проектування, створення та виготовлення реального об'єкта (продукту праці) [105:117].

Розглядаючи різні аспекти проєктивної педагогіки, В.С.Безрукова вводить поняття “педагогічне проєктування” і трактує його в широкому та вузькому розумінні. У першому випадку педагогічне проєктування – це “попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів і педагога” [15:95]. У вузькому розумінні зазначене поняття означає технологію створення проєкту, подальше розроблення створеної моделі та доведення її до рівня практичного використання [15:107]. Автор розглядає основні етапи, форми, принципи, психологічні основи педагогічного проєктування, спирається на значний досвід проєктної діяльності інженерів-педагогів, знання в галузі технічного проєктування, проте не ставить за мету аналіз особливостей ігрового проєктування.

Н.В.Матяш і Н.В.Семенова зазначають, що проєктна діяльність є професійним видом діяльності висококваліфікованих спеціалістів, її метою є розроблення реальних проєктів, що мають практичне значення від ідеї до її втілення [117:8].

Серед основних компонентів психологічної динамічної структури творчої проєктної діяльності В.Д.Симоненко та М.В.Ретівих виокремлюють такі: мотив, мета, етапи, способи, предмет, результат [170:118]. І хоча автори не зупиняються на особливостях саме ігрового проєктування, їх внесок у розроблення моделі проєктування, безумовно, значний.

Використанню ігрового проєктування в навчальному процесі присвячено експериментальну роботу Є.П.Політахіної [150]. Незважаючи на те, що автор ділиться своїм досвідом застосування ігрового проєктування лише у сфері дизайну, її загальні висновки мають для нас особливий інтерес. Ігрове проєктування розглядається автором як “зміст освіти і спільної творчої діяльності учнів і дорослих” і має певні переваги:

- 1) у переході від лінійної моделі навчання до просторової;
- 2) у необмеженій кількості варіантів взаємодії модулів;

- 3) робить педагогіку оперативною та мобільною;
- 4) сприяє індивідуальному підходу;
- 5) розвиває креативність.

На думку Є.П.Політахіної, такий підхід не підлягає механічному копіюванню, це дозволяє використовувати принципи “взаємовирощування” живої технології та педагогічної моделі як методологічну підставу. Використання цього підходу має враховувати освітні інтереси слухачів, особливості регіону, його потреб, культурно-освітнього простору міста тощо [150:29].

Аналіз літератури свідчить, що деякі автори відносять проекти (в тому числі й ігрові) до технологій, а не до методів навчання (І.Н.Бухтіярова [31], Г.О.Ковальчук [89], Н.В.Матяш [117], О.М.Пєхота [138], Є.С.Полат [133], М.В.Ретівих [171], Н.В.Семенова [117], В.Д.Симоненко [170], С.О.Сисоєва [142] та ін.). Зокрема, Є.С.Полат зауважує, що якщо метод – це сукупність операцій і дій під час виконання певного виду діяльності, то технологія навчання – це чітка розробка цих операцій і дій, певна логіка їх виконання. Якщо метод технологічно нерозроблений, він рідко знаходить широке застосування на практиці. Можливість широкого використання проекту як технології навчання можна пояснити чіткою структурованістю етапів, процедур, прийомів, сукупністю таких форм, методів і засобів навчання, які призводять до досягнення гарантованого результату з мінімальними витратами часу та сил учасників навчального процесу [149:4].

Слід зазначити, що в сучасних дослідженнях проблеми технологічності в освіті зустрічаються різні терміни, як-от: “освітні технології”, “педагогічні технології”, “технології навчання”, “технології виховання”, “технології управління” ( В.П.Беспалько [19], І.М.Богданова [23], [24], С.У.Гончаренко [56], І.А.Зязюн [75], М.В.Кларін [88], В.М.Монахов [123], Т.С.Назарова [128], А.С.Нісімчук [132], О.М.Пєхота [138], Г.К.Селевко [166], С.О.Сисоєва [142], П.І.Сікорський [174], Д.В.Чернилевський [195] та ін.).

У визначенні місця навчально-ігрового проектування серед такого термінологічного розмаїття ми виходили з положень Т.С.Назарової, якій, на нашу думку, вдалося найбільш ґрунтовно представити понятійно-термінологічну сутність технологій. Дослідниця зазначила, що освітні технології відбивають загальну стратегію розвитку освіти, планують загальні цілі та результати, етапи, способи й організаційні форми освітньо-виховного процесу, педагогічні технології втілюють тактику реалізації освітніх технологій шляхом впровадження моделей управління навчально-виховним процесом. Основне ж завдання технологій навчання,

які автор називає дидактичними, полягає в тому, щоб максимально спростити організацію навчального процесу, зберегти його ефективність [128:20-27].

І.М.Богданова під час дослідження основних понять техноматики доходить висновку, що технології в освіті тісно пов'язані з навчальним процесом, діяльністю викладачів і тих, хто навчається [23:34]. Дослідниця підкреслює, що мета будь-якої педагогічної технології полягає в розкритті теоретичного і технічного інструментарію, покликаного забезпечити вирішення конкретних педагогічних завдань, що полягають у визначенні сутності цілісності навчально-виховного процесу. Серед характерних ознак поняття “педагогічна технологія” автор називає процеси конструювання, моделювання, прогнозування, проектування, програмування, тобто процеси впорядкування педагогічного середовища [23:36].

Зазначене вище дало нам підставу віднести навчально-ігрове проектування до технологій навчання, які передбачають певну організацію, управління та контроль навчального процесу. Усі його сторони настільки взаємопов'язані та впливають одна на одну, що варто одному кільцю випасти, як це позначається на решті.

Аналізуючи процес проектного моделювання, Є.К.Гітман зазначає, що “створення ідеальної ігрової моделі це і є процес проектування, результатом якого є навчальний проект як сукупність концептуальної і формальної моделі, опис того, що і як має бути зроблено” [55:137].

Досліджуючи застосування проектування в економічній освіті, Є.Карпов визначає його як “технологію навчання”, що сприяє розвитку навичок дослідницької діяльності і має такі важливі характеристики:

- 1) концептуальність (спирається на систему філософських і психолого-педагогічних поглядів);
- 2) системність (цілісна послідовність дидактичних прийомів і операцій, обумовлених логічною схемою);
- 3) універсальність (адаптується до особливостей усіх навчальних дисциплін) [82:49-50].

Значний досвід у дослідженні проблеми проектної діяльності має зарубіжна педагогіка. Як зазначалося вище, засновником методу проектів був американський педагог, психолог, філософ Дж. Дьюї. Виступаючи свого часу інноватором демократичних аудиторій, він був переконаний, що в аудиторії учні не стільки сприймають інформацію, скільки разом із викладачем беруть участь у сократівському діалозі на теми, близькі їхньому життєвому досвіду.

Автор вважав, що якщо люди мають навчитися жити разом, то вони мають пережити це ще в школі [212:47].

У.Х.Кілпатрик розвив ідеї Дж. Дьюї і вперше проаналізував навчання на основі проектів у своїй праці “Метод проектів...” [84]. На думку автора, основним завданням навчання є дослідження учнем разом із викладачем довкілля. Усе, що учні роблять, вони мають самі спланувати, виконати, проаналізувати, оцінити та, звісно, розуміти, навіщо вони це зробили. Ідея У.Кілпатрика про те, що навчання має здійснюватися у процесі розв’язання учнями проблеми, яка викликає в них інтерес, була реалізована у процесі використання проектного навчання, завдяки чому воно отримало широке розповсюдження в різних країнах.

Протягом останніх років у зарубіжній літературі з’явилося чимало праць, присвячених дослідженню проектів. Серед них особливе місце займають дослідження особливостей проектної діяльності студентів-менеджерів (Ph.Baguley [208], C.Burton [210], J.Eyring [215], D.Fried [216], J.Henry [218], D.Jaques [220], T.Legutke [223], F.Stoller [227] та ін.).

Як свідчить американський дослідник Д.Жак, робота з проектами посідає особливе місце в системі вищої школи, дозволяючи студенту оволодівати знаннями, які неможливо отримувати під час використання традиційних методів навчання. Це стає можливим тому, що студенти роблять свій вибір і проявляють ініціативу [220:34].

Німецький педагог А.Флітнер образно характеризує проектну діяльність як навчальний процес, в якому обов’язково беруть участь розум, серце і руки, тобто відбувається усвідомлення самостійно здобутої інформації крізь призму особистісного ставлення до неї та оцінку результатів діяльності в кінцевому продукті [134:73].

Цю ідею підтримує Д.Фрід, яка вважає, що під час традиційного навчання значна кількість завдань, які мають сприйняти студенти, виходить від викладача. Робота у проекті, навпаки, робить студентів відповідальними за результати навчання, адже вони самі вибирають і розробляють проект, а



викладач виступає в ролі координатора. У цьому, на думку дослідниці, полягає різниця між зовнішньою та внутрішньою мотивацією. При цьому Д.Фрід слушно зауважує, що для збалансованого навчального процесу необхідні обидва підходи [216:7].

На цій підставі Дж.Айрінг та Д.Хенрі дійшли висновку про необхідність застосування традиційних форм навчання у процесі роботи над проектом [215:337]. Інші дослідники запропонували використовувати “підготовчі проекти” з метою підготовки студентів до роботи у проекті, пропонуючи їм роботу в групах над розробленими мініпроектами перед тим, як почнеться сам проект [218:123]. С.Хейнс і Х.Томас наголошують на постійному використанні спеціальних видів діяльності, що сприяють “входженню” студентів у проект (lead-in activities) та різного роду підготовчих завдань (pretasks) [217; 223] .

Різні зарубіжні автори пропонують свій технологічний алгоритм організації проекту. Проте дослідники єдині у визнанні трьох основних етапів у структурі проекту: підготовчого, дослідницького (технологічного) і завершального. Безумовно, знання основних етапів проекту, вміння спланувати роботу, здійснювати оцінювання і контроль є актуальними для майбутніх менеджерів. У зв’язку з цим у зарубіжній літературі існує чимало практичних рекомендацій для майбутніх фахівців щодо ефективної організації проекту (Ph.Baguley [208], С.Burton [210], J.Eyring [215], S.Haines [217], N.Michael [210] та ін.).

Німецькі педагоги Й. Шнайдер та І. Бьом вважають, що використання в навчальному процесі проектів дозволяє студентам оволодіти низкою практичних умінь, серед яких:

- 1) уміння знаходити практичні, цікаві види діяльності;
- 2) уміння, пов’язані з розвитком інтересу (аналізувати інтереси, відстоювати їх, зіставляти свої можливості й інтереси);
- 3) уміння досліджувати умови практичної діяльності (пов’язувати практичну діяльність і умови, в яких вона здійснюється, знаходити можливості практичної діяльності);

4) уміння підготуватися до діяльності та здійснити її на практиці, оцінити результати і зробити висновки;

5) уміння визначити громадську, культурну, професійну цінність практичної діяльності [200:94];

Звісно, оволодіння цими вміннями є надзвичайно важливим для майбутнього фахівця. Окрім того, аналіз досвіду Й.Шнайдера та І.Бьома, здійснений Л.І.Лебедєвою, засвідчив, що в ході проектної діяльності особливого значення набуває власний досвід студентів [105:119]. Дійсно, знання базуються на досвіді і виходять із нього, а навчання відбувається тільки тоді, коли використовується досвід студента, хоча б на найнижчому рівні. Щоб краще зрозуміти студента, викладач має заволодіти його досвідом, міркувати над тим, що студент знає і може, а що – ні, і чому так сталося.

Проте, на думку Дж.Айрінг, для впровадження проектного підходу в широкому масштабі, необхідно знати більше про найкращі умови досягнення взаєморозуміння між студентами і викладачем, а також між студентами та середовищем, в якому вони знаходяться. Потрібно також отримати більше знань про те, як готувати викладачів до впровадження цього підходу, враховувати освітній рівень студентів, їхні вікові особливості [215:339].

Як бачимо, проблема застосування ігрового проектування в навчальному процесі належить до кола актуальних проблем у сучасній педагогіці, проте характеризується певною дефініційною палітрою та термінологічним розмаїттям. Однак у сполученні “навчально-ігрове проектування” нам не довелося зустріти ґрунтовних досліджень у цій галузі. Емпіричні факти, одержані за результатами констатувального експерименту, переконливо свідчать, що епізодичне ознайомлення майбутніх менеджерів з елементами проектування не дозволяє досягти значних результатів щодо розвитку їхніх умінь в управлінні проектами як одного з ефективних методів менеджменту.

Отже, більшість авторів визначає ігровий проект як технологію навчання, що сприяє формуванню професійних якостей фахівців, їхніх умінь та навичок. У процесі ігрового проектування реалізується діяльнісний підхід у сучасній

дидактиці. У той же час аналіз літератури і досвіду впровадження ігрового проектування засвідчує, що в педагогічній теорії немає чіткої змістовної визначеності поняття “ігрове проектування”.

У зв’язку з цим постає необхідність у технологічній розробці ігрового проектування, яке б у спадкоємному зв’язку з традиційними методами навчання вирішувало проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій.

### **1.1.2. Структура навчально-ігрового проектування.**

Розробка структури навчально-ігрового проектування зумовлює його ефективне функціонування та сприяє його використанню у процесі фахової підготовки.

Розв’язання цієї проблеми було започатковано ще на початку ХХ століття. Різні зарубіжні та вітчизняні автори розглядали структуру як алгоритм конструювання основних етапів проекту ([10; 34; 76; 84; 106; 109; 126; 144; 212] та ін.).

Під структурою (від лат. *structura* – побудова, зв’язок, порядок) розуміють сукупність сталих частин об’єкта, що забезпечують його цілісність [192: 438]. Першу спробу теоретичного обґрунтування основних етапів проекту було зроблено У.Кілпатриком [84]. Виділивши у проекті намір, план, його виконання та оцінку, автор дав поштовх багатьом вітчизняним дослідникам того часу висловити свою думку щодо зазначеної проблеми. Серед них П.Архангельський [10], Г.Ващенко [34], Б.Ігнат’єв [76], Р.Лемберг [109], Л.Левін [106], П.Мудров [126], В.Петрова [144] та ін.

Видатний український педагог Г.І.Ващенко, визнаючи проект як активний метод навчання, виокремлює три його основні етапи: складання плану роботи над проектом, виконання цього плану, підготовку звітів [34:215]. “Оскільки головна цінність методу проектів, – зазначав класик, – у тім, що він привчає до планової систематичної роботи, то треба звернути увагу на те, щоб діти доводили свої наміри до кінця”. Автор застерігає, що “при неправильному застосуванні метод проектів може привести до утилітарних звичок, до вузького

прагматизму”, тому у процесі виконання проектів “слід звертати увагу на органічне поєднання теорії і практики, оскільки завдання проекту не тільки в тім, щоб виконати якусь корисну роботу, а в тім, щоб на цій роботі поширити свій світогляд, набути теоретичних знань, що дають змогу краще розуміти життя та краще по-науковому творити його” [34:221].

П.Архангельський підкреслює важливість таких етапів роботи у проекті:

- 1) постановка завдання і вибір проекту;
- 2) підготовка до проведення проекту (врахування можливостей, сил і засобів, планування, розподіл роботи);
- 3) виконання проекту;
- 4) облік роботи і звітність [10:54].

Проте дослідники акцентували увагу переважно на зовнішній формі проекту, не виявляючи особливостей його внутрішньої структури. Значно далі у своїх пошуках пішов Б.В.Ігнат'єв. Автор зазначив, що проект має свою складну, абсолютно своєрідну, пластичну внутрішню структуру, яка може змінюватися залежно від типу проекту і виділив такі стадії роботи над ним:

- 1) планування (постановка завдання, складання плану роботи);
- 2) накопичення необхідних із теми знань і навичок (орієнтація на місцеві умови, визначення оптимальної форми самоорганізації; вивчення проблеми в науковій літературі тощо);
- 3) перевірка теорії практикою (складання плану задуманих практичних заходів з урахуванням реальних можливостей, виконання цих заходів);
- 4) облік (підведення підсумків) [76:49].

Дослідник підкреслює, що характерною ознакою структури методу проекту є те, що всі зазначені моменти не завжди відбуваються відповідно до вказаної послідовності, а переплітаються, перехрещуються. У цьому і полягає, на думку автора, основна відмінність структури проекту. Він критикує прояви формальнологічного мислення щодо обов'язкової послідовності основних етапів проекту. Зокрема, накопичення необхідних знань і навичок постійно переплітається з перевіркою теорії практикою. Стосовно етапу планування автор зауважує, що неможливо вважати, що учні здатні з самого початку спланувати весь проект, оскільки після підготовки загального плану доводиться багато разів повертатися до планування окремих його частин. Те ж саме з обліком. Він не тільки виникає в кінці проекту, а відбувається постійно (паралельний облік). Отже, основним досягненням автора є висновок про те, що елементи проекту проходять через нього безперервною лінією, змінюючись у різних його місцях [76:51-52]. Перед нами характерне виключення формальнологічної послідовності і ствердження всесторонньої єдності різних елементів педагогічного процесу.

Подібну точку зору висловив П.А.Мудров, який відзначав, що, працюючи за методом проектів, учень привчається не тільки бачити й знаходити суспільно корисну роботу, але й цілком уявляти собі, як її необхідно самостійно виконувати від початку до кінця, усвідомлювати весь процес роботи. Дослідник зауважує, що всі етапи проекту настільки взаємопов'язані, що розділяти їх можна тільки з метою педагогічного аналізу [126:97].

Отже, ще в 20–30-х роках ХХ століття проблема структурованості проекту належала до основного циклу питань із проблематики методу проектів.

Нині вона знаходить відображення в дослідженнях як зарубіжних, так і українських авторів: І.М. Бухтіярової [31], Г.О.Ковальчук [89], Н.В.Матяш [117], О.М.Пехоти [138], Н.В.Семенової [117], В.Д.Симоненко [170], С.О.Сисоевої [171], В.В. Титової [185] та ін.

Зокрема, В.Д.Симоненко виокремлює три етапи проектної діяльності:

- 1) підготовчий (дослідницький етап), пов'язаний з пошуком та обґрунтуванням проблеми, вибором оптимального варіанту рішення;
- 2) технологічний етап (планування й організація продуктивної діяльності, самоконтроль);
- 3) заключний етап (економічне обґрунтування та захист проекту) [170: 118-145].

Є.С.Полат визначає такі етапи розробки структури проекту і його виконання:

- 1) подання ситуацій, які дозволяють виявити одну або декілька проблем із тематики;
- 2) висунення гіпотез вирішення поставленої проблеми; обговорення й обґрунтування гіпотез;
- 3) обговорення методів перевірки гіпотез у малих групах (у кожній групі по одній гіпотезі), можливих джерел інформації для перевірки гіпотези, оформлення результатів;
- 4) робота у групах над пошуком фактів, аргументів, що підтверджують або спростовують ту чи іншу гіпотезу;
- 5) захист проектів (гіпотез вирішення проблеми) кожної з груп;
- 6) виявлення нових проблем [149:6].

Основні етапи, зміст і оцінка проектної діяльності стають предметом дослідження І.Н.Бухтіярової. Визначаючи проект як компонент системи продуктивного навчання, дослідниця робить спробу визначення основних етапів роботи над проектом окремо для викладачів та учнів [31].

На думку В.В.Гузєєва, вся діяльність учнів у ході проекту зосереджується на таких його етапах: підготовка (визначення проблеми, цілей і завдань, висування гіпотези їх вирішення, обговорення методів дослідження), планування (визначення основних джерел, способів збору й аналізу інформації, подання результатів, визначення процедур і критеріїв оцінки результатів та процесу, розподіл роботи між членами команди), дослідження (збір інформації, вирішення проміжних завдань), результати та/або висновок (аналіз одержаних даних, формулювання висновків), оцінка результатів і процесу (оформлення кінцевих результатів, підведення підсумків, корегування, остаточні висновки) [61:194-197].

Розкриваючи сутність проектно-технологічного підходу, О.Г.Ковальчук стверджує, що процес реалізації проектної діяльності складається з ланцюжка логічно впорядкованих етапів (модулів) і здійснюється в певному середовищі, фактори якого сприяють досягненню гарантованого результату. Дослідниця виділяє такі етапи проектної діяльності: 1) планування і конструювання; 2) підготовка та деталізація; 3) реалізація; 4) аналіз і модифікація [89:74-73].

О.М.Пехота пропонує таку схему технології проектного навчання: 1) підготовка (визначення теми і мети проекту); 2) планування (визначення джерел, засобів збору та методів аналізу інформації, засобів представлення результатів, визначення критеріїв оцінки результату і процесу); 3) збір інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, експеримент); 4) аналіз інформації, формулювання висновків; 5) подання результатів та їх оцінка [137: 154-155].

Вагомий внесок у розроблення структури проекту здійснили зарубіжні дослідження ([216; 220; 223; 225; 226; 227] та ін.). Зокрема, Д.Фрід вважає, що проект включає в себе три етапи: планування, виконання та контроль [216:6]. Організація проекту за Т.Легутке і Х.Томасом, зазначає Дж.Айрінг, складається із семи етапів: уведення у проект, визначення теми, пошук і збір інформації, підготовка до презентації інформації, презентація та обговорення, оцінювання й розроблення тем подальших проектів [215:338]. Вдалий алгоритм проектної діяльності запропонував Ф.Столлер, виділивши в ньому вибір теми, визначення кінцевого результату, структурування проекту, збір інформації, її обробку й аналіз, презентацію кінцевого результату, оцінювання проекту [227].

Зазначені авторами основні етапи проекту, на нашу думку, чітко вписуються в освітню модель Д. Колба [222] (див. схему 1.1).

Схема 1.1

## Освітня модель Д. Колба



Проте автори у своїх дослідженнях структури проекту виходять із того, що проект – це метод навчання, що заважає глибшому розумінню самої структури проекту.

Сьогодні дедалі більше заслуговує на увагу думка вітчизняних дослідників про проект як технологію навчання, що передбачає чітку структурованість етапів, процедур, прийомів, дотримання оптимальних умов здійснення взаємодії суб'єктів навчального процесу. Справа не в тому, що використовується новий термін, а в тому, що здійснюється реалізація технологічного підходу до навчання. Як вважає В.В.Юдін, це дозволяє дати достатньо високу гарантію результату, спиратися не на статистично перевірений досвід, а на об'єктивну закономірність, можливість переносити цей досвід [202:34].

Аналіз основних понять технологічності в освіті (Н.В.Борисова [30], Л.І.Даніленко [139], М.В.Кларін [88], Н.М.Островерхова [139], О.М.Пехота [138], Д.В.Чернилевський [195], Ф.Янушкевич [205] та ін.) дозволив нам виокремити такі ознаки технологічності навчально-ігрового проектування:

- 1) постановка цілей, планування та організація їх виконання;
- 2) алгоритмізація спільної діяльності викладача і студентів;
- 3) використання таких форм, методів, прийомів та засобів навчання, які призводять до досягнення гарантованого результату;
- 4) чіткість і визначеність у фіксації результату, наявність критеріїв його досягнення.

Найглибше висвітлити проблему структури технологій навчання вдалося, на нашу думку, С.О.Сисоєвій. Дослідниця наголошує на тому, що у структурі будь-якої педагогічної технології можна виділити такі основні компоненти:

- концептуальний, який відображає “ідеологію” проектування і впровадження педагогічної технології;
- змістово-процесуальний, який визначає загальну мету й конкретні цілі; зміст навчального матеріалу; методи та форми навчання, виховання, розвитку учнів; методи і форми педагогічної діяльності вчителя; діяльність учителя з управління навчально-виховним процесом;
- професійний компонент, який виражає залежність успішності функціонування; відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності вчителя [172:76].

У своєму дослідженні ми виходили з теоретичних положень, висунутих С.О.Сисоєвою щодо структури педагогічної технології взагалі та зробили спробу їх застосування стосовно ігрового проектування.



Щодо концептуального компоненту, як зазначалося вище, термін “ігрове проектування” є поки що малодослідженим. Використання ігрового проектування з навчальною метою дозволяє говорити про “навчально-ігрове проектування” (НІП) як технологію навчання.

Сутність поняття “навчально-ігрове проектування” пов’язана з такими категоріями, як “навчання”, “проект”, “гра”.

Навчання трактується у педагогічній теорії неоднозначно. Його розуміють як суспільне явище, спосіб передачі соціального досвіду від одного покоління до іншого, як специфічний процес пізнання, керований педагогом, як процес організації і стимулювання активної пізнавальної діяльності учнів. Більшість авторів пов’язує навчання із процесом взаємодії вчителя та учня (Н.П.Волкова, П.І.Підкасистий, М.М.Фіцула, А.В.Хуторской та ін.). І.П.Подласий поглиблює це визначення, вказуючи на те, що ця педагогічна взаємодія є спеціально організованим цілеспрямованим та керованим процесом.

Виходячи з аналізу цього поняття, виділимо найбільш суттєві характеристики навчання: цілеспрямована взаємодія педагога та учнів; процес організації і стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

У контексті нашого дослідження термін “проект” у перекладі з латинської *projectio* означає “кидання вперед”. Проект – це прототип, ідеальний образ передбаченого або можливого об’єкта, стану. Аналізуючи метод проектів, Л.Левін наводить приклади тлумачення терміна “проект” різними дослідниками початку ХХ століття. Зокрема, У.Кілпатрик визначав “проект” як цільовий акт, діяльність “від усього серця” [106:29], на думку Мак-Меррі, “проект” – це “своєрідний комплекс у дії, коли навчальна робота підкоряється життєвому завданню та переносить життя в школу” [106:16]. Т.Уельс розглядає “проект” як постановку певного конкретного життєвого завдання [106:9-11].

Проект став предметом наукового дослідження не тільки педагогіки, а й різних сфер техніки, інформаційних систем, архітектури, дизайну тощо. Зокрема, П.Балабанов визначає проект як “певний комплекс науково-технічної документації з набором ілюстрованого матеріалу” [12:64]. Проект тлумачать як

“об’єкт приписання” [49:10-11], як “систему взаємопов’язаних моделей” [174:94], створення випереджувальної проєкції того, що буде створено в натурі [15:95].

Ми поділяємо точку зору В.С.Безрукової, яка зазначає, що проєктування є складною багатоступеневою діяльністю, яка здійснюється через ряд послідовних етапів, від загальної ідеї до точно описаних конкретних дій. У процесі проєктування автор виокремлює три основні етапи:

- моделювання (створення моделі);
- проєктування (створення проєкту);
- конструювання (створення конструкта).

Моделювання являє собою розроблення загальної ідеї створення систем, процесів або ситуацій та основних шляхів їх вирішення, проєктування передбачає подальше розроблення створеної моделі та доведення її до рівня практичного використання. Процес конструювання – це деталізація створеного проєкту, яка наближає його до використання в конкретних умовах [15:107].

У психологічному словнику “гра” визначається як форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, фіксованого в соціалізацію засвоєних способів здійснення предметних дій [96:106]. У психологічній концепції ігрової діяльності, розвинутій в працях О.М.Леонтєва і Д.Б.Ельконіна, гра визначається як діяльність, предмет і мотив якої лежать у самому процесі її здійснення. Проте таке визначення є одностороннім, оскільки підкреслює лише суб’єктивно-мотиваційний аспект ігрової діяльності, не характеризуючи специфіки змісту її процесів. Цього можна уникнути, доповнивши визначення гри характеристиками психологічних особливостей діяльнісних процесів, якими, передусім, виступають рефлексивність і спрямованість на самореалізацію способів діяльності. Отже, ігрова діяльність характеризується процесами свідомої організації способу здійснення діяльності, які ґрунтуються на рефлексії та активних пошукових діях стосовно змісту ролей, ігрових функцій та сюжету.

Узагальнення зарубіжних досліджень дозволяє розуміти гру як “самостійну соціальну структуру, що передбачає змагання між двома й більше протилежними сторонами, а також обмежене процедурами й правилами з метою отримання перемоги однією із сторін”[30:55].

Ігрова діяльність завжди відбувається у змінених порівняно з дійсними умовами, для неї характерна певна двоплановість (серйозність та умовність). Проте, як зазначав свого часу засновник методу проектів Дж.Дьюї, необхідно дотримуватися рівноваги між грою і працею [212: 101-121]. На нашу думку, дидактична гра як домінуючий вид діяльності в ігровому проектуванні, має викликати у студентів інтерес до певних завдань і зацікавити їх самим процесом розв’язання проблеми; у грі студенти випробовують свої сили, в ній відбувається процес самоствердження.

Для успішного застосування гри необхідно дотримуватися основних компонентів ігрової моделі, серед яких Н.В.Борисова виокремлює мету гри, комплект ролей та ігрові функції, правила гри, систему оцінювання [30:58]. Дослідниця наголошує на важливості рольового статусу учасників та, враховуючи двоплановий характер гри, розрізняє ролі соціальні і міжособистісні. Соціальні ролі визначають місце індивіда в системі об’єктивних соціальних відносин, в той час як міжособистісні визначаються місцем індивіда в системі міжособистісних відносин. Зазначені ролі запозичуються з реального професійного середовища з метою відобразити сутність певної керівної позиції [30:67]. Таким чином, рольовий статус учасників позначається на характері їхньої поведінки, взаємодії, спілкуванні. Граючи роль з певним статусом, студент намагається співвіднести свої уявлення про цей статус та індивідуальний стиль поведінки. Чим органічніше це злиття, тим природніша поведінка студентів у проекті.

Відтак, під навчально-ігровим проектуванням ми будемо розуміти ігрову діяльність студентів, результатом якої є навчальний творчий ігровий проект, яким може бути самостійно розроблена стратегія, програма дій, послуга тощо,

від ідеї до її втілення, що має суб'єктивну або об'єктивну новизну, виконана під керівництвом викладача та подана до захисту.

Сутність цієї технології полягає в тому, що:

1) студенти, обравши собі ролі, творчо працюють у складі невеликих груп над виконанням професійно значущого для них проектного завдання;

2) кінцевий результат роботи, форму якого обирають самі студенти (конкурс проектів, відеофільм, дискусія, прес-конференція, творчий звіт, випуск альманаху, усна презентація тощо) має бути поданий на розгляд експертної ради, інших викладачів і підлягати рейтинговій оцінці;

3) викладач виступає в ролі консультанта, спостерігача за творчою діяльністю студентів, організатора підготовчого етапу ігрового проектування та створення умов для успішної роботи.

Розглядаючи змістово-процесуальний компонент структури ігрового проектування, звернемо увагу на основні його етапи. Враховуючи думку зарубіжних і вітчизняних дослідників, наш досвід застосування навчального ігрового проектування, його основними етапами можна вважати такі.

1. Вибір теми, постановка проблеми, визначення мети та форми кінцевого продукту ігрової проектної діяльності.
2. Формування груп учасників, розподіл ролей.
3. Визначення структури проекту.
4. Практична діяльність викладача з формування навичок, необхідних для збору інформації.
5. Збір інформації студентами.
6. Підготовка студентів до аналізу інформації.
7. Обробка й аналіз інформації, обмін нею.
8. Підготовка студентів до презентації кінцевого продукту.
9. Презентація ігрового проекту, його захист.
10. Оцінка виконання проекту всіма учасниками.

Одним із структурних елементів будь-якої технології є методи та відповідні їм форми навчання. У сучасній педагогічній літературі відсутнє чітке

визначення методу навчання. Аналіз педагогічної літератури із зазначеного питання дозволив нам стверджувати про те, що метод – це спосіб спільної діяльності викладача і студентів, спрямований на досягнення мети навчання. Враховуючи специфіку предмета нашого дослідження, особливості технологічного алгоритму навчального-ігрового проектування, було виявлено, що кожен етап ігрового проекту характеризується специфічними методами, формами та прийомами навчання, комплекс яких розкриває переваги ігрового проектування порівняно з іншими технологіями навчання. Правильне використання цих методів дозволяє кожному учаснику зробити свій внесок в ігровий проект і діяти найкращим чином так, як він собі це уявляє [80].

Як зазначалося вище, ігрове проектування складається з трьох основних етапів. Сутністю підготовчого етапу є аналіз (дивергенція) – “розмежування проблеми” на частини, розширення меж проектної ситуації з метою забезпечення достатнього простору рішення. Слідом за Д.К.Джонсом, методи цього етапу в ході дослідно-експериментальної роботи ми назвали дивергентними [64:91].

Особливістю другого етапу є синтез (трансформація), як “з’єднання частин по-новому”, коли судження про окремі можливості об’єднуються в рішення, які повинні відображати реальні аспекти проектування [64:93]. Методи цього етапу називаються в нашому дослідженні трансформаційними.

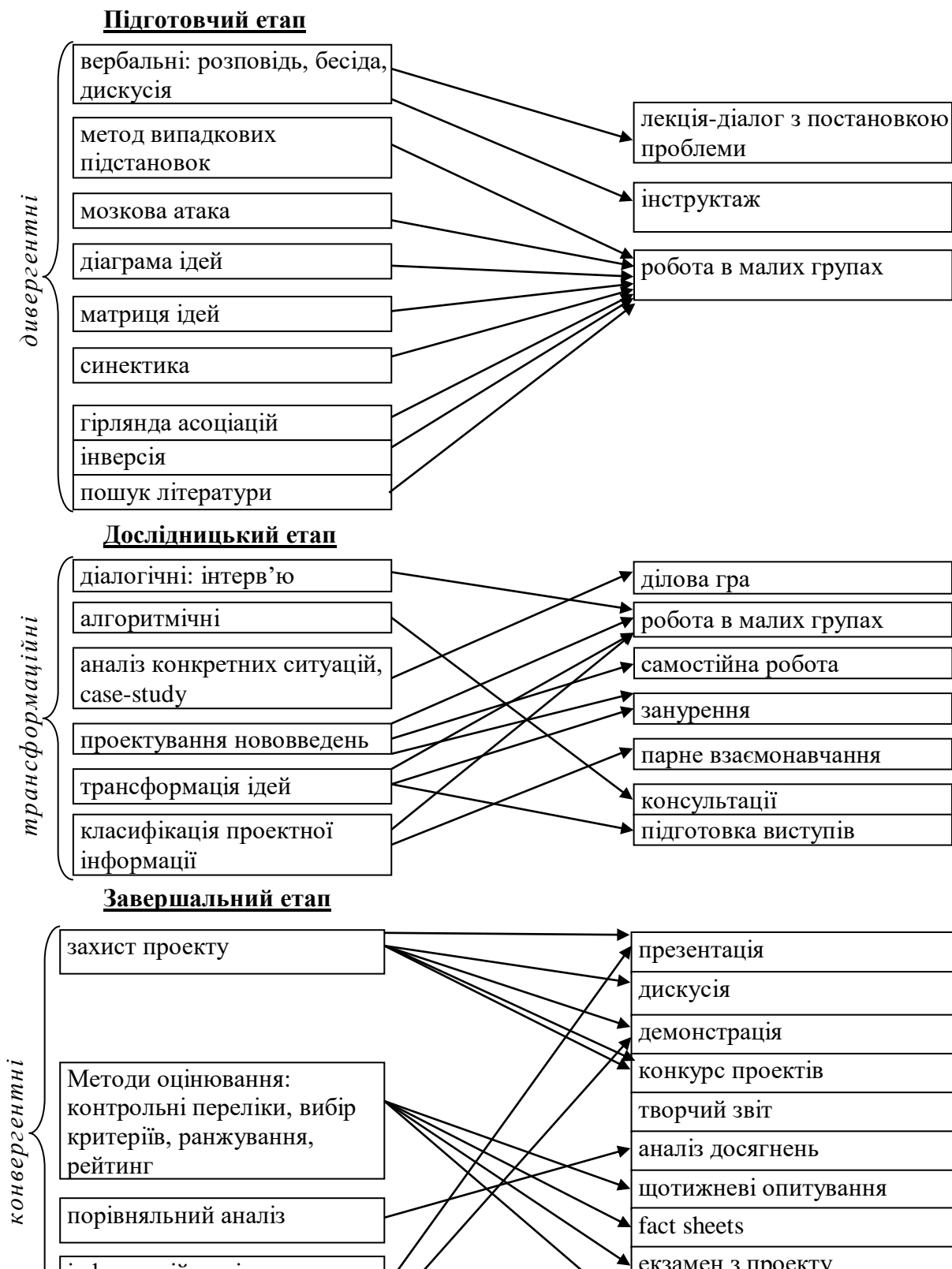
Нарешті, характерною ознакою заключного етапу є оцінка (конвергенція) проекту, у процесі якої вивчаються практичні результати діяльності студентів. Методи ігрового проектування цього етапу отримали назву конвергентні [64:94].

Кожна група методів характеризується певними формами, прийомами їх реалізації. Виходячи із загальних категорій дидактики, під формою навчання будемо розуміти зовнішню сторону організації навчального процесу, в той час, як прийом – це сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу.

Комплекс провідних методів і форм навчання на різних етапах ігрового проектування зображено на схемі 1.2, С. 39.

Схема 1.2

Комплекс провідних методів і форм навчання у процесі ігрового проектування



Як бачимо, в запропонованій схемі традиційні методи виступають як зовнішні форми навчання (дискусія, самостійна робота, дидактична гра, демонстрація, презентація тощо).

Кожний із зазначених вище методів, застосованих нами в ході виконання ігрового проекту, належить до методів проблемного навчання, які є вихідними в технології навчально-ігрового проектування.

Відомо, що система методів проблемного навчання будується на базі таких основних принципів:

- 1) цілепокладання (відображає систему цілей викладача і студентів);
- 2) бінарності (відображає характер взаємодії діяльності викладача і студентів);
- 3) проблемності (відображає присутність суперечності в навчальному процесі) (за М.І Махмутовим) [119:78].

Вибір та узгодження методів ігрового проектування здійснювався нами на підставі таких критеріїв:

- 1) метакритерій, який передбачає врахування психічно-педагогічних аспектів, закладених в основу нашої технології;
- 2) критерій доцільності, вимоги якого залежать від дидактичної мети і визначають вибір методів у процесі формування нових знань, умінь, навичок;
- 3) критерій предметності, спрямований на специфіку змісту навчальної дисципліни;
- 4) критерій сполучуваності, який відображає ідеї відбору найбільш ефективних методів, що виконують дидактичну функцію;
- 5) критерій часу, який визначає особливості екстенсивних та інтенсивних методів навчання;
- 6) навчальний критерій (врахування навчальних можливостей студентів);
- 7) методичний критерій, який відображає рівень підготовленості викладача до реалізації того чи іншого методу в ході ігрового проекту [196:94].

Слід зазначити, що більшість спеціалістів із теорії проектування сходиться на тому, що основні етапи процесу проектування повторюються багаторазово, а деякі [207:33] вважають, що кожний наступний цикл відрізняється від попереднього більшою деталізацією і меншою спільністю. На цій підставі було зроблено припущення щодо можливості використання в ході експерименту деяких спільних методів на різних етапах ігрового проектування. Зокрема, методи морфологічного аналізу, діаграми ідей, мозкового штурму, дискусії, інтерв'ю можуть використовуватися як для дивергентного пошуку, так і для трансформації.

Водночас, як вважає М.І. Махмутов, кожний метод відрізняється від іншого саме функціонально: якусь функцію він виконує більше, ніж інший метод [119:86].

Зокрема, для методів дивергентного пошуку характерні такі ознаки:

- 1) нестійкі й умовні цілі;
- 2) цілі завдань невизначені;
- 3) оцінка відкладається на майбутнє: все, що може стосуватися вирішення завдання, береться до уваги;
- 4) проблема приймається за відправну точку досліджень;
- 5) завдання учасників проекту – звільнення від стереотипних способів вирішення проблем, зміна стратегій розумової діяльності на підставі масиву даних, що стосуються вирішення завдань тощо [64:92].

Серед дивергентних методів, зазначених у схемі 1.2 (див. С.39), особливий інтерес викликали у студентів методи генерування ідей: емпатія, діаграма та матриця ідей, гірлянда асоціацій, мозкова атака тощо. До пріоритетних методів на етапі виконання проекту було віднесено метод інтерв'ю, аналіз конкретних ситуацій, case-study, алгоритмічний метод, проектування нововведень, трансформації ідей та класифікації проектної інформації. На заключному етапі ігрового проектування здійснювалося корегування діяльності студентів,



інформаційна підтримка обумовленості проекту та мінімаркетингових досліджень, контроль і оцінка проекту, його захист.

На нашу думку, студенти мають оволодіти рядом прийомів як допоміжних засобів для того, щоб правильно використовувати кожен групу методів. До таких прийомів на підготовчому етапі було віднесено: аналіз та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; порівняння; узагальнення; висування пропозицій і гіпотез; перенесення знань у нову ситуацію; планування тощо. Ефективному використанню трансформаційних методів значно сприяє оволодіння студентами такими прийомами, як складання алгоритму, пошук нового способу дії, евристична бесіда, створення проблемних ситуацій та ін. В той час як успішне використання методів оцінювання забезпечується умінням співвідносити цілі та результат, переконувати експертну раду у значущості проекту, використовувати індуктивний та дедуктивний підходи на етапі презентації проекту, застосування графічної комунікації тощо.

У ході застосування навчально-ігрового проектування переосмислюються й перебудовуються форми навчання, які мають статус групових, колективних, парних. До провідних форм навчання було віднесено лекцію-діалог із постановкою проблеми, інструктаж, роботу в малих групах, дидактичну гру, самостійну роботу, занурення у проблему, роботу над помилками, парне взаємонавчання, взаємонавчання груп, консультації, презентації, дискусію та ін. (див. схему 1.2, С.39).

Як бачимо, в основі навчально-ігрового проектування лежать дослідницькі методи навчання. Кожний етап ігрового проектування характеризується певними методами, спрямованими на визначення проблеми, здійснення збору даних, їх аналіз, оформлення результатів, захист і оцінку проекту. Слід зазначити, що деякі традиційні методи виступають в ігровому проектуванні як зовнішні форми. Ефективний вибір методів ігрового проектування залежить, на нашу думку, від мети проектування, його специфіки, рівня підготовки студентів та їх досвіду.

Введення професійного компоненту до структури технології навчання, на думку С.О.Сисоєвої, “передбачає певний рівень професійної майстерності викладача й уміння “доторкатися” до особистості студента, суб’єктивно вільний характер формування відносин, який означає, що за таких умов важливого значення набуває підготовленість викладача до педагогічного спілкування, здійснення педагогічної оцінки, педагогічної вимоги, інформативно-мовного та демонстраційного впливу, педагогічного вирішення конфліктів і їх випередження, створення психологічного клімату, ситуації “успіху”, педагогічної реакції на вчинки, забезпечення етичного захисту тощо” [172:77]. С.О.Сисоєва підкреслює, що професійний компонент відображає унікальність і специфіку структури педагогічної технології відносно інших технологій (у техніці, промисловості тощо), де вказуються “тільки концептуальний (пов'язаний з виробництвом ідей) і перцептивний (представляє традиційне проектування)” компоненти (за П.І.Балабановим) [12:31]. За таких умов загострюється проблема професійної підготовки викладача до застосування навчально-ігрового проектування. Як керівник проекту, викладач повинен знати основні вимоги, які висуває проектна технологія до її організації, мати відповідну соціально-психологічну підготовку, вміти використовувати теоретичні знання у практичній діяльності. Результати ж анкетування, проведеного нами серед викладачів економіко-правового факультету з метою виявлення розуміння ними навчальних технологій та умов їх застосування, свідчать, що менше половини викладачів (42%) чітко розрізняють такі поняття, як “методика”, “метод”, “прийом”, “технологія” навчання, лише 13% з опитуваних ознайомлені з проектними технологіями та брали участь у їх розробці (див. Додаток В).

Аналізуючи професійний компонент у структурі навчально-ігрового проектування, слід зазначити, що у процесі проектної діяльності змінюється роль і місце викладача: від транслятора знань до проектувальника інтелектуального й особистісного творчого розвитку студентів, який організує навчальну діяльність студентів у межах певного проекту відповідно до їх

рольового статусу [78:50]. Як свідчить К.Дьорінг, у викладача, як спеціаліста, поряд з основною предметною діяльністю з'являються нові площини діяльності – методично-дидактична та міжособистісна [213].

У межах предметної площини викладач – спеціаліст, який: а) володіє матеріалом так, що суттєве, основне відрізняється від несуттєвого; б) створює смисли, контексти для деталей; в) практично і просто ставиться до вирішення питань.

У методично-дидактичній площині у викладача дуже непроста функція – створювати навчальне середовище, в якому кожний учасник проекту розуміє загальні цілі та зміст свого завдання у проекті. Як організатор такого середовища, викладач пропонує тематику проектів, яка обов'язково має бути соціально значущою для студентів, допомагає їм у постановці проблеми, обґрунтуванні проекту, призначенні завдань для кожного учасника, здійснює контроль і моніторинг, оцінювання проекту.

Міжособистісна площина передбачає, що викладач принципово змінює свою позицію в навчальному процесі щодо студентів і виступає їхнім партнером у проектуванні, виявляє піклування щодо потреб та труднощів учасників, передбачає й реалізує стратегію подолання конфліктів, сприяє інтеграції та стабільності у групі. Як розумний менеджер проекту, він обговорює разом зі студентами найбільш продуктивні засоби їх взаємодії, не нав'язуючи своєї думки. Водночас, викладач має стежити за тим, щоб цілі проектування були зрозумілими для студентів, дозволяти їм створювати свої власні цілі, підтримувати їх вибір. За таких умов студенти беруть на себе більшу відповідальність за прийняття рішень, а домінуюча роль викладача зменшується, він стає співучасником процесу, в той час як студенти вчаться виявляти ініціативу.

Органічне поєднання означених площин діяльності викладача становить, на думку Н.В.Кічук, основу для формування його професіоналізму в умовах вищої школи [85].

Наш досвід свідчить, що на шляху зміни викладацької діяльності в ході застосування ігрового проектування виникають певні труднощі, які заважають викладачеві. Слідом за дослідником проектного навчання В.В.Гузєєвим ми вважаємо, що основна проблема під час виконання проектів полягає у складності узгодження проектних завдань із вимогами освітніх стандартів. Дійсно, важко сформулювати проектні завдання так, щоб можна було використовувати стандартні знання та навички для виконання цих завдань [61:206-207]. На нашу думку, труднощі застосування ігрового проектування доцільно було б розподілити на труднощі зовнішні і внутрішні.

Труднощі зовнішнього характеру пов'язані з елементами роботи системи вищої освіти, яка, все ж таки, спрямована на трансляцію інформації. Їх подолання викликає потребу організації всього навчального процесу до впровадження ігрового проектування в навчальний процес, відповідні зміни в навчальному плані, в якому передбачено місце для такого проектування тощо.

Несприятливе зовнішнє середовище викликає чимало внутрішніх труднощів. З метою їх виявлення ми провели анкетування серед викладачів (див. Додаток В). Нас цікавило, що заважає їм застосовувати ігрове проектування в навчальному процесі. Слід зазначити, що одержані відповіді зводилися до таких:

- надмірне навантаження обов'язковими аудиторними заняттями;
- відсутність достатньої матеріально-технічної бази;
- недостатнє методичне забезпечення, відсутність технологічних пакетів щодо впровадження цієї технології в навчальний процес;
- підготовка ігрового проекту потребує значних витрат часу;
- студенти не готові працювати активно;
- важко здійснювати контроль і оцінювання діяльності студентів у проекті.

Результати анкетування засвідчили, що вирішальними є розуміння та віра викладачів у необхідність змін в їхній діяльності (близько 87%), їхнє вміння обирати адекватні засоби для цих змін, професіоналізм у методично-дидактичній площині (близько 93%). Саме тому третій фактор із зазначених

нами труднощів є, на нашу думку, найбільш серйозним: викладачеві дійсно необхідно знати, як краще організувати навчальну діяльність студентів у проектуванні, як правильно здійснювати контроль і моніторинг, які методи та форми використовувати на кожному етапі проектування.

У цілому, результати аналізу психолого-педагогічної літератури, власний досвід застосування ігрового проектування дозволяють стверджувати, що зазначена технологія навчання має абсолютно своєрідну внутрішню структуру, компоненти якої настільки взаємопов'язані, що розділяти їх можна тільки з метою педагогічного аналізу.

### 1.1.3. Своєрідність спільної діяльності викладача і студентів у процесі навчально-ігрового проектування.

Вчені-психологи (К.О.Альбуханова-Славська [6], Л.І.Анциферова [9], О.М.Леонтьєв [110] та ін.) доводять, що основною та рушійною силою розвитку особистості є активна спільна діяльність, у якій особистість засвоює задані соціальні ролі. Виконуючи нормативно-рольову діяльність у ситуації вибору, вона заявляє про себе як про індивідуальність.

Водночас, аналіз наукової літератури засвідчив, що сьогодні дослідники приділяють недостатньо уваги вивченню умов такої співпраці, особливо в межах ігрового проектування, залишаються невизначеними критерії взаємодії викладача і студента.

К.К.Платонов вважає, що спільна діяльність – це вид групової діяльності, в якій дії її учасників підпорядковуються загальній меті. Цей вид діяльності передбачає свідому взаємодію у процесі спільного досягнення мети [146:134].

Аналізуючи структуру спільної діяльності, О.А.Венгер виокремлює такі її основні компоненти: предмет, зміст спільної діяльності, функції учасників спільної діяльності, функціонування (індивідуальний внесок учасника у спільну діяльність) [35:18-19]. Дослідник зауважує, що дії учасників спільної діяльності можуть бути як сумісні, так і несумісні. Сумісною він називає дію, мета якої для всіх учасників збігається, але при цьому кожний учасник може мати власні завдання, умови їх вирішення, які й визначатимуть ті операції, які він виконує [35:21].

Попередні дослідження дозволили встановити, що ефективність проектної діяльності значно залежить від співпраці викладача і студентів. Дж.Дьюї ввів проекти як ідеальний експериментальний метод розвитку громадян для демократичного суспільства [212]. Широке використання цього методу в різних

країнах у межах комунікативного підходу посилює важливість групової роботи в напрямку досягнення взаємовигідних цілей. Дослідники переконливо засвідчують, що студенти, які навчаються у співробітництві, вчаться використовувати навчальні стратегії вищого рівня [221], вони більш вмотивовані до навчання [214] і здатні навчатися шляхом вирішення проблем у процесі спільної діяльності [228].

У зв'язку з цим постає необхідність у визначенні педагогічних умов організації спільної діяльності викладача і студентів у процесі навчально-ігрового проектування, що призводить до взаєморозуміння, взаємодії під час вирішення загальних, значущих для кожного завдань. Розглянемо специфіку діяльності викладачів і студентів на кожному етапі виконання ігрового проекту.

На всіх етапах проектування відбувається діалог між студентами і викладачем, особливо значущим він є на початкових етапах. Діалогічність взаємодії виключає домінування одного над іншими. Навпаки, усі учасники навчального процесу вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на підставі аналізу ситуації та інформації про неї, зважувати альтернативні думки, приймати правильні рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими.

На етапі допроектної підготовки доцільним є вивчення викладачем потреб студентів, формування їхнього власного стилю і стратегії, підвищення рівня усвідомлення ними значущості навчального процесу. В ході дискусії студенти разом із викладачем обговорюють те, що вони хочуть зробити, як вони це собі уявляють, яку допомогу вони прагнуть отримати. Американські дослідниці Дж.Айрігон та Б.Цай [219] пропонують із метою врахування потреб студентів використовувати спеціально розроблені бланки аналізу їхніх потреб. Наші спостереження свідчать, що процес взаємодії між викладачем і студентом у ході ігрового проектування відбувається значно ефективніше, якщо враховуються соціально-психологічні особливості студентів академічної групи. Дуже часто у групах популярними стають студенти з такими соціально привабливими якостями, як дружелюбність, товарицькість, спрямованість поведінки на взаємовідносини з іншими, в той час, як виховані, спокійні і замкнені студенти інколи просто не помічаються, що може значно заважати реалізації цілей ігрового проекту.

Натомість, саме ці студенти можуть дати адекватну оцінку проекту, висунути цікаві пропозиції, адже їхня поведінка спрямована, насамперед, на справу. Це підтверджує думку О.С.Дейнеки про те, що краще адаптуються у світі підприємницької діяльності ті, в кого переважає спрямованість поведінки саме на справу порівняно зі спрямованістю на спілкування з іншими та на себе [63:79]. Можна зазначити, що вивчення спрямованості поведінки студентів, їхніх соціально-психологічних особливостей на етапі допроектної підготовки та їх урахування в навчальному процесі значно впливає на процеси в академічних групах, включаючи рівень взаєморозуміння між викладачем і студентом. У цьому викладачеві допоможуть власні спостереження, психологія діагностування, відомі методики з вивчення міжособистісних взаємин, соціометрія, анкетування тощо.

Не менш важливими у спільній діяльності є початкові етапи проектування, коли відбувається вибір теми, обговорюються різні пропозиції вирішення проблеми, здійснюється формування груп і розподіл ролей, визначається форма кінцевого продукту, а також критерії оцінки, намічається план, діаграма того, що має бути виконано і коли. При цьому студенти беруть на себе більшу відповідальність за прийняття рішень, а домінуюча роль викладача зменшується, він стає помічником і співучасником проектування.

Наступним кроком є вибір теми. Студенти здійснюють важливий вибір, перш ніж розпочати роботу над проектом. Вони вивчають увесь перелік запропонованих тем проектів (студенти можуть також запропонувати свої варіанти теми) та приходять до певного рішення. У процесі вибору теми студентам можна запропонувати відповіді на запитання спеціально розроблених із цією метою анкет (див. Додаток Д).

Розвитку якостей оцінювання сприяє участь студентів у розробленні розгорнутої системи контрольно-оцінної діяльності, а саме: підготовка контрольних листів для опитування, бланків щотижневого опитування, вільних творів, розроблення різного типу завдань для спостереження, бальної системи, яка значно спрощує процес оцінювання навчальних ігрових проектів.

Дослідження Й.Шнайдера та І.Бьома засвідчили, що на етапі підготовки ігрового проектування взаєморозумінню між викладачем і студентами сприяє аналіз власного досвіду останніх [200]. Це особливо важливо враховувати, коли викладач розробляє спеціальний блок занять із розвитку практичних навичок взяти інтерв'ю, підтримати бесіду, написати звіт, оформити плакати, таблиці, підготуватися до презентації. Ураховуючи рівень досвіду студентів, викладач обирає форми роботи у групах від простих до складних. Основна мета таких занять – створення комфортних умов навчання, за яких студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Ми погоджуємося з думкою американської дослідниці Дж.Айрінг стосовно того, що спільна діяльність викладача і студентів на цьому етапі буде значно ефективнішою, якщо дотримуватися таких положень:

- 1) усі студенти групи мають чітко усвідомлювати цілі проекту;
- 2) студенти можуть ставити власні цілі, які іноді є більш вагомими;
- 3) підвищення усвідомлення значущості навчального процесу, що сприяє розвитку стратегій навчання, формування власного стилю студентів;
- 4) постійна підтримка вибору студента;
- 5) необхідно дозволити студентам створювати власні завдання, спрямовані на досягнення кінцевої мети;
- 6) студентів необхідно заохочувати до виконання ролі як викладача, так і дослідника. Адже в аудиторії вони можуть обмінюватися досвідом з іншими, подавати інформацію, яку вони засвоїли, водночас виступаючи дослідниками тієї інформації, яку вони хочуть знати [215:336].

У ході проектування викладач повністю довіряє студентам, уважає їх рівноправними учасниками процесу, постійно підтримує своєю поведінкою цю довіру. Їхня спільна діяльність передбачає, що кожний робить свій внесок у проект, використовуючи власний досвід, відбувається обмін знаннями, способами діяльності. Переваги такого емпіричного середовища в тому, що воно дозволяє не тільки отримувати нові знання, а й розвивати саму проектну діяльність, переводити її на вищий рівень кооперації та співпраці.



Партнерство викладача і студентів на заключному етапі роботи над проектом розвиває у студентів уміння оцінити результати своєї діяльності і зробити висновки. Студенти у складі команди експертів (6-8 осіб), авторів таких самих творчих проектів, разом із групою викладачів оцінюють виконані проекти та їх захист за заздалегідь розробленими параметрами.

Оцінка ігрового проекту передбачає обговорення й аналіз студентами того, що спрацювало, як можна досягти кращого успіху, якщо почати все спочатку, розвиток цілей подальшої практичної діяльності, оцінку своєї поведінки відповідно до поставлених цілей. Викладач при цьому підтримує студентів, ділиться своїм досвідом та ідеями.

Аналіз специфіки спільної діяльності в ході виконання ігрового проекту дозволяє дійти висновку, що у процесі навчально-ігрового проектування реалізується так зване навчання через дію (learning through action). Тому під час вивчення педагогічних умов спільної діяльності викладача і студентів необхідно враховувати особливості такого навчання.

Концептуальні положення навчання через дію розроблені переважно зарубіжними дослідниками: С.Beard [209], D.Cohen [211], J.Macala [224], M.Pedler [225], R.Revans [226] та ін.

Зокрема, Дж.Макала зауважує, що “якщо ви запитаете групу дорослих про їхні найцікавіші враження від навчання, то вони будуть говорити про те, як вони самостійно вивчали нову інформацію, теорію, набували практичних навичок. Вони спостерігали, запитували, мали зворотний зв’язок, досліджували, ризикували, вчилися на помилках, знаходили наставників, перевіряли на досвіді свої навички” [224:58]. На нашу думку, можливість саме такого навчання надає ігрове проектування.

Взагалі, навчання через дію є засобом інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку через включення у розв’язання справжньої, складної, актуальної проблеми [226:626]. У процесі такого навчання студенти вчаться один в одного працювати над проблемами та розмірковувати над власним досвідом.

Американський дослідник М.Педлер вважає, що мета навчання через дію полягає в тому, щоб:

– добровільно працювати над проблемою;

- аналізувати сприйняття студентом проблеми для того, щоб визначити курс дій;
- виконувати певні дії, використовуючи постійний зворотний зв'язок;
- підтримувати й заохочувати учасників процесу до активного навчання [225:75].

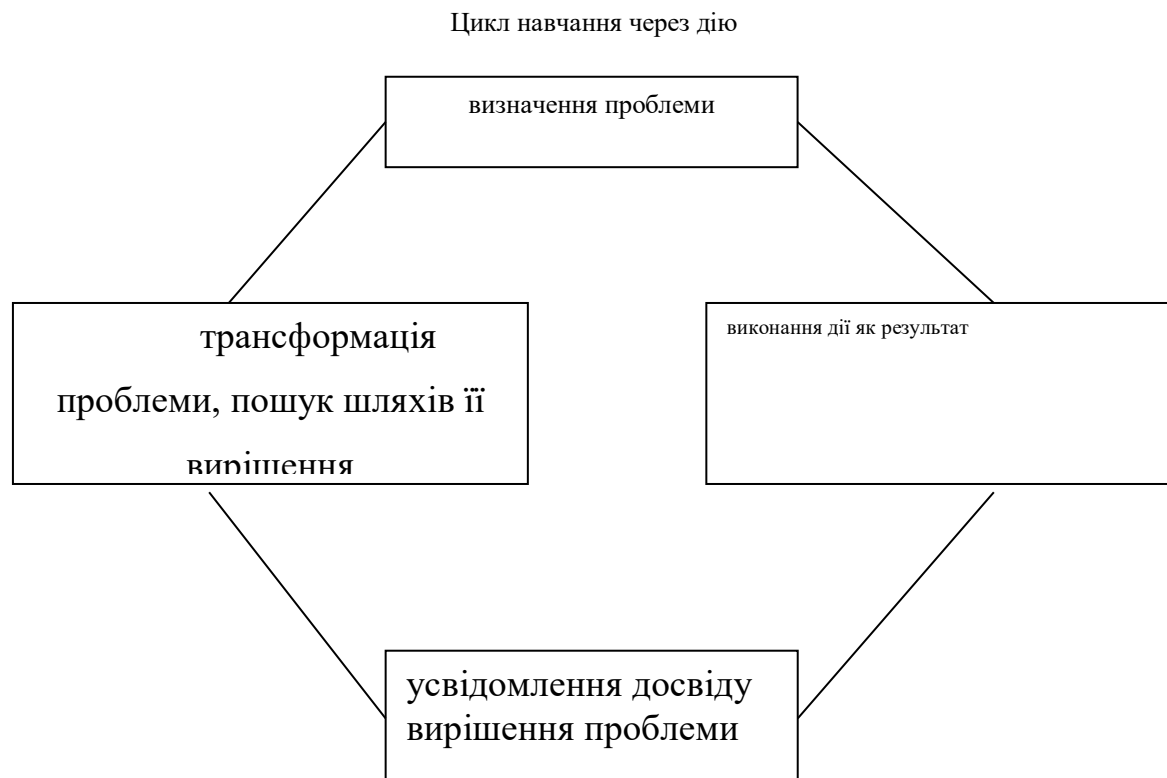
Чимало дослідників спробували визначити основні елементи навчання через дію. Зокрема, відомий американський дослідник у галузі емпіричного навчання К.Бієрд виокремлює такі:

- дотримання всіма учасниками правил рольової поведінки;
- узгодження планів дій;
- присутність усіх учасників;
- внесок кожного в розвиток загального проекту;
- розвиток в учасників процесу навичок слухання й отримання інформації;
- усвідомлення цілей усіма учасниками;
- постійне здійснення зворотного зв'язку та ін. [209:213].

Зазначене вище дозволило автору розробити цикл “навчання через дію” (див. схему 1.3, С.52).

Недостатня розробка дидактичних основ побудови ігрових процесів, на думку В.П.Беспалька, є основною причиною не досить успішного застосування

Схема 1.3



ігрових технологій у навчальному процесі [20:95]. Враховуючи цей факт, а також виходячи з концептуальних ідей навчання через дію, обґрунтуємо дидактичний цикл ігрового проектування.

Вихідним пунктом для кожного члена групи у процесі проектування є усвідомлення проблеми, адже тільки включення у проблему створює можливість для процесу навчання. Як зазначав У.Х.Кілпатрик, проблеми є складовими частинами кожного проекту [84].

Для ігрового проектування важливо, щоб проблема мала статус навчальної. Для цього вона має відповідати рівню знань студентів, який має бути достатнім для того, щоб почати пошук невідомого їм результату. Якщо проблема для студента є лише непевним відчуттям пізнавальних труднощів, то це скоріше проблемна ситуація. Як зауважує А.М.Алексюк, завдання педагогіки полягає в тому, щоб перевести проблемну ситуацію в стан навчальної проблеми [5:426]. Головна трудність при цьому пов'язана з тим, що проблема повинна мати особливий інтерес для студента, бути "прийнятною" ним для наступного вирішення, що відбувається лише тоді, коли вона спирається на наявні в нього знання, і коли він починає розуміти, що їх недостатньо для розв'язання проблеми [5:428].

Трансформація проблеми у процесі ігрового проектування передбачає зміщення меж проектної проблеми з тим, щоб знайти для її вирішення інформацію із сумісних галузей.

Послідовність основних дій у процесі трансформації проблеми може бути такою:

- 1) виявити суттєві дії, які б сприяли виконанню поставленого завдання;
- 2) виявити суперечності між чинними засобами виконання цих дій у рамках визначених меж проблеми;
- 3) виявити знання, що виходять за визначені межі проблеми, які можна було б використати під час трансформації проблеми;

4) знайти й узгодити проміжні рішення проблеми, які проклали б шлях до часткового або повного використання знань із суміжних галузей.

Відповідно до циклу навчання через дію (див. схему 1.3, С.52), значну роль у проекті відіграє досвід студентів. На думку Р.Когена та Д.Уолкера, немає сенсу говорити про навчання ізольовано від досвіду, хоча б на найнижчому рівні, адже знання ґрунтуються на досвіді і виходять з нього [211].

Ідеться, звичайно, про значущий досвід, який призводить до нового розуміння проблеми і стимулює пізнавальну діяльність. В ігровому проектуванні важливо створити умови для набуття такого досвіду. Зокрема, у процесі формування груп учасників та розподілу ролей необхідно брати до уваги той факт, що є чотири типи студентів:

- активісти: беруть безпосередньо участь у діяльності, цікавляться всім;
- аналітики: надають перевагу збору інформації та уважно її аналізують перед тим, як зробити висновки;
- теоретики: отримують інформацію і висувають теорію, вони логічні та послідовні;
- прагматисти: досліджують, чи спрацьовують теорії, шукають перевірені засоби [209:32].

Слід зазначити, що гуманне ставлення викладача до досвіду аудиторії, сприйняття студентів як особистостей, постійна підтримка їх самовираження, забезпечення можливостей для навчання через дію, на думку американської дослідниці Дж.Айрінг, робить процес навчання значущим для студентів і створює сприятливе емпіричне середовище [215].

Емпіричне середовище дозволяє звести до мінімуму вплив низки негативних факторів на процес навчання (негативний минулий досвід, недостатня підготовка, незрозумілі цілі, неспроможність зрозуміти можливість учитися з досвіду, страх провалу тощо) [211:73-86] та сприяє формуванню у студентів певних практичних навичок:

- індивідуальні навички: визначати завдання; розвивати власний інтерес і поглиблювати знання самоорганізації; виконувати завдання, що мають практичне застосування;
- міждисциплінарні навички: “виходити за межі однієї кафедри”, навчитися сприймати факти, точки зору та ситуації в незнайомих ракурсах;
- навички роботи у малих групах: вчитися працювати у групах, брати участь у процесі прийняття рішень, розвивати відчуття такту та дипломатичність, набувати навичок співробітництва, керувати людьми і спрямовувати їх діяльність;
- навички спілкування: виносити свою роботу на обговорення в доступній формі (письмово або усно); розвивати навички сприйняття інформації на слух і постановки питань, вчитися писати звіт про виконану роботу тощо [220:21].

Як бачимо, виконання студентами ланцюжка конкретних дій у ході ігрового проектування призводить до набуття ними власного досвіду вирішення проблеми, є підставою для формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього спеціаліста. Дидактичний цикл ігрового проектування включає визначення проблеми та переведення її в статус навчальної, трансформацію проблеми та пошук шляхів її вирішення, усвідомлення досвіду вирішення проблеми та виконання дії як результат, що призводить до формування практичних навичок учасників проектування.

Отже, протягом основних етапів навчально-ігрового проектування здійснюється спільна діяльність викладача і студентів. Аналіз особливостей цієї діяльності дозволяє виділити такі педагогічні умови її реалізації.

1. Здійснення спільної діяльності викладача і студентів відповідно до дидактичного циклу ігрового проектування.
2. Урахування кількості студентів у групі та розподіл їх на рівномірні підгрупи (4-5 осіб).
3. Створення оптимальних умов роботи в підгрупах – атмосфери комфортності, доброзичливості, партнерства, довіри, високого рівня симпатій учасників процесу.
4. Урахування індивідуально-психологічних властивостей студентів; проектування розподілу ролей таким чином, щоб надати можливість прояву студентам із різними індивідуально-психологічними властивостями.

5. Застосування рефлексивних прийомів для підтримки зворотного зв'язку зі студентами про хід і результати навчальної діяльності.
6. Делегування підгрупам студентів управлінських функцій під час організації проектування, а також у процесі оцінювання його результатів.

У цілому, врахування основних педагогічних умов спільної діяльності викладача і студентів є важливим компонентом психолого-педагогічної експертизи інноваційних технологій, що сьогодні вводяться в навчальний процес вищих закладів освіти, включаючи навчально-ігрове проектування. Проте для більш ефективного застосування цієї технології в системі підготовки менеджерів організацій доцільним буде з'ясувати специфіку діяльності менеджерів організацій, особливості професійної підготовки фахівців цього профілю та місце в ній навчально-ігрового проектування.

## 1.2. Місце навчально-ігрового проектування у підготовці студентів-менеджерів

**Вивчення наукового доробку М.Д.Виноградського [40], І.Н.Герчикової [52], В.В.Гончарова [58], М.П.Грачова [59], О.Є.Кузьміна [99], І.Д.Ладанова [103], [104], В.Ф.Рубахіна [163], О.В.Філіпова [163], А.В.Шегди [199], Г.В.Щокіна [190] а також оцінок зарубіжних експертів (М.Альберт [121], Р.Дафт [62], С.О'Доннел [101], Г.Кунц [101], М.Мескон [121], Ф.Хедоурі [121], Р.Уотермен [188] та ін.) переконує, що в найближчі 10-15 років проблеми управління будуть переважно виникати у сфері роботи з кадрами. Автори пов'язують перспективи зростання продуктивності праці з людським чинником, становленням відносин співробітництва, взаєморозуміння між працівниками. Зокрема, на думку Р.Уотермена, "...люди стали особистостями і**

нині потрібно управляти по-іншому. Коли організація придушує особистість, вона ставить під загрозу свою здатність змінюватися” [188:34]. У зв’язку з цим потребує переосмислення система підготовки майбутніх менеджерів організацій, адже традиційна освіта зорієнтована, передусім, на систему знань, як основу фахової підготовки, а не на особистісний і професійний розвиток студентів. Тому в процесі фахової підготовки менеджерів важливо використовувати навчально-ігрове проектування, як технологію, що спрямована не тільки на предметне оволодіння професією, але й формує соціальні аспекти діяльності майбутніх менеджерів організацій, сприяє їхньому особистісному і професійному розвитку.

1.2.1. Компонентно-структурний аналіз професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій.

Низка урядових документів (Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Концепція розвитку професійної освіти в Україні, Концепція розвитку економічної освіти в Україні та ін.) наголошує на необхідності підвищення якості професійної підготовки сучасних економістів у зв’язку з переходом до ринкової економіки, наближенням до світових тенденцій економічного і суспільного розвитку ([93; 94; 129]).

Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідженню проблеми професійної підготовки менеджерів приділяється сьогодні дедалі більша увага, зокрема: теоретичні аспекти управлінської підготовки розроблені О.Ф.Вербило [36], Й.С.Завадським [72], О.О.Романовським [161], [162], В.К.Тарасовим [183], В.С.Пудичем [158], А.В.Шегдою [199], педагогічні аспекти підготовки менеджерів відображені в дослідженнях Н.П.Волкової [43], В.А.Козакова [90], А.І.Кредісова [97], Є.Г.Панченко [97], М.В.Фоміної [193], Г.В.Щокіна [190], проблеми розвитку особистості майбутнього професіонала досліджені

М.І.Дьяченком, Л.О.Кандибовичем [68], Г.М.Назаренковою [127], Л.М.Сергеевою [168], впровадженню в навчальний процес сучасних педагогічних технологій присвячуються праці В.І.Бондара [28], А.О.Вербицького [37], В.М.Вергасова [39], В.В.Гузєєва [61], А.П.Панфілової [140] та ін.

Як зазначається у словнику системи психологічних понять, професійна підготовка – це “система організаційних і педагогічних заходів, яка забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, умінь та професійної готовності” [146:106].

На думку О.Ф.Вербило, підготовка – це взаємопов’язані процеси виховання інтелекту, засвоєння систематизованих знань із певного профілю, набуття необхідних умінь і навичок для практичної професійної діяльності і формування на їх підставі світогляду, загальнолюдських цінностей. Автор наголошує на тому, що підготовка забезпечує певний освітнянський рівень спеціалістів і використовує й об’єднує найважливіші напрями педагогічної діяльності – виховання, освіти і навчання. Вона враховує також мету, зміст, завдання, методи та форми навчання, конкретні умови діяльності викладача і студентів, проблеми реальної дійсності економіки держави та господарських формувань, принципи навчання і виховання, засоби спілкування та методи впливу на викладача і студентів [36:29].

Визначальними в підготовці спеціалістів є цілі навчання, адже вони зумовлюють зміст навчальних предметів, підбір викладачів. Слід зазначити такі особливості методики навчання з урахуванням цілей підготовки спеціалістів з економіки:

- організація підготовки відповідно до вимог законів ринкової економіки;
- розроблення методів і засобів навчання, які б забезпечували розвиток економічного мислення та розуміння спеціальних, природних і екологічних особливостей виробництва;
- формування професійних якостей спеціалістів для виховання особистої відповідальності за доручену ділянку роботи і престиж професії [36:30].



Особливу складність для організації процесу професійної підготовки, на думку В.А.Семиченко, становить визначення її пріоритетів, провідної мети навчання і професійної підготовки.

У методологічному плані важливо, щоб у процесі професійної підготовки було чітко визначено ієрархію цінностей, що відображають структуру кінцевої мети і статусні відносини внутрішньовузівського життя. Виходячи з того, що головною цінністю держави проголошено особистість, співвідношення цих цінностей, на думку автора, повинно мати наступний вигляд.

1. Пріоритетна: розвиток особистості, пошук індивідом свого місця в житті.
2. Професіоналізація: підготовка до повноцінного включення у професійно-рольові відносини.
3. Спеціалізація як оволодіння окремими технологіями, прийомами планування й управління, спеціальними знаннями, навичками, вміннями.

У сучасних ВЗО часто реалізується зворотна система цінностей, тобто головна увага приділяється спеціалізації [167:177].

Професійна підготовка може вважатися повною, якщо вона здійснюється з урахуванням усіх суттєвих взаємодій, в які потрібно буде вступити спеціалісту. Але професіонал не просто взаємодіє з певним матеріалом та обладнанням, його система взаємодій значно складніша. Спеціаліст діє в ієрархії соціальних, культурних та природних систем. Це означає, що професійна освіта має бути не тільки цілісною внутрішньо, але й гармонічно включатися в цілісний процес розвитку суспільства, тобто бути системною в усіх відношеннях [127:4-5].

У переліку напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах України зазначено напрям підготовки 0502 “Менеджмент” [155].

Термін “менеджмент” трактується досить широко. Ґрунтуючись на його всебічному аналізі, І.Н.Герчикова виділила три аспекти цього поняття: 1) як науку та практику; 2) як організацію управління фірмою; 3) як процес прийняття управлінських рішень [52:14].

У тлумачному словнику з управління зазначається, що менеджер – “це член керівного складу фірм, підприємств, банків, що має виконавчу владу і здійснює доручені йому функції управління” [186:86]. У словнику підприємця стверджується: “менеджер (від англ. manage – управляти) – професійний управляючий, який має спеціальну підготовку і здійснює менеджмент, тобто керівництво підприємством, організацію й управління, який володіє знаннями в широкому діапазоні галузей, які включають економіку, бізнес, соціальну психологію тощо” [70:80].

В Україні здійснюється підготовка менеджерів за різними спеціальностями. Галузеві стандарти вищої освіти визначають державні вимоги до професійної підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів за напрямом “Менеджмент” відповідного професійного спрямування – “Менеджмент організацій”, “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності” або “Менеджмент антимонопольної діяльності” ([45; 46; 47; 48]).

Відповідно до об’єкта нашого дослідження спеціальність “Менеджмент організацій” має для нас особливий інтерес.

Як свідчать провідні фахівці з менеджменту ([40; 52; 62; 101; 103; 121; 159; 188; 190; 199] та ін.), організації становлять основу нашого суспільства. Зокрема, І.Н.Герчикова зазначає, що організація – статика справи, а управління – його динаміка. Оскільки саме по собі управління також має певну структуру, то можна говорити про організацію як орган, суб’єкт управління та про організацію як об’єкт управління [52:19].

Р.Л.Дафт визначає організацію як соціальне утворення, що має спеціально створену структуру, діяльність якої відповідає певній меті. Під соціальним утворенням автор має на увазі, що організація складається з двох і більше людей. Звісно, завдання та відповідальність за їх виконання розподіляються між членами організації. Відповідність меті означає, що організація повинна приносити певний результат: прибуток, збільшення доходів, задоволення духовних або соціальних потреб [62:21].

Організація складає основу світу менеджерів, вона є причиною, що зумовлює існування менеджменту [121:31].

Виходячи з класифікації спеціалізацій, запропонованої Г.В.Щокіним, можна відзначити, що термін “менеджер організацій” відображає спеціалізацію діяльності менеджера, який управляє діяльністю певної організації (орендної, акціонерної, кооперативного або малого підприємства) [190:160].

Численні дослідження з управління організаціями свідчать, що обов’язки менеджера організацій полягають в ефективному й раціональному використанні ресурсів для досягнення цілей організації ([27; 40; 44; 52; 62; 83; 103; 121; 136; 189] та ін.).

Відтак, менеджмент організацій несе безпосередню відповідальність за досягнення високих результатів діяльності, тобто виконання поставлених перед організацією цілей засобами ефективного і продуктивного використання ресурсів [62:23-24].

Менеджер є одночасно спеціалістом у своїй галузі, організатором і педагогом та виконує такі функції:

- визначення цілей (прийняття рішень щодо цілей управління та засоби їх досягнення);
- адміністративно-організаційну (формування органів управління, розподіл завдань між підлеглими, узгодження їхніх дій і контроль за реалізацією рішень, підбір та розміщення кадрів);
- експертну (консультація підлеглих);
- стимулюючу (оцінка якості роботи працівників);
- представницьку (перед зовнішніми організаціями);
- виховну (створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, розвиток здібностей та ініціативи підлеглих) [136:43].

На думку практиків, усі управлінські функції є однаково важливими у професійній діяльності фахівця, проте слід враховувати радикальні зміни в суспільстві на початку XXI століття, які змушують по-новому трактувати функції управління в сучасній організації, роль, місце, професійні якості

менеджера. Поступове входження людства в епоху постіндустріального розвитку свідчить, що управління майбутнього буде більше спиратися на інтелектуальну співпрацю людей, на сітьову, а не на вузькоспеціалізовану кооперацію, на інтеграційні процеси планування та виконання, на мобільні багатофункціональні трудові колективи [199:29].

Основні досягнення менеджменту, які можуть бути враховані та використані у процесі підготовки менеджерів в Україні, сформувалися на Заході та в Японії. Аналіз побудови системи бізнес-освіти у світі дає можливість виокремити три основні моделі.

Перша, традиційна (германська), ґрунтується на ідеї підготовки кваліфікованого керівника. В межах цієї моделі можна виокремити:

- 1) вищу професійну освіту, яка дає базові знання і спеціальність, що має безпосереднє відношення до технічної, економічної або управлінської діяльності підприємств;
- 2) підвищення кваліфікації керівників, яке здійснюється у процесі практичної роботи.

Зокрема, підготовка менеджерів у Німеччині здійснюється у двох основних формах: у державних університетах на економічних та інженерно-економічних факультетах і в приватних навчальних центрах.

У державних навчальних закладах навчання триває 5-6 років. У процесі навчання студенти, які навчаються за економічним та інженерно-економічним напрямом, вивчають як обов'язкові дисципліни теорію управління підприємством, організацію управління, економіку країни та її галузей, право, статистику та ін. Окрім того, майбутнім менеджерам пропонуються спеціальні курси з управління персоналом, економічних вчень, теорії та практики зовнішньоекономічних зв'язків та ін.

Специфіка навчального процесу полягає в тому, що в державних університетах Німеччини немає стандартних планів та навчальних програм. Характерно, що викладач має право визначати тематику занять, яка, до речі, ніким не затверджується. З метою налагодження обміну досвідом викладання управлінських дисциплін в країні створено “академію організації”, що об'єднує

близько 10 тис. спеціалістів, викладачів та наукових співробітників з Німеччини, Австрії, Швейцарії. Академія регулярно проводить семінари, наукові конференції, колоквиуми, видає різні методичні матеріали.

При такій системі підготовки менеджерів, свідчить Н.В.Кічук, здійснюється високий ступінь орієнтації навчального процесу на виробництво, що забезпечується залученням до викладацької діяльності досвідчених керівників, іноземних спеціалістів, а також широким використанням методів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності. Традиційною є організація для студентів-економістів спеціальних курсів, що здійснюється фахівцями-практиками. Таким чином, студенти мають можливість дізнатися про актуальні проблеми управління, а керівники отримують можливість підібрати собі майбутніх спеціалістів серед найбільш здібних студентів [87].

Аналіз практики підготовки менеджерів в Німеччині дозволив Ю.Владимирову дійти висновку, що найважливішими методами в навчальному процесі виступають:

- проблемно-настановча лекція, на якій повідомляється новітня інформація, ставляться проблеми, окреслюються напрямки для самостійної роботи;
- семінарські заняття, протягом яких здійснюється детальний аналіз складних управлінських проблем;
- ділові ігри та кейси, що максимально наближені до практичних проблем управління виробництвом [50:44].

Друга модель (американська) заснована на формуванні так званого професіонального менеджера. Вона передбачає здобуття вищої професійної освіти в галузі менеджменту на базі вже одного диплому про загальну вищу освіту в обсязі бакалаврату з будь-якої спеціальності, часто без прямого відношення до діяльності господарських підприємств, хоча спеціальність “бакалавр ділового адміністрування” (Bachelor of Business Administration, BBA) в США існує і користується популярністю. В межах американської моделі, перш ніж отримати повну вищу професійну освіту в галузі менеджменту, людина має отримати певний досвід практичної роботи. Лише

після цього вона знову повертається в систему вищої професійної освіти для придбання серйозних знань саме в цій галузі бізнесу та менеджменту, які стають для неї головною професією.

Потребам такого рівня відповідає ступінь магістра ділового адміністрування (Master of Business Administration, MBA). Цей ступінь професіональний, він свідчить про те, що випускник має не тільки теоретичні, але й практичні знання та навички у сфері бізнесу та менеджменту. Програми MBA відрізняються виключною інтенсивністю навчання, гарантують високу якість спеціалістів.

Організаційною основою системи підготовки менеджерів у США виступають школи бізнесу та школи державного управління.

Як свідчить С.Дударєв, школа бізнесу в організаційному відношенні являє собою частину університету зі значним ступенем автономії в навчальному процесі, підборі професорсько-викладацького складу та в інших питаннях. Декан і консультативна рада здійснюють керівництво школою бізнесу. У компетенцію ради входить оцінювання академічних програм, роботи педагогічного складу, а також допомога у пошуку фінансових ресурсів. Професорсько-викладацький склад шкіл бізнесу формується із штатних педагогів та висококваліфікованих спеціалістів у різних галузях управління, при цьому доля практиків може значно перевищувати кількість штатних викладачів [50:56].

Загальна кількість шкіл бізнесу в США нараховує близько 600, серед яких Вартонська школа (Університет штату Пенсільванія), Келлог (Північно-західний університет), Слоунівська школа (Массачусетський технологічний університет), Чикаго, Стенфорд, Гарвард та ін.

На відміну від американської системи, особливістю японської системи підготовки менеджерів є те, що керівників готують самі фірми на підставі концепції “навчання через досвід”. Змінюючи посади в різних підрозділах фірми, службовець пізнає специфіку різних аспектів бізнесу.

Такий підхід ґрунтується переважно на підготовці фахівців у навчальних центрах всередині компаній, однак підготовка викладачів для таких центрів здійснюється переважно в Токійському інституті менеджменту.

До основних переваг японського підходу А.І.Кредісов відносить чітку мотивацію навчання на практику роботи у конкретній компанії; високу мотивацію навчання; відсутність бар'єрів між навчанням і практикою; високу віддачу від навчання, оскільки підготовка здійснюється під певні посади; сприятливі матеріально-технічні й фінансові умови для навчання.

Проте наявність зазначених переваг не виключає низки проблем, серед яких автор небезпідставно виокремлює такі: недостатня фундаментальна підготовка; завищення ролі прикладних дисциплін; вузький світогляд навчання; труднощі застосування отриманих знань і навичок в інших компаніях, а також на вищому рівні менеджменту; висока вартість навчання в розрахунку на одного слухача [97:163].

Третя модель – змішана (Італія, Франція, Іспанія, Нідерланди). Тривалість навчання відповідно до цієї моделі професіональних менеджерів менша ніж в США, проте більшого значення набуває робота над проектами, практика на фірмах та інші методи “навчання через дію”, де “академічна” компонента є значно меншою ніж у традиційних програмах.

Слід зазначити, що діяльність європейських країн в межах Болонського процесу спрямована сьогодні на те, щоб узгодити системи вищої освіти та привести їх у відповідність певному єдиному стандарту. У зв'язку з цим основні завдання та принципи створення зони Європейської вищої освіти включатимуть введення двоциклового навчання, запровадження кредитної системи, формування системи контролю якості освіти, розширення мобільності студентів і викладачів, забезпечення працевлаштування випускників та привабливості європейської системи освіти [26:3-4].

Освітянське суспільство України зацікавлене діяти з усіх напрямів Болонського процесу. Рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 28 лютого 2003р. (протокол №2/3-4) було ухвалено здійснення комплексу заходів щодо організаційного забезпечення приєднання України до Болонського процесу [122:11]. Проте участь вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована на її розвиток та збереження кращих традицій.

Система управлінської професійної освіти в Україні традиційно ґрунтується на чіткому розподілі базової і додаткової професійної освіти і наближена до змішаної освіти. Це виражається у створенні навчальних закладів, які мають риси шкіл бізнесу.

Нині в нашій країні функціонують 330 навчальних закладів III та IV й 667 – I та II рівнів акредитації [41:3], серед яких чимало вищих навчальних закладів, що готують фахівців з менеджменту (Міжнародний інститут менеджменту, Академія державного управління при Президенті України, Українсько-Фінський інститут менеджменту і бізнесу, Українсько-Швейцарський міжнародний інститут менеджменту, Львівський інститут менеджменту, Міжнародна школа бізнесу (МШБ) при Національному університеті “Києво-Могилянська Академія”, Вища школа міжнародного бізнесу при Київському національному університеті імені Т.Г.Шевченка тощо).

Але проблема організації підготовки управлінських кадрів залишається. На думку А.В.Шегди, вона полягає в установленні необхідних зв'язків, в організаційній системі їх використання з метою забезпечення максимальної віддачі від програм підготовки з точки зору підвищення продуктивності, прибутковості, реалізації нових стратегій. Дослідник вважає, що неповне використання наявного освітнього потенціалу призводить до його звуженого відтворення й руйнації. Одну з об'єктивних причин такого стану автор вбачає в тому, що підготовка управлінських кадрів у багатьох випадках не встигає за зміною потреб, керівники і спеціалісти організацій не стають повноправними партнерами менеджерів усіх рівнів [199:26].

Аналізуючи проблеми професійної підготовки менеджерів, автор пропонує такі шляхи їх вирішення:

- 1) допомагати студенту формувати логічне, плюралістичне мислення, вміння правильно уявляти реальність, сформулювати проблеми, завдання, шляхи та способи конкретних дій як на практиці, так і в теорії;
- 2) використовувати ситуативний метод діалогічного мовлення, оскільки спілкування відбувається лише в конкретних ситуаціях. Їх впровадження в



навчальний процес передбачає багаторазове варіювання соціальних ролей під час спілкування. Соціальні ролі мають пов'язуватися з майбутньою діяльністю студентів;

- 3) вивчення та врахування природи, змісту, особливостей управлінської праці, оскільки в цьому полягають витoki сучасної концепції підготовки керівних кадрів;
- 4) спрямованість навчання на майбутнє (чому вчити і як вчити, на виконання яких функцій має бути зорієнтована система підготовки кадрів) [199:27].

Більшість практиків свідчить, що сучасний спеціаліст з менеджменту повинен мати фундаментальну підготовку, а також спеціалізацію в певній галузі. У той же час, вони відчують значні труднощі, пов'язані з наявністю розриву між освітнім рівнем фахівця і реальними потребами практики пострєформаційного періоду. Основні шляхи подолання цих труднощів вони вбачають у радикальній зміні змісту професійної підготовки фахівців у вищій школі, підвищенні якості освіти, оптимальному використанні нових технологій навчання.

На підставі аналізу сутності професійної підготовки менеджера організацій нами визначено основні елементи, що адекватно відповідають її сутності, а саме: спеціальні знання, вміння та навички; професійні якості; норми поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи за певною професією.

Слідом за К.К.Платоновим ми вважаємо, що оптимальним результатом професійної підготовки та навчання особистості є професійна підготовленість [146:106]. На нашу думку, професійну підготовленість можна розуміти як тривалу готовність до виконання означеної діяльності. На відміну від ситуативної готовності професійна підготовленість формується заздалегідь, у результаті спеціально організованих впливів; вона діє та виявляється постійно і складає найважливішу передумову успішної професійної діяльності.

Щодо першого елементу професійної підготовки, О.О.Романовський відзначає такі вимоги до знань і вмінь управлінців:

- 1) знання та розуміння природи управлінської праці і процесів управління;

- 2) знання посадових та функціональних обов'язків управлінця;
- 3) володіння засобами досягнення мети й підвищення ефективності роботи організації;
- 4) уміння використовувати сучасну інформаційну технологію і засоби комунікації, необхідні в управлінському процесі;
- 5) володіння майстерністю управління людськими ресурсами;
- 6) володіння майстерністю налагоджувати зовнішні зв'язки;
- 7) здатність до самооцінки;
- 8) уміння робити правильні висновки й неперервне підвищення своєї кваліфікації з оновленням своїх знань та вмінь [162:52].

Для органічного злиття менеджменту-науки з менеджментом-практикою, на думку Г.В.Щокіна, для студентів-майбутніх менеджерів необхідно визначити склад дисциплін, які вони вивчатимуть. Автор пропонує блок-схему професійної підготовки майбутнього менеджера (див. Додаток А), наголошуючи на співвідношенні блоків, послідовності та ступені необхідності вивчення дисциплін, характері спеціалізації в сучасному менеджменті [190].

Відтак, до керівників висуваються високі вимоги щодо рівня теоретичної підготовки. Відповідно до Закону України “Про вищу освіту” [73], вища професійна освіта з бізнесу та менеджменту здійснюється в межах державного стандарту вищої освіти, який розробляється для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, галузевих стандартів вищої освіти та стандартів вищої освіти вищих навчальних закладів. Зміст освіти для відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня затверджено освітньо-професійною програмою підготовки, яка є невід'ємною складовою зазначених галузевих стандартів ([46; 47; 48]).

Зокрема, освітньо-професійна програма підготовки для освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” складається з трьох циклів підготовки, до яких віднесено навчальні дисципліни: ГУ – гуманітарної підготовки; ПЗ – природничо-наукової та загальноекономічної підготовки; ПП – професійної підготовки. Зазначена освітньо-професійна програма є підставою для

розроблення робочих навчальних планів, програм із конкретних спеціальностей за напрямом “Менеджмент”.

Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України [154] висуває сьогодні завдання вдосконалити систему освіти на основі двох ключових навчальних циклів: додипломного (бакалавр) та післядипломного (магістр), що висуватиме нові вимоги до знань, умінь та навичок фахівців.

Грунтовна теоретична підготовка майбутнього менеджера є показником його професіоналізму. Проте для успішної керівної діяльності не досить мати належну підготовку з менеджменту, бізнесу, маркетингу та ін., знати технологію управлінської діяльності. Важливо вміти користуватися цими знаннями, розвивати менеджерські навички, володіти мистецтвом управління [72:293].

Л.М.Сергеева наголошує, що професійна підготовка менеджера повинна бути спрямована на формування базових управлінських навичок:

- 1) комунікативних (навички управлінського спілкування, управління персоналом, комунікативних взаємодій, проведення ділових переговорів, користування оргтехнікою тощо);
- 2) адаптаційно-мобілізуючі навички (інтелектуальні навички аналізу та синтезу, навичок самоконтролю, самовиховання творчої діяльності, навичок готовності до виправданого ризику);
- 3) комерційно-домінантні навички (навички підприємницького мислення, підприємницької діяльності, практичного керівництва підрозділом, оцінки становища і самооцінки, трудові навички) [168:52].

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики й освітньо-професійної програми підготовки зі спеціальності “Менеджмент організацій” підтверджує, що серед вимог, які висуваються до спеціалістів-менеджерів у цій сфері, особливе місце займають такі:

- уміння управляти людьми;
- знання особливостей розвитку організації та її конкурентоспроможності;
- здатність впливати на підлеглих;

- уміння підтримати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі;
- уміння здійснювати контроль та забезпечувати належний рівень якості праці тощо.

Слід зазначити, що якщо комплекс знань, умінь і навичок та критерії рівня їх сформованості подані в повному обсязі, то особистісним якостям спеціаліста приділяється значно менша увага.

Як зазначає Є.П.Беклемищев, термін “якості” не є загальновизнаним. Поряд із ним широко використовуються терміни “вимоги”, “критерії”, “ознаки”, “показники”, “характеристики”, при цьому йдеться про якості. Автор зауважує, що під терміном “ділові якості” слід розуміти різні навички, уміння, характеристики, індивідуальні психологічні особливості, а також інші показники, що характеризують людину як працівника, так і особистість [13:4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що професійно важливими особистісними якостями можна вважати такі, наявність яких впливає на ефективність професійної діяльності спеціаліста. Водночас, спостерігається певне термінологічне різнобарв'я щодо визначення понять “якості”, “навички”, “здібності”, “здатності”. Зокрема, аналізуючи професійні якості менеджера, Л.М.Сергєєва пов'язує їх з інтегрованими управлінськими навичками [168].

Інші дослідники (Б.Г.Ананьєв [8], О.Г.Ковальов [125], Г.С.Костюк [95], Н.С.Лейтес [108], О.М.Степанов [178]) пов'язують якості особистості з її здібностями. Останні розглядаються як індивідуально-психологічні особливості, котрі відрізняють одну особистість від іншої і стосуються виконання нею певної діяльності. Здібності являють собою не просто суму знань, умінь, навичок, а оперативність у їх використанні, комбінуванні, швидкій мобілізації якостей особистості [3:44].

Як свідчить О.М.Степанов, здібності складаються з ряду якостей, які перебувають у постійній динаміці. Дослідник наголошує, що структура психічних якостей, яка виступає як здібність, визначається вимогами

конкретної діяльності і є неоднаковою для різних видів діяльності. Проте, різні якості здібності відіграють неоднакову роль, а тому розрізняють провідні й допоміжні якості, які перебувають у нерозривній єдності [178:218-219].

Аналогічну точку зору знаходимо у К.К.Платонова, який зазначає, що професійно важливі якості – це “властивості особистості, сукупність яких є потенційними або актуальними здібностями для певної діяльності, послаблення яких призводить до стійких помилкових дій у професійному навчанні та в подальшому – до зниження ефективності певної професійної діяльності” [146:106].

Поєднання якостей, від яких залежить здатність особистості до конкретної діяльності, – на думку І.О.Жданова, – може бути різним; їх відбір здійснюється, виходячи з поставлених цілей та завдань, специфіки трудової діяльності, особливостей підприємства [71:125].

Цим можна пояснити, що у визначенні структури управлінських якостей існують різні підходи. Зокрема, Л.М.Сергєєва виокремлює такі управлінські якості, як:

- 1) адаптаційна мобільність: схильність до творчих форм діяльності, неперервність поглиблення й оновлення знань, ініціативність, нетерпимість до відсталості, консервативних проявів, прагнення вчити інших, бажання якісних змін як в організації, так і в змісті власної діяльності, готовність до обґрунтованого ризику, прагнення нововведень, розширення кола своїх повноважень, діловитість;
- 2) контактність: товариськість, емпатія, інтерес до людей, високий рівень розуміння у сфері міжособистісних відносин, здатність приваблювати людей, бачити себе з боку, слухати, розуміти і переконувати людей, уміння подивитись на конфліктну ситуацію очима співрозмовника;
- 3) стресостійкість: інтелектуальна й емоційна захищеність у проблемних ситуаціях, самовладання і тверезість мислення у прийнятті колективних рішень, володіння навичками саморегуляції стану;

4) домінантність: власність, честолюбство, прагнення до власної незалежності, лідерства, готовність до безкомпромісної боротьби за свої права, самоповагу, високий рівень самооцінки і домагань, сміливість, вольовий характер тощо [168:51].

І.Д.Ладанов акцентує увагу на таких якостях особистості менеджера: аналітичні, творчі, адміністративні здібності, ділове чуття, писемне та усне мовлення, вміння слухати інших, воля, емоційна адаптація, соціальна комунікація, потяг до підвищення, гнучкість розуму, взаємини з підлеглими [104:29].

Розробляючи модель спеціаліста-менеджера, В.В.Волкова наголошує на таких професійних якостях:

- готовність до навчання, засвоєння нових знань, практичної роботи;
- активність;
- лідерство;
- вміння працювати в колективі;
- креативність;
- здатність сприймати, аналізувати і систематизувати інформацію;
- вміння планувати діяльність і переключатись на нові форми [42:10].

Професійні якості є також підґрунтям для формування управлінських умінь, які являють собою здатність належно виконувати певні дії, що заснована на доцільному використанні людиною набутого досвіду, певних знань, навичок [57:338]. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці зазначені основні здатності випускника навчального закладу з кваліфікацією “Бакалавр з менеджменту”, “Фахівець з менеджменту” (див. Додаток Б).

Учені, які досліджують проблему формування особистісних якостей студентів (К.О.Альбуханова-Славська [6], Б.Г.Ананьєв [8], О.М.Леонтьєв [111], С.Л.Рубінштейн [164], Б.М.Теплов [184] та ін.), пов’язують цей процес із навчально-виховним процесом, оскільки саме він є основним видом їхньої діяльності. Вони доходять висновку, що подальший розвиток професійно

важливих особистісних якостей відбувається у процесі самовиховання й саморозвитку.

Проаналізувавши підходи різних авторів щодо цієї проблеми, вважаємо, що можна виокремити такі професійно значущі якості майбутнього менеджера, як-от: комбінаторно-прогностичне мислення; цілеспрямованість; рішучість; урівноваженість; конкурентноздатність; мотивація до успіху; якості оцінювання; комунікативність; здатність працювати в команді; лідерство; креативність; організаційні здібності.

Вивченню норм поведінки у професійній підготовці фахівця приділяється сьогодні значна увага дослідників.

Механізм нормативного регулювання поведінки достатньо складний і його трактування неоднозначне. Здійснення управлінських функцій більш імовірно, на думку С.Г. Москвичова, коли відповідна поведінка стає груповою нормою. У психології групова норма розглядається як необхідна умова взаємодії у спільній діяльності та спілкуванні, а прийняття суб'єктом тієї чи іншої норми робить його соціально відповідальним [124:53].

У літературі вживається термін “нормативна поведінка” для визначення певних стандартів, правил, яких мають дотримуватися члени групи або суспільства. Як зазначає Є.П.Ільїн, суспільство вимагає від особистості конформності, згоди з цими нормами; виходить, що зовнішні норми управляють її поведінкою і змушують діяти так, а не інакше [77:216]. Дослідник зауважує, що норми поведінки не виконуються самі собою, а мають бути сприйняті людиною. Значну роль у цьому відіграє мотиваційний фактор.

Узагальнюючи дані вітчизняних, зарубіжних дослідників, власні дослідження, Є.П.Ільїн наголошує на таких особливостях мотивації діяльності підприємців:

- 1) свобода вибору і пошук способів економічних дій; орієнтація на особистісну мету, ігнорування тиску групи, ситуативних факторів; цьому сприяють схильність до ризику, внутрішній локус контролю;

- 2) переважання безпристрасності над імпульсивністю і, водночас, високий рівень невизначеності рішень, що приймаються, присутність ризику, загроза втрат, схильність до ризику й одночасна відповідальність;
- 3) прагнення боротись і перемагати, переважання мотиву досягнення над мотивом уникання невдачі; цьому сприяє виражена потреба в самоактуалізації і громадському визнанні [77:283].

До того ж, оптимальність мотиваційного комплексу перебуває у прямому співвідношенні із задоволеністю професією. Як зауважує А.О.Реан, задоволеність обраною професією тим вище, чим оптимальніше мотиваційний комплекс: високий рівень внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації, низький – зовнішньої негативної [160:234-235].

Слід зазначити, що поведінка майбутнього менеджера характеризується певною спрямованістю: на себе, на взаємини з іншими та на справу [98:15]. О.С.Дейнека свідчить, що краще адаптуються у світі комерції ті, у кого переважає спрямованість на справу над спрямованістю на спілкування та на себе [58:79].

З психологічної точки зору норма поведінки є ідеально втіленою у відповідних знаннях і вимогах здатністю спілкуватися з людьми, поводитися так, щоб бути прийнятим ними (за Р.С.Нємовим) [130:378]. Отже, стиль спілкування можна вважати одним із показників формування норм поведінки. У сучасних психологічних дослідженнях виокремлюють такі стилі спілкування, як суперництво, співпраця, компроміс, уникання, пристосування [157:46-56]. Засвоюючи певні норми поведінки, майбутній менеджер набуває здатності ефективно спілкуватися з керівництвом і підлеглими. Вважається, що, уникаючи конфлікту, жодна зі сторін не досягає успіху. При цьому тільки співпраця призводить до того, що обидві сторони залишаються у виграші [157:45].

Отже, ефективність роботи будь-якої організації залежить від професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій, її оптимальним результатом є професійна підготовленість, основу якої становить сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, професійних якостей і норм поведінки



фахівців. Водночас, критичним фактором для менеджерів стають не стільки нові знання, скільки навички з інноваційною та пошуковою орієнтацією, яких не можна набути в межах чисто академічної освіти, традиційної за змістом і методами. Це дає підставу для виявлення педагогічних умов застосування моделі навчально-ігрового проектування у навчальному процесі вищої школи.

### **1.2.2. Модель застосування навчально-ігрового проектування в навчальному процесі вищої школи.**

У довідковій літературі “модель” визначається як “система об’єктів або знаків, що відтворює деякі суттєві властивості системи-оригінала” [96:186], як “сукупність уявлень про реальний і прогнозований стан об’єкта діяльності та способи реалізації діяльності” [175:305].

У зарубіжній літературі, свідчить Н.В.Борисова модель здебільшого розуміється спеціалістами як представлення процесів, що описують у спрощеній формі деякі аспекти реального світу [30:55].

Серед основних вимог, що висуваються до моделей, слід виокремити такі: 1) оптимальність – в моделі можна уявити лише ті якості і відношення, функціональне значення яких визначає хід діяльності; 2) наочність – модель має швидко інтерпретуватися, без значних інтелектуальних зусиль; 3) залежність моделі від завдань дослідника, що зумовлює вибір компромісної форми моделі та ін.

Аналіз поняття технологічності в освіті, а також таких понять, як модель, моделювання, стали підґрунтям для побудови експериментальної моделі застосування навчально-ігрового

проектування в професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій (див. схему 1.4, С.76).

Розроблення експериментальної моделі застосування ігрового проектування потребує дотримання певних вимог, сформульованих сучасною теорією моделювання та дозволяє простежити процес проектування і виявити його характерні особливості. Застосовуючи системний підхід, ми виділяємо і описуємо такі структурні компоненти моделі: мета, предмет, етапи, педагогічні умови, критерії професійної підготовленості, очікуваний результат (див. схему 1.4, С. 76).

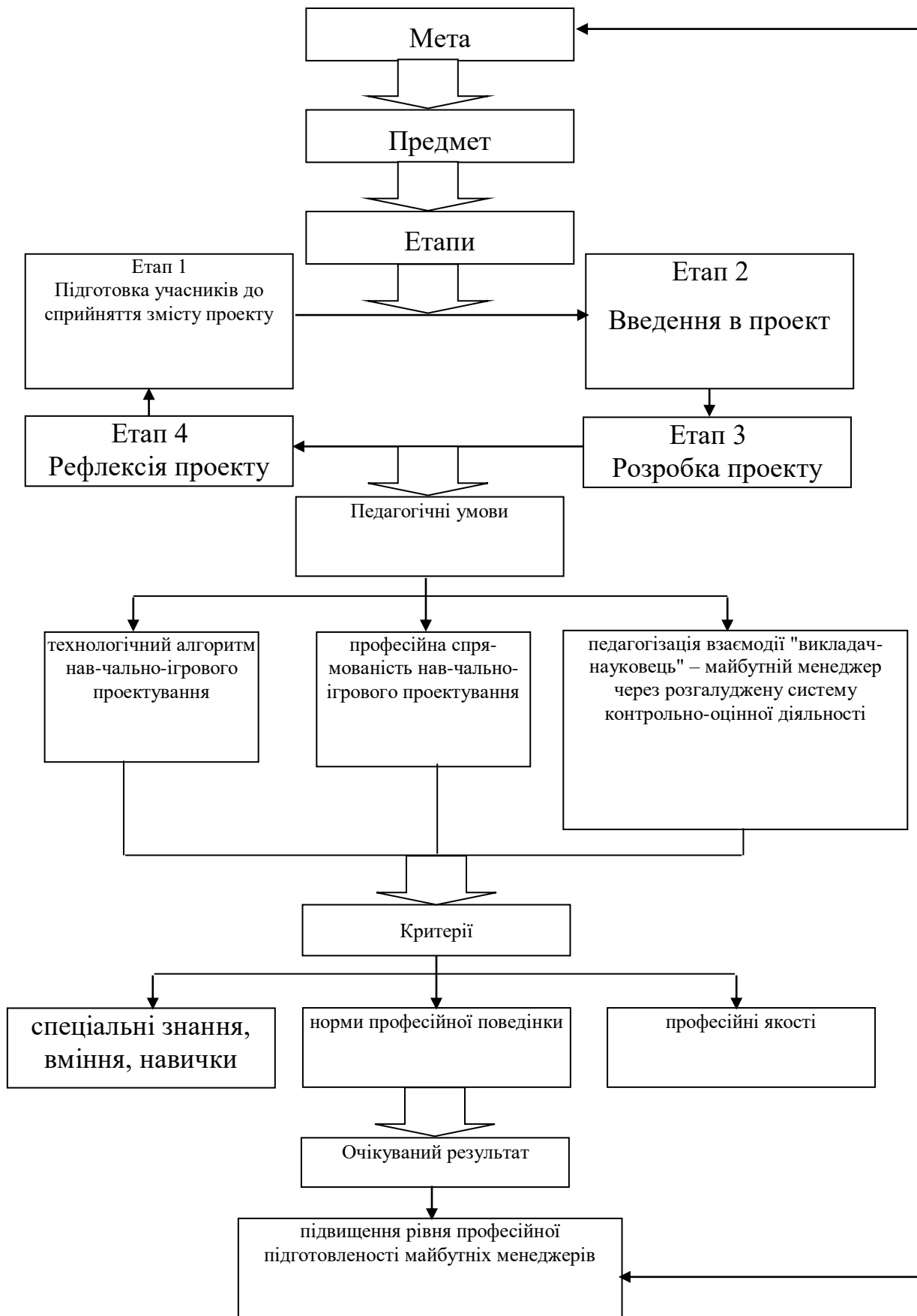
Процес навчально-ігрового проектування складається з чотирьох етапів: підготовки учасників до сприйняття змісту проекту, введення у проект, розробки проекту та рефлексії проекту. Перший етап висвітлює підготовчі види діяльності до сприйняття змісту ігрового проектування, які, на нашу думку, є головними. Спеціально розроблений лекційно-семінарський блок занять для забезпечення теоретичними знаннями, необхідними для участі у проекті; інструктаж учасників, методичне забезпечення проекту виступають запорукою успішної проектної діяльності студентів.

Другий етап – уведення у проект – характеризується постановкою проблеми, формулюванням теми проекту, проектуванням цілей і завдань, які мають бути вирішені. На цьому етапі висувається гіпотеза розв'язання проблеми, розробляється структура майбутнього проекту, комплектуються групи та здійснюється розподіл ролей і функцій.

**На третьому етапі (розробка проекту) використовується комплекс дій, що забезпечують розробку проекту від ідеї до її втілення, включаючи збір та аналіз інформації, трансформацію системи, перевірку гіпотези та захист проекту; реалізується предметний зміст ігрової проектної діяльності студентів.**

**На завершальному етапі (рефлексія проекту) передбачається співвіднесення мети і результатів ігрової проектної діяльності; виставлення експертної оцінки проекту; аналіз та самоаналіз проектування; корегування проекту, обговорення його перспективного розвитку.**

Експериментальна модель застосування навчально-ігрового проектування



**Важливу роль у зазначеній моделі відіграє зворотний зв'язок, який передбачає співвіднесення мети і результату експериментальної роботи, корекцію навчально-пізнавального процесу на основі рефлексивного аналізу, виявлення недоліків та прогнозування подальших шляхів підвищення рівня професійної підготовленості майбутніх менеджерів. Більш того, правильно визначені цілі в ході ігрового проектування дозволяють отримати додатковий зворотний зв'язок між усіма учасниками, здійснювати оперативний моніторинг та забезпечити змістову цілісність навчального процесу.**

**Ми припустили, що створена експериментальна модель застосування навчально-ігрового проектування буде ефективною, якщо реалізувати сукупність педагогічних умов, визначених у гіпотезі.**

Довідкова література визначає умову як “сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психологічного явища” [176:206]. З.Н.Курлянд зазначає, що “коли явище викликає інше явище, воно є причиною, коли явище взаємодіє з іншими у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище обумовлює існування іншого, воно є умовою” [102:235]. Під педагогічними умовами застосування навчально-ігрового проектування ми розуміємо сукупність педагогічних явищ, що ймовірно впливають та обумовлюють його ефективність у навчальному процесі та забезпечують викладачеві можливість організації активної пізнавальної діяльності студентів.

На основі теоретичних засад ігрового проектування нами виділено такі педагогічні умови: дотримування технологічного алгоритму навчально-ігрового проектування, забезпечення професійної спрямованості навчально-ігрового проектування; педагогізація взаємодії “викладач-науковець-майбутній

менеджер” через розгалужену систему контрольно-оцінної діяльності у процесі ігрового проектування.

Алгоритм конструювання основних етапів проектування є однією з характерних ознак поняття технологічності в освіті (за П.І.Сікорським) [174:235]. Як зазначалося вище, в ході ігрового проектування всі сторони процесу навчання взаємопов’язані та впливають одна на одну. Більшість авторів переконливо свідчить, що широке застосування проектування як технології навчання можливе лише за умови дотримання основних його етапів, що призводить до гарантованого результату. У зв’язку з цим дотримання технологічного алгоритму ігрового проектування є важливою педагогічною умовою його ефективного застосування в навчальному процесі.

Відомо, що алгоритм – це точний опис виконання в певному порядку певної системи операцій, що призводять до вирішення всіх завдань [191:11]. Деякі вітчизняні і зарубіжні автори пропонують свій алгоритм організації проектів (Н.В.Матяш [117], О.М.Пехота [138], Є.С.Полат [149], В.Д.Симоненко [170], С.О.Сисоєва [171], D.Fried [216], J.Henry [218], M.Legutke [223], F.Stoller [227] та ін.). Ми виходили з положень, розроблених американським дослідником Ф.Столлером, який запропонував, досить вдалу послідовність основних етапів проектної діяльності [227].

Враховуючи думку автора та власний досвід, нами було конкретизовано алгоритм ігрового проектування для проведення формувального експерименту (див. схему 1.5, С.79).

Зміст діяльності кожного етапу подано у Додатку Л.

У ході експерименту враховувалася точка зору тих авторів, які вважають неправомірним побудову жорстких технологій в освіті. Зокрема, В.В.Гузєєв свідчить, що повна алгоритмізація освітньої технології малоімовірна [61:84-107]. В.П.Зінченко також зазначає: “...афект, інтелект і воля – серцевина освіти”, проте далі продовжує: “...але проектувати необхідно” [74:61]. Отже, дотримання основних етапів ігрового проектування

не означає суворої алгоритмізації дій, а передбачає творчий підхід, розвиток і поліпшення цієї технології, з урахуванням її логіки та принципів.

На кожному етапі відбувається  $S \Leftrightarrow S$  взаємодія викладача і студентів у процесі спільної ігрової діяльності. Як керівник проекту, викладач здійснює моніторинг діяльності студентів, створює умови, що забезпечують студентіві

Схема 1.5

Алгоритм навчально-ігрового проектування

Алгоритм навчально-ігрового проектування

Підготовчий етап

1. Вибір теми, постановка проблеми, визначення мети та форми кінцевого продукту проектної діяльності.
2. Формування груп учасників, розподіл ролей.
3. Визначення структури проекту.



Дослідницький етап

4. Практична діяльність викладача з формування навичок, необхідних для збору інформації.
5. Збір інформації студентами.
6. Підготовка студентів до аналізу інформації.
7. Обробка й аналіз інформації, обмін нею, розробка варіантів вирішення проблеми.



Завершальний етап

8. Підготовка студентів до презентації кінцевого продукту.
9. Презентація проекту, його захист.
10. Оцінка виконання проекту всіма учасниками.

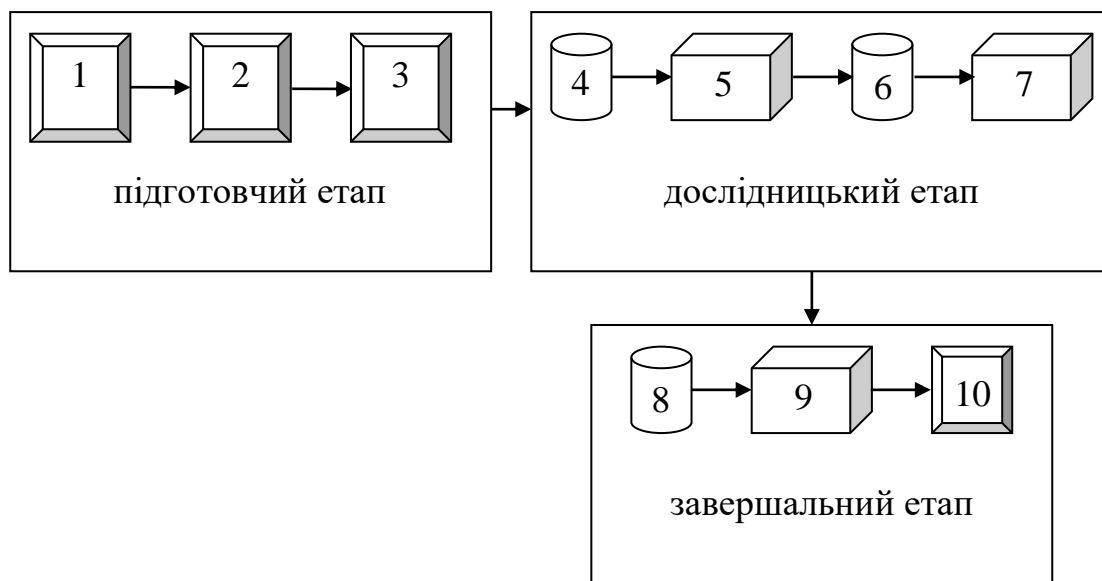
**статус суб'єкта проектування, підтримує його вибір, не нав'язуючи своїх ідей.**

Враховуючи рівень  $S \Leftrightarrow S$  відносин, на схемі 1.6 подано взаємодію викладача і студентів у процесі ігрового проектування.




Схема 1.6



### S ⇔ S взаємодія викладача і студентів у проекті



Умовні позначення:

-  - Спільна S ⇔ S діяльність викладача і студентів
-  - Домінуюча діяльність викладача
-  - Домінуюча діяльність студентів

Як видно зі схеми, на підготовчому етапі ігрового проектування превалює спільна S ⇔ S діяльність викладача та студентів. Останні, при цьому, висувають пропозиції, беруть участь в обговоренні варіантів розв'язання проблеми; викладач допомагає студентам у постановці питань, визначенні критеріїв результату і процесу, пропонує ідеї та здійснює позитивну мотивацію.

В ході дослідницького етапу діяльність викладача була спрямована на формування навичок, необхідних для збору й аналізу інформації. Студенти ж навчалися, як взяти інтерв'ю, підтримати розмову, опановували різні види читання (оглядове, вивчальне, читання за ключовими словами, читання блоками та ін.), обговорювали варіанти складання діаграм, таблиць тощо.

На завершальному етапі домінувала як діяльність викладача з підготовки студентів до презентації кінцевого продукту, так і діяльність студентів у ході презентації проекту разом з їхньою спільною діяльністю на етапі оцінювання проекту всіма учасниками та обговорення перспектив.

Знання про структуру й особливості професійної спрямованості ігрового проектування нам були необхідні для успішного здійснення керівництва ним.

У дослідженні професійної спрямованості ігрового проектування в ході експерименту ми виходили з положень, розроблених такими відомими психологами, як В.Г.Асєєв [11], М.І.Бобнєва [22], Я.І.Божович [25], В.С.Мерлін [120], В.М.М'ясищев [125], К.К.Платонов [147], С.Л.Рубінштейн [164] та ін., оскільки поняття професійної спрямованості будується на психологічних дослідженнях спрямованості особистості. Аналіз психологічної літератури свідчить, що у структурі професійної спрямованості можна виділити бажання і мотиви, пізнавальні інтереси, ідеали і переконання, прагнення і волю в досягненні цілей і результатів, емоційну основу. Вагоме значення в дослідженні зазначеної проблеми мали для нас роботи Н.В.Кузьміної [100], А.П.Сейтешева [165], П.А.Шавіра [197], в яких визначено основні компоненти професійної спрямованості особистості, включаючи змістову (намір щодо вибору професії), функціональну (придатність до професії), мотиваційну сфери (обґрунтування вибору) (за А.П.Сейтешевим) [165:52].

Узагальнення даних психолого-педагогічних досліджень дозволило виокремити такі фактори професійної спрямованості ігрового проектування, як професійно-орієнтований зміст навчального матеріалу, значущість конкретних практичних результатів та забезпечення міжпредметних зв'язків. На нашу думку, гармонійна єдність зазначених факторів у ході формувального експерименту сприятиме формуванню професійної спрямованості ігрових проектів.

Спільна діяльність викладача і студентів в ігровому проектуванні не виключає необхідності координування роботи студентів над проектом. Викладачеві завжди необхідно знати, чи студенти вивчають у проекті щось нове, якого успіху вони досягли й які аспекти їхньої роботи необхідно покращити. У зв'язку з цим до важливих умов застосування ігрового проектування в навчальному процесі нами було віднесено побудову такої системи контролю та

оцінювання результатів проектної діяльності студентів, яка б забезпечувала отримання об'єктивної інформації про їхню участь у проектуванні.

Оскільки навчально-ігрове проектування ми розглядали як технологію навчання, то місце, принципи, функції його контролю мали відповідати загальним положенням дидактики про контроль навчальної діяльності.

Як відомо, у дидактиці “контроль” (від фр. *controle*) розуміють як нагляд, спостереження, перевірку успішності. Проте контроль – більш широке поняття, ніж перевірка. Слід зауважити, що більшість дослідників називає компонентами контролю перевірку (виявлення знань, умінь, навичок) та облік (фіксацію результатів оцінювання у вигляді балів із метою аналізу навчального процесу) (В.Лозова [113], В.Оконь [135], Є.Перовський [143], М.Ярмаченко [206] та ін.)

Контроль знань студентів, як і кожний етап ігрового проектування, виконує свої функції. Головне, визначальне значення мають, звичайно, особливі, специфічні функції, оскільки вони надавали цьому етапу навчання особливого характеру. Серед специфічних функцій контролю знань Є.І.Перовський виділяє дві [143:62-82].

Стосовно ігрового проектування перша специфічна функція перевірки (діагностична) полягає в тому, щоб виявити стан знань студентів та зорієнтувати студентів і викладача на їхню спільну роботу в проекті. Перевірка з використанням цільових завдань, тестових методик засвідчила, що студент знав до проекту, що він засвоїв у проекті добре, а що недостатньо і над чим йому необхідно ще попрацювати.

Друга специфічна функція перевірки (виховна) – це зміцнення відчуття відповідальності учасників за результати своєї праці в ході проектування. На нашу думку, відчуття відповідальності студентів перед групою за результати роботи у проекті виявляється тим сильніше, чим дружніший колектив, коли всі учасники відносять свої досягнення до досягнень усього колективу, що, у свою чергу, сприяє виникненню у студентів навичок самоконтролю за своїми діями.

Перевірка досягнень студентів виконує і загальні функції. Серед них нами були виокремлені такі:

- стимулювальна (відносно проектування вона полягала в тому, щоб закріпити те, що вивчено і вивчити те, що ще не вивчено);
- освітня (систематичне виявлення результатів навчальної діяльності). Проте, на думку Д.Фрід, контроль у проекті не завжди означає систематичний облік, особливо коли студенти працюють за межами аудиторії, беруть інтерв'ю тощо. Але студенти мають знати, що їх періодично контролюють. На цьому рівні можна покласти на їхні вміння контролювати самих себе, за умови високого рівня відповідальності, а пізніше обговорити результати їхньої діяльності [216:41];
- управлінська (ця функція у проекті мала важливе значення, оскільки внаслідок контролю викладач отримував інформацію про стан успішності роботи студента у процесі проектування, що дозволяло йому правильно скоригувати свою роботу).

На особливу увагу заслуговує специфіка контролю у проекті. Враховуючи загальні положення про специфіку контролю в дидактиці, власний досвід застосування контролю, специфіка контролю в ігровому проектуванні полягає, на нашу думку, в об'єктивності викладача та гнучкості контролю, підвищенні емоційного стану студентів, використанні принципу індивідуального підходу, залученні студентів до системи контрольної-оцінної діяльності.

На нашу думку, на об'єктивність викладача впливає його точка зору на значення одержаних результатів, його ставлення до студентів, стосунки, що склалися між викладачем і студентом у ході проектування. Здійснення контролю передбачає певний ступінь “втручання” викладача в діяльність студентів. Проте підхід викладача має бути гнучким: у нього можуть бути ідеї стосовно того, що він хотів би побачити у проекті, але він не може нав'язувати ці ідеї.

Проектна технологія за своєю сутністю передбачає певну свободу дій студентів протягом часу, поки викладач не турбує їх, вимагаючи проект. Підвищення емоційного статусу студентів пов'язано з усвідомленням того, що

врешті-решт, викладач побажає побачити, що роблять студенти і предметом обговорення стане їх відповідальність і ставлення до справи.

Гнучкість контролю виявляється і в індивідуальному підході до нього. Виступаючи співучасником та координатором процесу проектування, викладач завжди має бачити, робота яких студентів потребує більшого контролю, а яких – меншого.

Широке залучення студентів до контрольної-оцінної діяльності передбачає їх безпосередню участь у розробленні критеріїв оцінки проекту, переліку попередніх варіантів звітів про результати проектування у групах. Такі процедури є дуже корисними для розвитку оцінних якостей студентів як майбутніх фахівців.

Отже, поглиблений аналіз феномена навчально-ігрового проектування, розкриття змісту і етапів, теоретичне обґрунтування педагогічних умов означеної технології навчання стало підґрунтям для проведення формувального експерименту з реалізації педагогічних умов ефективного застосування навчально-ігрового проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій.

## **Висновки з розділу 1**

Аналіз психолого-педагогічної і професійно-економічної літератури засвідчив, що вдосконалення управлінської підготовки неможливе без зміни характеру та технологій навчання. Застосування навчально-ігрового проектування в підготовці майбутніх менеджерів організацій відповідає сучасній тенденції використання в навчальному процесі вищої школи методів менеджменту, які вимагають знань з основ проектування.

Зважаючи на педагогічні дослідження, навчально-ігрове проектування розуміється нами як технологія навчання, результатом якої є навчальний творчий ігровий проект, що має суб'єктивну або об'єктивну новизну,

виконаний під керівництвом викладача та поданий до захисту. Серед основних ознак технологічності ігрового проектування можна виокремити такі: а) постановка цілей; б) алгоритмізація спільної діяльності викладача і студентів; в) використання таких форм, методів, прийомів та засобів навчання, які призводять до досягнення гарантованого результату; г) чіткість і визначеність у фіксації результату, наявність критеріїв його досягнення.

Педагогічний аналіз теоретичних джерел дає можливість вирізнити такі складові у структурі навчально-ігрового проектування: а) концептуальний компонент (відображає “ідеологію” проектування і застосування навчально-ігрового проектування); б) змістово-процесуальний компонент (визначає мету, зміст навчального матеріалу, методи та форми навчання, виховання і розвитку студентів, діяльність викладача з управління проектом); в) професійний компонент (виражає залежність успішності функціонування ігрового проекту від рівня педагогічної майстерності викладача).

Центральною ланкою у процесі ігрового проектування є спільна діяльність викладача і студентів, у структурі якої можна виділити такі елементи: а) предмет; б) зміст спільної діяльності; в) функції учасників спільної діяльності; г) індивідуальний внесок кожного учасника у спільну діяльність.

Здійснення спільної діяльності викладача і студентів відбувається відповідно до дидактичного циклу ігрового проектування і включає такі етапи: а) визначення проблеми; б) трансформація проблеми, шляхів її вирішення, в) усвідомлення досвіду вирішення проблеми; г) виконання дії як результат.

В ігровому проектуванні виявляються всі три площини кваліфікації викладача: а) предметна (викладач - спеціаліст); б) методично-дидактична (викладач - організатор навчального середовища); в) міжособистісна (викладач - партнер у навчанні).

У цілому, викладач принципово змінює свою позицію в навчальному процесі: від транслятора знань до проектувальника інтелектуального й особистісного розвитку студентів.

Відповідно до системного підходу розроблено та теоретично обґрунтовано експериментальну модель застосування навчально-ігрового проектування в навчальному процесі вищої школи. Означена модель дозволяє простежити процес ігрового проектування і виявити його характерні особливості. Теоретично обґрунтовано, що створена модель буде ефективною, якщо забезпечити сукупність таких педагогічних умов: дотримання технологічного алгоритму навчально-ігрового проектування, забезпечення професійної спрямованості навчально-ігрового проектування; педагогізація взаємодії “викладач-науковець-майбутній менеджер” через розгалужену систему контрольної-оцінної діяльності у процесі ігрового проектування.

Вивчення наукової літератури, практичного досвіду щодо підготовки висококваліфікованих фахівців-менеджерів дало можливість розуміти професійну підготовку майбутніх управлінців як педагогічний процес формування в них спеціальних знань, умінь та навичок, відповідних норм поведінки і професійних якостей, необхідних для продуктивної роботи в управлінській галузі. Результатом такої професійної підготовки студентів є їхня професійна підготовленість.

**РОЗДІЛ 2**  
**РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕФЕКТИВНОГО**  
**ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ**  
**У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**  
**МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ**

Дослідно-експериментальна робота із застосування навчально-ігрового проектування у професійній підготовці менеджерів організацій здійснювалася протягом 2001-2005 рр. на базі факультету бізнесу і менеджменту Інституту економіки, математики і механіки Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, Первомайського навчально-наукового центру Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, факультету економіки та управління виробництвом Одеського державного економічного університету.

Експериментальна частина складалася з трьох основних етапів:

- констатувальний експеримент, у процесі якого було визначено рівень професійної підготовленості студентів;
- формувальний експеримент, у ході якого здійснювалася реалізація педагогічних умов застосування навчально-ігрового проектування;
- контрольний експеримент, який дозволив визначити рівень сформованих знань, умінь, професійних навичок, норм професійної поведінки, професійних якостей студентів на прикінцевому етапі дослідження.

Сутність формувального експерименту полягала в тому, що в експериментальних групах здійснювалася реалізація сукупності педагогічних умов із використання в навчальному процесі навчально-ігрового проектування. У контрольних групах у процесі експерименту професійна підготовка здійснювалася за традиційними методиками, що практикуються в ході підготовки студентів зі спеціальності 7.050201 “Менеджмент організацій”. Суто формувальний етап педагогічного експерименту тривав чотири роки і проводився поетапно під час вивчення студентами таких дисциплін, як “Основи менеджменту”, “Паблік рилейшнз”, “Управління персоналом”, “Ділова іноземна мова”, “Психологія управління”.



## **2.1. Професійна підготовленість студентів-менеджерів організацій: рівнева характеристика, діагностика стану**

Констатувальний експеримент ставив за мету визначити стан професійної підготовленості майбутніх менеджерів організацій на початковому етапі навчання, для чого було визначено такі завдання:

- визначення критеріїв рівня професійної підготовленості студентів на початковому етапі навчання та показників кожного критерію;
- визначення рівнів професійної підготовленості студентів-менеджерів (достатній, середній, низький) та якісних характеристик кожного рівня;
- розроблення методів діагностики професійної підготовленості студентів;
- відбір експериментальних та контрольних груп, вирівнювання основних умов проведення експерименту в них;
- вимірювання показників рівня професійної підготовленості учасників експерименту.

Для діагностики рівнів професійної підготовленості майбутніх менеджерів організацій нами було виділено основні критерії та показники цього складного особистісного утворення. До критеріїв професійної підготовленості нами віднесено рівень оволодіння майбутніми фахівцями знаннями, вміннями, навичками, норми професійної поведінки, сформованість професійних якостей (див. схему 2.1, С. 89).

На підставі здійсненого критеріального підходу було розроблено якісні характеристики рівнів професійної підготовленості студентів-менеджерів організацій на початковому етапі навчання (достатній, середній, низький).

Ми вважаємо, що до достатнього рівня можна віднести рівень підготовленості тих студентів, які точно відтворюють спосіб використання набутих знань у певних випадках, правильно розв'язують завдання репродуктивного, варіативного і творчого характеру; поведінка яких спрямована більше на справу, ніж на себе і взаємовідносини з іншими; студенти цього рівня мають оптимальний мотиваційний комплекс, у якому внутрішня

мотивація переважає над зовнішньою; їхнім стилем спілкування є співпраця; для них характерні високі показники інтелектуальних, емоційно-вольових і ділових якостей.

Схема 2.1

Критеріальний підхід до діагностики рівнів професійної підготовленості  
майбутніх менеджерів організацій

№	Критерії	Показники
1.	Спеціальні знання, уміння, навички	а) точне відтворення студентами способу використання знань у певних випадках; б) правильне розв'язання завдань репродуктивного, варіативного та творчого характеру на використання набутих знань.
2.	Норми професійної поведінки	а) спрямованість поведінки на справу; б) внутрішня мотивація професійної діяльності; в) стиль спілкування, спрямований на співробітництво.
3.	Професійні якості	а) комбінаторно-прогностичне мислення; б) цілеспрямованість; в) рішучість; г) урівноваженість; д) мотивація до успіху; е) конкурентноздатність є) комунікативність; ж) здатність працювати в команді; з) якості оцінювання; и) лідерство; і) креативність; ї) організаційні здібності.

До якісних характеристик середнього рівня професійної підготовленості нами віднесено неглибоке володіння студентами базовими знаннями з фундаментальних, професійно-орієнтованих дисциплін, непослідовне відтворення набутих знань у певних випадках; характер практичної діяльності репродуктивно-пошуковий, студенти цього рівня відчують труднощі під час розв'язання завдань варіативного і творчого характеру; має місце розбіжність знань з їх використанням на практиці; поведінка студентів спрямована на взаємини з іншими; у їхньому мотиваційному комплексі переважає зовнішня позитивна мотивація; вони мають середні показники професійних якостей; у ході виконання завдань спостерігається надмірна тривожність, хвилювання, невпевненість у діях.

Якісними характеристиками низького рівня професійної підготовленості визначено байдуже ставлення до навчання, недостатньо розвинені вміння виконувати дії за зразком, використовувати знання в новій ситуації; спрямованість поведінки студентів переважно на себе; перевага зовнішньої негативної мотивації в мотиваційному комплексі; низькі показники професійних якостей, відсутня впевненість у собі як майбутньому спеціалісті, вольові якості майже не розвинені.

У процесі вимірювання показників рівнів професійної підготовленості учасників експерименту нами було використано такі методи, як контрольна робота, тестування, спостереження, анкетування, метод експертних оцінок.

Контрольна робота проводилася з метою визначення вихідного рівня спеціальних знань, умінь і навичок студентів і виявлення прогалин у засвоєнні матеріалу з фахових дисциплін (див. Додаток Е).

Тестування здійснювалося нами для визначення спрямованості поведінки майбутніх менеджерів, їхнього мотиваційного комплексу, стилів поведінки, рівня сформованості основних професійних якостей студентів (комбінаторно-прогностичне мислення, цілеспрямованість, рішучість, урівноваженість, мотивація до успіху, здатність працювати в команді, лідерство, креативність, організаційні здібності тощо).

На констатувальному етапі експерименту було використано такі тести: тести Р.Кеттела “16-факторний питальник особистості”, тест на інтелект (CFIT) для визначення рівня комбінаторно-прогностичного мислення, тести на рівень суб’єктивного (РСК) та об’єктивного контролю, тест “Мотивація до досягнення успіху” за Т.Елерсом, тест “Мотивація професійної діяльності” (М.Замфір), тест “Стили спілкування” (Н.В.Грішина), психогеометрія для менеджерів.

Тест Р.Кеттела “16-факторний питальник особистості” належить до числа тестів, що дозволяють діагностувати особистість за цілим рядом взаємопов’язаних характеристик: рівнем розвитку загального інтелекту, комунікативних здібностей, рівнем самоорганізованості, вольових здібностей та ін.

Тест Р.Кеттела на інтелект (CFIT) використовувався нами для виявлення рівня комбінаторно-прогностичного типу мислення у студентів. Він складається з чотирьох субтестів, які спрямовані на пошук єдиного рішення, що вирішує проблему.

Метою тесту “Рівень суб’єктивного контролю” було виявлення ступеня готовності студентів брати на себе відповідальність за те, що відбувається з ними та навколо них.

За допомогою “Тесту на об’єктивність” було оцінено здатність студентів об’єктивно характеризувати інших людей, їхні позитивні сторони та досягнення.

“Тест для оцінки потреби досягнення успіхів” використовувався нами для оцінки мотивації студентів до успіху й уникнення невдач. Поєднання цих двох мотиваційних тенденцій створює певний тип особистості та визначає різну поведінку.

Тест “Мотивація професійної діяльності” дозволив нам визначити особливості мотиваційного комплексу студентів, основними елементами якого є внутрішня мотивація, зовнішня позитивна і зовнішня негативна мотивація.

За допомогою тесту “Стилі спілкування” було визначено типові для студентів способи реагування на конфліктні ситуації: суперництво, співпраця, компроміс, уникання та пристосування. Метод експертних оцінок застосовувався нами для визначення основних професійних якостей студентів. Бланки експертних анкет подано в Додатку Ж.

Спостереження використовувалося нами для оцінки спрямованості поведінки учасників експерименту. Програму спостереження наведено в Додатку З.

Анкетування застосовувалося під час дослідження мотивації професійної діяльності, стилів спілкування в конфліктних ситуаціях. Бланки анкет подано в Додатках И, К.

Згідно з експериментальною програмою протягом 2000/2001 навчального року нами було здійснено констатувальний експеримент.

У ході першого діагностичного зрізу нами було проведено анкетування та тестування загального масиву досліджуваних за окремими критеріями професійної підготовленості студентів на початковому етапі навчання. Одержані результати було уточнено через спостереження, бесіди, інтерв'ю. Ми розуміли, що рівень знань, умінь, навичок, професійних якостей учасників експерименту на констатувальному етапі не може бути достатнім, адже вони тільки починають опановувати свою професію, отже, нами було діагностовано вихідний рівень професійної підготовленості студентів як майбутніх спеціалістів.

Критерієм оцінювання рівнів професійної підготовленості студентів-менеджерів було визначено ступінь прояву кожного показника професійної підготовленості, що визначався у відсотках. Значення менше 20% інтерпретувалися як практична відсутність професійної підготовленості. Показник в інтервалі від 20 до 39 % свідчив про низький рівень, показники від 40 до 69 % – середній рівень, більше 70% – достатній рівень професійної підготовленості.

За результатами відповідей респондентів щодо їх володіння спеціальними знаннями, вміннями, навичками, професійними якостями, що спостерігалися, було виявлено три типи студентів: перший тип – студенти з достатнім рівнем професійної підготовленості (близько 12%), другий тип – з середнім рівнем (близько 45 %), третій тип – з низьким рівнем (близько 41%).

Після одержання первинних результатів нами було сформовано контрольні й експериментальні групи і проведено другий діагностичний зріз для визначення виокремлених нами показників професійної підготовленості майбутніх менеджерів. Враховуючи те, що проведення педагогічного експерименту вимагає такої організації дослідної роботи, за якої основні умови експерименту в експериментальних і контрольних групах були б однакові, нами було здійснено точкове та часткове вирівнювання. Це дало можливість утворити приблизно рівноцінні “пари” серед студентів контрольних і експериментальних груп.

Розглянемо й проаналізуємо результати вимірювання рівня професійної підготовленості студентів контрольних та експериментальних груп на констатувальному етапі експериментальної роботи.

#### 1. Вимірювання рівня спеціальних знань, умінь та навичок студентів

У процесі проведення констатувального експерименту нами було визначено рівень спеціальних знань, умінь і навичок студентів за допомогою контрольних робіт з фахових дисциплін “Основи менеджменту”, “Вступ до фаху”, “Паблік рилейшнз”, “Управління персоналом”. Контрольні роботи містили завдання репродуктивного, варіативного і творчого характеру (див. Додаток 3). Результати виконання контрольних робіт наведено в таблиці 2.1, С.94.

Згідно з даними таблиці 2.1, С.94, студенти як контрольних, так і експериментальних груп мають переважно середній та низький рівень знань,

умінь і навичок. Зокрема, у групі Е1 на достатньому рівні було виявлено 3 особи (12,5%), на середньому – 13 студентів (54,17%), низький рівень було діагностовано

Таблиця 2.1

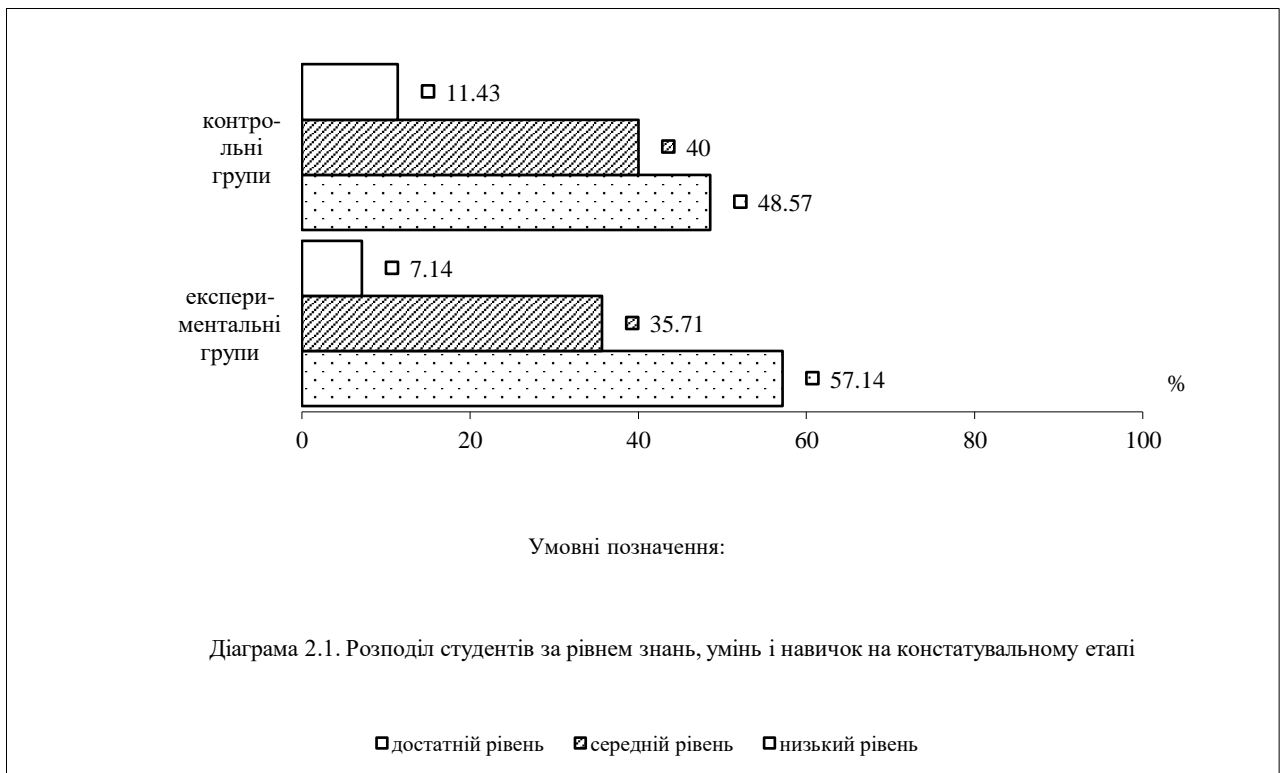
Результати виявлення рівня спеціальних знань, умінь і навичок студентів контрольних та експериментальних груп на констатувальному етапі

Групи	Розподіл студентів за рівнями знань, умінь та навичок					
	Достатній		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Е1	3	12,5	13	54,17	8	33,33
Е2	2	10,53	9	47,37	8	42,11
Е3	0	0	3	11,11	24	88,89
К1	4	16,67	13	54,17	7	29,17
К2	1	5,26	10	52,63	8	42,11
К3	3	11,43	5	18,52	19	70,37

у кожного третього респондента. У групі Е2 найвищий показник за зазначеним критерієм було виявлено на середньому рівні – 9 осіб (47,37%), водночас, на достатньому – 2 особи (10,53%), а на низькому – 8 респондентів (42,11%). У групі Е3 було діагностовано 3 студенти (11,11%) на середньому рівні й максимальну кількість осіб на низькому рівні (24 студенти – 88,89%), у той час як на достатньому рівні знань, умінь і навичок в цій групі зовсім не було виявлено респондентів. У групі К1 достатній рівень було діагностовано у кожного шостого студента, середній – майже у кожного другого респондента, на низькому рівні знаходилося 7 осіб. У групі К2 найвищий показник було також зафіксовано на середньому рівні (10 осіб), водночас на достатньому й на низькому – відповідно 1 особа (5,26%) і 8 осіб (36,84%). У групі К3 на достатньому рівні було виявлено 3 студенти (11,43%), на середньому – 5 осіб

(18,52%), на низькому рівні знаходилася значна частина респондентів (19 осіб – 70,37%).

Узагальнені дані таблиці подано на діаграмі 2.1, С.95.



Як засвідчує діаграма 2.1, найвищі результати за достатнім рівнем знань, умінь і навичок спостерігалися в контрольних групах (11,43%), що у 1,6 рази більше, ніж в експериментальних (7,14%). За середнім рівнем було діагностовано 35,71% студентів експериментальних груп і 40% студентів контрольних груп. Низький рівень було виявлено в 57,14% студентів експериментальних груп, що в 1,2 рази більше, ніж у контрольних групах (48,57%). За результатами контрольних робіт середній бал у контрольних групах становив 3,01; в експериментальних – 2,54, що в 1,2 рази менше.

Одержані дані свідчать про недостатній рівень спеціальних знань, умінь і навичок учасників експерименту на констатувальному етапі. Це можна пояснити, на нашу думку, низьким вихідним рівнем знань студентів під час вступу до університету, їх недостатньою адаптованістю на початковому етапі до вимог навчального процесу вищого закладу освіти, несформованими навичками самостійної роботи у процесі вивчення фахових дисциплін.



Тривіальним, але в контексті завдань нашого дослідження важливим, є одне з положень психології праці про те, що будь-яка професійна діяльність визначається не тільки інтересами, потребами, установками, але також знаннями, вміннями, від яких залежить продуктивність цієї діяльності [165:24]. Зважаючи на цей факт, до завдань, які необхідно розв'язати у процесі здійснення професійної підготовки студентів, ми віднесли завдання формування в них знань, умінь і навичок з професійно орієнтованих дисциплін.

## 2. Вивчення норм професійної поведінки студентів

З метою вивчення професійної поведінки студентів нами було діагностовано виявлення різних показників цього складного особистісного утворення. Було встановлено такі показники: спрямованість поведінки (на справу, на себе, на взаємини з іншими), мотивація професійної діяльності (внутрішня, зовнішня позитивна і зовнішня негативна мотивація), стилі спілкування.

У дослідженні спрямованості поведінки студентів використовувалися методи тестування і спостереження. Ці методи дали нам переконливий матеріал щодо спрямованості поведінки кожного студента зокрема і групи в цілому.

У психології спрямованість на себе відображає, наскільки досліджуваний описує себе як людину, яка очікує винагороди та задоволення незалежно від того, яку роботу і з ким виконує. У групі така людина намагається задовольнити власні потреби, виявити свої труднощі, отримати суспільний статус або повагу, бути агресивним або господарювати. Така людина інтроспективна, не реагує на потреби інших, займається, передусім, собою, ігнорує людей або роботу, яку необхідно виконати.

Спрямованість на взаємовідносини відображає інтенсивність, з якою людина намагається підтримувати хороші взаємовідносини, але лише “на поверхні”, що часто перешкоджає виконанню конкретних завдань. Така людина виявляє більший інтерес, коли йдеться про колективну діяльність, проте не робить суттєвого внеску у виконання завдань групи.

Спрямованість на справу виявляє інтенсивність, з якою людина виконує завдання, вирішує проблеми і наскільки вона зацікавлена виконувати свою роботу краще. Незважаючи на власні інтереси, така людина із задоволенням співпрацює з колективом. У колективі вона намагається відстояти свою думку, яку вважає корисною для роботи [77:409].

У ході спостереження було зафіксовано прояви спрямованості поведінки студентів за допомогою низки показників, як-от: очікування винагороди за будь-яких умов, привертання уваги до своїх успіхів, несприйняття критики, намагання виділитися з-поміж багатьох інших, прояв інтересу до виконання колективних завдань, звертання за допомогою до викладача в разі виникнення труднощів, інтенсивність роботи на занятті, уміння відстоювати свою думку, самостійно виконувати завдання тощо. Одночасно із спостереженням, програму якого наведено у Додатку 3, було використано тест “Оцініть себе на здатність бути керівником” [98:7-15]. У ході експериментального дослідження ми виходили з положення О.С.Дейнеки про те, що більшу схильність до управлінської діяльності мають ті, у кого переважає спрямованість поведінки на справу над спрямованістю на спілкування та на себе [63:79]. У зв’язку з цим, до основних завдань професійної підготовки нами віднесено формування спрямованості поведінки студентів на справу. Узагальнені результати вимірювань наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати вимірювання ступеня спрямованості поведінки студентів на справу

Групи	Ступінь спрямованості поведінки на справу					
	Достатній		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Е1	1	4,17	4	16,67	19	79,17
Е2	0	0	3	15,79	16	84,42
Е3	0	0	3	11,11	24	88,89
К1	3	12,5	5	20,83	16	66,67

K2	1	5,26	6	31,58	12	63,16
K3	1	3,7	17	62,96	9	33,33

Узагальнення даних таблиці 2.2 засвідчує, що достатній ступінь було діагностовано лише в 1 студента експериментальних груп (1,42%) і в 5 студентів експериментальних груп (7,14%). Як видно з таблиці (С.97), серед студентів груп Е2 і Е3 зазначеного ступеня виявлено не було. При цьому найвищий показник було зафіксовано у групі К1 (3 особи – 12,5%). Середній ступінь спрямованості поведінки на справу в експериментальних групах на констатувальному етапі було виявлено в 10 студентів та в значно більшій кількості студентів контрольних груп (28 респондентів). Дані таблиці свідчать, що найвищий показник при цьому спостерігався у групі К3 (17 респондентів – 62,96%), а найнижчий – у групі Е3 (лише 3 особи – 11,11%). Низький ступінь спрямованості поведінки на справу було діагностовано у більшій частині студентів експериментальних груп (59 осіб – 84,29%), та у 37 респондентів контрольних груп (52,86%). Серед усіх учасників експерименту найбільшу кількість студентів із низьким ступенем спрямованості на справу було діагностовано у групі Е3 (88,89%), водночас, найменшу – у групі К3 (33,33%).

Наведені експериментальні дані свідчать про те, що у значній кількості студентів переважає низький ступінь спрямованості поведінки на справу. На нашу думку, одержані дані можна пояснити недостатньою усвідомленістю студентами молодших курсів особливостей нормативної поведінки майбутніх керівників і спрямованістю їхньої поведінки, насамперед, на себе та на взаємини з іншими.

На підставі теоретичного вивчення особливостей професійної поведінки студентів нами зроблено висновок, що норми поведінки не виконуються самі собою, а мають стати особистісними нормами, що можливо за умов позитивної мотивації. Це призвело нас до необхідності вивчення мотиваційного комплексу майбутніх менеджерів. За допомогою анкетування і методики К.Замфір для

вивчення мотивації професійної діяльності нам вдалося зафіксувати вихідний рівень основних складових мотиваційного комплексу студентів, а саме: внутрішньої мотивації, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації. У ході анкетування студентів нас цікавили такі питання: чи подобаються студентам економічні науки, чи завжди вони мріяли про вищу економічну освіту, наскільки подобається їм перспектива займатися в майбутньому підприємницькою діяльністю, яке становище в суспільстві вони намагаються зайняти, наскільки професія менеджера гарантує емоційну стабільність і дозволяє розвинути впевненість у собі, запобігти багатьом неприємностям у житті тощо.

На підставі одержаних результатів було визначено мотиваційний комплекс студентів, що являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ), які відображено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати визначення типів мотиваційних комплексів студентів на констатувальному етапі

Група	Розподіл студентів за мотиваційним комплексом					
	ВМ > ЗПМ > ЗНМ		ВМ < ЗПМ > ЗНМ		ВМ < ЗПМ < ЗНМ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Е1	3	12,5	12	50	9	37,5
Е2	2	10,5	13	68,4	4	21,1
Е3	3	14,8	17	62,9	7	25,9
К1	5	20,8	12	50	7	29,2
К2	4	21,1	10	52,6	5	26,3
К3	5	18,5	16	59,3	6	22,2

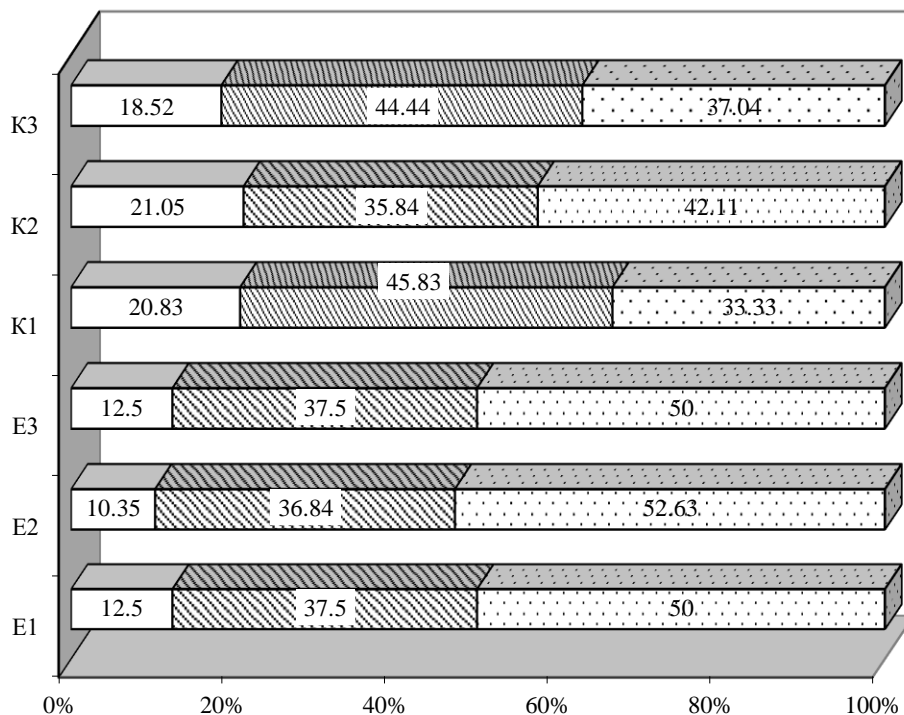
Аналіз даних таблиці 2.3 свідчить про те, що в 72,85% студентів переважають оптимальні мотиваційні комплекси, а саме: ВМ > ЗПМ > ЗНМ та

ВМ < ЗПМ > ЗНМ. Було встановлено, що співвідношення оптимальних і негативних мотиваційних комплексів у студентів експериментальних і контрольних груп на початку експерименту майже однакове. Зокрема, з оптимальними мотиваційними комплексами ВМ > ЗПМ > ЗНМ і ВМ < ЗПМ > >ЗНМ нами було виявлено відповідно 11,4% і 60% студентів експериментальних груп. Такі мотиваційні комплекси було також виявлено відповідно у 20% та у 54,3% студентів контрольних груп. Найбільшу кількість осіб з оптимальними мотиваційними комплексами було виявлено у групах Е2 (13 осіб – 68,4%) та у групі Е3 (17 осіб – 62,9%), а найменшу – у групах Е1 і К1 (по 12 осіб – 50%). Негативний мотиваційний комплекс (ВМ < ЗПМ < ЗНМ) було діагностовано лише в 28,6% студентів експериментальних груп (з максимальною кількістю 9 осіб – 37,5% у групі Е1, а мінімальною – у групі Е2 (4 особи – 21,1%) і в 25,7% студентів контрольних груп (з максимальною кількістю 7 осіб – 29,2% у групі К1, а мінімальною – у групі К3 (6 осіб – 22,2%). Це свідчить, на нашу думку, про достатній рівень професійної мотивації учасників експерименту на констатувальному етапі та їх прагнення оволодіти обраною спеціальністю.

Одержані дані дали нам підставу вважати, що застосування навчально-ігрового проектування шляхом впровадження відповідних педагогічних умов може сприяти оптимізації показників професійної підготовленості майбутніх менеджерів.

На констатувальному етапі ми звернули особливу увагу на показники внутрішньої мотивації студентів, адже внутрішні мотиви виступають основними у процесі навчання. Коли вони переважають, процес професійної підготовки виступає як внутрішня зумовлена потреба, яка спонукає до поглиблення знань. Ця потреба є виявом мотиву досягнення успіху, важливість якого особливо підкреслюється в галузі економічної психології [148:72-100]. Результати вимірювань показників внутрішньої мотивації учасників експерименту подано на діаграмі 2.2, С.101.

Як видно з діаграми, у групі E1 на достатньому рівні виявлено 12,5% студентів, на середньому – 37,5%, низький рівень було зафіксовано у кожного другого респондента. У групі E2 показник на достатньому рівні виявився нижчим (10,53%), водночас, на середньому й низькому було діагностовано відповідно 36,84% і 52,63% студентів. Група E3 виявила найвищий показник (14,81%) на достатньому рівні, на середньому рівні було діагностовано 51,85%, на низькому – 33,33% студентів. У групі K1 показник за достатнім рівнем становив 20,83%, за середнім – 45,83%, за низьким – 33,33%. У групі K2 показники за достатнім, середнім і низьким рівнями становили відповідно 21,05%, 35,84% і 42,11% респондентів. У групі K3 на достатньому рівні було виявлено 18,52%, на середньому – 44,44%, на низькому – 37,04% студентів.



Умовні позначення:

Діаграма 2.2. Результати діагностики рівня внутрішньої мотивації студентів на констатувальному етапі

□ Достатній рівень    ▨ Середній рівень    ▩ Низький рівень

Узагальнення даних діаграми 2.2 свідчить, що на достатньому рівні внутрішньої мотивації виявлено 12,86% студентів експериментальних груп, на середньому рівні – 42,86%, на низькому рівні – 44,29% майбутніх менеджерів

організацій. У контрольних групах на достатньому рівні діагностовано п'яту частину студентів (що на 7,14% більше, ніж в експериментальних), на середньому – 42,86% (що абсолютно дорівнює рівню в експериментальних групах), на низькому – 37,14% студентів (що на 7,15% менше, ніж в експериментальних). Як видно з діаграми 2.2, С.101, у студентів як контрольних, так і експериментальних груп превалує переважно низький і середній рівень внутрішньої мотивації, що можна пояснити їх орієнтацією на зовнішні мотиви у виборі професії.

Враховуючи вищезазначене, формування внутрішньої мотивації було віднесено нами до основних завдань професійної підготовки студентів.

Для дослідження стратегії взаємодії студентів між собою нами використано анкетування та тестування за методикою Н.В.Грішиної [157:42-45]. Ми взяли за основу такий показник стилю спілкування, як співпраця, тобто спрямованість усіх учасників взаємодії на одержання результату, що повністю задовольняє інтереси обох сторін. У спеціально розробленій з цією метою анкеті нас цікавили такі ключові питання: схильність студентів вирішувати конфлікти на власну користь, підтримка домінуючої позиції над тими, хто оточує, схильність перекладати відповідальність за виконання важливих завдань на інших, здатність поступитися своїми принципами на користь інтересів інших, уміння йти на компроміс, здатність повністю прийняти протилежний бік як рівноправного партнера тощо. Результати вимірювань подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

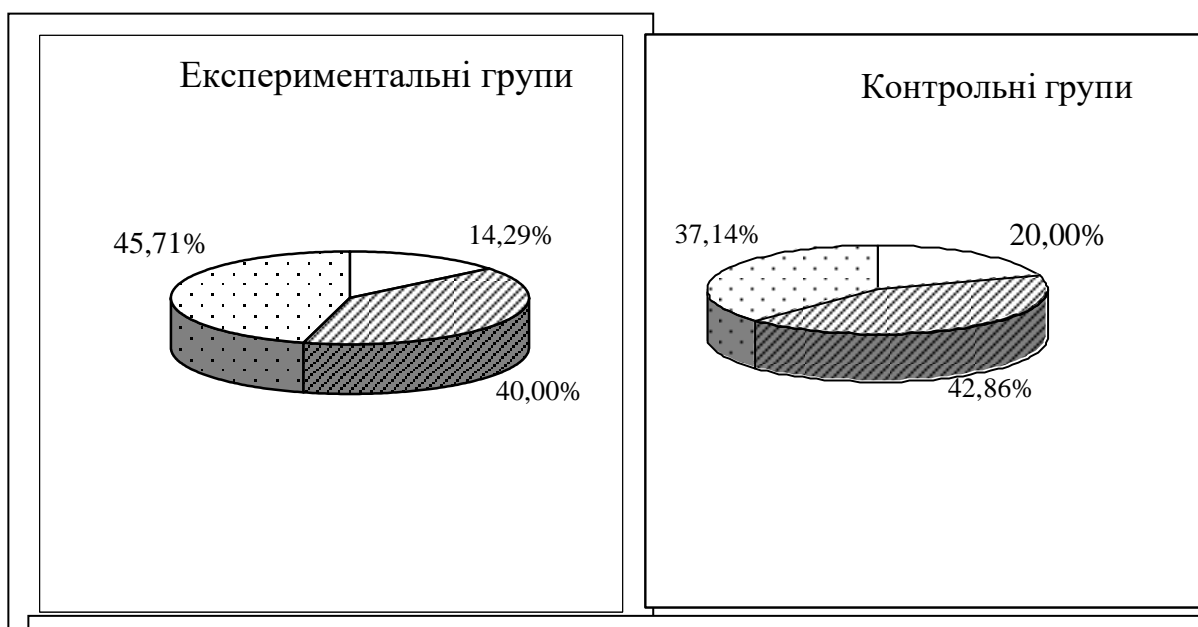
Результати вимірювання рівня стратегії співпраці у спілкуванні студентів контрольних та експериментальних груп

Групи	Розподіл студентів за рівнем стратегії співпраці					
	Достатній		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
E1	4	16,67	10	41,67	10	41,67

E2	3	15,79	6	31,58	10	52,63
E3	3	11,11	12	44,44	12	44,44
K1	5	20,83	10	41,67	9	37,5
K2	4	21,05	7	36,84	8	42,11
K3	5	18,52	13	48,15	9	33,33

Як свідчать дані таблиці 2.4, С.102, переважна більшість студентів має недостатній рівень стратегії співпраці. У цілому, на достатньому рівні діагностовано 10 студентів експериментальних груп і п'яту частину студентів контрольних груп, що в 1,4 рази більше. Найвищий показник було виявлено за цим рівнем у групах E1 та K2 (по 4 особи), найнижчий показник становив 3 особи (11,11%) у групі E3. На середньому рівні кількість студентів в експериментальних і контрольних групах виявилася приблизно однаковою (відповідно 40% респондентів експериментальних груп і 42,86% – контрольних). Найвищий показник було зафіксовано у групі E3 (12 респондентів – 44,44%), а найнижчий (лише 3 особи) було виявлено у групі E2. У цілому, на низькому рівні було виявлено 32 студенти (45,71%) експериментальних груп і 26 респондентів (37,14%) контрольних груп, що в 1,2 рази менше. При цьому найбільша кількість студентів із низьким рівнем стратегії співпраці становила 10 осіб у групі E2, а найменша (8 осіб) – у групі K2.

Для більшої наочності проаналізовані дані подано на діаграмі 2.3.





Одержані дані засвідчують рівномірність сформованих експериментальних і контрольних груп у напряму співпраці. Проте невисокі показники за достатнім рівнем можна пояснити тим, що у спілкуванні учасники експерименту були схильні до інших стратегій: пристосування, суперництво, компроміс тощо.

Водночас, більшість дослідників вважає, що, уникаючи конфлікту, жодна із сторін не досягне успіху, при цьому лише співпраця призводить до того, що обидві сторони знаходяться у виграші [157:45]. Ураховуючи цей факт, розвиток стратегії співпраці нами також віднесено до важливих завдань професійної підготовки студентів-менеджерів.

### 3. Визначення рівня розвитку професійних якостей студентів

У ході дослідження професійних якостей студентів, було виокремлено три групи якостей: інтелектуальні, емоційно-вольові та управлінські. При цьому ми виходили з того, що управлінські якості є реалізацією управлінських здібностей. Водночас, може бути так, що управлінські якості високі, а управлінські здібності низькі. У цьому випадку управлінські якості є реалізацією інших, неуправлінських здібностей. Управлінські якості визначають ефективність діяльності у стандартних, типових ситуаціях, а також уміння використовувати накопичений (самим або іншими людьми) управлінський досвід, використовувати його для вирішення поточних завдань [114:298]. До них у межах

нашого дослідження було віднесено конкурентноздатність, мотивацію до успіху, комунікативність, здатність працювати в команді, якості оцінювання, лідерство, креативність, організаційні здібності.

Комбінаторно-прогностичне мислення нами визначено як основний показник інтелектуальних якостей, враховуючи той факт, що фахівець із менеджменту має бути здатним до вибору найкращого варіанта в певній ситуації, володіти високою швидкістю, гнучкістю, інтуїтивністю розумових процесів, стратегією, тактикою та планомірністю дій (за В.С.Лозницею) [112:41]. Рівень розвитку комбінаторно-прогностичного мислення в учасників експерименту вимірювався за допомогою методу експертних оцінок та тесту Р.Кеттела на інтелект (CFIT). Показниками вимірювання зазначеного типу мислення послужили значення рівня інтелектуального розвитку теста Р.Кеттела і наявність у характеристиках оціночних суджень: “здатний до вирішення практичних завдань більше, ніж теоретичних”, “здатний швидко набувати практичних навичок, необхідних для майбутньої професії”, “уміє пристосовуватися до ситуації”, “швидко переходить від однієї альтернативи до іншої” тощо. Результати вимірювання подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

## Результати вимірювання рівня інтелектуального розвитку респондентів

Групи	Розподіл студентів за рівнем інтелектуального розвитку					
	Достатній		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Е1	2	8,33	11	45,83	11	45,83
Е2	1	5,26	6	31,57	12	63,15
Е3	0	0	11	40,74	16	59,25
К1	3	12,5	10	41,66	11	45,83
К2	3	15,78	9	47,36	7	36,84
К3	5	18,51	12	44,44	10	37,03

Як видно з таблиці, кількість респондентів за достатнім рівнем інтелектуального розвитку у групі E1 становила 8,33% ( 2 особи), у той час як середній і низький рівень було виявлено майже в кожного другого студента. У групі E2 достатній рівень було діагностовано лише в одного респондента, середній – у 6 осіб (31,57%), за низьким рівнем кількість студентів виявилася найвищою – 12 осіб (63,15%). Група E3 не виявила студентів із достатнім рівнем комбінаторно-прогностичного мислення, на середньому рівні в цій групі було виявлено 11 студентів (40,74%), а на низькому – 16 осіб (59,25%). Деякі вищими виявилися показники інтелектуального рівня студентів у контрольних групах на констатувальному етапі. Зокрема, у групі K1 на достатньому рівні було виявлено 12,55% студентів, на середньому й низькому рівнях кількість студентів виявилася приблизно однаковою (відповідно 41,66% і 45,83%). У групі K2 на достатньому рівні було діагностовано 3 студенти (15,78%), на середньому – 9 (47,36%), на низькому – 7 студентів (36,84%). Нарешті, у групі K3 на достатньому рівні зафіксовано 5 осіб (18,51%), а на середньому й низькому відповідно 12 (44,44%) і 10 (37,03%) респондентів. У цілому, на достатньому рівні розвитку інтелектуальних якостей виявлено 3 особи експериментальних груп і 11 – контрольних груп, що у 3,6 разів більше. Кількість респондентів на середньому рівні виявилася приблизно однаковою: 28 осіб (40%) в експериментальних групах і 31 особа (44,29%) – у контрольних. На низькому рівні було діагностовано 39 студентів (55,71%) експериментальних груп і 28 осіб (40%) контрольних груп, що в 1,4 рази менше.

Порівняльний аналіз результатів виконання тесту Р.Кеттела та дані експертних оцінок свідчать, що в більшості студентів рівень розвитку практичного інтелекту не вищий за середній. Це не може не викликати занепокоєння: відповідно до професіограми управлінської системи діяльності “інтелектуальний поріг” фахівців у галузі менеджменту повинен бути значно вищим за середній [156]. Ураховуючи цей факт, до завдань, які необхідно розв’язати у процесі здійснення професійної підготовки студентів-менеджерів,

нами було також віднесено завдання розвитку комбінаторно-прогностичного типу мислення студентів.

Виходячи з психограми сучасного менеджера, до основних показників емоційно-вольових якостей було включено рівень розвитку цілеспрямованості, рішучості та врівноваженості студентів. Рівень розвитку зазначених якостей вимірювався за допомогою тесту “16-факторний питальник Р.Кеттела” і методу експертних оцінок. Показниками вимірювання рівня цілеспрямованості послужили значення факторів  $Q_3$  та  $Q_2$ , рівня рішучості –  $G$ ,  $Q_2$ ,  $H$ , урівноваженості –  $C$ ,  $F_3$ ,  $Q_3$  та наявності в характеристиках експертних оцінок оціночних суджень “уміє ставити цілі, добиватися їх реалізації”, “уміє приймати рішення сам”, “здатний бути врівноваженим у складних ситуаціях” та ін. Розглянемо результати вимірювання рівнів емоційно-вольових якостей в учасників констатувального етапу педагогічного експерименту (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

## Результати вимірювання рівня емоційно-вольових якостей респондентів

Групи		Розподіл студентів за рівнями розвитку емоційно-вольових якостей								
		Цілеспрямованість			Рішучість			Урівноваженість		
		Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н
Е1	абс.	3	15	6	3	14	7	2	15	7
	%	12,5	62,5	25	12,5	58,33	29,16	8,33	62,5	29,16
Е2	абс.	3	9	7	6	8	5	5	7	7
	%	15,78	47,36	36,84	31,57	42,1	26,31	26,31	36,84	36,84
Е3	абс.	4	20	3	2	16	9	5	22	0
	%	14,81	74,07	11,11	7,43	59,25	33,33	18,51	81,48	0
К1	абс.	4	13	7	4	14	6	3	15	6
	%	16,66	54,16	29,16	16,66	58,33	25	12,5	62,5	25
К2	абс.	4	10	5	5	10	4	5	10	4
	%	21,05	52,63	26,31	26,31	52,63	21,05	26,31	52,63	21,05

К3	абс.	4	21	2	5	19	3	5	18	4
	%	14,8	77,77	7,43	18,51	70,37	11,11	18,51	66,66	14,87

Умовні позначення:

Д – достатній рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень.

Одержані дані свідчать, що на достатньому рівні за якістю “цілеспрямованість” виявлено в цілому 10 студентів (14,29%) експериментальних груп і 12 студентів (17,14%) контрольних груп, за якістю “рішучість” – 15,71% (11 осіб) експериментальних груп і 20% (14 осіб) контрольних груп, за якістю “урівноваженість” – 12 респондентів (17,14%) експериментальних груп і 13 респондентів (18,57%) контрольних груп. Узагальнені дані за середнім рівнем зазначених якостей засвідчили, що за якістю “цілеспрямованість” кількість студентів була значно вищою і становила в експериментальних і контрольних групах по 62,86% (по 44 особи). За якістю “рішучість” – 54,28% (38 осіб) в експериментальних групах і 61,43% (43 особи) – в контрольних групах, за якістю “урівноваженість” кількість респондентів виявилася приблизно однаковою – 44 особи (62,86%) в експериментальних групах і 43 особи (61,43%) у контрольних. Узагальнення даних за низьким рівнем розвитку емоційно-вольових якостей виявило, що за якістю “цілеспрямованість” кількість студентів експериментальних груп становила 16 осіб (22,85%), а контрольних – 14 осіб (20%); за якістю “рішучість” кількість студентів була 30% (21 респондент) в експериментальних групах і 18,57% (13 респондентів) – у контрольних; за якістю “урівноваженість” було діагностовано п’яту частину респондентів контрольних та експериментальних груп. Як видно з таблиці, найбільшу кількість студентів експериментальних груп із достатнім рівнем “цілеспрямованості” було виявлено у групі Е2 (3 особи – 15,78%), в якій, до речі, було зафіксовано найвищі показники “рішучості” (6 респондентів – 31,57%) й “урівноваженості” (5 респондентів – 26,31%). Серед контрольних груп найвищі показники за достатнім рівнем зазначених якостей продемонструвала група К2 (“цілеспрямованість” – 4 особи (21,05%), “рішучість” та “урівноваженість” – по 5 осіб (26,31%)). На середньому рівні

найбільшу кількість студентів серед експериментальних груп було діагностовано у групі Е3 за якістю “цілеспрямованість” (20 респондентів – 74,07%), за якістю “рішучість” (16 студентів – 59,25%) і за якістю “урівноваженість” (22 особи – 81,48%). Серед контрольних груп на середньому рівні найвищий показник продемонструвала група К3 (77,77% – 21 особа за якістю “цілеспрямованість”, 70,37% – 19 осіб за якістю “рішучість” і 66,66% – 18 осіб за якістю “врівноваженість”). На низькому рівні найбільшу кількість студентів було зафіксовано серед експериментальних груп у групі Е2 за якістю “цілеспрямованість” (7 респондентів – 36,84%), у групі Е3 – за якістю “рішучість” (9 респондентів – 33,33%) і у групі Е2 – за якістю “урівноваженість” (7 осіб – 36,84%). У контрольних групах найбільше студентів на низькому рівні було діагностовано за якостями “цілеспрямованість”, “рішучість” і “врівноваженість” у групі К1 (відповідно 29,16%, 25% і 25%). Отже, найвищий показник на достатньому рівні серед усіх експериментальних і контрольних груп одержано в групі Е2 (6 респондентів – 31,57%) за якістю “рішучість”, найнижчий показник на цьому рівні виявлено за тією ж якістю у студентів групи Е3 (лише в 2 студентів – 7,43%).

На підставі експериментальних даних, поданих у таблиці 2.6, С.107, можна дійти висновку, що значна кількість студентів має рівень розвитку емоційно-вольових якостей нижчий, ніж того потребує управлінська діяльність. Проте професійна діяльність менеджера організацій вимагає від фахівця вміння ставити цілі і домагатися їх реалізації, приймати зважені рішення за умов відсутності достатньої кількості інформації. Взагалі, цільовий менеджмент і прийняття рішень становлять основу професійної діяльності менеджера. Особистісна цілеспрямованість, рішучість менеджера за будь-яких умов є запорукою його успіху в майбутній професійній діяльності. Зважаючи на це, до завдань, які необхідно розв’язати у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій, нами віднесено розвиток їхніх емоційно-вольових якостей.

Рівень розвитку управлінських якостей в учасників експерименту вимірювався за допомогою методів експертних оцінок, спостереження та

тестування. Показниками вимірювання рівня комунікативності послужили високі значення факторів *A*, *H*, *C* зазначеного тесту Р.Кеттела, колективізму – факторів *L*, *F*<sub>4</sub>, лідерства – факторів *Q*<sub>2</sub>, *Q*<sub>3</sub>, *F*, креативності – фактору *M* та наявності відповідних оціночних суджень експертів (див. Додаток 3). Показниками вимірювання мотивації до успіху, якостей оцінювання (себе, оточуючих, навчального процесу) послужили високі значення тестів “Об’єктивний контроль”, “Потреба у досягненні успіху”, “Рівень суб’єктивного контролю” та дані експертних оцінок. Одержані результати наводяться в таблиці 2.7, С. 111-112.

Аналіз експериментальних даних, наведених у таблиці 2.7, свідчить про те, що, якщо рівень якостей оцінювання в цілому задовольняє вимогам професії менеджера, то рівень розвитку решти управлінських якостей залишається не вищим за середній і його можна визначити як допрофесійний. Узагальнення даних таблиці засвідчило, що на достатньому рівні за якістю “конкурентноздатність” знаходився кожний десятий респондент експериментальних груп і 13 студентів (18,57%) контрольних груп, за якістю “мотивація до успіху” – відповідно 24,29% (17 осіб) і 27,14% (19 осіб), за якістю “комунікативність” – 13,28% (9 осіб) і 21,69% (15 осіб), за якістю “здатність працювати в команді” – 17,14% (12 осіб) і 21,43% (15 осіб), за якими оцінювання було діагностовано 12 респондентів (17,14%) експериментальних груп і 18 респондентів (25,71%) контрольних груп, за якістю “лідерство” – кожного десятого студента експериментальних груп і 8 студентів (11,43%) контрольних груп, за якістю “креативність” – 7 осіб (10%) експериментальних груп і 11 осіб (15,71%) контрольних груп, за організаційними здібностями – відповідно 8 (11,43%) і 12 респондентів (17,14%). Узагальнені дані за середнім рівнем зазначених якостей засвідчили, що за якістю “конкурентноздатність” кількість студентів була значно вищою й становила 49 студентів в експериментальних групах і 43 студенти – у контрольних, за якістю “мотивація до успіху” – відповідно 43 респонденти в експериментальних групах і 42 – у контрольних, за якістю “комунікативність”

середній рівень було діагностовано в 38 осіб експериментальних груп і в 39 – контрольних груп, за якістю “здатність працювати в команді” – у 33 респондентів експериментальних груп та у другої частини респондентів контрольних груп. Як видно з таблиці 2.7, С. 111-112, за рештою управлінських якостей кількість респондентів на середньому рівні виявилася також приблизно однаковою. Узагальнення даних за низьким рівнем розвитку управлінських якостей засвідчило значно меншу кількість студентів порівняно із середнім рівнем. Зокрема, за якістю “конкурентноздатність” було діагностовано п’яту частину студентів експериментальних і контрольних груп; за якістю “мотивація до успіху” – 10 респондентів (14,29%) експериментальних і 9 респондентів (12,86%) контрольних груп, за якістю “комунікативність” – відповідно 23 особи (32,85%) і 16 осіб (22,86%), за якістю “здатність працювати в команді” – 25 осіб



Таблиця 2.7

## Результати вимірювання рівня розвитку управлінських якостей респондентів

Групи		Розподіл студентів за рівнями розвитку управлінських якостей											
		Конкурентноздатність			Мотивація до успіху			Комунікативність			Здатність працювати в команді		
		Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н
Е1	абс.	3	14	7	4	13	7	4	14	6	5	9	10
	%	12,5	58,33	29,16	16,66	54,16	29,16	16,66	58,33	25	20,83	37,5	41,66
Е2	абс.	4	12	3	4	12	3	3	7	9	4	10	5
	%	21,05	63,15	13,78	21,05	63,15	15,78	15,78	36,84	47,36	21,05	52,63	26,31
Е3	абс.	0	23	4	9	18	0	2	17	8	3	14	10
	%	0	85,18	14,81	33,33	66,66	0	7,4	62,96	29,62	11,11	51,85	37,03
К1	абс.	5	11	8	6	13	5	7	11	6	6	10	8
	%	20,83	45,83	33,33	25	54,16	20,83	29,16	45,83	25	25	41,66	33,33
К2	абс.	4	13	2	4	11	4	4	10	5	5	10	4
	%	21,05	68,42	10,52	21,05	57,89	21,05	21,05	52,63	26,31	26,31	52,63	21,05
К3	абс.	4	19	4	9	18	0	4	18	5	4	15	8
	%	14,8	70,37	14,87	33,33	66,66	0	14,87	66,66	18,51	14,8	55,55	29,62



Продовження табл

Групи		Розподіл студентів за рівнями розвитку управлінських якостей											
		Якості оцінювання			Лідерство			Креативність			Організаційні здібності		
		Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н
Е1	абс.	3	14	7	1	10	13	3	5	16	3	7	14
	%	12,5	58,33	29,16	4,16	41,66	54,16	12,5	20,83	66,66	12,5	26,16	58,33
Е2	абс.	4	8	7	2	10	7	4	8	7	2	12	5
	%	21,05	42,0	36,84	10,52	52,63	36,84	21,05	42,1	36,84	10,52	63,15	26,31
Е3	абс.	5	17	5	4	20	3	0	11	16	3	11	13
	%	18,51	62,96	18,51	14,81	74,01	11,11	0	40,74	59,23	11,11	40,74	48,14
К1	абс.	8	11	5	2	10	12	4	6	14	4	8	12
	%	33,33	45,83	20,83	8,33	41,66	50	16,66	25	58,33	16,66	33,33	50
К2	абс.	4	9	6	2	12	5	5	9	5	3	12	4
	%	21,05	47,36	31,57	10,52	63,15	26,31	26,31	47,36	26,31	15,78	63,15	21,05
К3	абс.	6	17	4	4	17	6	2	13	12	5	14	8
	%	22,22	62,96	14,8	14,87	62,96	22,22	7,4	48,14	44,44	18,51	15,85	29,9

Умовні позначення:

Д – достатній рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень.

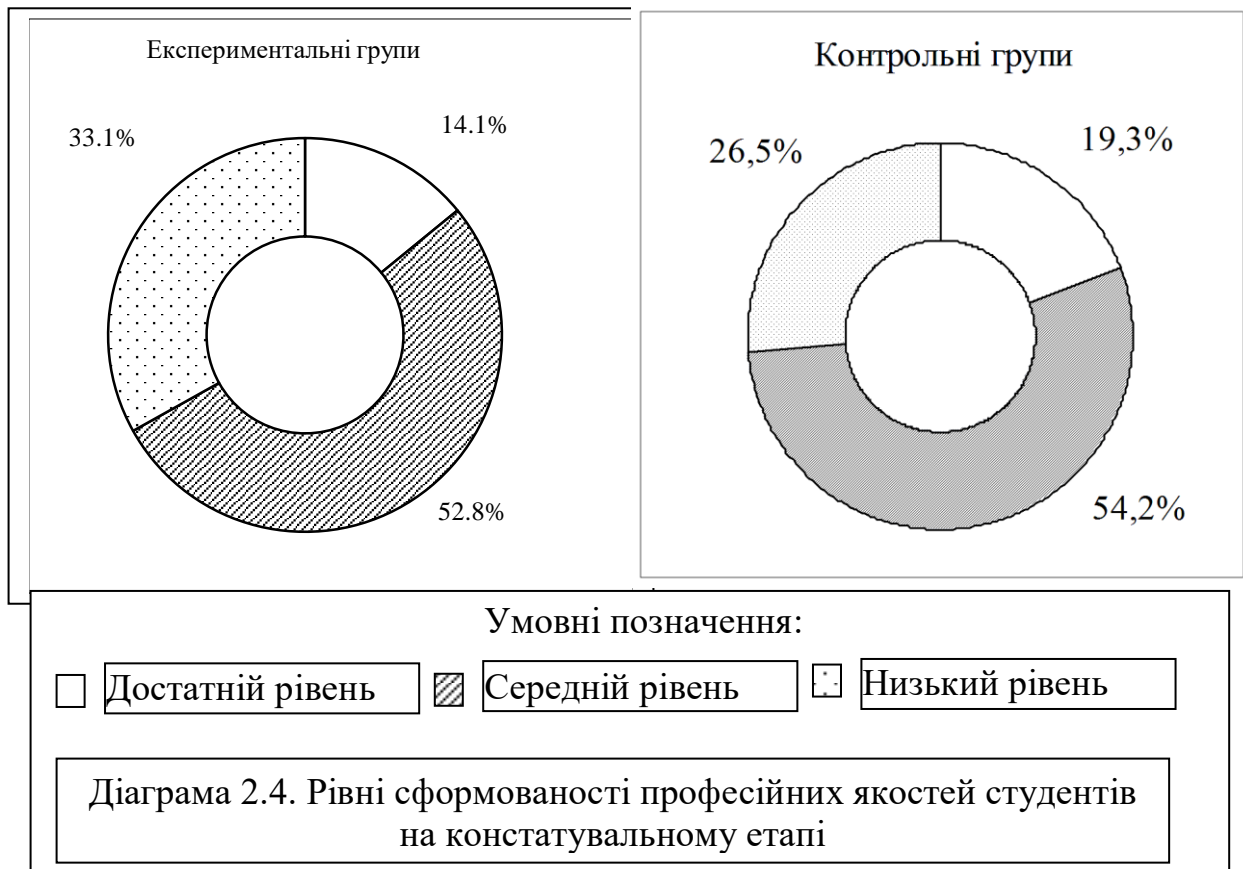


(35,71%) і 20 осіб (28,57%), за якими оцінювання – 19 респондентів (27,14%) експериментальних і 15 респондентів (21,42%) контрольних груп, за якістю “лідерство” було виявлено третю частину респондентів експериментальних і контрольних груп, за “креативністю” – 39 студентів (55,71%) експериментальних і 31 студент (44,29%) контрольних груп, за організаційними здібностями – 32 респондента (45,71%) експериментальних і 24 респонденти (34,29%) контрольних груп. Аналіз одержаних результатів свідчить, що найвищий показник за достатнім рівнем управлінських якостей було одержано у групах Е3 і К3 за якістю “мотивація до успіху” (по 9 осіб – 33,33%) та у групі К1 за якими оцінювання (8 осіб – 33,33%). Проте група Е3 зовсім не виявила достатнього рівня за якими “конкурентноздатність” і “креативність”. Як видно з таблиці 2.7, С.111-112, найбільшу кількість студентів на низькому рівні було діагностовано у групі Е1 за якістю “креативність” (16 респондентів – 66,66%), водночас у групах Е3 і К3 за якістю “мотивація до успіху” низького рівня констатовано не було.

Одержані результати можна пояснити тим, що в загальноосвітній школі не вивчаються предмети управлінського циклу, проте коли йдеться про підготовку фахівців у галузі менеджменту, слід зазначити такі складові управлінської діяльності, як уміння працювати в команді, організувати роботу, творчо підходити до вирішення проблем, вивчення діяльності конкурентів та вміння випередити їх. Важливим є вміння співпрацювати з людьми та мотивувати їх до активної діяльності, об’єктивно добирати й оцінювати кадри, добре знатися на людях [72:293]. Тому до завдань професійної підготовки студентів-менеджерів нами віднесено завдання розвитку їхніх управлінських якостей.

На підставі даних таблиць 2.5–2.7 нами було побудовано діаграму результатів діагностики рівнів сформованості професійних якостей студентів (див. діаграму 2.4, С.114).

Одержані результати свідчать про приблизно однаковий рівень сформованості професійних якостей у студентів контрольних та експериментальних груп. Водночас, як видно з діаграми 2.4 (див. С.114), за



достатнім рівнем сформованості професійних якостей у контрольних групах було діагностовано 19,3% майбутніх менеджерів, що на 5,2% студентів більше ніж в експериментальних, а за низьким рівнем у контрольних групах було виявлено на 6,6% студентів менше ніж в експериментальних, що підвищило значущість експерименту.

Узагальнені дані рівня професійної підготовленості майбутніх менеджерів організацій, виявлені на констатувальному етапі, подано в таблиці 2.8, С. 115. Як видно з таблиці, за критерієм знань, умінь і навичок на достатньому рівні було виявлено 5 респондентів (7,14%) експериментальних груп і 8 респондентів (11,43%) контрольних груп, на середньому – 25 осіб (35,71%) експериментальних і 28 осіб (40%) контрольних груп, на низькому – 40 студентів (57,14%) експериментальних і 34 студенти (48,57%) контрольних груп. За критерієм норм професійної поведінки було діагностовано на

достатньому рівні 9,52% студентів експериментальних груп і 15,71% – контрольних груп, на середньому – відповідно 32,38% і 41,9% респондентів, на

Таблиця 2.8

Дані констатувального експерименту з виявлення рівнів професійної підготовленості студентів ( у % )

Групи	К Р И Т Е Р І Ї								
	Знання, уміння, навички			Норми професійної поведінки			Професійні якості		
	Р І В Н І								
	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н
Е1	12,5	54,17	33,33	11,1	31,94	56,94	12,5	48,9	38,5
Е2	10,53	47,37	42,11	8,77	28,07	62,23	18,4	47,8	33,8
Е3	0	11,11	88,89	8,64	35,8	55,55	11,4	61,7	29,6
К1	16,67	54,17	29,17	18,05	36,11	45,83	19,4	45,8	34,8
К2	21,05	42,11	36,84	15,78	35,08	49,13	21,04	54,8	24,2
К3	14,81	51,86	33,33	13,58	51,85	34,57	17,5	61,9	20,6

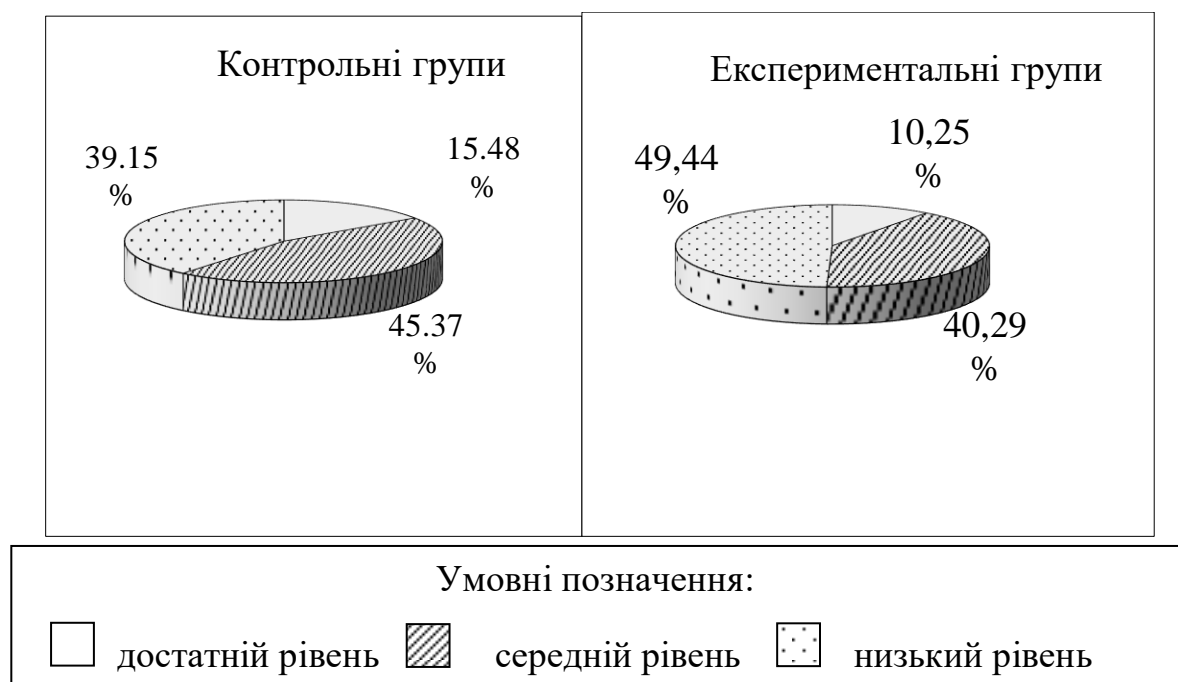
Умовні позначення:

Д – достатній рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень.

низькому – відповідно 58,09% і 42,38% майбутніх менеджерів організацій. За критерієм професійних якостей було виявлено на достатньому рівні 14,1% (експериментальні групи) і 19,3% (контрольні групи), на середньому рівні – відповідно 52,8% і 54,2%, на низькому – відповідно 33,1% і 26,5% студентів. Одержані дані дозволяють дійти висновку, що найвищі показники на констатувальному етапі за достатнім рівнем було виявлено в учасників експерименту за критерієм професійних якостей, що можна пояснити тим, що професійні якості ґрунтуються на особистісних якостях, які на момент вступу

до університету були вже сформовані, а також частково впливом суб'єктивного фактору під час тестування та експертного оцінювання. Найнижчі показники було діагностовано за критерієм знань, умінь і навичок, що, як зазначалося вище, пов'язано з недостатнім вихідним рівнем знань студентів, певними труднощами організації самостійної роботи в процесі вивчення фахових дисциплін на початковому етапі навчання.

З метою порівняння даних констатувального експерименту було складено діаграму результатів діагностики професійної підготовленості майбутніх менеджерів (див. діаграму 2.5)



Діаграма 2.5. Результати діагностики професійної підготовленості майбутніх менеджерів на констатувальному етапі

Як видно з діаграми, на достатньому рівні професійної підготовленості на початковому етапі навчання було діагностовано 10,25% студентів експериментальних і 15,48% студентів контрольних груп, на середньому – 40,29% респондентів експериментальних і 45,37% респондентів контрольних груп, низький рівень було виявлено у кожного другого респондента експериментальних та в 39,15% студентів контрольних груп. Отже, рівень професійної підготовленості студентів контрольних груп виявився дещо



вищим (на достатньому рівні – на 5,23%, на середньому рівні – на 5,08%); на низькому рівні в контрольних групах було виявлено в цілому на 10,29% студентів менше, що підвищило значущість експерименту.

Аналіз експериментальних даних, які були одержані в ході проведення констатувального експерименту, свідчить про те, що в учасників експерименту спостерігається переважно середній рівень професійної підготовленості. Це підтвердило ідею нашого дослідження про необхідність спеціально організованої роботи з використання ефективних технологій навчання з метою вдосконалення професійної підготовки студентів.

На цій підставі нами було розпочато формувальний експеримент з реалізації сукупності педагогічних умов застосування навчально-ігрового проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій.

## **2.2. Технологічний алгоритм навчально-ігрового проектування**

Здійснюючи формувальний експеримент, ми дотримувались принципів проектно-технологічного підходу, запропонованих Г.О.Ковальчук, а саме:

- 1) орієнтація на позитивні якісні зміни, змістовна та структурна цілісність проекту;
- 2) моделювання структури і змісту процесу діяльності (попереднє планування);
- 3) системності (взаємодія всіх елементів);
- 4) керованості й поетапної реалізації процесу (контроль процесу та результату);
- 5) наукової обґрунтованості, посильності, яка зростає на кожному наступному етапі;
- 6) постійного зворотного зв'язку (співвідношення мети та результатів);
- 7) свідомості і творчої активності учасників (колективний характер праці, урахування індивідуальних особливостей тощо) [89:59].

Перші чотири принципи дослідниця вважає специфічними для технології проектування, а решта має загальний організаційний характер.

Відповідно до завдань дослідження, у ході здійснення формувального експерименту нашою метою було перевірити ефективність конкретизованого нами алгоритму навчально-ігрового проектування (див. схему 1.5, С. 79).

У процесі експериментальної роботи ми переконалися, що алгоритм, як система приписань, має досить формальний характер [191:11]. Однак на його основі завжди можна розробити програму дій, урахуваючи специфіку об'єкта дослідження, рівень підготовки й обізнаності студентів, часові межі. Як результат, деякі етапи в зазначеній вище схемі можуть бути відсутні. Це можливо, наприклад, у тому разі, коли тему обирає викладач і сам ставить перед студентами проблему (на початковому етапі), що значно скорочує час на виконання завдань на першому етапі. Етапи 4, 6, 8 (див. схему 1.5, С.79) практикувалися у проектах з курсу “Ділова іноземна мова”, оскільки специфіка цієї дисципліни полягає в тому, що іноземна мова є не тільки метою, але й засобом навчання. Щодо інших фахових дисциплін, то за умов достатнього рівня підготовки студентів та під час виконання короткострокових ігрових проектів, ці етапи пропускалися, що не порушувало загального алгоритму.

Деталізуємо ці етапи на прикладі ігрового проектування з теми “Як задовольнити попит усіх покупців супермаркету?”, застосованого під час вивчення “Ділової іноземної мови” серед студентів третього курсу зі спеціальності “Менеджмент організацій”. За своєю предметно-змістовою сферою це був міждисциплінарний проект, який охоплював такі дисципліни, як “Основи менеджменту”, “Паблік рилейшнз”, “Управління персоналом”.

Відповідно до експериментальної моделі застосування ігрового проектування (див. схему 1.4, С. 76), особлива увага приділялася передпроектній підготовці студентів. Як правило, робота студентів над цим проектом розпочиналася на заключному етапі роботи над темою “Прийняття рішень”, “Стилі керівництва”, коли студенти вже оволоділи певним теоретичним матеріалом, брали участь у ситуативних іграх, що сприяло їх

більш органічному вживанню в роль. Як керівнику проекту, викладачеві необхідно було виявити рівень комунікативних та організаторських здібностей студентів, рівень їхніх міжособистісних відносин, професійних знань, умінь і навичок. У цьому викладачеві допомагали декілька теоретичних і практичних методів, в тому числі: спостереження, індивідуальне психологічне діагностування за відомими методиками, соціометрія, анкетування та ін. На цьому етапі особлива увага приділялася ознайомленню студентів із запропонованою технологією навчання, роз'ясненню її особливостей, обговоренню завдань навчальної програми і практичних результатів роботи над проектом. Ми прагнули, щоб кожний студент мав чітке уявлення про сутність роботи, якою він займатиметься.

Зазначені аспекти передпроектної підготовки студентів сприяли формуванню їх готовності до участі в ігровому проектуванні, яку, на наш погляд, не можна зводити до суми знань і вмінь. У цьому складному особистісному утворенні можна виділити такі складові:

- установку на участь в ігровому проектуванні з навчальною метою;
- систему спеціальних знань, умінь і навичок студентів з фахових дисциплін;
- емпатію та здатність до рефлексивної діяльності;
- креативність, здатність до творчого вирішення навчальних завдань у формі гри.

На підготовчому етапі точно визначається тема проекту, кількість учасників. Взагалі, в ході експерименту тематика ігрових проектів була різною. В одних випадках тема ініціативно висувалася викладачем з урахуванням навчальної ситуації зі свого предмета, професійних інтересів і здібностей студентів, в інших – самими студентами, які, здебільшого, орієнтувалися на свої власні інтереси, не тільки пізнавальні, але й творчі, прикладні.

Тематика проектів стосувалася теоретичних питань навчальної програми з метою поглиблення знань студентів. Проте найчастіше теми проектів стосувалися певного практичного питання, актуального для життя і, водночас,

такого, що вимагає знань студентів не з одного предмета, а з різних галузей, їх творчого мислення, дослідницьких навичок, що сприяло інтеграції знань.

Надалі викладач пропонував студентам запитання, ситуації, які сприяли постановці проблеми. Бажано, щоб сама проблема висувалася студентами. Водночас, наші спостереження засвідчили, що навіть студенти експериментальних груп із достатнім рівнем професійної підготовленості відчували значні труднощі у визначенні напрямку пошуку. У той час як студентам із середнім та низьким рівнем це було часто не під силу і викладачеві доводилося самому ставити проблему. Як правило, учасники експерименту виявляли достатню активність у процесі аналізу проблемної ситуації та відчували труднощі під час усвідомлення проблеми та її словесного формулювання. Слід зазначити, що постановка проблеми є дуже важливим етапом, оскільки проект може існувати лише там, де є проблема, що потребує вирішення. Як слушно зауважує М.М.Фіцула, завдання стає пізнавальною проблемою, якщо воно потребує роздумів, викликає пізнавальний інтерес, спирається на попередній досвід і знання за принципом апперцепції – залежності сприймання від попереднього досвіду, знань, інтересів, потреб людини, включення нових відомостей до наявної системи знань і уявлень [178:363]. Як зазначалося вище, щоб проблема не втратила статусу навчальної, вона повинна відповідати рівню знань студентів. З одного боку, вони мають бути достатніми для того, щоб почати пошук невідомого, з іншого – студенти мають “шукати знань”, яких їм бракує, розвиваючи свій інтерес до нового [5:425-429].

У контексті нашого дослідницького задуму проблема була поставлена у такий спосіб: “Супермаркет, відкритий у нашому місті рік тому, має досить високий рівень продажу товарів. Успіх базується на політиці задоволення потреб покупця. Проте деякі з них залишаються незадоволеними. Чи можливо задовольнити всіх?”

Постановка проблеми спонукає до визначення цілей та форми кінцевого продукту проектування. Ми прагнули, щоб цілі ігрового проектування

забезпечували розвиток такої навчально-пізнавальної діяльності, яка б сприяла цілеспрямованості й взаємозв'язку мотивів учасників, забезпечуючи їх трансформацію від пізнавальних до професійно значущих [117:11]. Метою зазначеного ігрового проектування було розробити комплекс задоволення потреб покупців.

Звісно, мета має чітко усвідомлюватися учасниками. Студенти повинні розуміти, що вони роблять і чому. У ході проектування керівнику потрібно бути переконаним у тому, що різні види діяльності сприяють досягненню цієї мети. Ми виходили з того, що підґрунтям ігрового проектування виступає гра, а суттєвою особливістю гри є її результат, виграш. Отже, всі попередні кроки виконуються саме для того, щоб підготувати ситуацію, яка забезпечує цей результат [17:42]. Формою кінцевого продукту навчально-ігрового проектування з теми “Як задовольнити попит усіх покупців?” було призначено збори управлінського персоналу з покупцями на чолі з власником супермаркету.

Як тільки проблема сприйнята студентами, мета визначена й усвідомлена всіма учасниками, розпочинається обговорення варіантів вирішення проблеми та здійснюється розподіл ролей з визначенням завдань (див. схему 2.2, С.122). Рольовий статус студентів позначався на характері їхньої поведінки, взаємодії, спілкуванні. Граючи роль з певним статусом, вони намагалися зіставити свої уявлення про цей статус та індивідуальний стиль поведінки. У ході нашого експерименту студенти пробували себе в різних ролях, що підтримувало їх самоствердження, самовираження, забезпечувало можливість гуманно ставитися до досвіду учасників проекту й акцентувати на особистості студента (learner-centeredness).

На цьому етапі використовувалися методи проектного менеджменту під час складання плану того, що має бути зроблено і коли (див. Додаток С).

У процесі генерування ідей нами широко використовувалися такі методи, як складання діаграми ідей та морфологічної матриці пошуку ідей (за П.Хіллом [194]) (див. схему 1.2, С.39), які своєю наочністю сприяли підвищенню гнучкості

## Розподіл ролей між учасниками ігрового проектування з теми

“Як задовольнити попит усіх покупців супермаркету?”



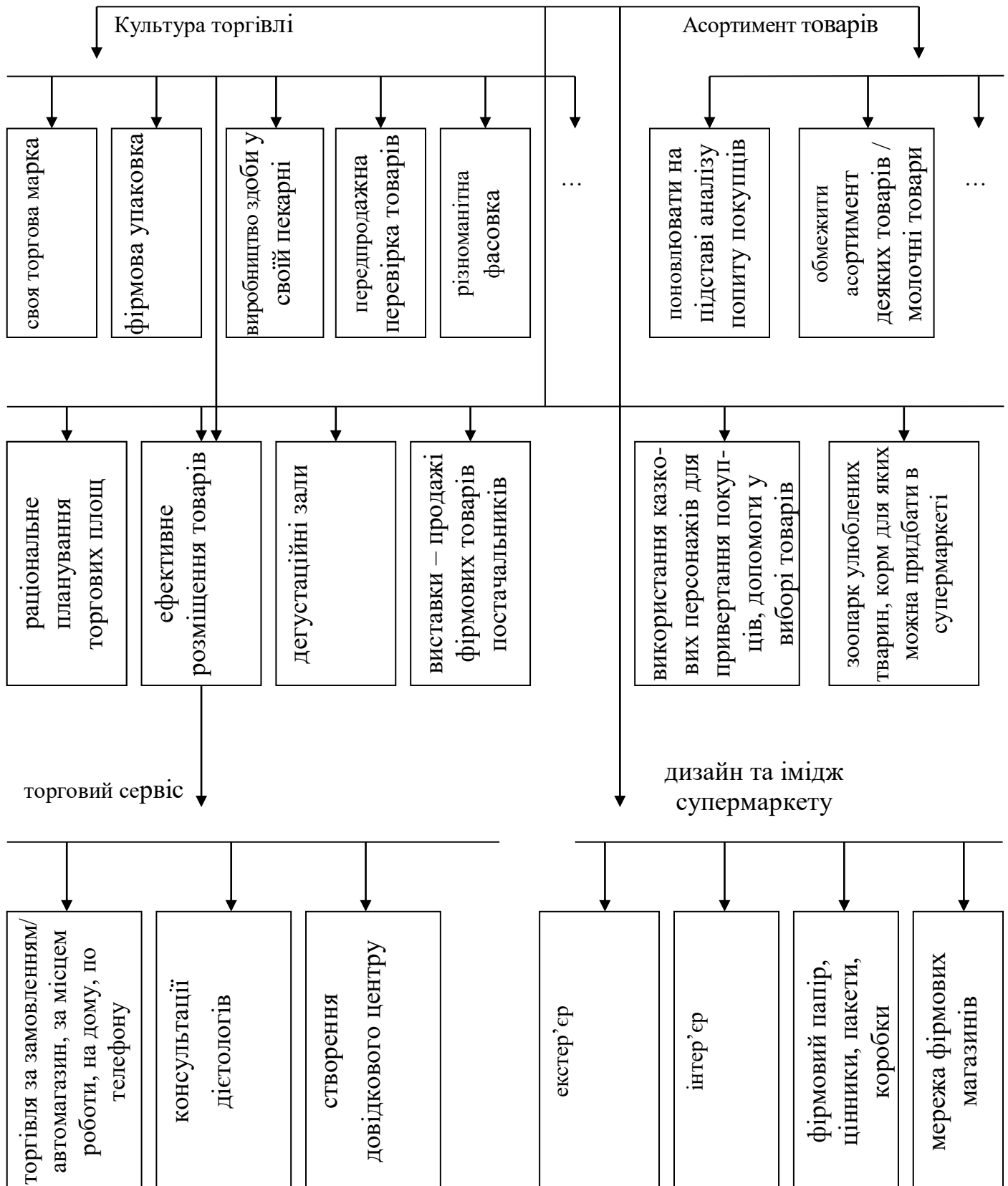
мислення студентів у пошуку різних варіантів розв’язання проблеми та допомагали у визначенні стратегії розвитку супермаркету. Складання діаграми, як правило, розпочиналося з переліку широких галузей, які можуть служити джерелом ідей, потім менших галузей і т.д. Слід зазначити, що чим більш детальною була діаграма, тим більша ймовірність отримання з неї корисних ідей. Істотно, що наочне представлення деяких ідей сприяло їх кращому розумінню, а це, у свою чергу, спонукало учасників ігрового проектування до більш творчого підходу. Діаграму ідей для розроблення комплексу задоволення потреб покупців подано на схемі 2.3, С. 123.

Разом із діаграмою ідей в ході виконання зазначеного проекту нами практикувалася побудова *матриці ідей*, яка є проявом морфологічного підходу (*morphological approach*). Спеціалісти з проектування цим терміном називають

метод логічної організації ідей у ході проектування, який відрізняється від традиційних методів, що базуються на інтуїції та досвіді [194:71].

Схема 2.3

Діаграма ідей для розроблення комплексу задоволення потреб покупців



Морфологічний підхід у проектуванні являє собою досить суворий математичний метод вибору та комбінування різних етапів для досягнення поставленої мети.

Отже, матриця ідей – це більш складний метод генерування ідей, який полягає в морфологічному (стосовно форми або структури) аналізі незалежних змінних, пов'язаних із проблемою, що розв'язується або поставленим завданням [112:212].

Для кожної з цих змінних було підібрано параметри, властивості або методи, які в сукупності утворили матрицю.

Вибір нами цього методу в ході експерименту був орієнтований переважно на студентів експериментальних груп із достатнім та середнім рівнем професійної підготовленості, адже вибір параметрів, властивостей, кількості оптимальних рішень матриці вимагає достатнього рівня знань, інтересу та потреби в знаннях, навичок пошукової діяльності.

На рис. 2.1 (див. С. 125) наведено матрицю пошуку ідей, що складена студентами в ході роботи над зазначеним ігровим проектом для розроблення нової товарної стратегії супермаркету. Як бачимо, у цьому випадку не всі рішення є оптимальними через неможливість їх практичного здійснення в конкретний момент.

Етап планування завершується підготовкою проспекту проекту, який являє собою загальну характеристику його змісту і включає такі аспекти: назва проекту; мета проекту; дата виконання; обсяг роботи; розподіл ролей; обладнання; вартість проекту [81:35].

На етапі виконання ігрового проекту здійснюється підготовка студентів до збору й аналізу інформації, відбувається обробка одержаної інформації та обмін нею.

Отже, на цьому етапі вводилася лексика з теми “Customers”, кожна група отримувала додаткову лексику і зразки діалогів. Під керівництвом викладача розвивалися навички, необхідні для збору інформації: пошукове та вивчальне читання, уміння взяти інтерв'ю, підтримати бесіду, критично ставитися



	Фактор	Варіанти					
и		А	В	С	Д	З	Кі
						агаль- на кіль- ть рі- шень	ль-ть оптима- льних рішень
1.	Вивчен ня потреб покупців	<u>ящик</u> <u>пропозицій</u>	<u>м</u> <u>асове</u> <u>опиту-</u> <u>вання</u>	<u>стр</u> атегія підкуван- ня про покупця	<u>ф</u> окус- групи	4	2
2.	Вивчен ня конкурентів	<u>їх</u> <u>лідерська</u> <u>позиція</u>	<u>ц</u> <u>інова</u> <u>політи-</u> <u>к</u> <u>а</u>	<u>тов</u> аро- <u>рух</u>	<u>н</u> <u>ауко-</u> <u>в</u> <u>і роз-</u> <u>робки</u>	4	4
3.	Вивчен ня конкурентно- здатності товарів	<u>нижчі</u> <u>ціни</u>	<u>в</u> <u>ища</u> <u>якість</u>	<u>пол</u> <u>іпшення</u> <u>упа-ковки</u>		3	3
4.	Якість товарів	<u>фірмо</u> <u>вий знак</u>	<u>т</u> <u>оргова</u> <u>марка</u>	<u>нов</u> <u>овве-</u> <u>ден</u> <u>ня</u>		3	3
5.	Сервіс	<u>індиві</u> дуаль-не обслугову- вання	<u>т</u> оргів- ля за замов-	<u>кон</u> суль-тації дієтолога	<u>д</u> овід- ковий центр		

		наданням ряду послуг	ленням				
б.	Ціна	середн я	Г нучка	ни жча за ціну кон- курентів		3	1
				<b>Всь ого:</b>			<b>1 3</b>

Рис.2.1. Морфологічна матриця ідей для розроблення товарної політики (фрагмент формувального етапу педагогічного експерименту)

до зауважень одногрупників. Зміст ігрового проекту поступово ускладнювався, як результат засвоєння попередніх, більш простих завдань. Цей процес можна уявити собі як воронку, що розширюється, і в яку додаються нові знання, інформація, набутий досвід. Ми намагалися досягти цього послідовним використанням викладачем цілого спектру ігрових прийомів: від аналізу конкретних ситуацій до імітаційних вправ, розігрування ролей і ділових ігор. Уявивши себе в ролі власника супермаркету, топ-менеджера, продавця, експерта, студенти набували навичок прийняття рішень. Незважаючи на те, що рішення іноді здавалися нереальними, надуманими, високий рівень творчості студентів був запорукою їх успіху.

Використання методу *аналізу конкретних ситуацій* на цьому етапі проекту дозволило нам наблизити процес навчання до майбутньої реальної управлінської діяльності студентів. В ігровому проектуванні конкретна ситуація являє собою опис умов імітованого середовища, в якому відображаються певні події, явища, факти економічного життя, що мають проблемний характер. Підготовка до аналізу конкретних ситуацій включала такі етапи: формулювання мети і завдань роботи; урахування вікових особливостей та інтересів; прогнозування варіантів виходу із запропонованої

ситуації, логічних запитань, які допоможуть у виробленні рішення, у пошуках розв'язання проблеми.

Під час розгляду конкретних ситуацій слід дотримуватися такої послідовності:

- 1) студентам дається письмовий матеріал, що містить проблемну ситуацію, логічні запитання, що сприяють розвитку дискусії;
- 2) викладач пропонує учасникам уточнити деталі ситуації, ставить додаткові запитання, спонукає висловлювати свою думку, допомагає студентам, які мають спільні думки, об'єднатися в підгрупи та розробити спільні позиції;
- 3) студентам пропонується пригадати подібну ситуацію із власного досвіду;
- 4) викладач коментує перебіг події, ситуації, займає позиції учасників.

Аналіз конкретних ситуацій здійснювався в кожній групі окремо. Зокрема, студентам було запропоновано такі ситуації:

Situation 1: An employee from the Fish Department is offering samples (пропонує зразки) of smoked salmon, an expensive new item, to customers in the store. Instead of taking one sample, a customer from a nearby factory comes in and starts to eat lunch on the samples. What should the employee do?

Situation 2: There is profit problem (проблема з прибутками) in the Ice Cream Shop at Stew Leonard's store. Some supervisors suspect that employees working there are giving out free ice cream cones (роздають морозиво безкоштовно) to their friends. What should the supervisors do?

Situation 3: At the self-service shop (у магазині самообслуговування) the customer took a package with eggs, stood aside and decided to count them before putting them into his bag. The employees watching that got indignant; one of them, passing by the customer, said angrily: "Will you do it yourself or shall I help you?"

How could you explain the indignation of the employees? Is it true? What does the remark of a saleswoman prove? How can this episode be finished?

Situation 4: The controller at the cash-desk gave the change to the customer who didn't take the money and said: "You are mistaken". – "You always think that

you are cheated,” – answered the saleswoman. Then the customer took the money and went out without saying a word and leaving the annoyed saleswoman.

What mistakes did the controller make? What are the possible consequences (можливі наслідки) of this situation?

Використання методу конкретних ситуацій сприяло поглибленню знань із вивченої теми, встановленню зв'язку теоретичних положень із практикою,

фр  
ріп  
не

<p>Role I</p> <p>You are the shop assistant at Confectionary Department. The customer comes in and asks for the sweets, which are not available at the moment.</p> <p>Recommend him/her some other sweets.</p>	и в
--	--------

І після аналізу ситуації студенти могли взяти участь у ситуативно-рольових іграх, які допомагали їм увійти в ігрове середовище відповідно до їх рольового статусу.

#### 1. Ситуативно-рольова гра “Making reservations” (Замовлення).

Additional vocabulary: Can I make a reservation for...? How much ... do you need? How much is...?

to require urgently; extra pay; delivery; to pay in advance; quantity; to be of

<p>Role I</p> <p>You are the shop assistant of the store. The customer phones you to make a reservation for products. Accept the reservation. Enquire about the time, address, quantity.</p>
--

<p>Role II</p> <p>You are the customer. Phone the store to make a reservation for goods; you need a set of products for a picnic: 1 kg of bacon, 2 kg of fish, 2 loaves of bread, a can of salmon caviar, 2 kg of potatoes, a package of mayonnaise, a dozen of eggs. Enquire about the price, inform your address.</p>
---

<p>Role II</p> <p>You come to the Confectionary Department to ask for some sweets but they are not available at the moment. The shop assistant recommends you</p>
---

Additional Vocabulary: to give advice; to be (not) available; to have superb taste; ingredients; to include nuts; gentle cream filling, chunks of waffle, unique smell, to make the right choice, to create the atmosphere of a holiday.

3. Ситуативно-рольова гра "Assortment: large or average?" (Асортимент: великий чи середній?)

Role I

You are the top manager of the store. You believe that the assortment of goods at the store should be larger. In this way you can attract customers.

Role II

You are the owner of the store. You stick to the point that to keep the prices down and to build customer loyalty one must not have many items but sell them in big quantities.

Additional Vocabulary: to stock ... items; to broaden a range of goods; to attract customers, to keep the prices down, to built customer loyalty; to enlarge, to sell goods in large quantities.

Під час проведення цих ігор, було рекомендовано вводити роль експерта, який спостерігає за рольовою поведінкою студентів, виявляє їхні сильні та слабкі сторони, бере участь в оцінюванні, готує короткий коментар. На нашу думку, така ігрова діяльність сприяє розвитку якостей оцінювання у майбутнього керівника.

На наступному етапі студенти фактично збирали інформацію в аудиторії та за її межами, що передбачало інтерв'ю з членами інших груп, викладачами, додаткове читання. Кожна група працювала окремо, розробляючи свою стратегію. Рівень інтелектуальної активності студентів вважався умовою успішного виконання кожною групою свого завдання. Слід зазначити, що високий рівень інтелектуальної активності під час ігрового проектування забезпечувався оволодінням студентами такими знаннями, як:

- знання умов, принципів, правил (поведінки) ведення діалогу;
- обізнаність про власні повноваження у прийнятті рішень;
- достатня проінформованість з теми, що досліджується;
- знання оптимальних засобів спілкування (вербальних, невербальних);
- знання індивідуальних якостей співрозмовника;
- знання соціальних, особистісних, професійних установок, намірів сторін, що спілкуються [67:68].

На нашу думку, саме ці знання становили підґрунтя інформаційного поля гри, професійної компетенції, без яких неможлива ділова гра. Опитування серед студентів свідчить, що “робота над ігровим проектом дозволяє здобувати знання, які неможливо отримати на традиційних лекціях і семінарах, оскільки у проекті можна самому обрати ту галузь, яка цікавить...”. З цієї точки зору, на думку студентів, “хороший проект повинен передбачати самостійні дослідження, давати можливість учитися відповідно до здібностей, сприяти налагодженню взаємовідносин між учасниками проекту” тощо.

Етап збору інформації завершився розглядом способів її обробки. Пам’ятаючи про форму кінцевого продукту, викладач давав рекомендації щодо складання програми дій, звіту, оформлення графіків, таблиць.

Етап обробки інформації був найскладнішим, адже включав роботу з літературою, спостереження, інтерв’ю. Студенти розмірковували над тим, що вони зібрали, як одна частина співвідноситься з іншою, підсумовувати та додатково сортували інформацію. Обмін інформацією сприяв більшому поглибленню у проблему і відбувався шляхом використання різних форм роботи у групах: тріадах, четвінках, пірамідах. Такі форми групової роботи дозволяли здійснювати індивідуальний контроль, який виступав формою зворотного зв’язку з одного боку, та контролю за ігровою діяльністю, з іншого.

Пропонуємо один із варіантів групової діяльності студентів на етапі обміну інформацією.

1. Група розподіляється на 4 підгрупи по 3 студенти в кожній:

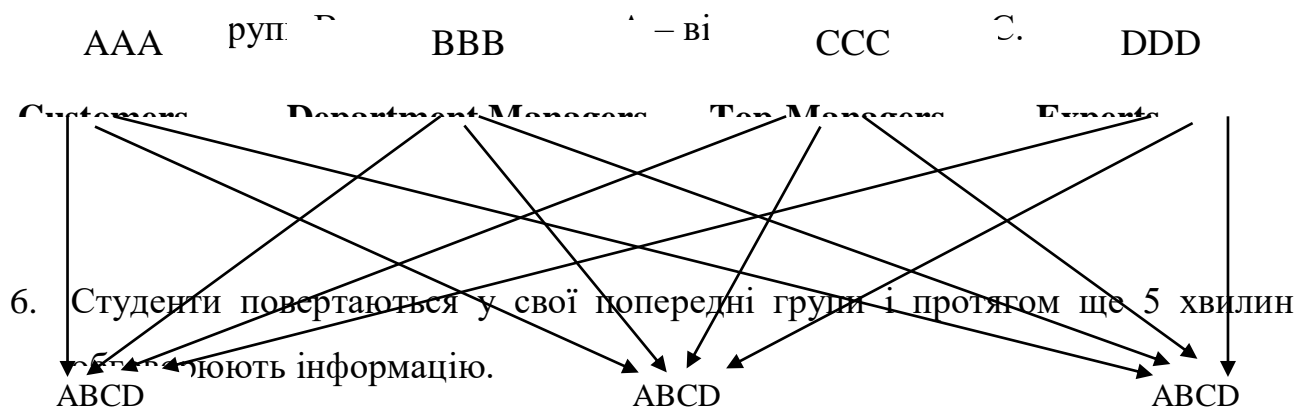
A (Customers), B (Department Managers), C (Top-Managers), D (Experts).

2. 10 хвилин студенти в кожній підгрупі обговорюють свою стратегію дій.
3. Студенти утворюють нові три групи так, щоб кожній було по одному студенту з попередніх груп (див. схему 2.4).

Схема 2.4

### Варіант перехресної бесіди на етапі обміну інформацією

4. Протягом 5 хвилин представники груп А, В, С по черзі розповідають опонентам основні положення своєї стратегії, ті, у свою чергу, ставлять їм запитання, представники групи D занотовують, спостерігають.
5. Протягом наступних 5 хвилин на окремому аркуші студент групи В записує коротко інформацію, отриману від студента групи А, студент групи С – від



7. представники груп А, В, С по черзі протягом 10 хвилин повідомляють про основні результати діяльності, а представник експертів (група D), урахувавши всю інформацію, повідомляє один із варіантів загальної стратегії супермаркету щодо задоволення покупців.

Обсяг часу такої форми групової діяльності – 65 хвилин.

У процесі такої перехресної бесіди групи (А, В, С, D) було сформовано таким чином, щоб поєднати студентів як із достатнім, так і з середнім та

низьким рівнем професійної підготовленості. Таке співнавчання у групах розвивало відповідальність кожного за результати своєї діяльності, адже презентувати результати роботи групи часто доводилося саме студентам із низьким рівнем професійної підготовленості, що підвищувало їх мотиви до навчання, сприяло формуванню у них професійних якостей та норм поведінки.

На етапі обробки та аналізу проектної інформації нами використовувалися методи класифікації інформації та трансформації систем (див. Схему 1.2, С. 39).

Основна мета методу класифікації інформації – розділити проектну проблему на окремі частини, які піддаються вирішенню. Для цього студентам необхідно було дотримуватися такої послідовності:

- 1) записати на окремій картці кожен одиницю інформації, зібрану внаслідок дослідження проектної проблеми;
- 2) класифікувати картки за альтернативним набором категорій до тих пір, поки не буде знайдено набір, який відповідатиме як зафіксованим даним, так і суб'єктивній точці зору учасників проекту на проблему;
- 3) використати відібрані набори категорій як підставу для індексації інформації, зібраної пізніше, та розподілу проблеми на частини з метою послідовної або паралельної роботи над ними, а також для пробної ідентифікації змінних величин і взаємозв'язків між ними;
- 4) переглянути класифікацію на більш пізньому етапі, якщо з'являться суперечливі докази, зміняться завдання або думка учасника проекту щодо проблеми.

Використовуючи цей метод, ми, слідом за Д.К.Джонсом, намагалися класифікувати отриману без будь-якої системи інформацію з проблеми так, щоб між елементами одного ряду були тільки сильні взаємозв'язки, а між елементами різних рядів – слабкі [64:294]. Якщо класифікація відповідала цим вимогам, вона була корисною, оскільки дозволяла паралельно працювати з декількома категоріями елементів із сильним внутрішнім зв'язком (див. рис. 2.2).

Категорія 1



Категорія 2

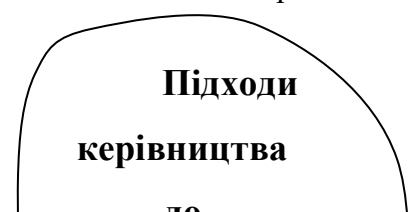




Рис. 2.2. Класифікація інформації проекту “Як задовольнити попит усіх покупців супермаркету?”

Слід зазначити, що цей метод може бути непотрібним у тому разі, якщо проектна ситуація добре відома та зрозуміла. Проте він дає можливість заощаджувати час у ході вирішення недостатньо вивчених проблем, оскільки зобов’язує всіх узгодити свої приклади розв’язання проблеми з дійсним станом справ уже на початковому етапі роботи, що значно зменшує небезпеку неправильного напрямку роботи [64:295].

Метод трансформації системи використовувався нами з метою знайти способи трансформації системи для ліквідації в ній недоліків. При цьому студентам було рекомендовано дотримуватися такої послідовності дій:

- 1) виявити основні недоліки системи;
- 2) встановити причини цих недоліків;
- 3) виявити компоненти системи, що здатні ліквідувати ці недоліки;

4) виявити послідовність змін (шлях трансформації), яка дозволить цим компонентам змінитися на якісно нові [64:269].

Графічно шлях трансформації системи задоволення потреб покупців, застосований студентами в роботі над ігровим проектом “Як задовольнити попит усіх покупців супермаркету” подано на рис. 2.3.

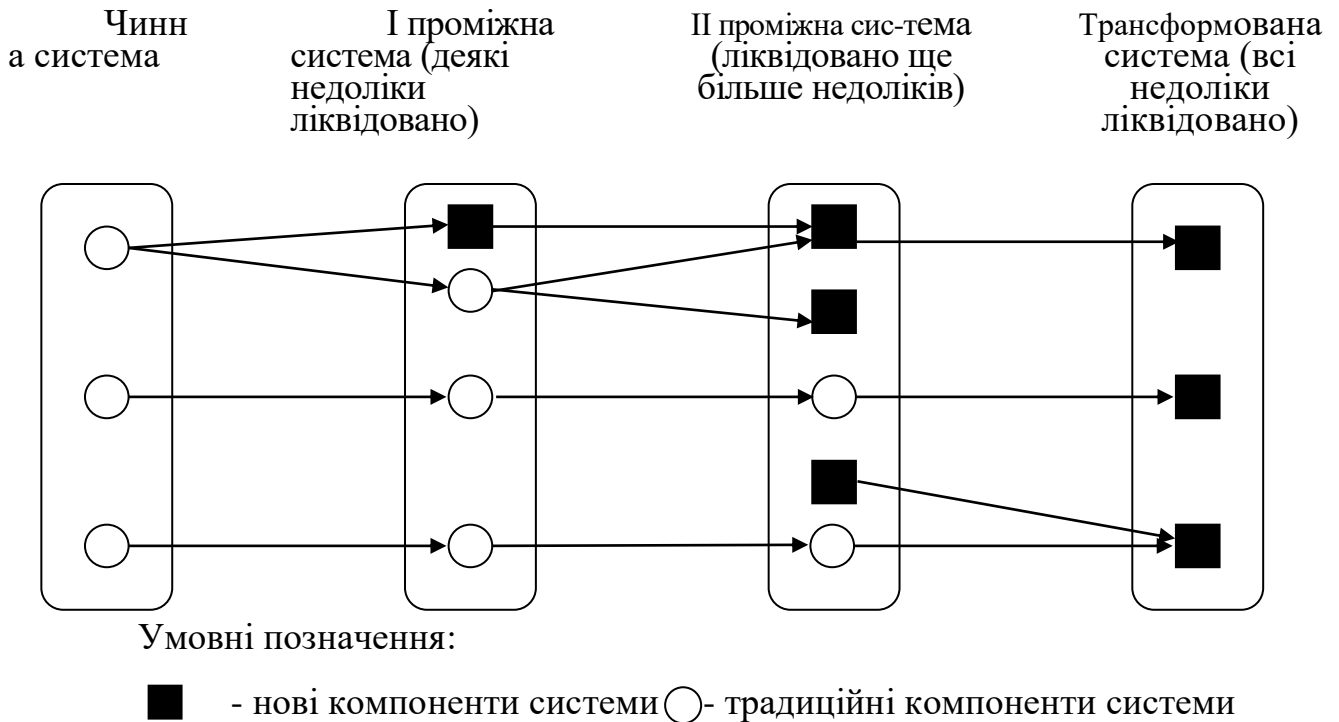


Рис.2.3. Шлях трансформації системи задоволення потреб покупців

Наші спостереження свідчать, що уявити трансформацію проектної ситуації було неважко всім студентам, у тому числі з низьким рівнем професійної підготовки. Водночас лише студенти із достатнім та середнім рівнем могли спланувати ланцюжок послідовних змін для реального здійснення цієї трансформації. Це можна пояснити тим, що використання цього методу вимагає значно глибшого занурення у проблему, яка досліджується.

На завершальному етапі ігрового проектування здійснювалося корегування діяльності студентів, інформаційна підтримка обумовленості проекту та мінімаркетингових досліджень, контроль і оцінка проекту, його захист. Готуючись до презентації у формі зборів менеджерів і покупців, необхідно було розробити наочність, підготуватися до проведення зборів (відкриття, початок обговорення, висловлення власних пропозицій, нової

інформації, підведення підсумків, написання протоколу). Ми помітили, що презентація проекту проходила ефективніше, якщо студенти заздалегідь ознайомлені з технікою презентації, подання матеріалу з метою справити враження на аудиторію. Нами практикувався попередній захист проекту для виявлення його сильних і слабких боків та шляхів його поліпшення.

Під час захисту проекту учасники затвердили нову стратегію щодо задоволення потреб покупців. Студенти повинні були відстояти свою роботу, переконати експертну раду в її значущості, показати свою компетентність не тільки у спеціальних питаннях, що стосувалися проекту, але й розкрити його значення. У такий спосіб, у студентів формувалося усвідомлення завершеності і значущості своєї діяльності. Результати проектної діяльності студентів подано у Додатку С.

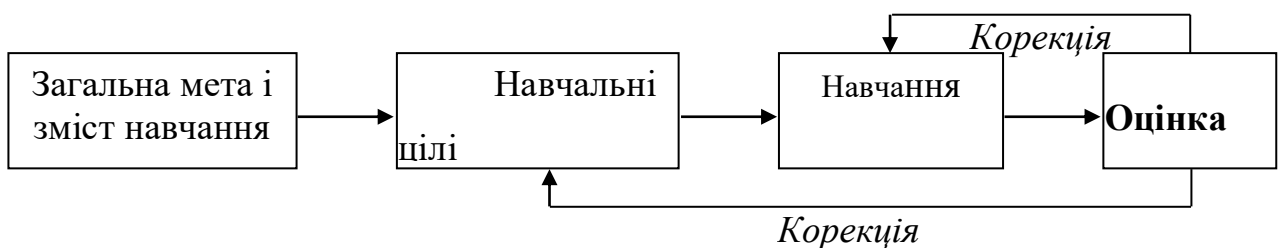
Серед традиційних методів оцінювання ігрового проектування на завершальному етапі (див. схему 1.2, С. 39) метод рейтингової оцінки ігрових проектів використовувався нами найчастіше. Рейтингова оцінка студента за проект складалася з суми балів, одержаної ним за виконання свого індивідуального завдання, його творчої проектної діяльності на підготовчому, дослідницькому і завершальному етапах ігрового проекту. Рейтингова оцінка проектної діяльності групи на етапі захисту проекту включала також самооцінку, оцінку викладача та експертів і виставлялася за спеціально розробленими критеріями (див. Додаток М). На цьому етапі учасники мали можливість оцінити результати своєї діяльності, обговорити теми майбутніх проектів.

Описані етапи є типовими, проте відрізняються особливостями в ході їх здійснення. Кожен із них може мати свої підфази, кількість яких залежить від особливостей діяльності, що змінюються відповідно до масштабів і змісту. Водночас, кожна фаза є свого роду мініпроектom зі своїми цілями та завданнями, успіх кожної наступної з них залежить від якості планування та виконання кожної попередньої. Невдала реалізація такого ланцюжка кроків призводить до невдалого управління всім процесом ігрового проектування.

У ході дослідно-експериментальної роботи ми переконалися, що розроблення технологічного алгоритму ігрового проектування є складним науково-педагогічним завданням, яке не обмежується тільки визначенням послідовних етапів, дій, процедур, а передбачає конструювання цілої системи навчання. Проектуючи таку педагогічну систему, необхідно виходити з принципу структурної і змістової цілісності всього навчально-виховного процесу. Особливістю технологічно побудованого навчального процесу, що відрізняє його від традиційного, є кореляція, оперативний зворотний зв'язок. У технологічному плані конструювання навчального процесу в ході ігрового проектування можна подати у вигляді такої схеми (див. схему 2.5):

Схема 2.5

Модельне уявлення про процес ігрового проектування



Як бачимо, технологічне конструювання ігрового проектування є реалізацією класичної моделі освіти, розробленою ще Ф.В.Дістервегом, Д.Дьюї, Я.А.Коменським, Й.Г.Песталоцці. Ця модель значно еволюціувала, проте залишилася майже незмінною, адже передбачає постановку мети, визначення змісту, вибір організаційних форм, методів і засобів навчання, розробку структури і змісту занять, спрямовану на ефективне вирішення навчальних завдань.

### 2.3. Шляхи оптимального забезпечення професійної спрямованості навчально-ігрового проектування

Серед зазначеної сукупності педагогічних умов застосування ігрового проектування в навчальному процесі особливе місце посідає їхня професійна спрямованість, адже студентам необхідно було спланувати свою мовленнєво-

розумову діяльність, здійснювати вплив один на одного, обмінюватися інформацією, потрібною для вирішення професійно значущої проблеми, знаннями, способами дії в конкретних управлінських ситуаціях.

Відомо, що професійна спрямованість будь-якої діяльності визначається системою домінуючих мотивів поведінки, які породжені діяльністю та зорієнтовані на неї: інтерес до праці, бажання оволодіти конкретним фахом тощо [165:90].

Деякі вчені-педагоги (О.А.Абдулліна [1], А.П.Беляєва [14], Г.А.Вайсбург [32], М.І.Махмутов [118], О.Б.Орлов [137], О.Г.Соколов [177] та ін.) зазначають, що реалізація профспрямованості навчання вимагає такої організації навчального матеріалу, метою якої є формування в системі загальних знань студентів підсистеми знань, які можна охарактеризувати як професійно значущі.

Зокрема, М.І.Махмутов висунув принцип професійної спрямованості як один із принципів дидактичної концепції організації процесу навчання на підставі взаємозв'язку загальної і професійної освіти [118:92].

Одним із завдань у ході експерименту ми вважали таку організацію навчального процесу, яка б сприяла вирішенню зазначеної А.П.Беляєвою суперечності між знаннями й уміннями, набутими студентами у процесі теоретичної підготовки та вимогами до рівня знань, необхідних для ефективного формування професійних умінь і навичок [14:27].

Дійсно, робота у проекті спрямована не стільки на здобуття нових знань, скільки на отримання практичних умінь та навичок під час вирішення конкретної проблеми. Беручи до уваги фактори формування професійної спрямованості, висунуті О.А.Вайсбургом [32:52], нами було виявлено, що ігрове проектування може бути результативним у процесі професійної підготовки, якщо студенти включаються до пошукової діяльності, отримують індивідуальні завдання у межах проектування, беруть практичну участь у вирішенні завдань, морально стимулюються за успішне виконання роботи. При цьому, як зазначає О.Б.Орлов, необхідно враховувати «спонукання особистості,

які утворюють важливий “мотиваційний перехід” від одної діяльності до іншої. А для того, щоб цей перехід відбувався успішно, студент має володіти досить розвиненими спонуканнями до певної діяльності” [137:47].

В.В.Волкова небезпідставно розглядає процес формування професійної спрямованості як важливу психологічну й дидактичну проблему та вважає найважливішою умовою формування професійної спрямованості педагогічну установку, оскільки саме вона визначає активне ставлення студентів до навчальної діяльності і сприяє формуванню схильностей особистості до професійної діяльності, закріплює позитивне емоційне ставлення до професії в ході навчальної діяльності студентів; забезпечує стійку психологічну готовність до оволодіння професією, впливає через навчально-пізнавальну діяльність на весь процес формування професійних цінностей і переконань [42:9]. Дослідниця пропонує модель формування професійної спрямованості, яка представляє собою послідовність і взаємозв’язок таких психічних явищ, як потреби, емоції, професійні здібності, установки, інтереси і схильності, світогляд, професійні ідеали та переконання, що ґрунтуються на потребах особистості в оволодінні професією і в діяльності з оволодіння професією [42:7].

Проведений нами психолого-педагогічний аналіз процесу формування професійної спрямованості дав нам підставу вважати, що професійна спрямованість є одним з найважливіших компонентів, який виконує в навчально-виховному процесі декілька функцій: стимулює навчальну діяльність та позитивно позначається на якості знань, умінь і навичок студентів, сприяє їхньому інтелектуальному розвитку, спонукає до активної творчої дослідницької діяльності. Водночас, формування професійної спрямованості відрізняється значною складністю, зумовленою багатогранністю структури цього утворення та різноманітністю факторів, що впливають на процес формування. Професійна спрямованість виступає важливою стороною загальної спрямованості і включає сукупність потреб, установок, інтересів, цілей, схильностей, ідеалів та переконань щодо певної професійної діяльності [165:52].

У ході експерименту із застосування ігрового проектування у фаховій підготовці майбутніх менеджерів ми намагалися максимально наблизити навчальну діяльність студентів до професійної, завдяки професійно орієнтованому змісту навчального матеріалу, створенню в ньому елементу новизни.

Як зауважує В.О.Якунін, якість інформації значно впливає на рівень організації системи в цілому [204:37]. Для нас цінність використаної в ігровому проектуванні навчальної інформації визначалася тим, в якій мірі вона сприяла досягненню цілей та корисного результату. Слід зазначити, що саме мета проектування впливала на формування його професійної інформаційної основи і виступала критерієм відбору та селекції самої інформації. Її використання з навчальною метою, близькою до реального спілкування й спрямованою на конкретний практичний результат, сприяло переходу цієї інформації в базові знання, необхідні студентам у майбутній управлінській діяльності. Під знаннями, як відомо, розуміють уже “перевірений практикою результат пізнання дійсності”, який став, на думку А.О.Вербицького, керівництвом до дії. Автор уважав, що неможливо розглядати знання як просто перекодовану інформацію, адже студент повинен застосувати її до “дії”, тобто потрібно, щоб кожне нове поняття перебудовувало структуру минулого досвіду і спостерігалися змістовні зв'язки з ситуаціями майбутнього професійного спілкування. Тільки в цьому разі можна говорити про розвиток людини в навчанні [38:13].

Ще С.Т.Щацький наголошував на тому, що проробити тему – це означає довести її до практичного кінця, перевірки своїх знань і навичок реальною справою. Така постановка комплексної проблеми створює її зв'язок із життям довкілля, що робить розробку теми історично простою [198:9].

Загальний стимулювальний вплив на навчальну діяльність студентів здійснювався шляхом діяльнісного підходу до змісту навчально-ігрового проектування, спрямованістю на одержання конкретних практичних результатів і виступав важливою умовою їх професійного розвитку.

З метою усвідомлення студентами значущості результатів своєї діяльності до захисту проектів залучалися представники громадськості. Як зазначалося вище, існують різні форми кінцевого результату діяльності студентів у проекті. Проте громадський контроль, стаття до місцевої газети, написання ділового листа на фірму значно збільшувало задоволення студентів і стимулювало для подальшої роботи.

Ми вважаємо, що професійно орієнтований зміст ігрового проектування з урахуванням потреб студентів й одержання ними конкретних практичних результатів діяльності можна пояснити мотивами, що виражають зміст і процес діяльності, які виділяє П.А.Шавір. Автор вважає, що серед мотивів, які лежать в основі професійної спрямованості, саме ці мотиви спонукають до оцінки себе, своїх знань, умінь і якостей стосовно певної сфери діяльності [197:27].

Великого значення, у зв'язку з цим, набували міжпредметні зв'язки, які, у свою чергу, виступали наступною особливістю професійної спрямованості проектування, адже застосовані нами міжпредметні та надпредметні проекти дозволяли інтегрувати знання майбутніх менеджерів з основних блоків із пріоритетним значенням професійно орієнтованих дисциплін.

Ми цілком погоджуємося з Н.Ф.Тализіною в тому, що складні “вихідні вміння”, які зазначені у кваліфікаційних характеристиках спеціалістів, забезпечуються не одним предметом, а цілою їх групою. Наголошуючи на важливості міжпредметних зв'язків, автор зазначає, що гарантоване забезпечення цих умінь можливе тільки тоді, коли буде визначена міра участі в них кожного предмета з відповідної групи [182:9].

На думку В.В.Стешенко, реалізація міжпредметних зв'язків виражається в:

- інтеграції, поєднанні декількох навчальних предметів в один, в якому наукові знання пов'язані загальним змістом;
- комплексному викладанні за методом проектів, що передбачає самостійний відбір студентами необхідних знань;
- комплексних формах навчання: інтегровані дні, злиті уроки тощо;



– вивчення навчальними дисциплінами одних і тих самих теорій, ідей, законів, наскрізних понять та ін. [179:9].

Ми вважаємо, що основним мотивом здійснення міжпредметних зв'язків у ході ігрового проектування виступав інтерес до дисциплін, що вивчаються, радість пізнання невідомого, бажання заповнити прогалини у знаннях та ін.

Аналіз дидактичної та методичної літератури дозволив нам виокремити в пізнавальній діяльності студентів такі етапи здійснення міжпредметних зв'язків:

1 етап – актуалізація опорних знань із раніше вивчених навчальних курсів. Для цього студентам необхідно було пригадати раніше вивчений матеріал, виокремити з нього необхідні для переносу опорні знання, відновити їх у пам'яті. Знання з вивчених курсів виступали при цьому як опорні знання та їх компоненти:

2 етап – підготовка нових знань до прийому опорних. Для здійснення зв'язків у змісті навчального матеріалу нового курсу необхідно було виділити ті завдання, які будуть вступати у зв'язок з опорними. У ході здійснення попереднього зв'язку новими виступають знання навчального курсу, що вивчається, у процесі здійснення наступного зв'язку такими є знання навчального курсу, який буде вивчатися пізніше. Виокремлення етапу підготовки нових знань до прийому опорних знань є дуже важливим і потрібним актом. Його реалізація дала нам можливість показати студентам важливість та необхідність усього навчального матеріалу:

3 етап – етап постановки завдань на перенос знань з однієї дисципліни в іншу. Слід зазначити, що проблема виникала внаслідок зіткнення опорних і нових знань:

4 етап – вирішення завдання та перенос знань [179:45-46].

Перші три етапи здійснення міждисциплінарних зв'язків були підготовчими до безпосереднього переносу знань. На 4-му етапі відбувалася конкретизація, узагальнення, ілюстрація нових знань за допомогою опорних, встановлення аналогії між суміжними компонентами знань.

Слід зазначити, що здійснення міжпредметних зв'язків у ході ігрового проектування передбачало повну самостійність студентів на всіх етапах.

Ураховуючи вищезазначене, в ході ігрового проектування з теми “Управління мотивацією праці на приватному підприємстві “Ельф” ми зробили спробу розробити карту взаємозв'язків навчальних курсів “Управління персоналом”, “Економіка підприємств”, “Психологія управління”. Результати здійснення взаємозв'язку подано в Додатку С.3.

Нами було розроблено, зокрема, такі ігрові проекти, як “У ділову подорож”, “Шляхи розвитку Первомайського навчально-наукового центру ОНУ імені І.І.Мечникова”, “Мінімаркетингове дослідження реклами компанії “АРГО”, “Як задовольнити попит усіх покупців супермаркету?”, “Управління мотивацією праці на приватному підприємстві”, “Відкриття власного бізнесу” тощо. Проспекти проектів і деякі результати ігрової проектної діяльності студентів подано в методичних рекомендаціях [81].

Ігрове проектування з теми “У відрядження” застосовувалось нами під час вивчення “Ділової іноземної мови” студентами 3-го курсу. Основною метою проекту було спланувати відрядження представників компанії “Укрекспорт” до Лондона та їх участь у комерційному ярмарку. Зміст ігрового проекту передбачав виконання студентами низки завдань, як-от: провести збори керівництва з питань підготовки до участі в ярмарку, спланувати рекламну кампанію, організувати навчання учасників ярмарку на курсах ділової англійської мови, розробити програму участі, тематично-експозиційний план, підбити підсумки роботи (див. Додаток С.1). Під час конкурсу проектів на завершальному етапі кожна група студентів продемонструвала свою програму перебування у відрядженні та підтвердила практичну цінність результатів своєї роботи.

Рольовий статус учасників проекту визначався їх професійною спрямованістю. У ході цього проекту студенти могли спробувати себе в ролі генерального директора, комерційного менеджера, менеджера з експорту, бізнес-консультантів, експертів. У цілому, професійна спрямованість цього

ігрового проекту полягала не тільки у професійно орієнтованому навчальному матеріалі, що становив його змістову основу, але й в реалізації міжпредметних зв'язків з такими дисциплінами, як “Паблік рилейшнз”, “Навички спілкування”, “Рекламна діяльність” тощо.

Проведена експериментальна робота засвідчила, що усвідомлення студентами значущості конкретних результатів практичної проектної діяльності сприяло формуванню особистої спрямованості використовувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії.

Узявши участь у цьому ігровому проекті, студенти оволоділи новими знаннями, практичними навичками проведення зборів, зустрічей з діловими партнерами, планування рекламної кампанії, проведення презентації власної фірми тощо, що сприяло формуванню їх позитивного ставлення до своєї професії, підвищенню інтересу до неї, бажанню поліпшувати свою підготовку.

Головною метою проекту “Мінімаркетингове дослідження реклами компанії “АРГО” було розробити стратегію рекламної кампанії цієї фірми, спрямовану на формування екологічної культури населення. Перед студентами стояла така проблема: “Компанія “АРГО” нещодавно зайняла свою нішу в ринковому просторі регіону, як реалізатор унікальних немедикаментозних засобів для лікування та профілактики хвороб. Проте населення нашого міста поки що незнайоме з продукцією “АРГО” і недовірливо до неї ставиться. Розробіть рекламну кампанію фірми з метою переконання громадськості”. У ході рекламного проекту студентами було проведено мінімаркетингове дослідження: вивчено цільову аудиторію, попит населення і кон'юнктуру ринку, визначено мету рекламного проекту, розглянуто можливість розміщення рекламних оголошень у місцевій газеті “Всесвіт”. У творчому звіті про результати проектної діяльності студентами було представлено самостійно розроблений текст рекламного оголошення, підготовлений матеріал для відеоролика, складений рекламний бюджет кампанії [81:78-81]. Обравши ролі екаунт-управляючого, екаунт-пленера, членів креативної та медіа-команди, учасники проекту мали можливість закріпити свої знання з рекламного

менеджменту та розвинути практичні навички проведення інтерв'ю, масового опитування, розробки рекламного проекту. За своїм змістовим наповненням це був міжпредметний проект, який охоплював такі дисципліни, як “Паблік рилейшнз”, “Рекламна діяльність”, “Бухгалтерський облік”.

Професійна спрямованість цього ігрового проекту передбачала розуміння і внутрішнє сприйняття цілей та завдань майбутньої професійної діяльності в галузі рекламного менеджменту, як одній з перспективних сфер управлінської діяльності.

Алгоритм роботи над ігровим проектом “Як задовольнити попит усіх покупців супермаркету?” було детально описано в п. 2.2. Слід зазначити, що участь студентів у цьому проекті сприяла оволодінню ними знаннями з торговельного менеджменту, формуванню в них професійних навичок здійснення SWOT-аналізу торговельного закладу, розробленню комплексу задоволення покупців, аналізу основних підходів керівництва супермаркету до рівня продажу тощо.

Метою проекту “Вакантне місце” було розробити модель ідеального менеджера комерційного відділу, підтвердити її значущість на практиці, підготуватися до конкурсу на заміщення вакантного місця менеджера у престижній фірмі.

Цей ігровий проект було застосовано на підготовчому етапі оволодіння спеціальністю, коли формуються морально-ділові якості майбутнього фахівця.

Зміст проекту передбачав розроблення ідеальної моделі спеціаліста-менеджера на підставі його особистісних якостей, практичну перевірку значущості якостей моделі спеціаліста-менеджера, професійних умінь менеджерів під час прийому на роботу.

Під час усної презентації результатів проекту на етапі його захисту студенти продемонстрували практичні навички ділового спілкування, а саме: ведення співбесіди, інтерв'ю, заповнення анкети, написання резюме, вирішення конфліктних ситуацій, здійснення самооцінки тощо.

Професійна спрямованість такого ігрового проектування сприяла розвитку адаптивних можливостей майбутніх фахівців до реальних умов управлінської діяльності, формуванню основ ділової культури, яка включає в себе етику професійних ділових стосунків, психологію спілкування, організаційну культуру.

Отже, у процесі виконання цього ігрового проекту було враховано основні елементи професійної діяльності менеджера, а його теоретичним підґрунтям став навчальний матеріал з курсу “Управління персоналом”.

Метою ігрового проекту “Умови розвитку модельного агентства” було розробити стратегію виходу модельного агентства з кризової ситуації. Перед студентами стояла проблема: “Модельне агентство втрачає свою репутацію, як одне з найкращих. Розробіть для нього стратегію подолання кризи”. Учасники проекту могли спробувати себе в ролі членів правління, консультантів, експертів, генерального управляючого і його команди. Теоретичну базу цього проекту склав навчальний матеріал з теми “Прийняття рішень” (Decision making) з курсу “Ділова іноземна мова”.

Професійна спрямованість процесу проектування виражалася у використанні професійно орієнтованого навчального матеріалу, що відображала специфіку управління модельним бізнесом, у реалізації міжпредметних зв'язків з курсами “Рекламна діяльність”, “Основи менеджменту”.

У ході виконання проекту студенти закріпили знання, вміння і навички здійснення SWOT-аналізу організації, сформували практичні навички ділової кореспонденції всередині компанії, вирішення конкретних ситуацій щодо зменшення витрат агентства, зміцнення фінансових позицій на ринку, підвищення його конкурентноздатності тощо.

Активна спільна діяльність викладача і студентів у ході проектування сприяла підвищенню інтересу учасників до управління в галузі модельного бізнесу та до обраної професії в цілому.

Проблема, що стояла перед учасниками ігрового проекту “Управління мотивацією праці на приватному підприємстві “Ельф”, полягала в пошуку інноваційних підходів до підвищення мотивації працівників приватного підприємства. У ході вирішення проблеми перед студентами стояли такі завдання: вивчити структуру підприємства, ознайомитися з результатами його діяльності протягом останніх років, рівнем середньої заробітної плати та запропонувати підприємству нові шляхи матеріального і морального стимулювання своїх працівників. Зміст ігрового проектування включав розробку реального компенсаційного пакету, проведення атестації робітників із метою оцінки їхньої праці та відповідної матеріальної винагороди [81:59-75]. Формою кінцевого продукту цього проекту було обрано круглий стіл “Переваги та недоліки у процесі створення мотивації працівників”.

Участь студентів у цьому проекті дала їм можливість поглибити знання з основ ринкової економіки, набути нових знань щодо мотивації праці, розвинути практичні навички роботи з документацією підприємства, ділового спілкування, уміння формувати мотиви професійного самоствердження.

Особливий інтерес серед учасників експерименту викликало ігрове проектування зі створення власного бізнесу. У ході експериментальної роботи було розроблено проект щодо створення підприємства з розробки, реалізації і сервісу програмного забезпечення та виробництва програмно-технічних засобів для потреб міста.

Метою такого проекту було створити та зареєструвати підприємство, розробивши для нього бізнес-план. Кожний учасник отримав завдання відповідно до рольового статусу: маркетолог, менеджер з виробництва, інспектор відділу кадрів, юрист, бухгалтер, аудитор тощо.

Зміст проекту передбачав вивчення схеми реєстрації підприємства відносно вітчизняних умов; підготовку відповідних установчих документів; вибір назви підприємства, визначення його оптимальних розмірів, основних принципів побудови організаційних структур.

Професійна спрямованість такого проектування виражалася в практичних результатах проектної діяльності студентів, а саме, у розробленні бізнес-плану, в максимально наближених до реальних умовах.

Зазначимо, що реалізація цього проекту була успішною завдяки міжпредметним зв'язкам з курсами “Облік”, “Економіка підприємств”, “Управління персоналом”. Студенти змогли закріпити знання із зазначених дисциплін та отримати нові знання щодо написання основних розділів бізнес-плану і порядку їх розроблення.

У процесі застосування зазначених проектів у ході формувального етапу педагогічного експерименту було визначено вплив навчально-ігрового проектування на рівень професійної підготовленості студентів. З цією метою було отримано проміжні дані експериментального гатунку, які представлено в таблиці 2.9, С.147.

Узагальнені дані таблиці 2.9 свідчать, що в експериментальних групах відбулися значні позитивні зрушення щодо рівневої характеристики професійної підготовленості студентів. Як видно з таблиці, достатній рівень на констатувальному етапі був характерний для 10,25% студентів, в той час як на проміжному етапі цей показник зріс до 26,8% (у контрольних групах, відповідно

Таблиця 2.9

Порівняльний аналіз рівнів професійної підготовленості в експериментальних і контрольних групах (%)

Рівні	Констатувальний зріз		Проміжний зріз	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Достатній	10,25	15,48	26,8	20,3
Середній	40,29	45,37	43,4	50,4
Низький	49,44	39,15	19,7	26,3

15,48% і 20,3%). На середньому рівні суттєвих змін не відбулося: в експериментальних групах на констатувальному етапі за цим рівнем було

виявлено 40,29% майбутніх менеджерів, на проміжному етапі – 43,4% (у контрольних групах відповідно 45,37% і 50,4%). В експериментальних групах значно зменшилися показники низького рівня (49,44% студентів на констатувальному етапі і 19,7% – на проміжному), тоді як у контрольних групах відбулися незначні зміни (відповідно 39,15% і 26,3%).

Слід особливо підкреслити, що, плануючи проект, необхідно передбачити його місце в навчальному процесі. У ході експерименту ігрове проектування могло бути частиною навчальної програми й тривати один раз на тиждень, в іншому випадку воно застосовувалося після вивчення студентами певної теми та охоплювало декілька занять. Довготривале проектування продовжувалося декілька місяців, потребуючи більш детального планування, ніж короткострокове.

У навчально-ігровому проектуванні значно збільшувалася важливість самостійної роботи студентів (СРС), під якою сучасні науковці здебільшого розуміють “форму організації індивідуального вивчення студентами навчального матеріалу в аудиторний та позааудиторний час, спрямовану на засвоєння студентами певних знань, умінь, навичок, закріплення і систематизацію набутих знань, застосування отриманих знань під час розв’язання практичних завдань” [90:14]. Організація самостійної роботи студентів передбачала високий ступінь відповідальності студентів за результати проектної діяльності та складала 50% бюджету навчального часу. СРС в ігровому проектуванні здійснювалася із дотриманням певних вимог:

- 1) чіткого розуміння цілей;
- 2) надання детальних методичних рекомендацій щодо виконання роботи, за окремими завданнями – пам’яток;
- 3) здійснення індивідуального підходу, що сприяло самореалізації студента, розкриваючи у нього такі грані особистості, які допомагають професійному розвитку;
- 4) можливість ведення обліку та оцінювання якості виконання завдань;
- 5) зворотний зв’язок, що є фактором ефективності навчального середовища.



У цілому, робота у проекті передбачала закріплення на практиці того, що вже вивчено та вивчення нового матеріалу. На нашу думку, теми проектів не обов'язково повинні бути пов'язані з програмним курсом, вони мають бути цікавими для студентів, збільшувати їх досвід і мати практичне значення. Оскільки проект передбачав роботу як в аудиторії, так і за її межами, проектна діяльність в умовах експерименту використовувалася нами також як форма самостійної роботи студентів, особливо під час довготривалого проектування. Проміжок часу, витрачений на проектування, залежав від того, наскільки добре викладач знав групу, наскільки він відчував, що його ідея буде підтримана студентами, наскільки добре проект забезпечений методично, від кількості годин у навчальному плані тощо.

Зупинимось детальніше, зокрема, на ігровому проекті “Шляхи розвитку Первомайського навчально-наукового центру ОНУ імені І.І. Мечникова”, розробленого студентами другого курсу спеціальності “Менеджмент організацій”.

На підготовчому етапі перед студентами було поставлено проблему: “Останнім часом у нашому місті чотири вищі навчальні заклади здійснюють освітню діяльність. Яким чином Первомайському навчально-науковому центру ОНУ імені І.І.Мечникова втримати свої позиції на ринку освіти та якими можуть бути перспективи його розвитку?” Після сприйняття студентами проблеми, було визначено мету проекту, його структуру, форму кінцевого продукту, сформовано групи учасників, підготовлено його проспект [81:50].

Результати проектної діяльності студентів було відображено у брошурі “Vivat, Academia!”, в якій студенти відповідно до свого рольового статусу в проекті обмінялися думками щодо майбутніх перспектив центру, проблем, що потребують вирішення. До брошури ввійшли такі рубрики, як “Погляд у майбутнє”, “Комплекс школа-коледж-університет”, “Ситуативний аналіз експертів”, “Психологія для менеджерів” тощо.

Ураховуючи пропозицію створення екстернату для учнів 10-11 кл. на базі навчально-наукового центру, студентами було розроблено організаційну структуру центру [81:54].

У ході виконання проекту було підготовлено економічне обґрунтування створення на базі центру екстернату для учнів 10-11 кл. (загальна кількість – 50 осіб), визначивши витрати матеріалів, засобів, енергії, собівартості та ціни послуг. Результати розрахунків подано в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Економічне обґрунтування створення екстернату на базі ПННЦ ОНУ  
імені І.І.Мечникова**

<u>Матеріальні витрати (Мв)</u>		грн.
1.	Підручники	2600
2.	Наочність	310
3.	Роздатковий матеріал	300
4.	Аудіоматеріал	180
5.	Витрати на обладнання лінгафонного кабінету	500
6.	Водопостачання, каналізація	250
7.	Опалення	2300
8.	Енергоносії	600
	Разом:	7040

Продовження таблиці 2.10

<u>Собівартість (С)</u>		
1.	Матеріальні витрати	7040
2.	Витрати на зарплату	32107
3.	Амортизаційні відрахування	850
	<u>Прибуток (25%)</u>	10000
	<u>Ціна послуги (Цн)</u> (50000: 50=1000 на рік)	50000

В ході проекту студенти здійснили мінімаркетингове дослідження необхідності створення на базі центру літніх курсів з іноземної мови. Результати опитування респондентів, до яких увійшли учні шкіл, учителі, доросле населення, дали учасникам проекту змогу констатувати усвідомлення

громадськістю міста значущості створення таких курсів у нашому місті. Результати дослідження студентів подано в таблиці 2.11 та на діаграмі 2.6, С.151.

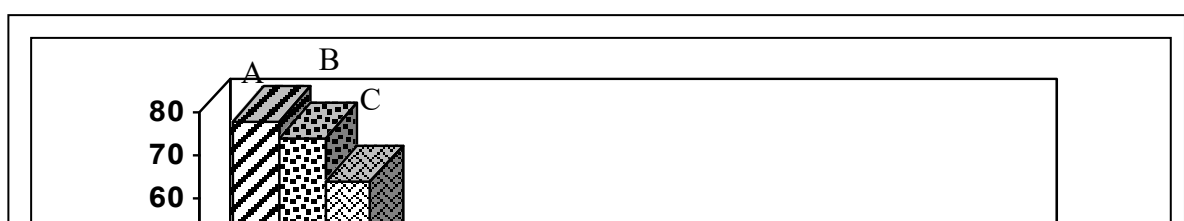
Особливий інтерес у ході виконання проекту викликала ідея створення бізнес-центру, оскільки це давало студентам реальну можливість використати свої знання на практиці. До того ж, для студентів старших курсів можливість надання консультацій та послуг місцевому населенню з різного роду питань було перевіркою їхніх знань, умінь і навичок, набутих в університеті. Учасники проекту підготували перелік основних послуг, які міг би надавати такий бізнес-центр, як-от: створення та реєстрація підприємства, підготовка бізнес-плану, податкова політика підприємства тощо.

У процесі оцінювання проекту його учасники, експерти, викладачі відзначали високий рівень активності студентів із достатнім, середнім, низьким рівнем професійної підготовленості у ході генерування ідей, проведення інтерв'ю, опитувань, спробі матеріального обґрунтування проекту, що зміцнило професійні мотиви: бажання добре виконувати свої ділові обов'язки, показати себе знавцем, досвідченим спеціалістом під час вирішення складних питань.

Таблиця 2.11

Результати виявлення ступеня значущості літніх курсів з іноземної мови  
(за самооцінними судженнями респондентів)

	Респонденти	А вчителі		В учні		С доросле населення	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1.	Важливе значення	122	78	331	74	155	64
2.	Мінімальне значення	20	13	89	20	41	17
3.	Не має значення	14	9	27	6	46	19



Водночас було окреслено питання, які потребують подальших розробок, виявлено теми майбутніх проектів. Зокрема, розроблення основних етапів створення бізнес-центру, його структури, сфери послуг з конкретною постановкою завдань.

Отже, результати проектної діяльності студентів свідчать про те, що цілеспрямований відбір змісту навчального матеріалу для забезпечення нових знань у ході ігрового проектування, вміння інтегрувати знання з фундаментальних та спеціальних дисциплін сприяло його оптимальному застосуванню в навчальному процесі, що, у свою чергу, спонукало студентів до навчання і формувало їхні професійні знання, уміння, якості та здібності як майбутніх менеджерів.

#### **2.4. Функціональна роль контрольно-оцінної діяльності у процесі навчально-ігрового проектування**

Незважаючи на те, що проблема контролю рівня знань студентів завжди була актуальною і на сьогодні є найбільш дослідженою, контроль і оцінювання роботи студентів у ході ігрового проектування належать до кола тих педагогічних проблем, що потребують не простого вдосконалення, а інноваційних підходів щодо її вирішення.

На цій підставі в ході дослідно-експериментальної роботи ми намагалися виявити, обґрунтувати та застосувати систему поточного та підсумкового

контролю роботи студентів у процесі ігрового проектування й розробити питання щодо оцінювання знань студентів.

Перед нами стояли такі завдання: враховуючи сутність, функції, специфіку контролю в дидактиці, розкрити вимоги до контролю результатів ігрового проектування, запропонувати критерії оцінювання проектної діяльності учасників експерименту.

Проблема перевірки, обліку й оцінювання знань потребує формування вимог до їх ефективної організації. Ми виходили з того, що основними вимогами (принципами) контролю (в тому числі й в ігровому проектуванні) є його індивідуальний характер, систематичність, об'єктивність, єдність викладачів під час перевірки й оцінювання, гласність, диференційний підхід. Проте, на нашу думку, у цьому питанні слід звернути увагу на, щонайменше, два моменти. По-перше, двозначність ролі викладача у проектуванні (давати поради й оцінювати) вимагає проведення чіткої межі між процесами консультування та оцінювання. Це особливо важливо під час довготривалого проектування. На нашу думку, можна розділити ці процеси в часі. По-друге, оскільки студенти часто не можуть оцінити проект об'єктивно і схильні до пом'якшення оцінок, було враховано принцип його рейтингової оцінки [79:90]. Остаточна рейтингова оцінка проекту в ході експерименту включала самооцінку, оцінку викладача та оцінку експертів (див. Додаток М). Неминуча радість успіху, за В.О.Сухомлинським, настає тоді, коли оцінка викладача збігається з самооцінкою [181:84].

Досліджуючи роль стимулювального оцінювання, Ш.О.Амонашвілі наголошував, що здійснення контролю у процесі навчання є складовою оцінної діяльності, а "чистий" контроль не має самостійного сенсу. Дослідник переконаний, що постійний контроль із паралельним використанням стимулювальної оцінки на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності сприяє оволодінню певною сумою знань, умінь і навичок із подальшим їх удосконаленням, примушує обирати раціональні шляхи вирішення пізнавальних завдань [7:97].

На нашу думку, процедуру оцінки ігрових проектів необхідно розробляти, враховуючи не тільки кінцевий результат, а й те, як студент працював протягом усього часу.

Визначаючи структуру плану оцінювання, викладач має запитати себе: Завдяки якому навчальному досвіду студентів можна одержати ті результати, які я вважаю важливими? Які конкретні показники того, що студенти мають продемонструвати? Як пояснити студентам, що означає досягти бажаних результатів?

У дослідженні проблеми оцінювання ігрових проектів ми виходили з положень, розроблених американським дослідником Д.Жаком. Зокрема, серед питань, на які слід звернути увагу у процедурі оцінки, автор виокремлював такі:

- в якій мірі студент досяг поставлених цілей?
- які досягнення студента з точки зору глибини та широти охопленого матеріалу?
- в якій мірі керівник проекту допомагав процесу досягнення мети?
- які докази серйозного процесу роботи над проектом можна отримати?
- як можна оцінити цю роботу студента? [220:27]

Наші спостереження свідчать, що значна кількість проблем, пов'язаних із досягненням кінцевого результату, виникала через те, що студенти не розуміли, на чому ґрунтуються критерії оцінки, хто і коли мав їх визначити.

Як відомо, критерій (від грец. *kriterion*) означає мірило для досягнення чогось. Нами виявлено, що не можна використовувати одні й ті ж критерії відносно різних типів проектів. Оригінальні ігрові проекти породжують свої власні критерії оцінки.

Адекватний метод оцінки проектів передбачав затвердження переліку критеріїв як внутрішніх, так і зовнішніх [220:28]. Внутрішні критерії пов'язувалися з тим, як оцінював роботу студентів керівник. Адже з усіх, хто оцінював проект, саме керівник був найбільш обізнаним і міг дійсно оцінити ступінь компетентності студента та його здатність справитися з вимогами.

Проте, його залучення до проекту вимагало оцінювання роботи керівника його колегами по кафедрі, які мали неупереджений погляд на ігрове проектування. Нарешті, зовнішні критерії необхідні для того, щоб підтвердити чинні стандарти. Отже, проект передавався на зовнішню оцінку (експертизу) разом з оцінками внутрішніх експертів. Кожний звіт супроводжувався зауваженнями керівника, з якими міг ознайомитися студент.

Залучення студентів до відбору критеріїв оцінки проекту на підготовчому етапі сприяло тому, що у процесі роботи над проектом вони звертали на них більше уваги. Спеціально розроблена з цією метою бальна система значно спрощувала процес оцінювання ігрових проектів, підґрунтям яких виступала гра. Наприклад, 10-бальна система дозволила об'єктивніше оцінити участь студентів у діловій грі за такими критеріями: виконання поставленого завдання, уміння підтримати розмову, емоційність, артистизм, візуальний контакт, володіння голосом, використання невербальних засобів, активність учасників відповідно до їх рольового статусу, використання конкретних ситуацій, прикладів тощо (див. Додаток П).

Як зазначалося вище, об'єктивна оцінка проекту на етапі його презентації неможлива без урахування досягнень студентів у ході його виконання. В цьому викладачеві допомагали різні форми оцінювання, як-от: контрольні листи для опитування (check-lists), обмін фактичним матеріалом і заповнення спеціальних форм (fact sheets), щотижневі опитування (weekly reviews), вільні твори (free compositions), тестування, виконання цільових завдань тощо. Зокрема, у процесі роботи над проектом “Як задовольнити попит усіх покупців супермаркету?”, який тривав протягом місяця, студентам було запропоновано такі бланки щотижневого опитування:

*Тиждень І*

Ім'я \_\_\_\_\_

Група \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

1. Що нового Ви дізналися протягом цього тижня?  
\_\_\_\_\_
2. Якою літературою Ви користувалися?  
\_\_\_\_\_
3. Що нового Ви навчилися робити цього тижня, а не могли минулого?  
\_\_\_\_\_
4. У чому Ви відчуваєте невпевненість?  
\_\_\_\_\_
5. Яке домашнє завдання Ви виконали цього тижня?  
\_\_\_\_\_
6. Ваші побажання та зауваження  
\_\_\_\_\_

Узагальнені результати проведення таких опитувань свідчать, що працюючи над зазначеним проектом, більшості студентів довелося вивчати абсолютно нову для них літературу відповідно до їх рольового статусу. Це підтвердило факт того, що в ході проектування його учасники не тільки закріплюють те, що вже вивчено, а й вивчають самостійно те, що не було вивчено раніше. Близько 60% студентів зазначили, що такі опитування сприяють підвищенню їх емоційного статусу, що пов'язано з усвідомленням того, що викладач цікавиться, над чим працюють студенти та рівнем їхніх досягнень. Більше ніж 75% студентів відзначили певні труднощі, які виникають під час аналізу самостійно зібраної інформації та тієї, що зібрана партнерами по проекту. Це призвело нас до пошуку нових форм збереження інформації й забезпечення кращого зворотного зв'язку в ході виконання проекту. Ми вважали, що корисним буде створення спеціальної картотеки обробленої інформації за основними напрямками роботи у проекті. Підготовка такої картотеки передбачала фіксацію на окремих картках головних фактів, подій, ідей з певних питань із зазначенням вихідних даних. На зворотній стороні картки або внизу титульної сторінки студенти могли записати свої зауваження,



коментар, рекомендації щодо певної проблеми. Кількість обробленої у такий спосіб інформації дозволяла виявити рівень обізнаності студентів, ступінь їх включення у проблему, відповідальне ставлення до вирішення поставлених перед ними завдань.

У ході експериментальної роботи було відзначено, що обмін інформацією між різними групами учасників має велике значення під час роботи над проектом, адже робота студента над своїм завданням не виключає необхідності знати, над чим працюють інші студенти. Практична діяльність студентів із збору інформації в аудиторії та за її межами з її подальшим обговоренням та підготовкою до презентації сприяли високому рівню засвоєння знань, адже згідно з пірамідою навчання Р.Фельдера, ми пам'ятаємо 10% того, що просто читаємо; 20% того, що чуємо; 30% того, що бачимо; 50% того, що бачимо і чуємо; 70% того, що обговорюємо з іншими; 90% того, що проговорюємо в той час, як робимо; 95% того, чому навчаємо самі. Ми вважали, що найкращі умови для контролю рівня обізнаності студентів може створити перехресна дискусія. Така форма обміну зібраною інформацією важлива для поточного оцінювання внеску кожного студента у проект (див. п. 2.2), оскільки, виконуючи своє завдання, учасники малих груп мають дати відповіді на запитання за змістом усього проекту. Найкращою формою контролю знань студентів є заповнення ними спеціально розроблених бланків з основними фактами, про які вони дізналися за різними напрямками проекту (fact sheets). Зокрема, в роботі над проектом “Як не втратити репутацію модельному агентству?” в курсі “Ділова іноземна мова” для студентів 3-го курсу такий бланк може виглядати так:

Fact Sheet

Name \_\_\_\_\_

Group \_\_\_\_\_

I. The main problem (основна проблема) of the modeling agency is

\_\_\_\_\_

II. The main stages of troubleshooting (прийняття рішень) are

1)

2)

3)

III. The elements of SWOT analysis are

1)

2)

3)

4)

IV. The ways to avoid problems (уникання проблеми) are:

1)

2)

3)

Проведене дослідження засвідчило, що заповнення таких fact sheets у ході роботи над проектом вимагає високої відповідальності студента за виконання одержаного ним завдання, адже він має подати головну суть обробленої ним інформації та правильно зрозуміти представників інших малих груп. Це набуває особливого значення під час вивчення такої професійно-орієнтованої дисципліни, як “Ділова іноземна мова”. Адже для того, щоб передати або сприйняти нову інформацію, студенти мають володіти достатнім рівнем усного та писемного мовлення, аудіювання.

Зауважимо, що значну роль роль в оцінюванні досягнень студентів відігравав у нашій експериментальній роботі моніторинг як процес, що включає вимірювання, збір, запис, зіставлення й аналіз інформації щодо всіх аспектів проектування, а потім порівняння цієї інформації з метою проекту.

Результати такої діяльності забезпечували викладача відповідями на такі запитання: Чи завершиться проект своєчасно? Чи досягне група поставленої мети? Чи є різниця між тим, що заплановано і тим, що виконано? [208:175]

Використання різних форм поточного контролю, зазначених вище, дозволяло ліквідувати різницю між запланованим і дійсним та становило

підґрунтя процесу контролю, який, разом із моніторингом, виступав ключовим аспектом успішного виконання проекту.

Коли студенти брали участь у проектуванні з підготовки зустрічі, конференції або іншого комунікаційного проекту, особливо з ділової іноземної мови, моніторинг відігравав велику роль для контролю за рівнем їхньої мовленнєвої підготовки. При цьому викладач міг використовувати “листи помилок” (lists of mistakes), в яких фіксувалися граматичні, фонетичні, лексичні, синтаксичні помилки, допущені студентами. Студенти старших курсів здійснювали моніторинг один одного, використовуючи “листи помилок”, проте ефективність такого підходу залежить від взаємин у групі [216:42-43].

На нашу думку, використання аудіо- та відеобладнання значно поліпшує процес моніторингу, але, на жаль, для багатьох викладачів таке обладнання сьогодні недоступне. Проте якщо все ж таки є можливість його використання, то відео- або аудіозапис може бути кінцевим продуктом проекту. Зокрема, використання записів під час виконання проектів “Управління мотивацією працівників приватного підприємства” з курсу “Управління персоналом” та “Умови створення реклами фірми “Арго” з курсу “Паблік рілейшнз” забезпечили матеріал для аналізу й отримання зворотного зв’язку.

Слід наголосити, що зворотний зв’язок (feedback) є характерною ознакою будь-якої технології навчання, включаючи ігрове проектування. Для отримання усного зворотного зв’язку викладач у ході проекту міг запропонувати групі студентів такі запитання:

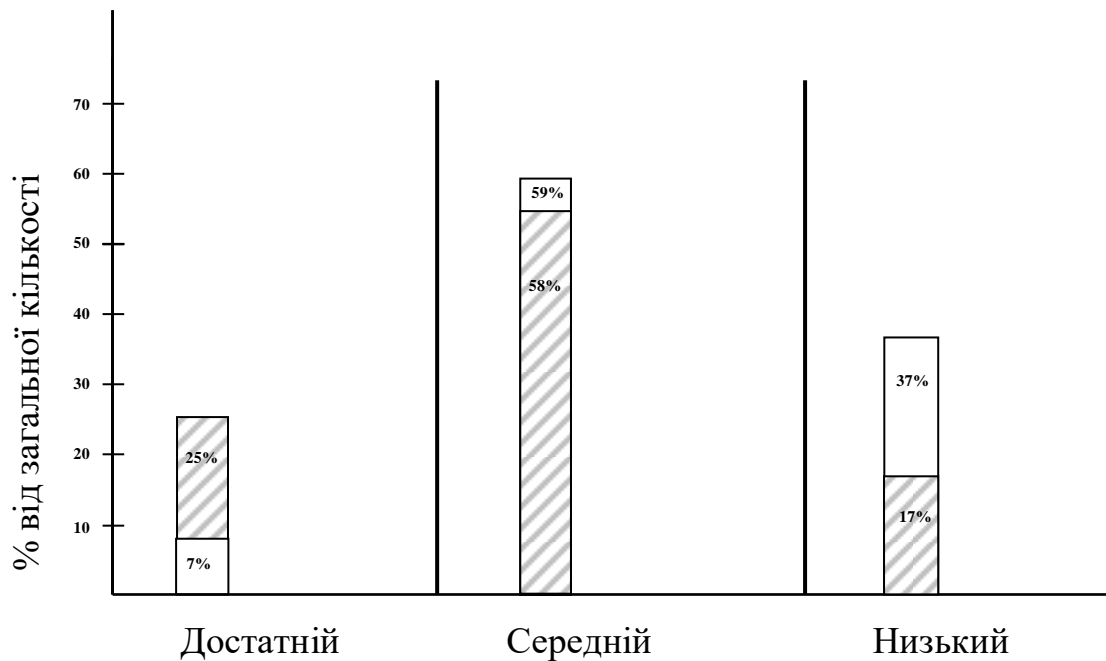
1) Як Ви оцінюєте хід виконання проекту в плані:

- навчальних матеріалів;
- підходу викладача;
- видів навчальної діяльності;
- швидкості;
- рівня;
- відповідності потребам/інтересам

2) Наскільки Вам вдалося досягти поставленої мети на цей момент?  
тощо.

У процесі контролю за ходом виконання проекту В.В.Петрова виокремлює кількісний та якісний контроль. Кількісний контроль характеризується економічною продуктивністю виконаної роботи (способи, прийоми, досягнення в роботі), якісний контроль дозволяє виявити рівень досягнень студентів [144:94]. Ми вважали, що якісний аспект контролю за роботою у проекті полягав у наявному рівні професійної підготовки студентів до здійснення різноманітних функцій своєї діяльності у сфері менеджменту. Ураховуючи думку дослідниці, ми здійснювали якісний контроль за допомогою тестування та цільових завдань. У першому випадку нами розроблялися спеціальні питальники до 10-12 запитань за тестовою методикою відповідно до змісту проекту. На початку проекту ми використовували ці питальники, щоб дізнатися, як налаштовані студенти і що вони знають про ту галузь, з якої черпається проект (див. Додаток Р). Після завершення проекту ми ставили групі ті ж самі запитання та порівнювали результат (див. діаграму 2.7, С.160).

Як видно з діаграми, достатня кількість учасників експерименту мала значно вищий рівень знань, умінь та навичок після проекту, ніж до проекту. Це ще раз підтвердило доцільність проведення педагогічного експерименту з використанням ігрового проектування.



Умовні позначення:  – до проекту  
 – після проекту

Діаграма 2.7. Динаміка показників рівня знань, умінь та навичок студентів

Цільові завдання було сформульовано у вигляді проблемних ситуацій. Зокрема, в роботі над проектом “Умови створення реклами фірми “Арго” студентам було запропоновано таке цільове завдання: “До нас звертаються представники компанії “Арго” в нашому місті і запитують, чи варто їм проводити рекламну компанію своєї продукції і якщо так, то як це зробити. Що саме Ви б запропонували на допомогу рекламним агентам у цьому напрямку?” На нашу думку, виконання такого роду цільових завдань сприяло розвитку агітаційних, організаторських навичок студентів та їх уміння враховувати результати своєї роботи.

У цілому, працюючи з аудиторією, викладач знає, які форми контролю матимуть найкращі результати. Виступаючи керівником проекту, викладач використовує адекватні для навчальної ситуації педагогічні знання і вміння:

побудова процесу комунікації, досягнення мети проекту, вибір ефективних методів для інструктажу учасників, забезпечення можливості для зворотного зв'язку.

Наш досвід засвідчив, що у разі відхилення студентів від проблеми проекту, його керівник міг використовувати традиційні форми роботи у процесі проектування. Це дозволяло активізувати особливо студентів із середнім та низьким рівнем професійної підготовленості, які налаштовані більше на традиційні аудиторні форми навчання.

На завершальному етапі рейтингову оцінку проекту було рекомендовано виставляти за такими критеріями:

- значущість виконаної роботи та практична спрямованість проекту;
- завершеність проекту, його готовність до сприйняття іншими;
- матеріальне втілення проекту, оформлення, якість схем, малюнків;
- рівень творчості, оригінальність теми, рішень;
- культура мовлення, якість доповідей, композиція;
- достатня глибина занурення у проблему, використання знань з інших предметів, ерудиція і правильність;
- активність кожного учасника ігрового проекту відповідно до його рольового статусу й індивідуальних можливостей;
- колективний характер прийнятих рішень;
- характер спілкування між учасниками, взаємодопомога;
- уміння грамотно відповідати на запитання опонентів, лаконічність і доказовість відповідей кожного члена групи (див. Додаток М).

Наші спостереження свідчать, що певні студенти здатні завищувати результати своєї діяльності. Саме тому рейтингова оцінка включала самооцінку, оцінку експертів та оцінку викладача. Було помічено, що об'єктивно оцінити результати проекту могли серйозні, відповідальні студенти із достатнім та середнім рівнем знань, умінь та навичок, які орієнтуються в пізнавальних цінностях, уміють узагальнити інформацію про ступінь вирішуваності завдання, оцінити можливі способи його вирішення. У той час як оцінка студентів із

низьким рівнем професійної підготовленості була часто суб'єктивною. Такі студенти відчували труднощі в аналізі та узагальненні результатів.

Традиційно, за подані результати роботи група отримувала одну оцінку, що, у свою чергу, викликало труднощі у виявленні індивідуального внеску та колективних зусиль. Недостатня індивідуальна робота могла бути замаскована роботою інших і загальна оцінка могла необ'єктивно відображати внесок у проект кожного з членів групи. У вирішенні цієї непрості проблеми ми виходили з рекомендацій Д.Жака і пропонували керівникам проекту:

1) забезпечити кожного студента конкретним завданням, яке буде оцінюватися окремо. Складність завдання має відповідати рівню професійної підготовленості студента (достатній, середній, низький);

2) присудити групі бал, який вони самі розподілять між собою, враховуючи внесок кожного в роботу над проектом;

3) поєднати оцінку, одержану від групи з тією, що виставив викладач;

4) оцінювати кожного студента за допомогою усного екзамену або екзамену з проекту [220:35].

Якщо у процесі роботи над проектом або його кінцевим результатом була дискусія, до основних критеріїв її оцінки нами було віднесено такі:

- визначення та формулювання запитань;
- використання знань (у тому числі з інших предметів);
- наявність фактів і дефініцій;
- аргументація за допомогою аналогій;
- визначення цінностей та конфлікту між ними [79:91].

На завершальному етапі студентам було запропоновано заповнити спеціальні бланки оцінювання проекту (див. Додаток Н). Нас цікавило, як студенти оцінили рівень використаних у проекті матеріалів, чи відчули вони задоволення від участі у проекті, наскільки ефективно виконувалися ролі учасників проекту, чи були групи однорідними з точки зору їх підготовки, наскільки ефективно працював організатор проекту, в якому темпі відбувалася робота, як можна було б змінити проект на краще тощо.

Узагальнення даних такого анкетування допомагало визначити рівень методичного забезпечення проекту, ефективність робочих груп та організацію проекту в цілому.

Як бачимо, контроль і оцінювання ігрового проектування належать до кола педагогічних проблем, пов'язаних із використанням проектів. Результати дослідження свідчать, що контроль роботи у процесі проектування відповідає загальнодидактичним вимогам та має свої специфічні функції. Процес оцінювання проектів здійснюється різними типами зовнішніх і внутрішніх критеріїв, а спільна активна діяльність викладача і студентів у процесі контрольної-оцінної діяльності є однією з умов ефективного застосування ігрового проектування в навчальному процесі.

## **2.5. Аналіз результатів експерименту**

Результати експериментальної роботи із застосування навчально-ігрового проектування в навчальному процесі позначилися на якості професійної підготовленості майбутніх менеджерів.

У ході контрольного експерименту було визначено, наскільки впливає застосування ігрового проектування на рівень знань, умінь, навичок, норм професійної підготовки та професійних якостей студентів. Було здійснено порівняльний аналіз розподілу відносної кількості студентів за рівнями в контрольних та експериментальних групах на констатувальному і контрольному етапі експерименту (див. табл. 2.12, С.164). Як видно з таблиці, зростання рівня професійної підготовленості майбутніх менеджерів організацій



Таблиця 2.12

Порівняльна характеристика рівнів професійної підготовленості майбутніх менеджерів організацій (у %)

Групи	На констатувальному етапі									На контрольному етапі								
	К Р И Т Е Р І Ї									К Р И Т Е Р І Ї								
	Знання, уміння, навички			Норми поведінки			Професійні якості			Знання, уміння, навички			Норми поведінки			Професійні якості		
	Р І В Н І									Р І В Н І								
	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н
Експе- римен- тальні	7,14	35,71	57,14	9,52	32,38	58,09	14,1	52,8	33,1	31,43	54,29	14,29	41,43	44,21	14,29	51,3	38,7	10
Контро- льні	11,43	40	48,57	15,71	41,9	42,38	19,3	54,2	26,5	21,43	58,57	20	24,76	55,24	20	36,1	51,9	12

Умовні позначення:

Д – достатній рівень;

С – середній рівень;

Н – низький рівень.

мало місце як у контрольних, так і в експериментальних групах, проте в експериментальних групах показники вищі.

Результати контрольного експерименту засвідчили, що на достатньому рівні професійної підготовленості перебувало відтепер 41,4% студентів ЕГ та 27,4% студентів КГ (було 10,25% студентів ЕГ; 15,48% – КГ), на середньому рівні – 45,7% студентів ЕГ і 55,2% студентів КГ (було 40,29% студентів ЕГ; 45,37% – КГ), на низькому рівні – 12,86% студентів ЕГ та 17,3% – КГ (було 49,44% студентів ЕГ; 39,15% – КГ).

Слід зазначити, що найвищі результати за достатнім рівнем професійної підготовленості студентів спостерігалися за критерієм знань, умінь та навичок в експериментальних групах. За цим рівнем результати в 4,4 рази вищі після експерименту, ніж до його проведення (з 7,14% до 31,43%). Незначне зростання показників за цим критерієм у контрольних групах (всього в 1,8 разів) можна пояснити тим, що в цих групах експеримент не проводився.

Дещо нижчі показники на достатньому рівні було одержано за критерієм професійних якостей в експериментальних групах: від 14,1% студентів на констатувальному етапі експерименту до 51,3% майбутніх менеджерів – на контрольному, що у 3,6 разів більше. У контрольних групах за цим критерієм було діагностовано зростання у 1,9 разів (з 19,3% до 36,1%). Такі результати викликані, на нашу думку, тим, що професійні якості є більш стійкими властивостями особистості, формування яких вимагає часу.

Найменш суттєві зміни у процесі експериментальної роботи спостерігалися за критерієм норм професійної поведінки. Узагальнені дані свідчать, що в результаті експерименту відбулося зростання показників за достатнім рівнем за цим критерієм (41,3% студентів в експериментальних групах та 24,76% – у контрольних), проте констатована нами спрямованість поведінки студентів на себе, на взаємини з іншими та переважно зовнішня мотивація на початковому етапі негативно впливали на проектну діяльність учасників експерименту.

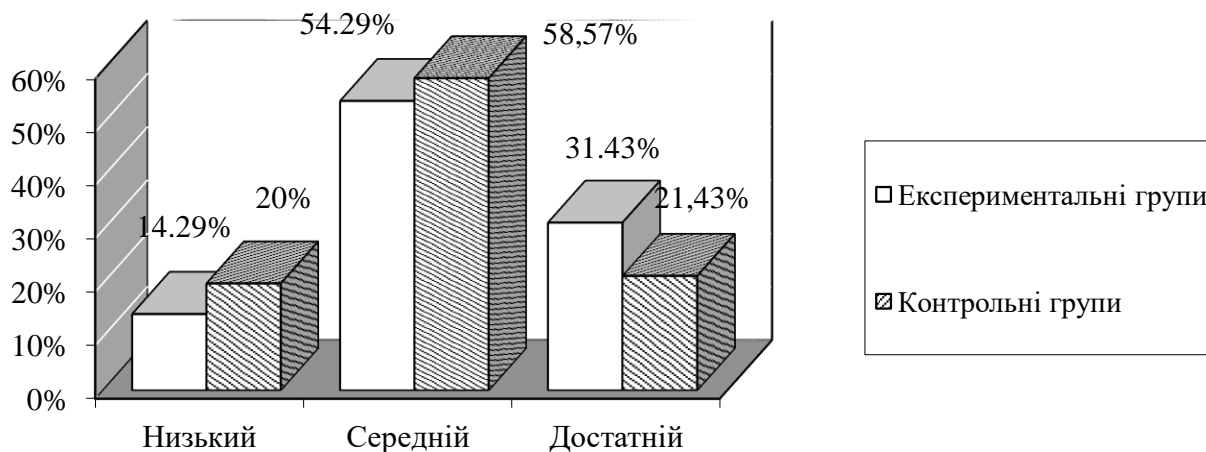
Експериментально доведено, що застосування ігрового проектування у

процесі професійної підготовки студентів-менеджерів стимулює студентів до постійного самовдосконалення, розуміння значущості навчання для майбутньої управлінської діяльності, вільного оперування знаннями.

Згідно з даними таблиці 2.12 (див. С.164), низький рівень знань, умінь і навичок студентів було діагностовано на заключному етапі в контрольних групах (20%). В експериментальних групах за низьким рівнем було діагностовано 14,3%, що логічно пояснюється проведеною роботою. За середнім рівнем було діагностовано 54,29% студентів експериментальних та 58,57% студентів контрольних груп. Достатній рівень було діагностовано у 21,43% студентів контрольних та у 31,43% студентів експериментальних груп.

За результатами контрольних робіт середній бал у контрольних групах на заключному етапі становив 3,21; в експериментальних – 3,64. Значущість підвищення рівня знань, умінь та навичок студентів було обчислено як відношення відсотків математичного очікування. Згідно з одержаними результатами найвищий рівень зміни знань було виявлено у групі  $E3(\Delta E3 = 97,3\%)$ , а найнижчий – у групі  $K2(\Delta K2 = 3,28\%)$ . У цілому ж, підвищення рівня загальної успішності студентів в експериментальних групах становило 41,12%, а контрольних – 10% (див. Додаток Т, табл. Т.1.3).

Для більшої наочності проаналізованих даних нами побудовано діаграму розподілу груп студентів за рівнями успішності (див. діаграму 2.8).



Діаграма 2.8. Розподіл груп студентів за рівнями успішності

Дослідження критерію норм професійної поведінки здійснювалося нами за такими показниками, як мотивація професійної діяльності, спрямованість поведінки на справу та стиль спілкування “співробітництво”. Узагальнені дані порівняльної характеристики рівнів внутрішньої мотивації подано в табл. 2.13.

Таблиця 2.13

Порівняльна характеристика рівнів внутрішньої мотивації  
студентів контрольних та експериментальних груп

Групи	Етапи експерименту	Рівень					
		Достатній		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Контрольні	конст.	14	20	30	42,86	26	37,14
	контр.	19	27,14	37	52,86	14	20
Експериментальні	конст.	9	12,18	30	42,86	34	44,29
	контр.	29	41,43	32	45,71	9	12,86

Як бачимо, на констатувальному етапі експерименту достатній рівень внутрішньої мотивації було діагностовано в 14 осіб у контрольних групах (20%) і 9 осіб (12,86%) – в експериментальних, що на 7,82% менше. Кількість студентів за середнім рівнем у контрольних та експериментальних групах була практично однаковою – по 42,86%. За низьким рівнем в контрольних групах було виявлено 37,14% учасників експерименту та 44,29% – в експериментальних. У процесі контрольного експерименту найвищі показники було зафіксовано на середньому рівні (52,86% – 37 осіб у контрольних групах та 45,71% – 32 особи в експериментальних групах); за достатнім рівнем було діагностовано в контрольних групах 19 осіб (27,14%), а в експериментальних групах – 29 осіб (41,43%); за низьким рівнем кількість студентів контрольних груп складала 14 осіб (20%), у той час, як в експериментальних групах вона виявилася нижчою – 9 осіб (12,86%). Найбільша зміна рівнів внутрішньої мотивації спостерігалася у групі  $E1(\Delta E1 = 40,74\%)$ , а найменша – у групі  $K2(\Delta K2 = 9,52\%)$ . У цілому, результати відношення відсотків математичного

очікування свідчать про те, що підвищення рівня внутрішньої мотивації в експериментальних групах становило 31,58%, в той час як у контрольних – лише 15% (див. Додаток Т, табл. Т.1.3).

Під час проведення аналізу рівня професійної підготовленості майбутніх менеджерів виявилася роль спрямованості поведінки студентів на справу у формуванні норм поведінки студентів. Результати рівня зазначеного показника подано у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Результати вимірювання рівнів спрямованості поведінки студентів на справу

Групи	Етапи експерименту	Рівень					
		Достатній		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Контрольні	конст.	5	7,14	28	40	37	52,86
	контр.	15	21,43	38	54,28	17	24,29
Експериментальні	конст.	1	1,42	10	14,29	59	84,29
	контр.	27	38,57	30	42,86	13	18,57

Зокрема, на констатувальному етапі було діагностовано за достатнім рівнем 5 осіб (7,14%) у контрольних групах, в експериментальних групах кількість студентів за цим рівнем була значно меншою – 1 особа (1,42%). За середнім рівнем у контрольних групах було виявлено 28 осіб (40%), що на 25,71% більше, ніж в експериментальних. Низький рівень було діагностовано в експериментальних групах у 59 осіб (84,29%), що на 31,43% більше, ніж у контрольних. Проте у процесі контрольного експерименту на низькому рівні в експериментальних групах залишилося вже 13 осіб (18,57%), водночас, у контрольних групах на цьому рівні нараховувалося 17 осіб (24,29%).

В експериментальних групах кількість студентів за достатнім рівнем зростає у 27 разів і становила 38,57% (27 осіб), в той час як у контрольних групах – у 3 рази і становила 21,43% (15 осіб). Значущість підвищення рівня

спрямованості поведінки на справу було обчислено як відношення відсотків математичного очікування. Слід зазначити, що найвищий рівень спрямованості на справу було діагностовано у групі  $E2(\Delta E2 = 89,74\%)$ , а найнижчий – у групі  $K3(\Delta K3 = 5,26\%)$ . У цілому, підвищення рівня спрямованості на справу студентів-менеджерів експериментальних груп становило 84,62%; а контрольних – 29,41% (див. Додаток Т, табл. Т.1.3).

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми переконалися, що реалізація сукупності педагогічних умов, спрямованих на формування стилю спілкування в напрямку “співробітництва” значно сприяла формуванню норм професійної поведінки майбутнього фахівця. Результати порівняльної характеристики експериментальних і контрольних груп за рівнем сформованості співробітництва до та після формувального експерименту наведено в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Порівняльна характеристика рівнів сформованості стилю “співробітництво”

Групи	Етапи експерименту	Рівень					
		Достатній		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Контрольні	конст.	14	20	30	42,86	26	37,14
	контр.	18	25,71	41	58,57	11	15,71
Експериментальні	конст.	10	14,29	28	40	32	45,71
	контр.	31	44,29	31	44,29	8	11,43

Як видно з таблиці 2.15, С. 169, на низькому рівні найбільшу кількість студентів на констатувальному етапі було діагностовано в експериментальних групах – 32 особи (45,71%). На заключному етапі їх залишилося тільки 8 (11,43%), що в 4 рази менше; у той час, як у контрольних групах кількість таких студентів становила 11 осіб (15,71%), що на 4,28% більше. Найбільші зміни за зазначеним показником було виявлено у групі  $E1(\Delta E1 = 34,48\%)$ , а найменші – у

групі  $K3(\Delta K3 = 11,29\%)$ . У цілому, підвищення рівня сформованості стилю спілкування “співробітництво” в експериментальних групах становило 38%, у контрольних – 10,5%.

Наведені дані свідчать про значне підвищення рівня співробітництва в експериментальних групах. Зрушення в бік більш високих рівнів можна пояснити проведеною експериментальною роботою, адже традиційне навчання обмежує участь студентів у спільній діяльності, в той час як ігрове проектування передбачало активну співпрацю, що сприяло формуванню у студентів стилю співробітництва.

Для підтвердження об’єктивності одержаних даних нами було проведено кореляційних аналізів.

Аналізуючи спрямованість поведінки на справу на констатувальному та контрольному етапах за Спірменом, можна помітити, що тільки у групах  $E1-E1'$  та  $K1-K1'$  не прослідкувалися кореляційні зв’язки, усі інші групи продемонстрували достатньо високий рівень взаємозв’язку, з найвищим 0,99 у групі  $E2-E2'$  та найменшим 0,43 у групі  $E3-E3'$ . Щодо стилю спілкування, тільки група  $K1-K1'$  не виявила кореляцій, усі інші мали її достатньо високий рівень – від 0,92 у групі  $K3-K3'$  та 0,9 у групі  $E1-E1'$  та найнижчий – 0,41 у групі  $E3-E3'$  (див. табл. 2.16, С. 171).

Аналізуючи кореляційні зв’язки спрямованості поведінки студентів на справу в кожній групі та стилю спілкування, орієнтованому на “співробітництво” за Спірменом, доходимо висновку, що в контрольних групах  $K1$  і  $K3$  простежується такий зв’язок при рівні статистичної значущості 0,01 і відповідних значеннях 0,54 та 0,42. Група  $K2$  не виявила такого зв’язку.

Таблиця 2.16

Кореляційні зв’язки між спрямованістю поведінки студентів на справу та стилем спілкування “співробітництво” на констатувальному і контрольному етапах експерименту



Група	$E1 - E1'$		$E2 - E2'$		$E3 - E3'$	
	Справа	Співробітництво	Справа	Співробітництво	Справа	Співробітництво
гіпотеза ( $H$ )	$H_0$	$H_1$	$H_1$	$H_1$	$H_1$	$H_1$
рівень значущості ( $p$ )	0	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
значення кореляції ( $r_s$ )	0,23	0,9	0,99	0,62	0,43	0,41
Група	$K1 - K1'$		$K2 - K2'$		$K3 - K3'$	
	Справа	Співробітництво	Справа	Співробітництво	Справа	Співробітництво
гіпотеза ( $H$ )	$H_0$	$H_0$	$H_1$	$H_1$	$H_1$	$H_1$
рівень значущості ( $p$ )	0	0	0,01	0,01	0,01	0,01
значення кореляції ( $r_s$ )	0,16	0,07	0,7	0,85	0,78	0,92

Умовні позначення:

' – група на контрольному етапі експерименту

В експериментальних групах цей процес простежувався тільки у групі  $E2$  (0,53). Зворотна картина спостерігалась у групах на етапі контрольного експерименту. Тільки група  $K2'$  не виявила кореляційних зв'язків. При цьому групи  $K3'$  та  $E2'$  продемонстрували найвищий рівень 0,99 та 0,94 при рівні статистичної значущості 0,01 (див. табл. 2.17).

Таблиця 2.17

Кореляційні зв'язки між спрямованістю поведінки студентів на справу та стилем спілкування “співробітництво” у кожній досліджуваній групі

група	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>K3</i>
гіпотеза ( <i>H</i> )	$H_0$	$H_1$	$H_0$	$H_1$	$H_0$	$H_1$
рівень значущості ( <i>p</i> )	0	0,01	0	0,01	0	0,01
значення кореляції ( $r_s$ )	0,263	0,53	0,2	0,54	0,2	0,42
група	<i>E1'</i>	<i>E2'</i>	<i>E3'</i>	<i>K1'</i>	<i>K2'</i>	<i>K3'</i>
гіпотеза ( <i>H</i> )	$H_1$	$H_1$	$H_1$	$H_1$	$H_0$	$H_1$
рівень значущості ( <i>p</i> )	0,01	0,01	0,01	0,01	0	0,01
значення кореляції ( $r_s$ )	0,52	0,94	0,68	0,57	0,28	0,99

Перевіряючи кореляційні зв'язки між усіма експериментальними групами за кутовим перетворенням Фішера  $\varphi^*$  на констатувальному та контрольному етапах, можна відзначити, що крайні значущі показники достатнього рівня спрямованості поведінки на справу підвищилися з 1 (1,7%) до 24 (64,9%), що засвідчило тісні кореляційні зв'язки ( $\varphi^* = 7,7, p \leq 0,01$ ).

У контрольних групах ці показники теж збільшилися у процесі навчання, але лише в 3 рази – з 5 осіб (9,4%) до 15 осіб (46,9%), що також підтверджується тісними кореляційними зв'язками ( $\varphi^* = 3,96, p \leq 0,01$ ).

Результати експериментального дослідження свідчать про кореляційні зв'язки між внутрішньою мотивацією студентів (ВМ) і спрямованістю їхньої поведінки на справу.

Аналізуючи рівень внутрішньої мотивації на констатувальному та контрольному етапах експерименту за Спірменом, можна зауважити, що тільки група *K1-K1'* не виявила кореляції, усі інші мали її достатньо високий рівень – від 0,57 у групі *E2-E2'* до 0,9 у групі *K3-K3'* при рівні статистичної значущості 0,01 (див. табл. 2.18).

Таблиця 2.18

Кореляційні зв'язки між внутрішньою мотивацією студентів та спрямованістю на справу на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Група	$E1 - E1'$		$E2 - E2'$		$E3 - E3'$	
	ВМ	Справа	ВМ	Справа	ВМ	Справа
гіпотеза ( $H$ )	$H_1$	$H_0$	$H_1$	$H_1$	$H_1$	$H_1$
рівень значущості ( $p$ )	0,01	0	0,01	0,01	0,01	0,01
значення кореляції ( $r_s$ )	0,68	0,15	0,57	0,99	0,57	0,49
Група	$K1 - K1'$		$K2 - K2'$		$K3 - K3'$	
	ВМ	Справа	ВМ	Справа	ВМ	Справа
гіпотеза ( $H$ )	$H_0$	$H_1$	$H_1$	$H_1$	$H_1$	$H_1$
рівень значущості ( $p$ )	0	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
значення кореляції ( $r_s$ )	0,22	0,98	0,7	0,65	0,9	0,82

Аналізуючи кореляційні зв'язки за Спірменом, можна зауважити, що на констатувальному етапі вони існували лише у групах  $E3(r_s = 0,53)$  і  $K3(r_s = 0,49)$ .

Зворотна картина спостерігалась у групах на етапі контрольного експерименту, оскільки кореляційні зв'язки виявили всі групи. Найвищий рівень (0,72) показала група  $K1'$  при рівні статистичної значущості 0,01 (див. табл. 2.19).

Таблиця 2.19

Кореляційні зв'язки між спрямованістю поведінки на справу та внутрішньою мотивацією студентів у кожній досліджуваній групі

Група	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>K3</i>
Гіпотеза ( <i>H</i> )	$H_0$	$H_0$	$H_1$	$H_1$	$H_0$	$H_1$
Рівень значущості ( <i>p</i> )	0	0	0,01	0,01	0	0,01
Значення кореляції ( $r_s$ )	0,25	0,45	0,53	0,49	0,06	0,56
Група	<i>E1'</i>	<i>E2'</i>	<i>E3'</i>	<i>K1'</i>	<i>K2'</i>	<i>K3'</i>
Гіпотеза ( <i>H</i> )	$H_1$	$H_1$	$H_1$	$H_1$	$H_1$	$H_1$
Рівень значущості ( <i>p</i> )	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
значення кореляції ( $r_s$ )	0,55	0,65	0,6	0,72	0,49	0,51

Перевіряючи кореляційні зв'язки між усіма експериментальними групами за кутовим перетворенням Фішера ( $\varphi^*$ ) на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту, можна відзначити, що крайні значення показників достатнього рівня внутрішньої мотивації підвищилися з 9 осіб (22,5%) до 29 осіб (76,32%), що засвідчило тісні кореляційні зв'язки ( $\varphi^* = 5,02, p \leq 0,01$ ).

У контрольних групах ці показники збільшилися лише в 1,6 разів: з 35% до 57,58% ( $\varphi^* = 1,94, p \leq 0,026$ ).

Проведена робота також переконливо свідчить про те, що сформована спрямованість поведінки студентів-менеджерів на справу на достатньому рівні сприяла формуванню професійних якостей студентів.

Як видно з таблиці 2.12 (див. С. 164), на констатувальному етапі за низьким рівнем сформованості професійних якостей в експериментальних групах було діагностовано 33,1% студентів, у контрольних групах – 26,5%, що

на 6,6% менше. За середнім рівнем в експериментальних і контрольних групах було виявлено майже однакову кількість студентів, відповідно 52,8% та 54,2%. За достатнім рівнем було діагностовано 14,1% студентів експериментальних груп та 19,3% студентів контрольних груп. На заключному етапі за низьким рівнем кількість студентів експериментальних груп зменшилася на 23,1%, а контрольних груп – на 14,5%. За середнім рівнем в експериментальних групах було виявлено 38,7% студентів, у контрольних групах показник майже не змінився (з 54,2% до 51,9%), за достатнім рівнем кількість студентів збільшилась у 3,6 разів в експериментальних групах (51,3%) та в 1,8 разів – у контрольних (36,1%). Значущість підвищення рівнів розвитку професійних якостей було обчислено як відношення відсотків математичного очікування (див. Додаток Т).

Як видно з таблиці Т.1.4 (див. Додаток Т), найвідчутнішу зміну рівнів за емоційно-вольовими якостями було зафіксовано в експериментальних групах за якістю “цілеспрямованість” ( $\Delta E1 = 28,57\%$ ,  $\Delta E2 = 31,67\%$ ), у той час, як у контрольних групах ці показники виявилися нижчими ( $\Delta K1 = 14,29\%$ ,  $\Delta K2 = 10,77\%$ ). У цілому, підвищення рівня цілеспрямованості в експериментальних групах становило 23,81%, у контрольних групах воно виявилось в 2,6 разів меншим.

Участь студентів у проектній діяльності позначилася на рівні сформованості рішучості в майбутніх менеджерів. Група *E3* виявила найвищий показник зміни рівнів за цією якістю ( $\Delta E3 = 34,48\%$ ), в той час, як у групі *K3* цей показник майже в 5 разів нижчий. Підвищення рівня рішучості в експериментальних групах становило 28,57%, а в контрольних – 13,6%.

Слід особливо підкреслити значне зростання рівня комбінаторно-прогностичного мислення в експериментальних групах (майже у 5,5 разів) порівняно з контрольними.

Помітну зміну рівнів було зафіксовано за управлінськими якостями. Найвище зростання показників в експериментальних групах було виявлено за рівнем креативності (у 3,3 рази), зростання рівня якостей оцінювання в експериментальних групах становило 23,81%, а в контрольних – 8,7%, що в 2,7

разів менше. Однакове підвищення рівня було виявлено в експериментальних групах за організаційними здібностями, конкурентноздатністю та мотивацією до успіху (у 2,6 разів більше, ніж у контрольних групах).

З таблиці Т.1.4 (див. Додаток Т) видно, що найвищий показник зміни рівнів якостей було зафіксовано за креативністю у групі  $E1$  ( $\Delta E1 = 69,39\%$ ), а найнижчий – в тій же групі за рішучістю ( $\Delta E1 = 6,56\%$ ).

У контрольних групах також спостерігалось зростання рівня якостей. При цьому найвищий показник було виявлено у групі  $K1$  за якістю креативності ( $\Delta K1 = 28,3\%$ ), а найнижчий – у групі  $K3$  за рівнем сформованості мотивації до успіху ( $\Delta K3 = 3,85\%$ ).

Для підтвердження об'єктивності одержаних даних нами було проаналізовано характер кореляційних зв'язків між рівнем професійних якостей студентів і спрямованістю їхньої поведінки на справу. Ми дійшли висновку, що на констатувальному етапі такий зв'язок спостерігався у групах  $E1$  ( $r_s = 0,52$ ) при рівні статистичної значущості 0,05,  $E2$  ( $r_s = 0,47$ ),  $E3$  ( $r_s = 0,43$ ), та  $K1$  ( $r_s = 0,58$ ) при рівні статичної значущості 0,01. На контрольному етапі експерименту такі зв'язки спостерігалися в усіх контрольних та експериментальних групах з найвищим значенням кореляції у групі  $E2'$  ( $r_s = 0,58$ ) при рівні статистичної значущості 0,01. Результати обчислень подано в табл. 2.20.

Таблиця 2.20

Кореляційні зв'язки між професійними якостями студентів і спрямованістю поведінки на справу у кожній досліджуваній групі

Група	$E1$	$E2$	$E3$	$K1$	$K2$	$K3$
Гіпотеза ( $H$ )	$H_1$	$H_1$	$H_1$	$H_0$	$H_1$	$H_0$
Рівень значущості ( $p$ )	0,05	0,01	0,01	0	0,01	0
Значення кореляції ( $r_s$ )	0,52	0,47	0,43	0,38	0,58	0,32

Група	$E1'$	$E2'$	$E3'$	$K1'$	$K2'$	$K3'$
Гіпотеза ( $H$ )	$H_1$	$H_1$	$H_1$	$H_1$	$H_1$	$H_1$
Рівень значущості ( $p$ )	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
Значення кореляції ( $r_s$ )	0,49	0,58	0,50	0,49	0,46	0,49

На завершальному етапі експериментальної роботи ми намагалися визначити, якою має бути мінімальна відмінність, починаючи з якої гіпотезу про ефективність застосування навчально-ігрового проектування можна вважати підтвердженою. З цією метою було здійснено спеціальне статистичне опрацювання одержаних даних, здобутих як в експериментальних, так і в контрольних групах і знайдено “відношення  $t$ ” за формулою:

$$t = \frac{M_a - M_b}{\sqrt{SE_{Ma}^2 + SE_{Mb}^2}}, \quad (2.1)$$

де  $t$  - “відношення  $t$ ”;

$M_a$  - середнє арифметичне експериментальних груп стосовно залежної змінної;

$M_b$  - середнє арифметичне контрольних груп стосовно тієї самої залежної змінної;

$SE_{Ma}$  - стандартна похибка середнього арифметичного групи  $a$ ;

$SE_{Mb}$  - стандартна похибка середнього арифметичного групи  $b$ ;

Середнє арифметичне ми визначили за формулою:

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

де  $M$  – середнє арифметичне;

$x$  – окремі дані;

$\sum$  - сума окремих даних;

$N$  - загальна кількість даних.

Стандартна похибка середнього арифметичного визначалася нами за формулою:

$$SE_M = \frac{S}{\sqrt{n}},$$

(2.3)

де  $SE_M$  - стандартна похибка середнього арифметичного;

$S$  – стандартне відхилення результатів окремих випробуваних у групі;

$n$  – кількість випробуваних у групі.

Стандартне відхилення визначалося за формулою:

$$S = \frac{\sqrt{\sum x^2}}{N},$$

(2.4)

де  $S$  – стандартне відхилення результатів окремих випробуваних у групі;

$x$  – відхилення окремого результату в групі від середнього арифметичного групи;

$N$  - кількість випробуваних у групі.

Користуючись здобутим показником  $t$  та відповідною таблицею [48:77], ми визначили рівень статистичної значущості ( $p$ ).

Результати обчислень подано в таблиці 2.21, С.179.

Як видно з таблиці, рівень статистичної значущості становить 0,001; 0,01 та 0,05. Найпереконливішим є показник 0,001 за професійними якостями ( $t = 3,42$ ) і спрямованістю поведінки студентів на справу ( $t = 2,68$ ), що свідчить про присутність у здобутих результатах належної статистичної значущості.

Таблиця 2.21

Рівень вірогідної ймовірності результатів експерименту за основними показниками професійної підготовленості студентів

Показник	Відношення $t$	Статистична значущість ( $p$ )
----------	----------------	--------------------------------



Правильне розв'язання завдань репродуктивного, варіативного і творчого характеру	2,08	0,01
Внутрішня мотивація	2,58	0,01
Спрямованість на справу	2,68	0,001
Співробітництво	1,98	0,05
Управлінські якості	3,42	0,001

Отже, аналіз експериментальних даних підтверджує правомірність висунутої нами гіпотези дослідження, а саме: процес професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій відбуватиметься продуктивніше, якщо в комплексі з традиційними методами навчання застосовувати навчально-ігрове проектування, що передбачає реалізацію таких педагогічних умов: дотримання технологічного алгоритму ігрового проектування; професійна спрямованість ігрового проектування, яка виражається у професійно орієнтованому змісті навчального матеріалу, усвідомленні значущості конкретних практичних результатів діяльності, забезпеченні міжпредметних зв'язків; педагогізація взаємодії “викладач-науковець-майбутній менеджер” через розгалужену систему контрольної-оцінної діяльності у процесі ігрового проектування.

## Висновки з розділу 2

Оптимізація показників професійної підготовленості студентів-менеджерів під час застосування навчально-ігрового проектування можлива за таких умов:

а) дотримання технологічного алгоритму ігрового проектування, в якому можна виділити такі етапи:

- підготовчий етап (вибір теми проекту; постановка проблеми; визначення мети проекту та форми його кінцевого продукту; формування груп учасників; розподіл ролей; визначення структури проекту);
- дослідницький етап (практична діяльність викладача з формування навичок, необхідних для збору інформації; збір інформації студентами; підготовка студентів до аналізу інформації; обробка й аналіз інформації; обмін нею; розроблення варіантів розв’язання проблеми);
- завершальний етап (підготовка студентів до презентації кінцевого продукту; презентація проекту, його захист; оцінка виконання проекту всіма учасниками).

Для кожного етапу характерні специфічні методи та форми навчання, визначені як: дивергентні (на підготовчому етапі), трансформаційні (на дослідницькому етапі) і конвергентні (на заключному етапі);

б) професійна спрямованість ігрового проектування, важливими аспектами якої виступають:

- професійно орієнтований зміст навчального матеріалу з урахуванням наявних у студентів потреб і вікових особливостей;
- усвідомлення значущості конкретних практичних результатів діяльності;
- забезпечення міжпредметних зв’язків.

в) педагогізація взаємодії “викладач-науковець-майбутній менеджер” через розгалужену систему контрольної-оцінної діяльності у процесі ігрового проектування.

Для визначення рівнів професійної підготовленості майбутніх менеджерів організацій виявлено її критерії та показники. Згідно зі шкалою виділено три рівні професійної підготовленості майбутніх управлінців на початковому етапі навчання: 1 – низький, 2 – середній, 3 – достатній.

Первинні результати дослідницької роботи щодо визначення рівнів професійної мотивації студентів виявили, що в 72,85% студентів переважають оптимальні мотиваційні комплекси. Це дозволило стверджувати, що застосування технології навчально-ігрового проектування шляхом

впровадження відповідних педагогічних умов може сприяти оптимізації показників професійної підготовленості майбутніх менеджерів.

У результаті формувального експерименту було відзначено високу ефективність розробленої експериментальної моделі та виокремлених педагогічних умов застосування ігрового проектування у ході оволодіння студентами всіма складовими професійної підготовки: отримання спеціальних знань, умінь, навичок, формування норм поведінки та професійних якостей майбутніх менеджерів, що підтвердило правомірність висунутої нами гіпотези.

Установлено кореляційні зв'язки між спрямованістю поведінки студентів на справу та внутрішньою мотивацією студентів, їх стилем спілкування в напрямку співробітництва, рівнем розвитку управлінських якостей, зокрема, за такими показниками, як “комунікативність”, “організаторські здібності”, “мотивація до успіху”, “конкурентноздатність”, “колективізм”, “лідерство”, “креативність”, “якості оцінювання”.

## ВИСНОВКИ

У дисертації визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечили ефективність застосування навчально-ігрового проектування на основному етапі професійної підготовки фахівців у процесі навчання у вищій школі; розроблено й апробовано експериментальну модель застосування навчально-ігрового проектування.

Професійну підготовку майбутнього менеджера організацій визначено як педагогічний процес, який забезпечує оволодіння майбутніми фахівцями спеціальними знаннями, формування в них відповідних умінь, навичок, трудового досвіду, норм поведінки та професійних якостей, які забезпечують можливість успішної роботи в галузі управління. Важливим результатом професійної підготовки та навчання майбутнього менеджера визначено професійну підготовленість.

Професійну підготовленість майбутніх менеджерів організацій конкретизовано як оптимальний результат та показник ефективності процесу професійної підготовки студентів до управлінської діяльності, їхню тривалу готовність до виконання означеної діяльності. На відміну від ситуативної готовності професійна підготовленість формується у результаті спеціально організованих впливів, діє та виявляється постійно і складає найважливішу передумову успішної професійної діяльності.

Технологія навчально-ігрового проектування визначається нами як ігрова діяльність студентів, результатом якої є навчальний творчий ігровий проект, яким може бути самостійно розроблена стратегія, програма дій, послуга тощо, від ідеї до її втілення, що має суб'єктивну або об'єктивну новизну, виконана під керівництвом викладача та подана до захисту. Ґрунтуючись на проблемно-контекстному моделюванні змісту навчання, міжособистісному спілкуванні, діалогічній взаємодії, особистісному включенні студентів, ігрове проектування має такі ознаки технологічності, як постановка цілей; алгоритмізація спільної діяльності викладача і студентів; використання таких форм, методів, прийомів та

засобів навчання, які призводять до досягнення гарантованого результату; чіткість і визначеність у фіксації результату, наявність критеріїв його досягнення.

Доведено, що технологія ігрового проектування відображає діяльність його учасників з пошуку, обробки і засвоєння навчальної інформації для прийняття рішень у проблемній ситуації та є чітко розробленою системою операцій і дій під час виконання конкретного виду діяльності, певною логікою їх виконання.

У структурі навчально-ігрового проектування конкретизовано такі компоненти: концептуальний компонент (відображає “ідеологію” застосування навчально-ігрового проектування); змістово-процесуальний компонент (визначає мету, зміст навчального матеріалу, методи і форми навчання, виховання та розвитку студентів, діяльність викладача з управління проектом); професійний компонент (виражає залежність успішності функціонування ігрового проектування від рівня педагогічної майстерності викладача). При цьому всі компоненти структури ігрового проектування настільки взаємопов’язані, що розділяти їх можна тільки з метою педагогічного аналізу. Компонентний аналіз дозволив виділити і розглянути чотири етапи процесу навчально-ігрового проектування: підготовчі види діяльності до сприйняття змісту ігрового проектування, введення у проект, розроблення проекту та рефлексія проекту. У процесі спільної ігрової діяльності на кожному етапі відбувається  $S \Leftrightarrow S$  взаємодія викладача і студентів.

Експериментальним шляхом встановлено, що спільна діяльність викладача і студентів у процесі ігрового проектування відбувається відповідно до дидактичного циклу навчання через дію. Педагогічні умови спільної діяльності викладача та студентів в ігровому проектуванні визначено важливим компонентом психолого-педагогічної експертизи технології навчально-ігрового проектування, що запроваджувалася в навчальний процес.

Критеріями оцінки досліджуваної підготовленості майбутніх менеджерів організацій виступили: 1) спеціальні знання, уміння та навички студентів із показниками: точне відтворення студентами способу використання знань у

певних випадках, правильне розв'язання завдань репродуктивного, варіативного і творчого характеру на використання набутих знань; 2) норми поведінки з показниками: спрямованість поведінки студентів на справу, їхня професійна мотивація та стилі спілкування; 4) професійні якості майбутніх фахівців з показниками: сформованість інтелектуальних, емоційно-вольових та управлінських якостей. Згідно зі шкалою виділено три рівні професійної підготовленості майбутніх управлінців на початковому етапі навчання: 1 – низький, 2 – середній, 3 – достатній.

Результати констатувального етапу експерименту за показниками професійної підготовленості майбутніх менеджерів організацій засвідчили, що на достатньому рівні професійної підготовленості перебувало 10,25% студентів ЕГ та 15,48% – КГ, на середньому рівні – 40,29% студентів ЕГ і 45,37% – КГ, на низькому рівні – 49,44% студентів ЕГ і 39,15% – КГ.

Спираючись на системний підхід до змісту навчально-ігрового проектування, було розроблено експериментальну модель застосування цієї технології в навчальному процесі. Означена модель виступила як своєрідне джерело системного набуття інформації про процес застосування навчально-ігрового проектування та педагогічні умови, які забезпечують його позитивну динаміку. Змістовим аспектом методики реалізації цієї моделі виступила теоретично обґрунтована система знань про сутність проектної діяльності; рефлексивний, пошуковий та організаційний компоненти гри, які формують у суб'єкта дослідницьке та пошукове ставлення до дійсності; навчально-ігрового проектування як технології навчання; процесуальна сторона здійснювалася шляхом чіткої структурованості етапів, процедур, прийомів навчання, які призводять до гарантованого результату з мінімальними витратами сил та часу учасників ігрового проектування.

Оптимізація показників професійної підготовленості студентів-менеджерів під час застосування навчально-ігрового проектування можлива за таких педагогічних умов: а) дотримання технологічного алгоритму ігрового проектування, в якому виокремлено такі етапи: підготовчий; дослідницький;

завершальний. При цьому для кожного етапу характерні такі специфічні методи та форми навчання, як: дивергентні (на підготовчому етапі), трансформаційні (на дослідницькому етапі) і конвергентні (на завершальному етапі); б) професійна спрямованість ігрового проектування, важливими аспектами якої виступили: професійно орієнтований зміст навчального матеріалу з урахуванням вікових особливостей студентів та наявних у них потреб; усвідомлення значущості конкретних практичних результатів діяльності; забезпечення міжпредметних зв'язків; в) педагогізація взаємодії “викладач-науковець-майбутній менеджер” через розгалужену систему контрольно-оцінної діяльності у процесі ігрового проектування.

Реалізація розробленої моделі позитивно вплинула на рівень професійної підготовленості студентів. За результатами прикінцевого етапу експерименту було встановлено таку динаміку рівнів професійної підготовленості: достатнього рівня досягли 41,4% студентів експериментальних і 27,4% – контрольних груп, середній рівень виявлено у 45,7% майбутніх менеджерів експериментальних та 55,2% – контрольних груп, низький – у 12,86% студентів експериментальних та 17,3% – контрольних груп.

Експериментально доведено, що технологія навчально-ігрового проектування сприяє формуванню спеціальних знань, умінь, навичок майбутніх менеджерів організацій, норм професійної поведінки, їх професійних якостей. Визначені в ході дослідження критерії можуть бути покладені в модель оцінки ефективності професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Слід зазначити, що серед поставлених перед нами завдань найскладніше реалізовувались ті, що пов'язані з розробкою розгалуженої системи контролю за роботою студентів у проекті. Найбільшу трудність викликала організація системи поточного контролю. Це ми пов'язуємо з тим, що проектна діяльність передбачає як аудиторну, так і позааудиторну роботу, що базується на високому рівні відповідальності кожного студента за результати своєї роботи у проекті. Складно було також оцінити ступінь участі кожного студента у

проекті, оскільки формою кінцевого продукту часто була дискусія, управлінські збори, ділова зустріч тощо.

Проведене дослідження дозволяє зробити певні узагальнення:

- застосовувати навчально-ігрове проектування можна як на заключному етапі роботи над темою, так і у процесі вивчення нового матеріалу;
- оптимальні умови роботи в малих групах – атмосфера комфортності, доброзичливості, партнерства, довіри, високий рівень симпатій учасників процесу;
- під час вибору теми слід урахувувати кількість студентів у групі та рівномірно розподіляти їх на підгрупи (4-5 осіб), ураховуючи при цьому індивідуально-психологічні властивості кожного учасника проектування;
- протягом ігрового проектування слід застосовувати рефлексивні прийоми, підтримуючи зворотний зв'язок зі студентами про хід і результати їхньої навчальної діяльності, делегувати студентам управлінські функції в ході організації проекту, а також у процесі його оцінювання;
- необхідно намагатися досягти високої відповідальності кожного за результати проектної діяльності;
- проект має бути добре забезпечений методично (наявність практичних рекомендацій, інструктаж, необхідна література, професійно орієнтований зміст навчального матеріалу, забезпечення міжпредметних зв'язків тощо);
- дотримання основних етапів роботи над проектом не виключає творчого підходу щодо його організації;
- оцінювання проекту не обмежується виставленням його рейтингової оцінки, необхідно намітити перспективи розвитку проекту на майбутнє.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Воно відкриває перспективу для більш глибокого вивчення питань підготовки викладачів до впровадження навчально-ігрового проектування в навчальний процес; здійснення у проекті синтезу теорії і практики; реалізації міжпредметних зв'язків через комплексне викладання з використанням ігрових



проектів; створення системи проектів; співвідношення особистості, творчості та алгоритмізації навчання у процесі ігрового проектування.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 139 с.
2. Абрамова И.Г. Игротехнические приемы. Рекомендации для организации игровых занятий в школе. – СПб.: Образование, 1992. – 44 с.
3. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
4. Активные методы обучения в системе многоуровневого образования // Сб. научных трудов / Под ред. Р.Ф.Жукова. – СПб.: СПбГИЭА, 1995. – 126 с.
5. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
6. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Просвещение, 1980. – 335 с.
7. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
8. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды в 2-х т. / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 392 с.
9. Анциферова Л.И. Психологические закономерности личности взрослого человека и проблемы непрерывного образования // Психологический журнал. – 1990. – Т.1. – №2. – С.52-60.
10. Архангельский П. Проектная система организации работ в трудовой школе // На путях к новой школе. – 1931. – №2. – С.50-56.
11. Асеев В.Г. Вопросы психологии личности и деятельности студентов. – Иркутск: Изд-во Иркутск. гос.пед.ин-та, 1978. – 105 с.
12. Балабанов П.И. Методологические проблемы проектировочной деятельности. – Новосибирск: Наука, 1990. – 200 с.
13. Беклемищев Е.П. Оценка деловых качеств руководителей и специалистов. – М.: Знание, 1990. – 63 с.

14. Беляева А.П. Проблемы методологии и методики дидактических исследований в профтехобразовании. – М.: Высшая школа, 1978. – 160 с.
15. Безрукова В.С. Педагогика: Проективная педагогика: Учебник для учащихся индустриально-педагогических специальностей. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 342 с.
16. Беркита К.Ф. Організація професійного навчання бакалаврів у фінансово-економічних коледжах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1999. – 183 с.
17. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. / Под ред. М.С. Мацковского. – СПб.: Лениздат, 1992. – 400 с.
18. Бершадская Д.С. Педагогическая деятельность и взгляды С.Т. Шацкого. – М.: Просвещение, 1973. – 68 с.
19. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологи. – М.: Педагогика, 1993. – 129с.
20. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высш.шк., 1989. – 144 с.
21. Блонский П.П. Реформа науки. – М.: Отдел Нар. просвещения М.С.Р.и К.Д., 1920. – 50 с.
22. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 311с.
23. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: Навч. посібник. – Одеса: ТЕС, 2000. – 148 с.
24. Богданова І.М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Одеса: ТЕС, 1999. – 146 с.
25. Божович Я.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.-Воронеж: Ин-т практ. психологии НПО “МОДЭК”, 1995. – 352 с.

26. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упорядники: Степко М.Ф., Болубаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубіянко В.В., Бабин І.І. – Тернопіль: Вид-во “Економічна думка” ТАНГ, 2003 р. – 60 с.
27. Большаков А.С., Михайлов В.И. Современный менеджмент: теория и практика. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
28. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
29. Борисова Н.В. Конструирование деловых игр // Новые методы и средства обучения. – 1989. – №2(6). – С.54-75.
30. Борисова Н.В. Технологичность образовательного процесса как показатель его качества // Среднее профессиональное образование. – 1998. – №3. – С. 17-20.
31. Бухтиярова И.Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении // Школьные технологии. – 2001. – №2. – С.108-112.
32. Вайсбург А.А. Организация профориентационной работы школы, ПТУ, предприятия: Пособие для учителей / Под ред. М.И. Махмутова. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
33. Вахтеров В.П. Предметный метод обучения. 3-е изд., доп. и исправл. – М.: Сытин, 1911. – 350 с.
34. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педвузів. – Харків: Державне видавництво України, 1929. – 232 с.
35. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С.17-27.
36. Вербило О.Ф. Теоретичні основи навчання економічних дисциплін: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 167 с.
37. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения // Современная высшая школа. – 1982. – №3. – С.129-141.
38. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. – М.: Знание, 1987. – 109 с.

39. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – К.: Вища школа, 1985. – 174 с.
40. Виноградський М.Д., Виноградська А.М., Шкапова О.М. Організація праці менеджера: Навч.посіб. для студ. екон.вузів. – К.: Кондор, 2002. – 518 с.
41. Вища освіта і наука – пріоритет сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки. – 2003. –№8. – С.3-14.
42. Волкова В.В. Формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання (на матеріалі англійської мови): Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Луганськ, 2000. – 20 с.
43. Волкова Н.П. Управлінська підготовка майбутніх економістів: педагогічний аспект // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Харків: НГУ “ХП”, 2002. – Ч.2. – С.194-200.
44. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя-практика: Пер. с англ.. – 2-е изд., перераб. – М.: “Дело ЛТД”, 1994. – 320 с.
45. Галузевий стандарт вищої освіти України. – К., 2004.
46. Галузеві стандарти вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму підготовки 0502 “Менеджмент”. Затверджено та надано чинності Наказом МОН України від 25.05.2001р. №404. – К.: КНТЕУ, 2001. – 64 с.
47. Галузеві стандарти вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-кваліфікаційна програма підготовки спеціаліста за спеціальністю 7.050201 “Менеджмент організацій”. Затверджено та надано чинності Наказом МОН України від 25.05.2001р. №404. – К.: КНТЕУ, 2001. – 44 с.
48. Галузеві стандарти вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю 8.050201 “Менеджмент організацій”. Затверджено та надано чинності Наказом МОН України від 08.11.2002р. №642. – К.: КНТЕУ, 2002. – 54 с.

49. Гаспарский В. Праксеологический анализ проектно-конструкторских разработок: Пер. с польск. – М.: Мир, 1978. – 172 с.
50. Где и как учат управленцев. – М.: Знание, 1990. – 64 с.
51. Геронимус Ю.В. Игра, модель, экономика. – М.: Знание, 1989. – 208 с.
52. Герчикова И.Н. Менеджмент: Учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997. – 501 с.
53. Гидрович С.Р., Сыроежин И.М. Игровое моделирование экономических процессов // Деловые игры. – М.: Экономика, 1976. – 116 с.
54. Гільбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі. – К.: Вища школа, 1994. – 90 с.
55. Гитман Е.К., Гитман М.Б. Проект в образовательной области “Технология” // Школьные технологи. – 2002. – №6. – С.136-137.
56. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
57. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
58. Гончаров В.В. В поисках совершенства управления: Руководство для высшего управленческого персонала. Опыт лучших промышленных фирм США, Японии и стран Западной Европы. – М.: Сувенір, 1993. – 296 с.
59. Грачов М.П. Суперкадры: Управление персоналом в международной корпорации. – М.: Дело ЛТД, 1993. – 297 с.
60. Гришкова Р.О. Педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2000. – 21 с.
61. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народное образование, 2000. – 240 с.
62. Дафт Р.Л. Менеджмент. – СПб.: Питер, 2001. – 832 с.
63. Дейнека О.С. Экономическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 498 с.
64. Джонс Д.К. Методы проектирования: Пер. с англ. – 2-е изд., доп. – М.: Мир, 1986. – 326 с.

65. Диксон Дж.Р. Проектирование систем: изобретательство, анализ, принятие решений: Пер. с англ. – М.: Мир, 1969. – 440 с.
66. Дудченко В.С. Инновационная игра как метод исследования и развития организаций // Нововведение в организациях. – М.: ВНИИСИ, 1983. – 95 с.
67. Друзь Ю.М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іномовного спілкування: Дис. ... канд.пед. наук: 13.00.04. – Кривий Ріг, 2000. – 183 с.
68. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: изд. БГУ им. В.И.Ленина, 1981. – 384 с.
69. Евенко Е.И. Менеджмент на пороге XXI века // Вступ. статья к кн. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 2000. – С.3-19.
70. Ермошенко Н.Н., Скворцов Н.Н., Назимова Н.К. Словарь предпринимателя. – К.: УкрИНТЭИ. – 143 с.
71. Жданов И.А. Адаптация и прогнозирование деятельности. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1991. – 254 с.
72. Завадський Й.С. Менеджмент: Management. – Т.1. – Вид. 2-е. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1998. – 542 с.
73. Закон України “ Про вищу освіту” // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – №20. – С.506-536.
74. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995. – 64 с.
75. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип.1. – С.73-85.
76. Игнатьев Б.В. Основные вопросы метода проектов // На путях к методу проектов. – М.-Л.: Учпедгиз. – 1931. – Вып.4. – С.28-53.
77. Ильин Е.П. Мотивы и мотивация. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
78. Качеровська Т.В. Зміна діяльності викладача в навчально-ігровому проектуванні // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова: Зб. наук. пр. – К., 2004. – Вип. 57. – С. 48-53.

79. Качеровська Т.В. Контроль і оцінювання результатів проєктивної діяльності студентів // Науковий Вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. – 2003. – № 9-10. – С.87-93.
80. Качеровська Т.В. Методи та форми ігрового проєктування як технології навчання // Наука і освіта. – 2004. – № 4-5. – С.137-142.
81. Качеровська Т.В. Навчально-ігрове проєктування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій: Методичні рекомендації. – Миколаїв: Видавництво національного університету кораблебудування, 2005. – 94 с.
82. Карпов Е. Учебно-исследовательская деятельность в школе // Дайджест школа-парк. – 2002. – №4. – С.49-53.
83. Керженцев П.М. Принципы организации. – М.: Экономика, 1968. – 464 с.
84. Килпатрик В.Х. Метод проектов: Применение целевой установки в педагогическом процессе: Пер. с англ. – Л.: Изд-во Блокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
85. Кічук Н.В. Деякі аспекти формування професіоналізму викладача вищої школи: Зб. ст.: Мат. міжн. наук.-практ. конф. “Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології”. – Миколаїв, 2004. – С.61-65.
86. Кічук Н.В. Ігрове проєктування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців // Наука і освіта. – 2005. – №3-4. – С.91-93.
87. Кічук Н.В. Підготовка майбутніх менеджерів організацій: порівняльна ефективність зарубіжних моделей // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – 2005. – Вип. 5-6. – С.232-237.
88. Кларин М.В. Развитие “педагогической технологии” и проблемы теории обучения // Советская педагогика. – 1984. – №4. – С. 117-122.
89. Ковальчук Г.О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів-майбутніх викладачів економіки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1999. – 216 с.



90. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
91. Комаров В.Ф. Управленческие имитационные игры. – Новосибирск: Наука. Сиб.отд., 1989. – 272 с.
92. Кондрашова Л.В. Імітаційно-ігровий підхід як основа технології підготовки майбутніх педагогів до творчої діяльності // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2004. – Вип.3. – С.3-8.
93. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта України. – 2004. – 23 січня.
94. Концепція розвитку професійної освіти в Україні. Проект //Освіта України. – 2003. – 19 серпня.
95. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.
96. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
97. Кредісов А.І., Панченко Є.Г., Кредісов В.А. Менеджмент для керівників. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 1999. – 556 с.
98. Крымская Л.А., Гамов Н.С., Леженко Д.А. Психология менеджмента: практические тесты руководителя / Под ред. Крымской Л.А. – Запорожье: Аурум, 1993. – 64 с.
99. Кузьмін О.Є. Сучасний менеджмент: Навч.-прикладний посібник. – Львів: Центр Європи, 1995. – 176 с.
100. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1999. – 120 с.
101. Кунц Г., О’Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. – М.: Экономика, 1981. – Т.2. – 314 с.
102. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. – Одеса, 1995. – 160 с.
103. Ладанов И.Д. Практический менеджмент: Пособие для руководителей, менеджеров и предпринимателей: в 3-х ч./ Под ред. Сергеева П.И. – М.:

- Коммерческая производственная фирма “НИКА”, 1992. – Ч.1: Менеджеры и менеджмент. – 253 с.
104. Ладанов И.Д. Практический менеджмент: Пособие для руководителей, менеджеров и предпринимателей: в 3-х ч./ Под ред. Сергеюка П.И. – М.: Коммерческая производственная фирма “НИКА”, 1992. – Ч.3: Управление персоналом. – 157с.
105. Лебедева Л.И., Иванова Е.Ф. Метод проектов в продуктивном обучении // Школьные технологии. – 2002. – №5. – С.116-120.
106. Левин Л. Новые пути школьной работы (Метод проектов). – М.: Работник просвещения, 1925. – 89 с.
107. Левченко В. Теорія і практика використання методу проектів у вищій школі // Рідна школа. – 2002. – №8(9). – С.45-46.
108. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 279 с.
109. Лемберг Р. Знания в проектах начальной школы // На путях к новой школе. – 1931. – №2. – С.37-50.
110. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
111. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А.Леонтьева. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392с.
112. Лозниця В.С. Психологія менеджменту. Теорія і практика: Навч. посібник. – К.: ТОВ “УВПК ЕксОб”, 2001. – 512 с.
113. Лозова В., Троцко Г. Теоретичні основи виховання і навчання. – Харків: Вид-во Харківського державного педагогічного університету ім.Г.С.Сковороди, 1997. – 338 с.
114. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / Под ред. А.Ф. Кудряшова. – Петрозаводск: Петроком, 1992. – 362 с.
115. Мак-Дональд Д. Игра называется бизнес: Пер. с англ. – М.: Экономика, 1979. – 210 с.

116. Макоед Н.А. Компьютерные переводы в системе общенаучной подготовки современного инженера: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Г.А. Козлаковой. – К.: Знание, 2000. – 89 с.
117. Матяш Н.В., Семенова Н.В. Подготовка будущих учителей технологии к обучению школьников проектировочной деятельности. – Брянск: Изд-во Брянского ГПУ им. И.Г.Петровского, 2000. – 121 с.
118. Махмутов М.И. Принцип профессиональной направленности обучения // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск, Изд-во ЧПИ, 1985. – С.88-100.
119. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
120. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание: Учеб. пособие к спецкурсу. – Пермь: Изд-во ПГПИ, 1990. – 107 с.
121. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 2000. – 704 с.
122. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков / За заг. ред. М.Ф. Степко. – К.: Вид-во Європейського університету, 2004. – 60 с.
123. Монахов В.М. Аксиоматический поход к проектированию педагогических технологий // Педагогика. – 1997. – №6. – С.26-31.
124. Москвичев С.Г. Использование фактора мотивации в управлении: Учеб.пособие. – К.: Респ. межотрасл. ин-т повышения квалификации руководящих работников при Совете министров УССР, 1990. – 80 с.
125. Мясичев В.Н., Ковалев А.Г. Психические особенности человека. – Л.: Изд-во Ленинградского университета. – Т.2. – 304 с.
126. Мудров П.А. Как организовать работу школы по методу проектов // На путях к методу проектов. – М.-Л.: Учпедгиз. – 1931. – Вып.4. – С.97-112.

127. Назаренкова Г.Н. Подготовка профессионала: системно-ролевой поход: Учеб. пособие к спец.курсу. – Рязань: “Наука”, 2000. – 32 с.
128. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. – 1997. – №3. – С.20-27.
129. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. – К.: Райдуга, 2001. – 54 с.
130. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед учеб. заведений: В 3-х кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн.1: Общие основы психологии. – 688 с.
131. Никифорова В.Г., Древницкая О.В., Кравченко В.А. Воспроизводство специалистов для коммерческих предприятий. – Одеса: Астропринт, 2002. – 138 с.
132. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Видавничий центр “Просвіта”, Пошуково-видавниче агентство “Книга пам’яті України”, 2000. – 368 с.
133. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебн. пособ. для студентов вузов / Под ред. Полат Е.С. – М.: ИЦ “Академия”, 2000. – 272 с.
134. Овчинникова А. Технология: проектная деятельность в учебном процессе // Дайджест школа-парк. – 2001. – № 3-4. – С.72-75.
135. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
136. Организационный менеджмент / А.Н. Мардас, О.А. Мардас. – СПб.: Питер, 2003. – 336 с.
137. Орлов А.Б. Склонность и профессия. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
138. Освітні технології: Навч. – метод. посіб. / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
139. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект: Монографія. – К.: Школяр, 1995. – 302 с.

140. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие. – СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2003. – 536 с.
141. Панфилова А.П. Интерактивные технологии обучения партисипативному стилю // Имитация и игры в профессиональном образовании и менеджменте / Материалы международной конференции ИСАГА, 1998. – СПб: Европейский Дом, 1999. – С.423-429.
142. Педагогічні технології у неперервній освіті: Монографія / За заг. ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с.
143. Перовский Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. – 510 с.
144. Петрова В.В. Методические указания для работы по методу проектов в семилетке // На путях к методу проектов. – М.-Л.: Учпедгиз. 1931. – Вып.4. – С.86-96.
145. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
146. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
147. Платонов К.К. Об изучении психологии учащихся. – М.: Профтехиздат, 1961. – 143 с.
148. Познай себя и других. Психологические тесты. – 3-е изд., доп. – М.: ИВЦ “Маркетинг”, 1996. – 400 с.
149. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2. – С.3-10.
150. Политахина Е.П. Школа игрового проектирования и дизайна // Перемены. – 2001. – №5. – С.13-33.
151. Помагайда В.І. З історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР // Педагогіка. – 1965. – Вип.5. – С.17- 45.
152. Попов А.Я. Теория и организация американского менеджмента. – М.: МГУ, 1991. – 152 с.

153. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті: Монографія. – Харків: ОВС, 2001. – 256 с.
154. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України: Наказ МОН України, №49, 23.01.2004р. // Болонський процес: Нормативно-правові документи / Уклад.: З.І.Тимошенко, І.Г.Оніщенко, А.М.Греков, Ю.І.Палеха. – К.: Вид-во Європейського університету, 2004. – 102 с.
155. Перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями // Інформаційний вісник вищої освіти. – 2004. – №12. – С.32-54.
156. Професіограми, професіокарти професій: Метод. посібник для працівників служби зайнятості: В 6 кн. – К.: Вид-во ін-ту підготовки кадрів державної служби зайнятості України, 1999. – Кн.6. – 248 с.
157. Психология общения / В.А. Семиченко. – К.: “Магістр-S”, 1997. – 152 с.
158. Пудич В.С. Введение в специальность менеджмент: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 319 с.
159. Пушкарев Н.Ф., Троицкая Е.В., Пушкарев Н.Н. Практикум по кадровому менеджменту. Деловые игры. – М.: Финансы и статистика, 1999. – 160 с.
160. Реан А.А., Коломинский Я.П. Социальная педагогическая психология. – СПб.- М.- Х.- Мн.: “Питер”, 1999. – 416 с.
161. Романовський О.О. Вища освіта на зламі тисячоліть: Кн.1. Ефективна підприємницька освіта як фундамент економічного розвитку демократичного суспільства. – К.: Деміур, 2000. – 256 с.
162. Романовський О.О. Як удосконалити підприємницьку освіту // Рідна школа. – 2002. – №5. – С.52-53.
163. Рубахин В.Ф., Филипов А.В., Саакян А.К. и др. Управление персоналом в организации. – СПб.: Питер, 2001. – 176 с.
164. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: “Педагогика”, 1989. – Т.1. – 485 с.

165. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности: Теория и практика воспитания. – Алма-Ата: Наука КазССР, 1990. – 333 с.
166. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
167. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вид-во “ВІПОЛ”, 2000. – С.176-203.
168. Сергеева Л.М. Управлінські навички молодшого спеціаліста: теорія і методика формування: Монографія / За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: “К”, 2001. – 202 с.
169. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО “Речь”, 2000. – 350 с.
170. Симоненко В.Д., Ретивых М.В., Матяш Н.В. Технологическое образование школьников: Теоретико-методологические аспекты: Монография. – Брянск: Изд-во БГПУ, 2000. – 143 с.
171. Сисоєва С.О. Особистісно орієнтовані педагогічні технології: метод проектів // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 1(2). – С. 69-79.
172. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 4(8). – С. 69-79.
173. Сичивица О.Н. Методы и формы научного познания. – М.: Наука, 1972. – 198 с.
174. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання. – Львів: СПОЛОМ, 2000. – 421 с.
175. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, М.: ООО Изд-во “АСТ”, 2003. – 800 с.
176. Словарь-справочник практического психолога / Под ред. Конюхова Н.И. – Воронеж: Изд-во НПО “МодЭк”, 1996. – 224 с.

177. Соколов А.Г. Формирование у учащихся профессиональной направленности // Воспитательная работа в учебно-производственной группе. – М.: Высшая школа, 1970. – С. 24-42.
178. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології та педагогіки: Посібник. – К.: Акдемвидав, 2003. – 504 с.
179. Стешенко В.В. Теоретические основы реализации межпредметных связей в учебном процессе. – Славянск: Изд-во СГПУ, 1995. – 119 с.
180. Стрельников В. Проективна освіта і технологія проектного навчання у вищій школі // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2004. – Вип. 1. – С. 63-69.
181. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1976-1977. – Т.1. – 654 с.
182. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. – М.: Знание, 1986. – 112 с.
183. Тарасов В.К. Персонал-технология: отбор и подготовка менеджеров. – Л.: Машиностроение. Ленингр. отд-ние, 1989. – 368 с.
184. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избранные психологические труды / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.-Воронеж: ИПП-НПО МОДЭК, 1998. – 544 с.
185. Титова В.В. Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2001. – 268 с.
186. Толковый словарь по управлению. – М.: Аланс, 1994. – 252 с.
187. Тянь Р.Б., Холод Б.І., Ткаченко В.А. Управління проектами: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 224 с.
188. Уотермен Р. Фактор обновления. Как сохраняют конкурентоспособность лучшие компании. – М.: Экономика, 1988. – 251 с.
189. Управление – это наука и искусство: А. Файоль, Г.Эмерсон, Ф. Тейлор, Г.Форд. – М.: Республика, 1992. – 351 с.



190. Управління бізнесом: Експрес-курс для ділових людей / Авт.-уклад. Г.В.Щокін. – 3-тє вид., перероб.і доп. – К.: МАУП, 1998. – 204 с.
191. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя. – 3-е изд. – М.: Политиздат, 1975. – 496 с.
192. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 576с.
193. Фомина М.В. Педагогические условия эффективности интегрированной подготовки инженеров-руководителей // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Харків: НГУ “ХПП”, 2002. – Ч.1. – С. 167-170.
194. Хилл П. Наука и искусство проектирования. Методы проектирования, научное обоснование решений: Пер. с англ. – М.: Мир, 1973. – 263 с.
195. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе / Под ред. Д.В. Чернилевского. М.: Экспедитор, 1996. – 228 с.
196. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
197. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учеб. пособие для спецкурса. – Тюмень: Изд-во ПГУ, 1980. – 88 с.
198. Шацкий С.Т. Изучение жизни и участие в ней. – 3-е изд. – М.: Работник просвещения, 1927. – 29 с.
199. Шегда А.В. Теоретичні аспекти розробки сучасної концепції підготовки менеджерів // Вища школа. – 2001. – №1. – С. 26-33.
200. Шнайдер Й. и др. Дистанционный курс продуктивного обучения. – СПб.: Питер, 1999. – 229 с.
201. Щедровицкий П.Г. К анализу топики организационно-деятельностных игр. – М.: ВНИСИ, 1987. – 43 с.
202. Юдин В.В. Сколько технологий в педагогике? // Школьные технологии. – 1999. – №3. – С. 34-40.
203. Яккока Л. Карьера менеджера / Пер. с англ.; худ. обл.. М.В. Драко. – Минск: Попурри, 2001. – 416 с.

204. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1988. – 106 с.
205. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования: Пер. с польск. – М.: Высшая школа, 1986. – 136 с.
206. Ярмаченко М.Д. Актуальні питання педагогічної науки. – К.: Знання, 1978. – 48 с.
207. Asimov M. Introduction to design. – New York: Prentice Hall, 1962. – 213 p.
208. Baguley Ph. Managing Successful Projects. – London: Pitman Publishing Ltd, 1995. – 220 p.
209. Beard C., Wilson J.P. The Power of Experiential Learning. – Derby: Saxon Graphics Ltd., 1989. – 262 p.
210. Burton C., Michael N. A Practical Guide to Project Management. – London: Kogan Page, 1992. – 152 p.
211. Cohen R., Walker D. Using Experience for Learning. – Buckingham: Open Univ. Press, 1987. – 243 p.
212. Dewey J. The School and the Society: The Child and the Curriculum. – Chicago: The University of Chicago Press, 1990. – 126 p.
213. Döring K.W. Lernen in der Weiterbildung. – Weinheim: DT Studien Verlag, 1990. – 145 s.
214. Dörnyei Z. Psychological processes in co-operate language learning: Group dynamics and motivation // The Modern Language Journal. – 1997. – No.(81)4. – P. 482-493.
215. Eyring J. Experiential and Negotiated Language Learning // Teaching English as a Second or Foreign Language, ed. By M. Celce-Murcia. – Boston: Heile & Heile, 2000. – P. 333-345.
216. Fried D.L. Project Work. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1986. – 125 p.
217. Haines S. Projects for the EFL Classroom. – Edinburgh: Thomas Nelson and Sons, 1989. – 187 p.
218. Henry J. Teaching Trough Projects. – London: Kogan Page, 1994. – 156 p.

219. Irigon J., Tsai B. *Business English Recipes*. – Edinburgh: Longman Group Ltd., 1995. – 87 p.
220. Jaques D. *Supervising Projects // SEDA Further Induction Pack II*. – 1992, April. – P. 6-35.
221. Johnson D. and Johnson R. *The internal dynamics of cooperative-learning groups // Learning to cooperate, cooperating to learn*, ed. by R. Slavin et al. – New York: Plenum Press, 1985. – 286 p.
222. Kolb D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. – NY: Prentice Hall, 1984. – 187 p.
223. Legutke M., Thomas H. *Process and Experience in the Language Classroom*. – Harlow, UK: Longman, 1991. – 224 p.
224. Macala J.C. *Sponsored Experiential Programs: Learning by Doing in the Workplace // Experiential and Simulation Techniques for Teaching Adults / ed. by L.H.Lewis*. – San Fransisco: Jossey-Bass, 1990. – P. 57-70.
225. Pedler M. *Action Learning for Managers*. – London: Lemos & Grane, 1996. – 176 p.
226. Revans R.W. *The Origins and Growth of Action Learning*. – Bickley, Kent: Chartwell-Bratt, 1982. – 688 p.
227. Stoller F.L. *Project Work: A Means to Produce Language Content // English Teaching Forum*. – 1997. – Vol.35. – No.4. – P. 2-9.
228. Swain M. and Lapkin S. *Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning // Applied Linguistics*. – 1995. – No.16(3). – P. 371- 391.

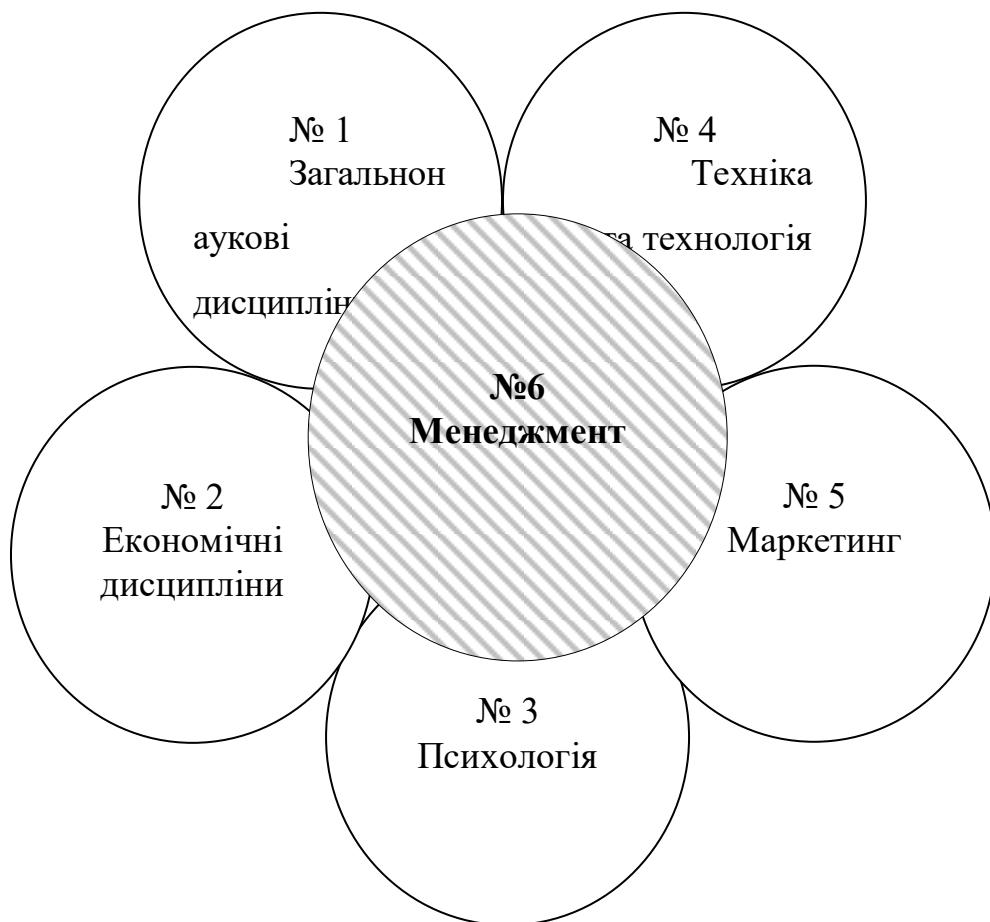
## Додаток А

### Блок-схема професійної підготовки сучасного менеджера

(за Г.В. Щокіним)

• *блок № 1* (“Загальнонаукові дисципліни”):

- 1) вища математика;
- 2) прикладна математика;
- 3) математичні моделі;



- 4) ЕОМ та програмування;
- 5) гуманітарні науки (дві дисципліни);
- 6) суспільні науки (2-3 дисципліни);
- 7) мистецтво (2-3 дисципліни);
- 8) іноземна мова і т. ін.

• *блок № 2* (“Економічні дисципліни”):

- 1) основи макроекономіки;
- 2) основи мікроекономіки;
- 3) політична економія та історія;
- 4) статистика;
- 5) бухгалтерський облік;
- 6) фінанси, банківська справа;
- 7) планування;
- 8) податкова система;
- 9) біржа.

• блок № 3 (“Психологія”):

- 1) соціальна психологія;
- 2) складні (комплексні) організації;
- 3) управління кадрами;
- 4) основи динамічних систем;
- 5) методи дослідження науки про поведінку і т.ін.

• блок № 4 (“Техніка та технологія”):

- 1) техніка та технологія виробництва;
- 2) інформатика;
- 3) основи конструювання та проектування;
- 4) інженерна графіка;
- 5) передові комп’ютерні системи;
- 6) охорона праці;
- 7) погляд в майбутнє та ін.

• блок № 5 (“Маркетинг”):

- 1) управління маркетингом;
- 2) види та зв’язки в маркетингу;
- 3) маркетингові моделі;
- 4) стратегія маркетингу;
- 5) інтерфейс від ринку до технології;
- 6) дослідження маркетингу;

7) організація виробництва;

8) реклама та ін.

•блок № 6 (“Менеджмент”):

1) загальна теорія менеджменту;

2) інструментарій менеджменту;

3) управління фінансами;

4) управління кадрами;

5) управління організаціями;

6) управління маркетингом;

7) управління нововведеннями;

8) управління інформаційними системами;

9) передові системи обґрунтування рішень, прийняття конкурентноздатних рішень;

10) менеджмент міжнародного бізнесу і т. ін.

## Додаток Б

Здатності випускника вищого навчального закладу з кваліфікацією “Менеджер-економіст”, “Менеджер у галузі діяльності”, які вимагаються, і система умінь, що їх відображає<sup>1</sup>.

Зміст і номер здатності вирішувати проблеми та завдання соціальної діяльності	Зміст і номер уміння
1	2
<p>1. Формування стійкого світогляду, правильного прийняття сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури</p>	<p>1.1. Засвоювати та реалізовувати наукові і культурні досягнення світової цивілізації з уважним ставленням до різних культур, релігій, ідей збереження миру, неухильного дотримання прав людини.</p> <p>1.2. Критично оцінювати та прогнозувати політичні, економічні, екологічні, культурні й інші події та явища.</p> <p>1.3. Проникати в сутність явищ і процесів реального світу, свідомо використовувати наукові знання у пізнавальній і професійній діяльності.</p> <p>1.4. Культурологічні питання сучасності розглядати з позицій вшанування традицій і звичаїв свого народу та культурного надбання людства.</p> <p>1.5. Дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки і моралі в міжособистісних відносинах та в суспільстві, сприяти зміцненню моральних засад суспільства, у своїй життєдіяльності орієнтуватися на загальнолюдські</p>

<sup>1</sup> Галузеві стандарти вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-кваліфікаційна програма підготовки спеціаліста за спеціальністю 7.050201 “Менеджмент організацій”. Затверджено та надано чинності Наказом МОН України від 25.05.2001 р. № 404. – К.: КНТЕУ, 2001. – С. 27 – 31.

	<p>цінності.</p> <p>1.6. Робити посильний внесок у гармонізацію людських, міжнаціональних, міжпартійних відносин.</p> <p>1.7. Протистояти проявам расової, національної, статевої, вікової дискримінації.</p>
<p>2. Формування політичної свідомості та політичної культури, а також політичної активності, творчої ініціативи в ході вирішення сучасних проблем</p>	<p>2.1. Удосконалювати знання у сфері міжнародного життя та політичних процесів, орієнтуватися у зовнішній та внутрішній політиці держави, знати її історію та специфіку розвитку.</p> <p>2.2. Розпізнавати і використовувати різні види владних відносин, специфіку політичної влади, розуміти її сутність, структуру, функції.</p> <p>2.3. Орієнтуватися в міжнародному політичному житті, геополітичній ситуації, розуміти місце та статус України в сучасному світі.</p> <p>2.4. Орієнтуватися у глобальних проблемах економічного розвитку світових господарських зв'язків, інтеграції України в систему міжнародного розподілу праці.</p>
<p>3. Розгляд суспільних явищ у розвитку та конкретних історичних умовах</p>	<p>3.1. З'ясувати причинно-наслідкові зв'язки в історичних подіях, аналізувати й узагальнювати історичний матеріал у певній системі.</p> <p>3.2. Порівнювати, пояснювати, аналізувати та критично оцінювати історичні факти і діяльність осіб, спираючись на отриманні знання на основі альтернативних поглядів на проблеми.</p>
<p>4. Займати активну життєву та громадську позицію</p>	<p>4.1. Захищати інтереси держави, поєднувати та взаємоузгоджувати суспільні, колективні й індивідуальні інтереси.</p> <p>4.2. Виконувати конституційні обов'язки,</p>



	<p>дотримуватися норм законодавства.</p> <p>4.3. Захищати свої права людини та громадянина.</p> <p>4.4. Використовувати для досягнення мети зовнішні обставини.</p>
<p>5. Нести соціальну відповідальність за діяльність організації</p>	<p>5.1. Враховувати та прогнозувати соціальні аспекти впливу ділової активності на працівників, споживачів, місцеві спільноти, суспільство.</p> <p>5.2. Вирішувати загальні соціальні проблеми: захист довкілля, прав громадян, інтересів споживача, охорона здоров'я і безпека життєдіяльності.</p> <p>5.3. Дотримуватися етики ділового спілкування.</p> <p>5.4. Реалізовувати відносини відповідальності за допомогою сукупності етичних, правових та економічних норм у їх взаємозв'язку.</p> <p>5.5. Нести персональну відповідальність за діяльність співробітників і всієї організації</p>
<p>6. Здатність до ефективної комунікаційної взаємодії, у тому числі засобами сучасних інформаційних технологій</p>	<p>6.1. Спілкуватися державною та, якнайменш, однією з іноземних і слов'янських мов.</p> <p>6.2. Чітко, послідовно та логічно висловлювати свої думки і переконання.</p> <p>6.3. Створювати та підтримувати гармонійну соціальну мережу ділових і особистісних контактів як передумову психічного здоров'я та ділового успіху.</p> <p>6.4. Залежно від ситуації обирати найбільш відповідні інформаційні засоби і канали комунікації, користуватися мережею INTERNET.</p> <p>6.5. Створювати власний імідж, удосконалювати його складові: зовнішній вигляд, манери, ораторське мистецтво, впевненість у собі, позитивну енергетику.</p> <p>6.6. Проявляти та постійно вдосконалювати хороші</p>

	<p>манери, культуру мови.</p> <p>6.7. Одягатися відповідно до ситуації з урахуванням особливостей зовнішності та віку.</p> <p>6.8. Переконавати, аргументувати, вести конструктивні переговори, результативні ділові бесіди, плідні дискусії, полеміку; толерантно ставитися до протилежних думок, брати участь у дискусіях, критично ставитися до тенденційної інформації.</p> <p>6.9. Доводити інформацію до виконавців, тримати їх у курсі справ, зацікавлювати у вирішенні проблем.</p> <p>6.10. Готувати та проводити публічні виступи в аудиторіях різного типу; відчувати аудиторію.</p> <p>6.11. Ефективно використовувати невербальні засоби спілкування.</p> <p>6.12. Протидіяти маніпуляції, долати бар'єри спілкування, спілкуватися з "важкими" людьми.</p> <p>6.13. Добирати і використовувати психолого-педагогічні технології у професійній та інших сферах діяльності.</p> <p>6.14. Підтримувати врівноважені стосунки з найближчим побутовим оточенням.</p>
<p>7. Здійснення саморегуляції та здорового способу життя</p>	<p>7.1. Пропагувати та вести здоровий спосіб життя, фізично самовдосконалюватися.</p> <p>7.2. Розробляти здоровий режим роботи і відпочинку, дотримуватися його.</p> <p>7.3. Дозувати навантаження, уникати систематичної перевантаженості, розвивати власну стресовитривалість, саморегуляцію, підтримувати хороший настрій.</p> <p>7.4. Підтримувати та відтворювати працездатність, швидко відновлювати фізичні і духовні сили.</p> <p>7.5. Зберігати трудову активність в екстремальних</p>

	ситуаціях.
8. Здатність до засвоєння нових знань, самовдосконалення	<p>8.1. Займатися самоаналізом, використовувати методи адекватної самооцінки, самокритику, долати власні недоліки і шкідливі звички.</p> <p>8.2. Реалістично та оптимістично ставитися до себе, спокійно сприймати свої невдачі і вчитися на них.</p> <p>8.3. Визначати й усвідомлювати межі своїх знань, долати стереотипи мислення та практики, визнавати й аналізувати помилки, у тому числі власні.</p> <p>8.4. Адаптуватися до зростаючих потоків інформації, до наслідків науково-технічного прогресу, розуміти необхідність професійної мобільності.</p> <p>8.5. Використовувати різні методи та прийоми самовиховання.</p> <p>8.6. Розвивати потенціал лідера, підприємливість і вміння йти на виправданий ризик.</p> <p>8.7. Використовувати психотехнології у самопрограмуванні, самоствердженні.</p> <p>8.8. Здійснювати самоменеджмент, встановлювати життєві цілі, визначати їх пріоритетність, планувати власну кар'єру.</p> <p>8.9. Систематично читати літературу за фахом (у тому числі закордонну), складати реферат, анотацію.</p> <p>8.10. Тренувати пам'ять.</p> <p>8.11. Оцінювати й обирати оптимальні сполучення форм постійного підвищення власної кваліфікації.</p>

## Додаток В

### Анкета для викладачів

#### *Шановний респонденте!*

Анкета, що пропонується Вам, передбачає виявлення Вашого розуміння навчальних технологій та умов їх упровадження в навчальний процес. Ваші відповіді на запитання анкети допоможуть одержати дані про Ваше розуміння технологізації освіти й поліпшити навчальний процес у вищих закладах освіти.

1. Розташуйте, будь ласка, подані поняття за принципом від “найвужчого” до “найширшого” за значенням: “методика”, “метод”, “прийом”, “технологія” навчання.

---

---

---

2. Що, на Вашу думку, являє собою технологізація процесу навчання?

---

---

---

3. Що викликає у Ваших студентів найбільші труднощі під час вивчення фахових дисциплін?

- самостійне вивчення матеріалу;
- презентація вивченого у формі доповіді;
- участь у діалозі та аргументація своєї думки;
- викладення вивченого письмово.

---

4. Які із зазначених нижче технологій навчання Ви використовуєте для розвитку діалогічних умінь студентів?

- проектні;

- ігрові;
- навчання у співробітництві;
- інформаційні технології;
- сугестивні технології;
- психотренінги;
- створення ситуацій успіху;

- \_\_\_\_\_

5. Як Ви ставитеся до ігрового проектування в навчальному процесі?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Чи задовольняє Вас методична література щодо організації та проведення ігрових проектів?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Що особисто Вам заважає сьогодні впроваджувати ігрові проекти на своїх заняттях?

- надмірне навантаження обов'язковими аудиторними заняттями;
- відсутність достатньої матеріально-технічної бази;
- недостатнє методичне забезпечення, відсутність технологічних пакетів з упровадження цієї технології в навчальний процес;
- підготовка ігрового проекту потребує значних витрат часу;
- студенти не готові працювати активно;
- важко здійснювати контроль й оцінювання діяльності студентів у проекті;

\_\_\_\_\_

8. Чи доводилося Вам розробляти ігровий проект? З якої тематики?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Якщо “так”, то які проблеми у Вас найчастіше виникали? Як можна, на Вашу думку, уникнути цих проблем?

---

---

---

10. Якщо Ви маєте додаткову інформацію із зазначених питань, повідомте її, будь ласка.

---

---

---

Дякуємо!

Шановний студенте! Пропонуємо Вам відповісти на запитання цієї анкети з метою визначення тематики Вашої подальшої проектної діяльності

1. Мене цікавить вирішення зазначеної проблеми?
2. Чи має вона пізнавальну цінність для мене?
3. Скільки я знаю про це?
4. Хто ще займається цією проблемою?
5. Що можна було б зробити для вирішення проблеми?
6. Чи зможу я справитися з вимогами?
7. Чи достатньо доступні ресурси та інформація (час, обладнання, гроші, штат, знання, навички та ін.)?
8. Мені було б легше справитися, якби термін завершення проекту був визначений чи ні?
9. Що мене приваблює більше, теоретична чи практична робота?
10. Що мене цікавить більше, процес чи результат роботи?

Дякуємо!

**Додаток Е**

## Контрольна робота з дисципліни “Основи менеджменту”

## Варіант 1

1. Виберіть із запропонованих відповідей правильні, підкресливши їх.

До циклу управління належать:

- а) аналіз;
- б) інфраструктура менеджменту;
- в) цілепокладання;
- г) вирішення і постановка завдань;
- д) фактори ефективності менеджменту;
- е) планування дій;
- ж) керівництво та контроль дій і заходів;
- з) закономірності управління.

2. Дайте визначення: “Цикл управління включає.....”

3. Вкажіть, до якого середовища (внутрішнього чи зовнішнього) належать такі елементи:

- а) виробництво;
- б) фінанси;
- в) постачальники;
- г) персонал фірми;
- д) клієнти;
- е) політичні сили;
- є) цілі та завдання фірми;
- ж) обладнання.



4. Дайте визначення зовнішнього середовища компанії.

5. Відшукайте в запропонованій ситуації приклади чотирьох функцій менеджменту:

### Шлях до зірок

Повернемося до 1975 р., коли двоє шкільних друзів вирішили розпочати бізнес на новому ринку програмного забезпечення. Щойно на ринку з'явилися перші комерційні мікрокомп'ютери, як двоє друзів захопилися не тільки технологією, а й тим, у чому вони вбачали її потенціал. Першим їхнім продуктом була версія мови програмування BASIC. Новий бізнес постійно розширювався, оскільки вони модифікували і розширювали програми BASIC для нових комп'ютерів, які з'являлися на ринку. У 1979 р. двоє друзів, а це були Вільям Гейтс і Пол Алєн, перенесли свій бізнес – Microsoft – до Сієтла. А решта, як вони кажуть, – це історія.

Великий прорив у Microsoft стався у 1980 р., коли IBM вибрала Гейтса і Алєна, щоб розробити програмне забезпечення операційних систем для нової лінії персональних комп'ютерів. Вони купили права на чинну програму за 50 000 доларів, трохи її модифікували і назвали MS-DOS. Хоча IBM була порівняно пізньою учасницею на ринку персональних комп'ютерів, її досягнення в комп'ютерній справі принесли їй заслужене визнання. Оскільки ж розробники програмованого забезпечення хотіли поширювати і свою продукцію на комп'ютерах IBM, MS-DOS швидко стала стандартом у цій галузі.

Пол Алєн серйозно захворів у 1983 р. і залишив фірму на В.Гейтса. Microsoft розвивала співробітництво з іншими виробниками комп'ютерів й почала впроваджувати нове програмне забезпечення, таке як Word, Excel і Power Point. Коли фірма запропонувала початковий продаж акцій, В.Гейтс став першим мільярдером серед власників фірм, що займалися персональними

комп'ютерами. Такі популярні нові продукти, як Windows'95, Windows'98 і Microsoft office міцно закріпили Microsoft на вершині цієї галузі.

Сьогодні Word контролює 90% світового ринку текстових редакторів, а Excel має 87% ринку табличних процесорів. Windows'95 і Windows'98 разом охоплюють 83% ринку операційних систем. Загальні щорічні доходи фірми становлять близько 10 млрд.дол.

Оскільки Microsoft є провідною в галузі, і, можливо, внаслідок її тривалого успіху, як фірму, так і В.Гейтса, критикують у певних колах. Інші розробники програмного забезпечення скаржаться на нечесну ділову практику компанії. Деякі виробники комп'ютерів побоюються, що вони можуть стати надто залежними від Microsoft, як свідчить судовий позов, висунутий американським Департаментом юстиції проти фірми у 1998 р.

Проте В.Гейтс думає про майбутнє. Він особисто стежив за п'ятнадцятирічним розвитком одного з найновіших успішних досягнень фірми – Windows NT, операційної системи для комп'ютерних мереж. Він також бере активну участь у кожному важливому рішенні, що ухвалюють менеджери вищого рівня фірми, сприяє розвитку комунікацій в організації, однак, зазначає, що працівники повинні бути скромними та кмітливими, завжди намагається уникнути бюрократичних процедур, які заважають роботі багатьох великих компаній. В.Гейтс завжди контролював базові ланки, детально аналізуючи місячні і квартальні звіти обсягів продажу. Він з'являється на всіх головних прес-конференціях, робить повідомлення й багато подорожує, щоб підтримати контакти з постачальниками, комп'ютерними виробниками, клієнтами, стратегічними союзниками та урядовими особами.

Перевага фірми на всіх ринках програмного забезпечення зростає, а її продукція здобуває щораз ширше визнання і схвалення. Однак, декілька грозових хмар невимовно вимальовуються на горизонті. Перша: Microsoft стикається з величезною конкуренцією на нових ринках, пов'язаних з Internet з боку America On-line, особливо відтоді, коли фірма поглинула Netscape. Друга: такі комп'ютерні велетні, як IBM і Compaq, шукають нових союзників, щоб

уникнути надмірного впливу Microsoft. Проте, ймовірність того, що з цих грозових хмар піде дощ на імперію В.Гейтса, дуже мізерна.

**Джерела:** “Microsoft’s Future”, Business Week, January 19,1998, pp.58-68; David Kirkpatrick, “He Wants All Your Business – And He’s Starting to Get it”, Fortune, May 26, 1997, pp.58-68; Hoover’s Handbook of American Business 1998 ( Austin, Texas: The Hoover’s Business Press, 1998, pp. 978-979; David Kirkpatrick, “Microsoft: Is Your Company Its Meal?” Fortune, April 27,1998, pp.92-102.

6. Пригадайте й охарактеризуйте сучасні концепції та класичні стилі управління в організаціях. Запишіть по 2-3 приклади з кожного стилю.

7. Ознайомтеся із запропонованою ситуацією і напишіть, яке рішення Ви прийняли б на місці командира:

Космічний корабель після тривалої міжзоряної експедиції повертається на Землю, де за цей час минула тисяча років. На борту корабля командир і команда, які за довгі роки польоту стали висококваліфікованим колективом. Під час наближення до Сонячної системи командир отримує конфіденційне повідомлення з Землі, в якому сказано, що за час відсутності корабля на Землі відбулися екологічні зміни і в звичній для людей формі цивілізації більше не існує. Життя на планеті збереглося в іншій формі – енергетичній – і створило на планеті нову цивілізацію. Нові жителі Землі пропонують команді свою допомогу або з переведення життя кожного члена екіпажу в енергетичну форму, або зі створення резервації зі звичними формами тваринного та рослинного світу. Командиру пропонується самому інформувати команду про те, що сталося і до повернення на Землю повідомити про прийняте рішення.

## Контрольна робота з дисципліни “Основи менеджменту”

## Варіант 2

1. Виберіть із запропонованих елементів ті, що являють собою загальні характеристики організації:

- а) загальні цілі;
- б) ресурси;
- в) мотивація діяльності;
- г) залежність від зовнішнього середовища;
- д) горизонтальний і вертикальний розподіл праці;
- е) стилі керівництва;
- є) підрозділи;
- ж) необхідність управління.

2. Дайте визначення організації.

3. Розташуйте у хронологічному порядку основні компоненти схеми управління мотивацією праці:

- а) розробка методів мотивації персоналу;
- б) розробка й аналіз мотиваційних факторів;
- в) розробка та здійснення конкретних засобів мотивації;
- г) контроль ефективності програми управління мотивацією праці;
- д) діагностика потреб, середовища, професійної мотивації робітників.

4. Дайте визначення мотивації праці.

.

5. Проаналізуйте чинники, які сприяли визначенню ідеї організації українського “Бістро” у запропонованій ситуації. Сформулюйте ідею організації.

#### Українське “Бістро”, або завдяки чому досягають успіху

Задум українського “Бістро”, що виник у 1995 р., полягав у тому, щоб налагодити у столиці виробництво продуктів швидкого харчування і сформувати франчайзингову мережу їх реалізації. Ідея не нова, проте, від відомих фірм ( Pizza-Hut, McDonald’s) вона відрізняється тим, що її президент, В.Омельчук, зробив ставку на традиційні страви української кухні.

Перший етап реалізації передбачав будівництво заводу та відкриття кількох фірмових ресторанів швидкого харчування з назвою “Гостина”. На другому етапі заплановано значно розширити мережу збуту, створивши нові ресторани, кафе і спеціалізовані магазини. В.Омельчук узяв кредит 1,5 млн.дол. у ЄБРР. Це дало змогу реалізувати проект без участі партнерів, що є позитивним у разі відкриття нової справи.

Відтак, на Подолі збудовано завод і склади для зберігання сільськогосподарської продукції. Це дало змогу вийти на прямі контакти з товаровиробниками та знизити видатки. За кредити АТ “Поділ” придбало технологічні лінії з виробництва продуктів швидкого харчування і холодильні установки відомої фірми Tetra Laval Food вартістю 2 млн. дол.

АТ “Поділ” планує повернути кредит, вивівши завод на проектну потужність, яка забезпечить випуск 5-6 т продуктів за добу.

Перепускна здатність типового ресторану швидкого харчування “Гостина” - до 300 осіб за годину, крім того, він може працювати цілодобово. Успіхові сприяє наявність різноманітних страв і швидкість обслуговування, в тому числі доставка свіжоприготовлених та належно запакованих замовлень за адресами.

Головними конкурентами є не бари, кафе та їдальні, а пересувні палатки, які пропонують “хот-доги” і бутерброди. Проте, у таких палатках продукти використовують дорогі й не завжди якісні, а ціни на них вищі. Клієнтами В.Омельчука є масові споживачі з середнім достатком. Для них підприємець передбачив оптимальне поєднання якості продукту, сервісу і ціни.

“В інвестиційному просторі АТ “Поділ”, – зазначає провідний консультант Українського центру післяприватизаційної підтримки підприємств Костянтин Невядомський, – не тільки прекрасна ідея, правильно визначений сегмент ринку, який дуже перспективний для бізнесу. У проекті враховано ефект “масштабу”. Адже той, хто починає великомасштабний бізнес, створює бар’єр для конкурентів. Одна справа – готувати котлети на кухні. Зовсім інша – на заводі. Масове виробництво завжди дає змогу знизити ціни”.

Бізнес-план В.Омельчука був настільки добре складений, що ЄБРР ризикнув і без особливих зволікань надав кредит. Tetra Laval Food продала частину обладнання, а іншу – віддала у лізинг терміном на 5 років. Важливим для рішення ЄБРР стало те, що В.Омельчук не був новачком у бізнесі. Він мав свій ресторан і декілька барів, знав специфіку бізнесу, міг використовувати свої канали збуту продукції.

Джерело: Капітал. – 1997. – №7-8. – С. 20-21.

### III.

6.Опишіть основні мотиваційні системи та вкажіть, які з них доцільно розвивати в Україні.

7.Ознайомтесь із наступною ситуацією та вирішіть, як найкраще спроектувати організацію. Розробіть базову організаційну структуру, щоб втілити свої ідеї.

Уявіть, що Ви вирішили створити у Вашому районі підприємство для збуту спортивних костюмів. Предметами торгівлі будуть кепки, шорти,

футболки та светри з емблемами Вашого коледжу і місцевої середньої школи. Ви – талановитий дизайнер, маєте ідеї, як зробити продукцію популярною, а також успадкувати достатньо грошей для започаткування бізнесу й ведення його один рік (не виплачуючи собі зарплатні).

Зазвичай, Ви купуєте спортивні костюми різних стилів і розмірів у інших постачальників. Ваша ж фірма буде обробляти їх шовком та пришивати емблеми чи інші декоративні елементи. Місцеві власники крамниць з продажу одягу бачили зразки Вашої продукції і зацікавлені в її придбанні. Ви усвідомлюєте, що Вам потрібно вести рахунки і робити все, щоб Ваші споживачі були задоволеними.

Крім того, Ви повинні вирішити, скільки людей потрібно для успішного бізнесу і як їх згрупувати, щоб досягти високої ефективності. Ви усвідомлюєте, що починати можете як мала організація і поступово розширюватися. Однак знаєте, що внаслідок постійного зростання кількості працівників на фірмі та її реорганізації знизиться ефективність.

## Додаток Ж

## Бланк експертної оцінки професійних якостей студентів-менеджерів

Номер ознаки	Зміст ознаки	Оцінка
1	<u>Комбінаторно-прогностичне мислення</u>	
1.1	Здатність вибрати правильний варіант вирішення проблеми	
1.2	Детально розбирається у справах, вчинках, здатен до певної стратегії, тактики і планомірності дій	
1.3	Уміє інтелектуально пристосуватися до ситуації	
1.4	Має схильність до вирішення практичних завдань більше, ніж теоретичних	
1.5	Уміє швидко переключатися з одного виду діяльності на інший	
1.6	Здатен швидко оволодівати практичними навичками, необхідними для майбутньої професійної діяльності	
1.7	Вміє зберігати корисні на майбутнє відомості та швидко діставати їх із пам'яті	
	<u>Середній бал</u>	
2	<u>Цілеспрямованість</u>	
2.1	Здатен глибоко та швидко аналізувати ситуацію	
2.2	Вміє ставити цілі	
2.3	Здатен концентруватися на меті	



2.4	Наполегливий у доведенні справи до кінця	
2.5	Намагається працювати так, щоб уникнути претензій з боку групи	
2.6	Намагається принести максимальну користь загальній справі	
2.7	Не боїться труднощів	
	<u>Середній бал</u>	
3	<u>Рішучість</u>	
3.1	Логічно та послідовно вміє зважити всі “за” та “проти”	
3.2	Вміє приймати рішення сам	
3.3	Уміє відстояти прийняті рішення, не боїться вступати в суперечку	
3.4	Ніколи не пасує перед складними проблемами	
3.5	Вміє приймати рішення при недостатній кількості інформації та часу	
3.6	Здатен визнати помилковість своїх рішень	
3.7	Має досвід розв’язання проблем	
	<u>Середній бал</u>	
4	<u>Урівноваженість</u>	
4.1	Здатен бути спокійним у стресових ситуаціях	
4.2	Не засмучується через дрібниці	
4.3	Відрізняється стабільністю та життєрадісністю	
4.4	Вміє контролювати свої емоції	

4.5	Здатен бути дружелюбним з людьми, яких не дуже любить	
4.6	Уміє працювати легко, без напруги	
4.7	Вміє з оптимізмом ставитися до труднощів	
	<u>Середній бал</u>	
5	<u>Конкурентноздатність</u>	
5.1	Має хороший потенціал для професійного росту	
5.2	Здатен вважати, що будь-яку роботу потрібно робити якісно або не робити взагалі	
5.3	Здатен виконувати роботу краще, ніж інші	
5.4	Вміє оцінити успіхи інших і порівняти їх із результатами своєї діяльності	
5.5	Здатен мати кращі результати роботи, ніж інші	
5.6	Постійно конкурує та змагається з іншими	
5.7	Прагне до саморозвитку, самоосвіти	
	<u>Середній бал</u>	
6	<u>Мотивація до успіху</u>	
6.1	Наполегливий у досягненні успіху	
6.2	Вміє передбачити, як будуть розвиватися події	
6.3	Переконаний у кінцевому успіху, навіть коли виникають труднощі	
6.4	Уміє достойно вийти з конфліктних	

	ситуацій, не уникає їх	
6.5	Вважає, що його досягнення повинні бути помітними	
6.6	Вміє зрозуміти особливості своїх однокласників і правильно скористатися ними	
6.7	Здатен переконувати інших	
	<u>Середній бал</u>	
7	<u>Якості оцінювання (оцінка навчальної діяльності)</u>	
7.1	Орієнтується в пізнавальних цінностях	
7.2	Уміє узагальнити інформацію про ступінь вирішуваності завдання	
7.3	Вміє оцінити можливі способи вирішення завдання	
7.4	Здатен оцінити процес вирішення завдання	
7.5	Вміє оцінити кожну окрему дію під час вирішення завдання	
7.6	Вміє скоректувати свої дії в ході вирішення завдання	
7.7	Вміє аналізувати й узагальнювати одержаний результат	
	<u>Середній бал</u>	
8	<u>Лідерство</u>	
8.1	Здатен концентруватися на головній меті	
8.2	Успішно вчиться тому, що сприяє	

	досягненню головних цілей	
8.3	Здатен повести за собою колектив	
8.4	Бажає скрізь бути першим	
8.5	Має потребу бути правим і керувати станом справ, вирішувати за себе та за інших	
8.6	Здатен позитивно впливати на результати діяльності групи	
8.7	Прагне здобути високий статус, зробити кар'єру	
	<u>Середній бал</u>	
9	<u>Комунікативність</u>	
9.1	Приємний у спілкуванні, ввічливий	
9.2	Вміє чітко та швидко встановлювати контакти з людьми	
9.3	Намагається постійно розширювати контакти з людьми	
9.4	Вміє переконати більшість людей до прийняття ними своєї думки	
9.5	Здатен почувати себе невимушено серед незнайомих людей	
9.6	Із задоволенням бере участь у дискусіях з будь-яких питань	
9.7	Достатньо толерантний у спілкуванні з людьми	
	<u>Середній бал</u>	
10	<u>Здатність працювати в команді</u>	

10.1	Готовий до взаємодії, співпраці	
10.2	Вміє підкоряти власні інтереси громадським	
10.3	Ставиться до інших з розумінням та повагою	
10.4	Відповідальний під час виконання завдань, на нього можна покластися	
10.5	Здатен прислухатися до думки інших	
10.6	Вміє знайти компромісне рішення в конфліктній ситуації	
10.7	Здатен допомогти товаришу	
	<u>Середній бал</u>	
11	Креативність	
11.1	Із задоволенням береться за виконання завдань, які не мають типових схем розв'язання	
11.2	Здатен часто проявляти ініціативу	
11.3	Вважає, що в роботі потрібно добиватися досконалості	
11.4	Здатен бути генератором ідей	
11.5	Уміє втілити в життя свої ідеї та проекти	
11.6	Здатен створити умови для творчості, новаторства, новизни	
11.7	Вміє знаходити нові підходи в розв'язанні старих проблем	
	<u>Середній бал</u>	
12	<u>Організаторські здібності</u>	

12.1	Здібний у переконанні людей	
12.2	Здатен викладати факти в логічному порядку	
12.3	Може організувати групу під час вирішення завдань	
12.4	Із задоволенням займається громадською роботою	
12.5	У вирішенні складних питань може взяти ініціативу на себе	
12.6	Часто знаходиться в центрі уваги своїх товаришів	
12.7	Легко орієнтується в незнайомій ситуації	
	<u>Середній бал</u>	

### Додаток 3

#### Програма спостереження за спрямованістю поведінки студентів

№	Прізвище, ім'я	Фактори поведінки		
		Спрямована на себе	Спрямована на взаємовідносини	Спрямована на справу
		1,2,3,4,5	6,7,8,9,10	11,12,13,14

1. Студент очікує прямої винагороди незалежно від того, яке завдання виконує.
2. Привертає увагу всіх до своїх успіхів.
3. Йому подобається, коли його хвалять.
4. Студенту не подобається критика.
5. Студент намагається виділитися з-поміж інших.
6. Підтримує добрі взаємовідносини “на поверхні”.
7. Виявляє інтерес до колективних завдань, проте, істотного внеску не робить.
8. У разі зіткнення з труднощами звертається за допомогою до викладача, товаришів.
9. У ході вирішення колективних завдань дружелюбний і доброзичливий.
10. Із задоволенням спілкується з друзями, викликає дискусії з питань, що обговорюються.
11. Студент інтенсивно працює на занятті.
12. Зацікавлений у тому, щоб виконати роботу якомога краще.
13. Вміє відстояти свою думку, яку вважає корисною для роботи.
14. У разі виникнення труднощів намагається самостійно виконати завдання.

## Додаток И

### Анкета

**Шановний респонденте!** Запрошуємо Вас взяти участь у нашому дослідженні мотивації професійної діяльності.

1. Чи можна стверджувати, що обравши професію менеджера, Ви намагаєтеся зайняти високе становище в суспільстві ?

- а) Так, дійсно;
- б) В цілому, так;
- в) Важко сказати;
- г) Ні.

2. В якому віці Ви почали серйозно замислюватися над необхідністю зайняти високе становище в суспільстві?

---

---

3. Як ставляться до цього Ваші батьки?

---

4. Чи вважаєте Ви професію менеджера престижною?

- а) Так, дуже;
- б) В цілому, так;
- в) Невпевнений;
- г) Ні.

5. Ваш друг не вважає, що це престижно. Спробуйте переконати його.

---

---

---

---

6. Чи є Ваше бажання отримувати високі прибутки одним з вирішальних факторів у виборі професії?



- а) Так, дійсно;
- б) В цілому, так;
- в) Важко сказати;
- г) Ні.

7. Чи погодитесь Ви взяти участь у справі, якщо немає достатньої ясності щодо її сутності, але прибуток буде великим?

---

---

---

8. Чи відмовитесь Ви від гарантованої роботи з середньою заробітною платою, віддавши перевагу менш надійній, але більш прибутковій?

---

---

---

9. Чи подобаються Вам економічні науки?

- а) Так, дуже;
- б) В цілому, так;
- в) Епізодично;
- г) Зовсім не подобаються.

10. Які предмети економічного циклу подобаються Вам найбільше?

---

---

---

11. Чи подобається Вам читати професійно орієнтовані журнали у вільний час?

---

---

---

12. Чи хотіли б Ви вивчати більше економічних дисциплін на 1-му курсі?

---

---

13. Чи можна стверджувати, що Ви обрали професію менеджера, тому що завжди мріяли про вищу економічну освіту?

- а) Так, дійсно;
- б) В цілому, так;
- в) Важко сказати;
- г) Ні.

14. Які, на Вашу думку, перспективи відкриває вища економічна освіта?

---

---

---

---

15. Чи подобається Вам перспектива займатися в майбутньому підприємницькою діяльністю?

- а) Так, дуже;
- б) В цілому, так;
- в) Важко сказати;
- г) Ні.

16. Що найбільше приваблює Вас у підприємницькій діяльності?

---

---

---

---

17. Які професійні якості повинен мати сучасний менеджер, щоб досягти успіху у своїй діяльності? Які з цих якостей маєте Ви?

---

---

---

---

---

18. Чи можна сказати, що Ви вступили до ВЗО тільки тому, що Вам необхідна хоча б якась освіта?

- а) Це так, дійсно;
- б) В цілому, так;
- в) Важко сказати;
- г) Ні

19. Чи можна знайти вигідне місце в житті без відповідної фахової підготовки?

---

---

---

20. Чи відчуваєте Ви, що диплом бакалавра (спеціаліста) дозволить Вам краще адаптуватися до вимог життя?

---

---

---

21. Чи можна стверджувати, що вибір професії менеджера допоможе Вам розвинути впевненість у собі?

- а) Так, дійсно;
- б) Майже так;
- в) Сумніваюсь;
- г) Ні.

22. Чи є впевненість у собі тією рисою, якої Вам бракує?

---

---

---

23. Чи займаєтеся Ви самоосвітою з метою розвитку впевненості у собі?

---

---

---

24. Чи можна сказати, що професія менеджера зможе гарантувати Вам сьогодні найбільшу емоційну стабільність?

- а) Так, дійсно;
- б) Майже так;
- в) Важко сказати;
- г) Ні.

25. Чи погодитесь Ви змінити професію, якщо з'явиться інша робота, яка буде гарантувати Вам більший емоційний комфорт?

---

---

26. Чи вважаєте Ви, що маючи професію менеджера, Ви зможете запобігти багатьох неприємностей у житті?

---

---

Дякуємо!

## Додаток К

### Анкета

**Шановний студенте!** Запрошуємо Вас взяти участь у нашому дослідженні. Ваші відповіді на запитання допоможуть визначити Ваш стиль спілкування.

1. Чи схильні Ви вирішувати конфлікти на власну користь?

- а) так;
- б) невпевнений;
- в) ні.

2. Як Ви переконуете інших у правильності Ваших рішень і своїй здатності втілити ці рішення в життя?

---

---

---

3. Чи доводиться Вам наполягати на своєму, навіть якщо інші сприймають це негативно?

---

4. Чи можна сказати, що досягти результату для Вас важливіше, ніж зберегти доброзичливі взаємовідносини?

- а) так;
- б) сумніваюсь;
- в) ні.

5. Чи завжди Вам вдається чітко окреслити мету, яку потрібно досягти?

---

6. Як Вам вдається підтримувати домінуючу позицію над тими, хто оточує?

---

---

7. Чи можна сказати, що Ви здебільшого уникаєте вирішення проблем?

- а) так;
- б) невпевнений;
- в) ні.

8. Які прийоми Ви використовуєте, щоб уникнути проблем?

---

---

9. Якими аргументами Ви оперуєте, ігноруючи проблеми?

---

---

---

10. Чи схильні Ви перекладати відповідальність за виконання важливих завдань на інших?

- а) так;
- б) важко сказати;
- в) ні

11. В яких випадках Ви це робите?

---

---

12. Чи можна сказати, що Ви схильні поступитися своїми принципами на користь інтересів інших?

- а) так;
- б) невпевнений;
- в) ні.

13. Чи шкодуєте Ви пізніше, що відмовилися від власних інтересів?

---

---

14. У який спосіб Ви реалізовуєте свої інтереси, бажання?

---

---

15. Чи можна сказати, що стратегією Вашого життя є пристосування до людей, які Вас оточують?

- а) так;
- б) сумніваюсь;
- в) ні.

16. Наскільки допомагає Вам така стратегія пом'якшити конфліктну ситуацію та відновити нормальні відносини з партнером?

---

---

17. Чи завжди Ви поступаєтеся своїми принципами добровільно?

---

18. Чи здатні Ви йти на компроміс?

- а) так;
- б) важко сказати;
- в) ні.

19. В яких випадках Ви зазвичай удаєтеся до компромісу?

---

---

20. У який спосіб Вам вдається уникнути компромісних рішень?

---

---

21. Чи згодні Ви з тим, що в деяких випадках компроміс може виявитися єдиною можливістю якось вирішити проблему?

- а) так;
- б) важко сказати;
- в) ні.

22. Чи задовольняє Вас навіть часткове вирішення проблеми?

---

---

23. Що дає Вам компроміс?

---

---

24. Чи можна сказати, що співпраця з протилежною стороною є для Вас найкращим способом вирішення конфліктних ситуацій?

- а) так;
- б) сумніваюсь;
- в) ні.

25. Що допомагає Вам досягти найкращих результатів у стосунках з людьми?

---

---

26. Чи доводилося Вам відступати від співпраці на користь інших стилів, які гарантували зовні більш ефективний результат?

---

---

27. Чи здатні Ви повністю прийняти протилежну сторону як рівноправного, зацікавленого у вирішенні проблеми партнера?

- а) так;
- б) важко сказати;
- в) ні.

28. До чого спонукає Вас стиль співпраці?

---

---

---

29. Що викликає у Вас проблеми при такій взаємодії з іншими?

---

---

---

30. Чи завжди Ваше бажання до співпраці сприймається іншими?

---

Дякуємо!



## Додаток Л

## Зміст діяльності основних етапів навчально-ігрового проектування

№ п/п	Етапи діяльності	Зміст діяльності
1	<u>Підготовчий етап</u> Вибір теми проекту, постановка проблеми, визначення мети проекту та форми його кінцевого продукту.	Студенти: обговорення, пропозиції Викладач: допомога в постановці питань, визначення критеріїв результату і процесу
2	Формування груп учасників, розподіл ролей.	Студенти: обговорення, пошук інформації, участь в анкетуванні, тестуванні Викладач: заява задуму, позитивна мотивація
3	Визначення структури проекту	Студенти: обговорення, виробляють план дій щодо вирішення проблеми Викладач: коректує, пропонує ідеї, висуває пропозиції
4	<u>Дослідницький етап</u> Практична діяльність з формування навичок, необхідних для збору інформації	Студенти: навчаються брати участь у бесіді, закріплюють навички діалогічного, монологічного мовлення, читання, аудіювання, листування. Викладач: розробляє цикл занять з використанням ситуативно-рольових ігор для розвитку відповідних умінь та навичок
5	Збір інформації студентами	Студенти: збирають інформацію Викладач: спостерігає, непрямо керує діяльністю
6	Підготовка студентів до аналізу інформації	Студенти: навчаються основних видів читання, обговорюють варіанти складання діаграм, таблиць тощо Викладач: розробляє цикл занять з метою розвитку таких навичок
7	Обробка й аналіз зібраної інформації, обмін нею	Студенти: аналізують інформацію Викладач: коректує, спостерігає, дає поради
8	<u>Завершальний етап</u> Підготовка студентів до презентації кінцевого продукту	Студенти: обговорюють усі деталі Викладач: розвиває у студентів спеціальні уміння та навички для презентації
9	Презентація проекту, його захист	Студенти: презентують ігровий проект Викладач: спостерігає
10	Оцінка виконання проекту всіма учасниками	Студенти, викладачі та експертна група беруть участь в обговоренні проекту,

		оцінюють використані можливості, пропонують перспективні рішення
--	--	---

### Додаток М

#### Бланк рейтингової оцінки проекту

Критерії оцінювання	Самооцінка	Середня оцінка експертів	Оцінка викладача	Рейтингова оцінка
1. Значущість виконаної роботи та практична спрямованість проекту				
2. Завершеність проекту, його готовність до сприйняття іншими				
3. Матеріальне втілення проекту, оформлення, якість схем, малюнків				
4. Рівень творчості, оригінальність теми, рішень				
5. Культура мовлення, якість доповідей, композиція презентації проекту				
6. Достатня глибина занурення у проблему, використання знань з інших предметів, ерудиція і правильність				
7. Активність кожного учасника ігрового проекту відповідно до його рольового статусу та індивідуальних можливостей				
8. Колективний характер прийнятих рішень				
9. Характер спілкування між учасниками, взаємодопомога				
10. Уміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність і доказовість відповідей кожного члена групи				

			Разом:	
--	--	--	--------	--

## Додаток Н

### Анкета

Шановний студенте!

Дайте, будь ласка, оцінку проекту, в якому Ви брали участь за п'ятибальною шкалою від 1 (дуже погано) до 5 (дуже добре)

#### 1. Методичне забезпечення проекту

1.1. Як Ви оцінюєте рівень використаних у проекті матеріалів із загальної англійської мови?

1 2 3 4 5

1.2. Як Ви оцінюєте рівень використаних у проекті матеріалів з професійної англійської мови?

1 2 3 4 5

1.3. Як Ви оцінюєте рівень матеріалів для розвитку професійних розумових навичок, використаних у проекті?

1 2 3 4 5

1.4. Чи відчуваєте Ви задоволення від участі у проекті?

1 2 3 4 5

#### 2. Групи

2.1 Як можна оцінити величину робочих груп?

1 2 3 4 5

2.2. Наскільки ефективно виконувалися ролі учасників проекту?

1 2 3 4 5

2.3. Чи були групи однорідними з точки зору їх мовленнєвої підготовки?

1 2 3 4 5

#### 3. Навчальний процес

3.1. Наскільки ефективно працював організатор проекту?

1 2 3 4 5

3.2. В якому темпі відбувалася робота над проектом?

3.3. Як можна оцінити підготовчі види діяльності?

1 2 3 4 5

3.4. Наскільки вони були корисними?

1 2 3 4 5

3.5. Чи було досягнуто мети проекту?

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

#### 4. Організація проекту

4.1. Наскільки кваліфіковано був організований проект?

1 2 3 4 5

4.2. Наскільки ясними були цілі проекту?

1 2 3 4 5

4.3. Наскільки раціонально використовувався час, відведений на виконання проекту?

1 2 3 4 5

#### 5. Критичні зауваження

5.1. Чи є способи змінити проект на краще?

5.2. Що найбільше сподобалося Вам у проекті?

5.3. Що Вас найбільше засмутило?

1. Якщо Ви маєте додаткову інформацію із порушених питань, повідомте її

---



---



---



---

Дякуємо!

## Додаток П

## Бланк оцінки діяльності студентів у діловій грі

Критерії оцінювання	Кількість балів	Додаткові бали	Штраф	Разом
1. Виконання поставленого завдання				
2. Вміння підтримати розмову, аргументованість				
3. Емоційність				
4. Артистизм				
5. Вимова				
6. Контакт очей				
7. Володіння голосом				
8. Використання невербальних засобів				
9. Активність учасників відповідно до рольового статусу				
10. Використання конкретних ситуацій, прикладів				

## Додаток Р

### Тест

для контролю рівня знань студентів у роботі над ігровим проектом  
“Управління мотивацією працівників приватного підприємства “Ельф”

2. Мотив – це:

- а) потреба особистості в чомусь;
- б) внутрішня спонукальна причина до дії;
- в) стимул до дії.

3. Вкажіть варіант, що не належить до зовнішніх мотивувальних факторів:

- а) умови праці;
- б) відповідальність за свою роботу або за роботу інших;
- в) безпека праці.

4. До ключових факторів робітничого середовища належать:

- а) можливість впливати на результати роботи колективу;
- б) діагностика потреб працівників;
- в) акціонерна доля;
- г) уряд;
- д) стиль і методи роботи керівництва.

5. Вкажіть варіант, який не належить до економічних методів мотивації  
праці:

- а) система преміювання та додаткових виплат;
- б) мотивація складністю праці;
- в) знижки під час купівлі продукції фірми;
- г) висока зарплата.

6. Оплата праці – це...

- а) заробіток у вигляді винагород, інших заохочувальних і компенсаційних виплат;
- б) будь-який заробіток, що залежить від результатів праці працівника і визначається тарифними ставками, розцінками, посадовими окладами;
- в) будь-який заробіток, що за трудовим договором власник або уповноважений ним орган виплачує працівникові за виконану роботу або надані послуги;
- г) встановлений державою розмір заробітної плати, нижче якого не може здійснюватися оплата за фактично виконану роботу.

7. Основна заробітна плата працівника – це:

- а) виплати працівникові з фонду матеріального забезпечення за досягнення підприємством високих кінцевих результатів роботи;
- б) розмір оплати праці, який визначається тарифними ставками, відрядними розцінками, посадовими окладами;
- в) законодавчо зафіксовані ставки заробітної плати згідно з рівнем кваліфікації працівників;
- г) доплати понад розміри, встановлені чинним законодавством.

8. Основна ( тарифна) частина заробітної плати працівника не залежить від...

- а) результатів його праці;
- б) рівня його кваліфікації;
- в) складності роботи, що ним виконуються;
- г) результатів господарської діяльності підприємства, на якому він працює.

9. Договірне регулювання оплати праці найманих працівників підприємств здійснюється на підставі...

- а) єдиної державної тарифної системи;
- б) системи тарифних угод;
- в) типового контракту;
- г) цивільно-правового законодавства.



10. До погодинної форми оплати праці належать...

- а) акордна;
- б) непряма відрядна;
- в) відрядно-преміальна;
- г) жодна з наведених форм.

10. Вкажіть, за яких умов використовується відрядна форма оплати праці:

- а) неможливість кількісного виміру затрат праці;
- б) наявність кількісних показників роботи;
- в) залежність результатів роботи безпосередньо від зусиль конкретного працівника;
- г) можливість точного обліку результатів праці.

11. Вкажіть випадки, в яких використовується колективна форма оплати праці:

- а) неможливість обслуговування обладнання одним робітником;
- б) специфічна технологія вимагає використання праці групи працівників;
- в) необхідність економії фонду оплати праці;
- г) рівність кваліфікаційного рівня працівників.

12. Виплати матеріальної допомоги працівникам підприємства з тимчасової непрацездатності належать до...

- а) фонду основної заробітної плати;
- б) фонду додаткової заробітної плати;
- в) фонду матеріального стимулювання;
- г) виплат, що не належать до складу коштів, які спрямовуються на споживання.

## Додаток С.1

### Результати проектної діяльності студентів

#### *Проспект проекту “Ділова подорож”*

Назва проекту: “On a Business Trip”

№ проекту: 1

Мета проекту: спланувати відрядження представників української компанії “Укрекспорт” до Лондону та їх участь у комерційному ярмарку

Дата: з 05.10.02 по 12.12.02

Обсяг роботи:

1. Провести збори керівництва з питань підготовки до участі в ярмарку.
2. Спланувати рекламну кампанію.
3. Організувати навчання учасників ярмарку на курсах англійської мови з бізнес-лексики.
4. Розробити програму участі, тематично-експозиційний план.
5. Підведення підсумків роботи.

Розподіл ролей:

Генеральний директор – Віталій Кульчицький

Комерційний менеджер – Сергій Мельник

Менеджер з експорту – Вадим Задорожнюк

Бізнес-консультанти – Наталія Черкасова, Марія Ткач

Ділові партнери в Лондоні – Євген Антипа, Євген Бершацький

Службовці бюро подорожей – Дмитро Пінковський, Сергій Черкавський

Кількість учасників – від 8 до 15 студентів

Збори учасників проекту: в робочому порядку, один раз на тиждень

Форми зворотного зв'язку: щотижневий контроль, опитування, анкета на оцінювання проекту всіма учасниками

Виконання: згідно з проспектом проекту та планом, що додається

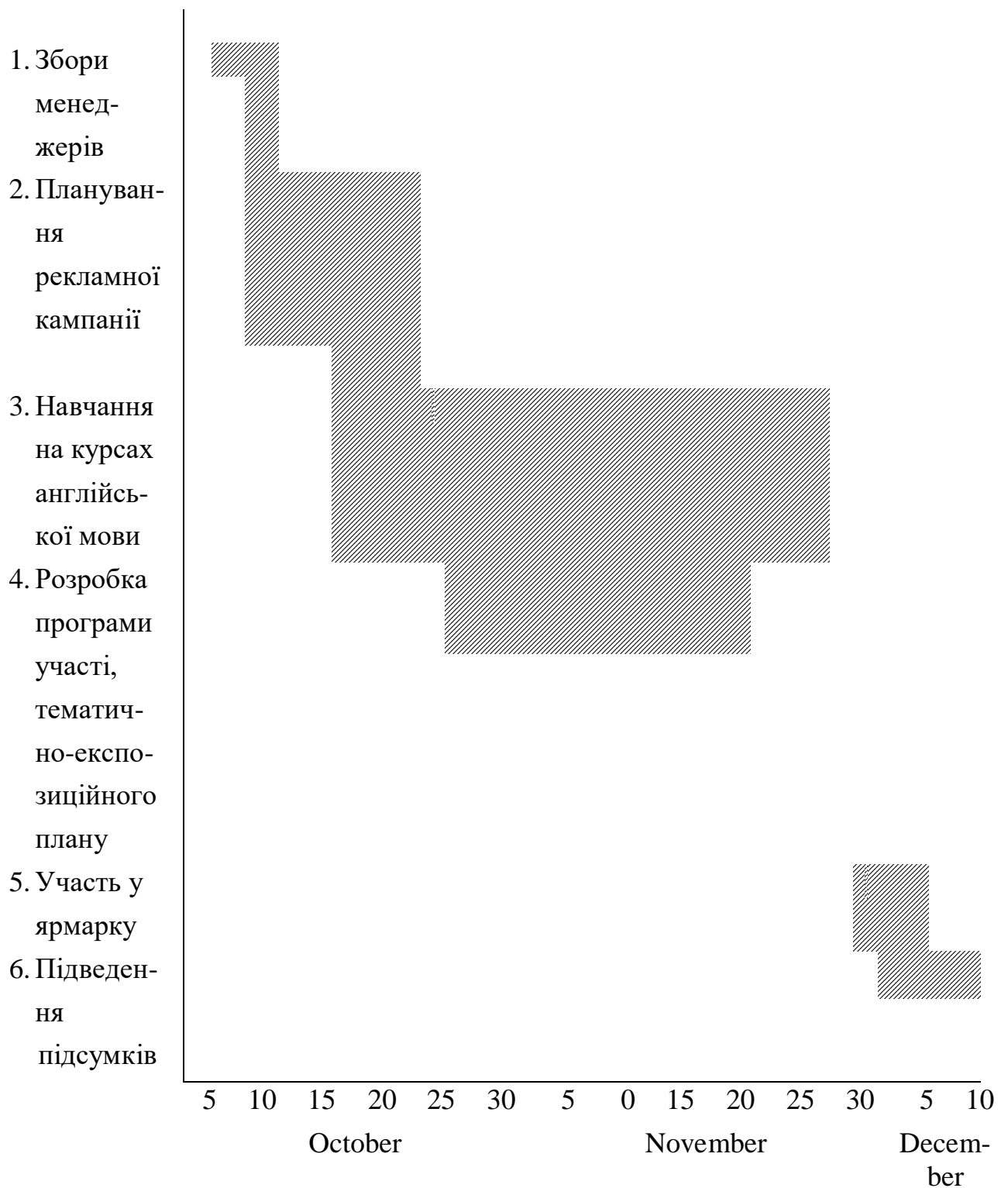


Рис.С.1. План роботи студентів в ігровому проекті “On a Business Trip”

*Проект проекту “Управління мотивацією працівників приватного підприємства “Ельф”*

Назва — “Управління мотивацією працівників приватного підприємства “Ельф”

№ проекту — 4

Мета проекту — розробити прототип програми управління мотивацією праці робітників приватного підприємства “Ельф”

Дата — 15.03.04-20.05.04

Обсяг роботи:

1. Розробити методику та провести діагностику середовища на підприємстві, потреб і професійної мотивації робітників
2. Розробити методи мотивації персоналу
3. Проаналізувати основні мотиваційні фактори
4. Розробити засоби впливу на мотивацію праці

Розподіл ролей

Директор ПП “Ельф” Кульчицький В.В.

Менеджери: Задорожнюк В.В.

Мельник С.А.

Піньковський Д.В.

Заболоцький С.О.

Комерційний відділ: Дуднік С.В.

Ткач М.Д.

Токар Т.М.

Головний бухгалтер Черкасова О.О.

Відділ кадрів: Штуффра Т.М., Зінюк М.О., Паранюк Н.В.

Атестуємі: Сафонова Н.В., Бершацький Є.В.

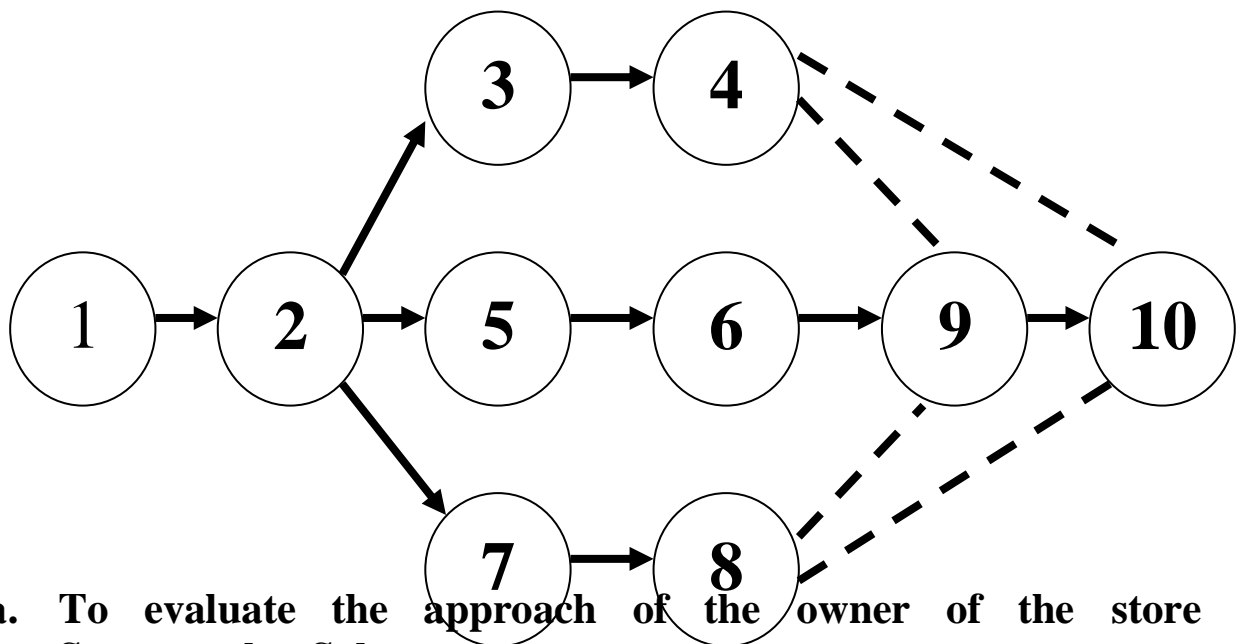
Кількість учасників: до 20 студентів

Збори учасників проекту: в робочому порядку

## Додаток С.2

*Результати ігрової проектної діяльності студентів з теми:  
“Як задовольнити попит усіх покупців супермаркету?”  
(The results of project activities)*

### *Planning the project PERT-diagram*



- a. To evaluate the approach of the owner of the store to Supermarket Sales.
- b. To evaluate the proposals of improving the work with customers.
- c. To study suggestions of customers.
- d. To work out “Customer Care”.
- e. To study suggestions of top-managers.
- f. To work out the program of studying the customers’ requirements to quality.
- g. To analyse the suggestions of the department managers.
- h. To work out the complex of satisfying the customer.

- i. To make the situation analysis of the supermarket and its environment.**
- j. To prepare the new strategy of satisfying the customer.**

# *Customer care*

What can make the customer happy?

- 1. To provide effective service without queues and the profit will not wait for long.*
- 2. To set up a hot-line for all phone calls of customers.*
- 3. To answer all customers' complaints, covering their expenses.*
- 4. To broaden the methods of trade with customers' orders, to reduce the terms of their fulfillment.*
- 5. Providing information about new goods, consultations of shop assistants.*
- 6. To study the customers' demand and do it both systematically and on special occasions.*
- 7. To sell more native products with qualitative ingredients.*

# The Leadership's Approach to Supermarket Sales

## **Dealing with Customers**

1. "Our mission is to create happy customers."
2. "The customer who complains is our friend."
3. "It's five times harder to find a new customer than it is to keep an old one."

## **Marketing the Product**

4. "Lower the price and sell the best. Word of mouth (personal recommendations) will do the rest."
5. "Pile it (the product) high and watch them buy."
6. "If you wouldn't take it home to your mother, don't put it out for our customers."

## **Managing Employees**

7. "Hire people more for their attitudes than for their skills or intelligence."
8. "Management by appreciation: Appreciate your customers, employees, and suppliers."

## **Dealing with competitors**

9. "Concentrate on the client but listen to the competitors: they establish the criteria you should transcend."
10. "Analyse the strengths of the competitors."
11. "Establish new connections to get new information."



# ***Dairy World***

## Customer Quality Requirements Form

*If you care for quality of our products, please fill in this form. By providing this information, you help us to specify the major requirements of customers to quality of products.*

*At Dairy World we aim to provide 100% quality. Use 4-scores system to assess the main factors of competitiveness of the produce (1 - the less important factor, 4 - the most important factor).*

*low price*

*quality*

*unique features of products*

*service*

*From the list given below choose five the most important, to your mind, features of quality of products.*

*package*

*branding*

*reliability*

*value*

*convenience in usage*

*ingredients*

*instructions for usage*

*appearance, smell, colour, consistency*

*Thank you for taking the time to complete this form.*

# Strategy of Satisfying the Customer

1. Take care of the Customer studying his needs and requirements as "The Customer is always right". Distinctive approach to customer service.

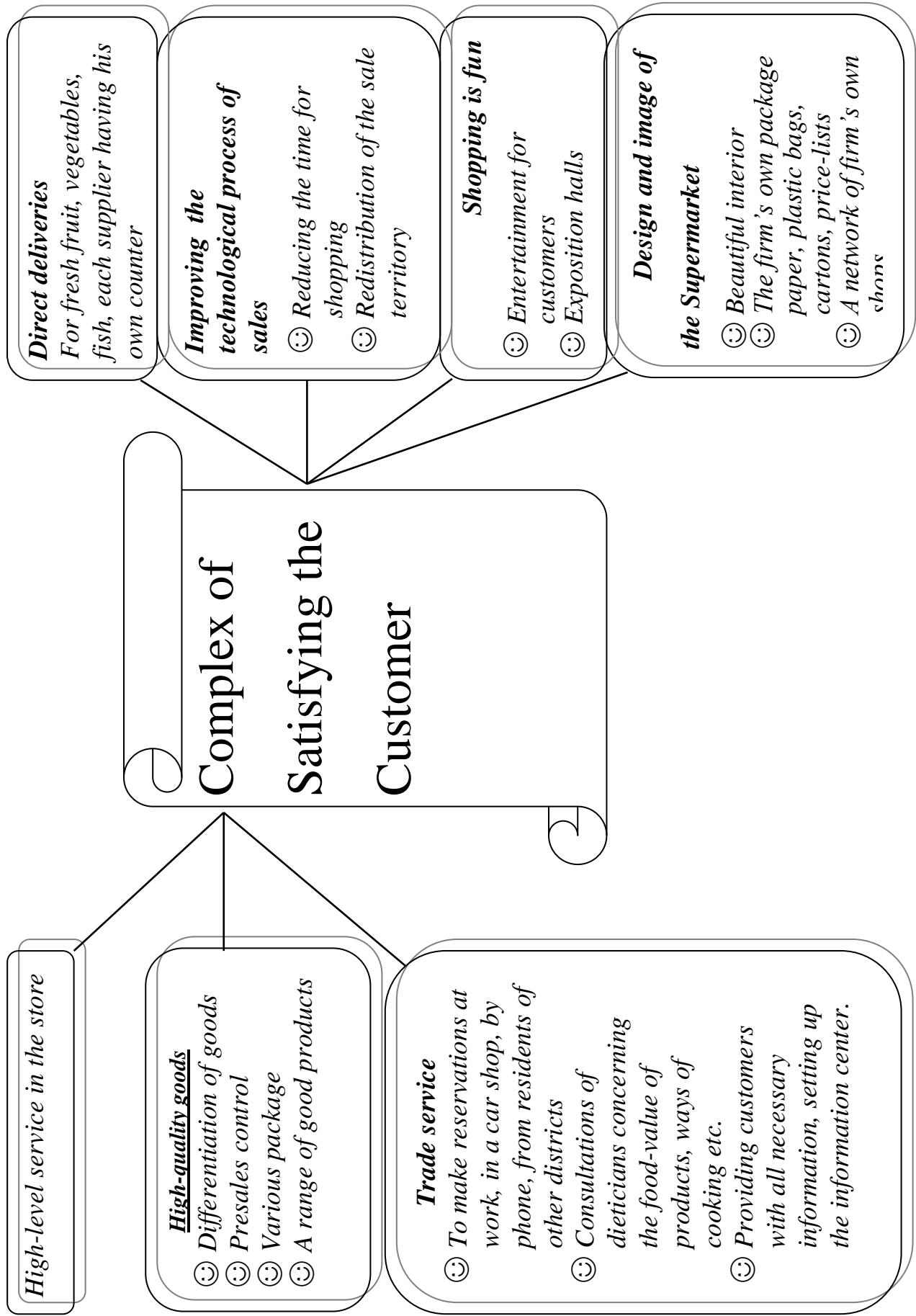
2. Teamwork becomes a way of working with the Customer and with the personnel that is not called "employees" but "team members" who:

- 😊 have shared purposes;
- 😊 cooperate;
- 😊 take collective decisions.

3. Excellence. Quality and Reliability.

Dairy World inventory includes only about 800 top-selling items. With the state-of-the-art computer system, executives can track individual items and then make adjustments in order of improving the products. Dairy World has brought a factory outlet model to the supermarket. Produce is purchased directly from the growers. Milk and bread are produced and packaged right on the premises. Those practices eliminate costly handling by middlemen and distributors. The store makes money because it sells a high volume of each high-quality product at a competitive price.

4. Shopping is not drudgery but it should be fun.



# ***Situation analysis: Dairy World and environment***

Step 6 Identifying key opportunities and threats

Step 5 *Identifying strengths and weaknesses*

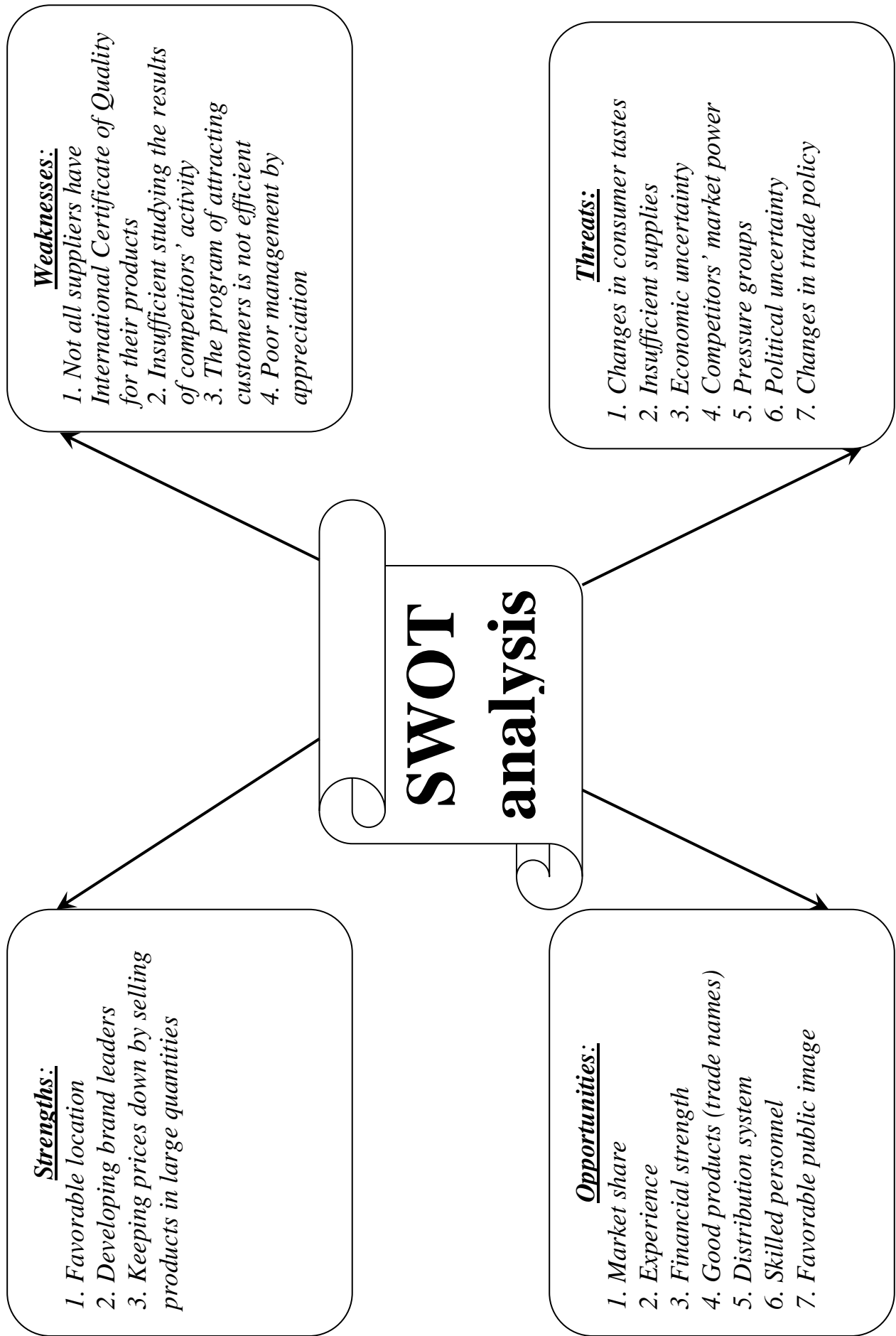
Step 4 *Identifying competitive position*

Step 3 *Identifying key environment forces (customers and competitors)*

Step 2 *Assessing nature of environment (dynamic)*

Step 1 *Scanning the environment (economic and socio-cultural factors are influencing the store*

*most of all)*



### Додаток С.3

#### Карта взаємодії курсу “Управління персоналом” з курсами “Економіка підприємств” та “Психологія управління” в ігровому проекті “Управління мотивацією праці на приватному підприємстві “Ельф”

Знання, що формуються з курсу “Управління персоналом”		Цілі реалізації зв’язку	Опорні знання з дисциплін, що забезпечують курс “Управління персоналом”			
Наукові факти	Поняття та закони		“Психологія управління”		“Економіка підприємств”	
		1	2	3	4	5
Процес відбору індивідуальних рис працівників	<ul style="list-style-type: none"> <li>-загальна формула аналізу персоналу;</li> <li>-трудоий потенціал;</li> <li>-профіль здібностей;</li> <li>-кадрові потреби;</li> <li>-профіль вимог;</li> <li>-вектор вимог;</li> <li>-професіограма;</li> </ul>	<p>Конкретизація</p> <p>Ілюстрація</p>	Визначення структури особистісних та професійних якостей працівників	<ul style="list-style-type: none"> <li>-витривалість;</li> <li>-навички;</li> <li>-здібності;</li> <li>-особистісні якості;</li> <li>-карта кадрів;</li> <li>-інструкція;</li> <li>-посадові обв’язки;</li> <li>-установки;</li> <li>-психограма;</li> <li>-психічні типи працівників (за К.Юнгом);</li> <li>-професійна</li> </ul>		

1	2	3	4	5	6	7
<p>Процедури оцінки персоналу:</p> <p>-збір інформації; -опис роботи; -специфікація</p>	<p>-карта компетенції;</p> <p>-якість персоналу</p> <p>-інформаційний потенціал; -професійне тестування;</p> <p>атестаційна бесіда; -технологія оцінки персоналу;</p>	<p>Інтеграція</p>	<p>Процедура діагностики професійних якостей кадрів;</p>	<p>спрямованість;</p> <p>-фахова мобільність;</p> <p>-емоційно-вольова сфера;</p> <p>-комунікативні й організаторські здібності;</p> <p>-інтелектуальні особливості;</p> <p>-оперативна пам'ять;</p> <p>-особливості вищої нервової діяльності;</p> <p>-психологічна підготовка кадрів;</p> <p>-тести професійного самовизначення працівників;</p> <p>психогеометрія;</p> <p>-тести здібностей;</p> <p>-тести досягнень;</p>		

1	2	3	4	5	6	7
Управління мотивацією праці	<ul style="list-style-type: none"> <li>-моральне й матеріальне стимулювання;</li> <li>- компенсаційний пакет;</li> <li>- методика визначення зарплати</li> <li>-особливості оплати праці менеджерів</li> </ul>	Конкретизація		<ul style="list-style-type: none"> <li>-ситуативні тести;</li> <li>-локус контролю;</li> <li>-управлінські санкції;</li> <li>-комплектування команд</li> </ul>	<p>Формування внутрішньої політики оплати праці;</p> <p>Визначення різних форм та систем оплати праці Участь працівників у прибутках підприємства</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- система мотивації праці;</li> <li>- методи мотивації;</li> <li>- принципи регулювання поведінки персоналу;</li> <li>- оплата праці;</li> <li>-функції оплати праці;</li> <li>- залежність оплати від кінцевого результату;</li> <li>-погодинна система;</li> <li>-відрядна система;</li> <li>-колективна система оплати;</li> <li>- доплата та надбавки</li> </ul>



## Додаток Т

## Проміжні математичні формули та розрахунки

Т.1 *Обчислення значущості рівнів внутрішньої мотивації, знань, умінь і навичок, спрямованості поведінки на справу, співробітництва та особистісних якостей студентів.*

Знайдемо математичне очікування за зазначеними критеріями за формулою:

$$M(x) = \sum_{k=1}^v x_k \frac{n_k}{N}, \quad (\text{T.1.1})$$

де  $M(x)$  – математичне очікування;

$v$  - кількість рівнів;

$n_k$  - значення  $k$ -го рівня;

$x_k$  - кількість студентів на рівні  $k$ ;

$N$  - загальна кількість студентів, які брали участь у тестуванні.

Одержані результати наведено в таблицях Т.1.1, Т.1.2 ( див. С.267, 268).

Знайдемо відносну зміну рівнів за тими ж критеріями у студентів контрольних груп за формулою:

$$\Delta = \frac{M_2 - M_1}{M_1} \cdot 100\% \quad (\text{T.1.2})$$

$$\Delta = \frac{M_{KK} - M_{KII}}{M_{KII}} \cdot 100\% \quad (\text{T.1.3})$$

Знайдемо відносну зміну рівнів для студентів експериментальних груп за формулою:

$$\Delta E = \frac{M_{EK} - M_{EII}}{M_{EII}} \cdot 100\% \quad (\text{T.1.4})$$

Математичні розрахунки подано в порівняльних таблицях Т.1.3, Т.1.4 (див. С.269, 270).

**Середній рівень розвитку основних показників професійної підготовленості студентів експериментальних та контрольних груп**

*(за результатами обчислення математичного очікування  $M(x)$ )*

Показник	До експерименту								Після експерименту							
	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>K3</i>	Експери- ментальні загалом	Контро- льні загалом	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>K3</i>	Експери- ментальні загалом	Контро- льні загалом
Знання, вміння, навички	0,6	0,56	0,37	0,63	0,61	0,6	0,17	0,2	0,75	0,68	0,73	0,69	0,63	0,68	0,24	0,22
Внутрішня мотивація	0,54	0,53	0,6	0,63	0,6	0,6	0,19	0,2	0,76	0,79	0,74	0,69	0,68	0,79	0,25	0,23
Спрямова-ність поведінки на справу	0,42	0,39	0,37	0,49	0,47	0,57	0,13	0,17	0,76	0,74	0,7	0,67	0,72	0,6	0,24	0,22
Співробіт- ництво	0,58	0,54	0,56	0,61	0,6	0,62	0,19	0,2	0,78	0,79	0,77	0,71	0,7	0,69	0,26	0,23

Таблиця Т.1.2

**Середній рівень розвитку основних показників професійних якостей студентів експериментальних та контрольних груп  
(за результатами обчислення математичного очікування  $M(x)$ )**

Якості	До експерименту								Після експерименту							
	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>K3</i>	Експери- ментальні загалом	Контро- льні загалом	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>K3</i>	Експери- ментальні загалом	Контро- льні загалом
Комбінаторність мислення	0,54	0,65	0,47	0,56	0,6	0,6	0,17	0,21	0,81	0,74	0,75	0,69	0,72	0,69	0,26	0,23
Цілеспрямованість	0,63	0,6	0,68	0,63	0,65	0,69	0,21	0,22	0,81	0,79	0,79	0,72	0,72	0,72	0,26	0,24
Рішучість	0,61	0,68	0,58	0,64	0,68	0,69	0,22	0,22	0,65	0,84	0,78	0,72	0,75	0,74	0,27	0,25
Урівноваженість	0,59	0,63	0,73	0,63	0,68	0,68	0,22	0,22	0,74	0,77	0,83	0,68	0,74	0,73	0,26	0,24
Конкурентноздатність	0,61	0,68	0,62	0,63	0,7	0,67	0,21	0,22	0,75	0,86	0,77	0,69	0,75	0,72	0,26	0,24
Мотивація до успіху	0,63	0,68	0,78	0,68	0,67	0,78	0,23	0,24	0,82	0,82	0,88	0,75	0,75	0,81	0,28	0,26
Комунікативність	0,64	0,74	0,6	0,68	0,65	0,65	0,2	0,21	0,82	0,84	0,79	0,78	0,75	0,73	0,27	0,25
Колективізм	0,6	0,65	0,58	0,64	0,68	0,62	0,2	0,21	0,83	0,82	0,8	0,71	0,75	0,72	0,27	0,24
Якості оцінювання	0,61	0,61	0,67	0,71	0,63	0,69	0,21	0,23	0,74	0,79	0,79	0,76	0,7	0,75	0,26	0,25
Лідерство	0,5	0,53	0,68	0,53	0,61	0,64	0,2	0,2	0,76	0,75	0,73	0,64	0,68	0,68	0,25	0,22
Креативність	0,49	0,61	0,47	0,53	0,67	0,54	0,16	0,19	0,83	0,86	0,73	0,68	0,75	0,68	0,27	0,23
Організаційні здібності	0,51	0,61	0,54	0,56	0,65	0,63	0,18	0,2	0,74	0,81	0,75	0,64	0,72	0,69	0,25	0,2

Таблиця Т.1.3

**Відносна зміна рівнів основних показників професійної підготовленості студентів експериментальних та контрольних груп (у %)  
(за результатами відношення відсотків математичного очікування)**

Показник	$\Delta E1$	$\Delta E2$	$\Delta E3$	$\Delta K1$	$\Delta K2$	$\Delta K3$	Експери- ментальні загалом	Контро- льні загалом
Знання, вміння, навички	25	21,4	97,3	9,52	3,28	13,33	41,12	10
Внутрішня мотивація	40,74	26	23,33	9,52	13,33	15	31,58	15
Спрямованість поведінки на справу	80,95	89,74	89,19	36,73	53,19	5,26	84,62	29,41
Співробітництво	34,48	46,3	37,5	16,39	16,67	11,29	36,84	15

***Відносна зміна рівнів професійних якостей студентів експериментальних та контрольних груп (у %)  
(за результатами відношення відсотків математичного очікування)***

Якості	$\Delta E1$	$\Delta E2$	$\Delta E3$	$\Delta K1$	$\Delta K2$	$\Delta K3$	Експери- ментальні загалом	Контрольні загалом
Комбінаторність мислення	50	41,5	59,57	23,2	20	15	52,9	9,52
Цілеспрямованість	28,57	31,67	10,29	14,29	10,77	4,35	23,81	9,09
Рішучість	6,56	23,53	34,48	12,5	10,29	7,25	28,57	13,64
Урівноваженість	25,4	22,2	13,7	7,94	8,82	7,35	18,2	9,09
Конкурентоздатність	22,95	26,47	24,19	9,52	7,14	7,46	23,8	9,09
Мотивація до успіху	30,16	20,59	12,82	10,29	11,94	3,85	21,74	8,33
Комунікативність	28,13	37,84	31,67	14,7	15,39	12,31	35	19,05
Колективізм	38,33	26,15	37,93	10,94	10,29	16,13	35	14,29
Оцінні якості	21,31	29,51	17,91	7,04	11,11	8,7	23,81	8,7
Лідерство	52	41,57	7,35	20,75	11,48	6,25	25	10
Креативність	69,39	40,98	55,3	28,30	12,5	25,93	68,75	21,05
Організаційні здібності	45,1	32,79	38,89	14,29	10,77	9,52	38,89	15

## Т.2. *Визначення кореляційних зв'язків*

Кореляційні зв'язки визначалися між такими показниками:

- спрямованість поведінки на справу та стиль спілкування “співробітництво”;
- внутрішня мотивація – спрямованість поведінки на справу;
- професійні якості студентів – спрямованість їхньої поведінки на справу.

Визначення сили й спрямованості кореляційних зв'язків між двома профілями (ієрархіями) вищезазначених ознак окремо за кожною контрольною та експериментальною групами до і після експерименту ми проводили за коефіцієнтом рангової кореляції  $r_s$  Спірмена:

$$r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2 + T_a + E_b}{N \cdot (N^2 - 1)}, \quad (\text{T.2.1})$$

де  $r_s$  - коефіцієнт Спірмена;

$\sum d^2$  - сума квадратів різниці між рангами;

$T_a$  і  $T_b$  - поправка на однакові ранги;

$N$  - кількість досліджуваних, що брали участь у ранжуванні.

Всі розрахунки проводилися відповідно до алгоритму:

1. Визначити, які дві ієрархії ознак будуть брати участь у зіставленні як змінні А і В.
2. Проранжувати значення змінної А, нараховуючи ранг 1 найменшому значенню згідно з правилами ранжування. Занести ранги в перший стовпчик таблиці за порядком номерів досліджуваних.
3. Проранжувати значення змінної В за тими ж правилами. Занести ранги у другий стовпчик таблиці за порядком номерів досліджуваних.
4. Підрахувати різницю  $d$  між рангами А і В у кожному рядку таблиці і занести у третій стовпчик таблиці.
5. Перевірити суми різниць між рангами А і В, яка повинна дорівнювати 0.
6. Знайти квадрат кожної різниці  $d^2$ . Одержані значення занести до четвертого стовпчика таблиці.
7. Підрахувати суму квадратів  $\sum d^2$ .

8. У разі наявності однакових рангів підрахувати поправки:

$$\begin{aligned} T_a &= \sum (a^3 - a) / 12 \\ T_b &= \sum (b^3 - b) / 12 \end{aligned} \quad (\text{T.2.2})$$

де  $a$  – обсяг кожної групи однакових рангів у ранговому ряду  $A$ ;

$b$  – обсяг кожної групи однакових рангів.

9. Розрахувати коефіцієнт рангової кореляції  $r_s$  за вищезазначеною формулою.

10. Визначити за відповідною таблицею [169:340] критичне значення для даного  $N$  і порівняти його з експериментальним. Якщо  $r_s$  перевищує критичне значення або дорівнює йому, кореляція достовірно відрізняється від 0.

Згідно з цим алгоритмом ми обчислили кореляційні зв'язки за вищезазначеними профілями (ієрархіями) та підтвердили або відхилили нульову або альтернативну гіпотезу:

$H_0$ : кореляція між ієрархіями  $A$  і  $B$  не відрізняється від 0.

$H_1$ : кореляція між ієрархіями  $A$  і  $B$  достовірно відрізняється від 0.

Результати розрахунків наведено в таблицях 2.15 - 2.19, С.169-174 (див. п. 2.5.).

### ***T.3 Обчислення впливу навчально-ігрового проектування на рівень професійної підготовленості студентів***

Знайдемо частку осіб, у яких проявляється позитивний вплив технології ігрового проектування за формулою Фішера (кутове перетворення):

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (\text{T.3.1})$$

де  $\varphi_1$  - кут, що відповідає більшій відсотковій частці;

$\varphi_2$  - кут, що відповідає меншій відсотковій частці;

$n_1$  - кількість спостережень у вибірці 1;

$n_2$  - кількість спостережень у вибірці 2.

Розрахунки проводилися за таким алгоритмом:

1. Визначити значення ознаки, які будуть критерієм для розподілу досліджуваних на тих, у кого “є ефект” і тих, у кого “немає ефекту”. В цьому випадку це будуть студенти з достатнім і низьким рівнем певного показника.
2. Занести до таблиці показники, де “є ефект” і “немає ефекту” за всіма контрольними та експериментальними групами до та після експерименту.
3. Підрахувати кількість досліджуваних у першій вибірці, в яких “є ефект” і занести до таблиці (групи  $K1, K2, K3$ ).
4. Підрахувати кількість досліджуваних у першій вибірці, в яких “немає ефекту” (групи  $K1, K2, K3$ ).
5. Підрахувати кількість досліджуваних у другій вибірці (групи  $K1', K2', K3'$ ), у яких “є ефект” і занести до таблиці.
6. Підрахувати кількість досліджуваних у другій вибірці, в яких “немає ефекту” (групи  $K1', K2', K3'$ ).
7. Підрахувати суму за першою ( $K1, K2, K3$ ) та другою вибірками ( $K1', K2', K3'$ ), яка повинна співпадати з кількістю досліджуваних у другій вибірці.
8. Здійснити кроки 3-7 стосовно експериментальних груп.
9. Визначити відсоткові частки досліджуваних, у яких “є ефект” і “немає ефекту” від загальної кількості студентів у групі.
10. Перевірити, чи не дорівнює одна із зіставлених відсоткових часток 0.
11. За відповідною таблицею [169:330] визначити величини кутів  $\varphi$  для кожної із відсоткових часток, що зіставляються.
12. Підрахувати емпіричне значення  $\varphi^*$  та порівняти його з критичним значенням:

$$\varphi^* \leq 1,64(p \leq 0,05) \text{ і } \varphi^* \leq 2,31(p \leq 0,01)$$

Якщо  $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$ , то  $H_0$  відхиляється.

Одержані результати наводяться нижче.



**Т.3.1 Обчислення  $\varphi^*$  критерію за достатнім рівнем мотивації у студентів контрольних та експериментальних груп**

Експериментальні групи:

$$\varphi_1 = 76,32\% = 2,125$$

$$\varphi_2 = 22,5\% = 0,988$$

$$\varphi_{емп} = 2,125 - 0,988 \cdot \sqrt{\frac{40 \cdot 38}{40 + 38}} = 1,137 \cdot 4,41 = 5,02$$

$$\varphi_{крит} = \begin{cases} 1,64(0,05) \\ 2,31(0,01) \end{cases}$$

$$\varphi_{емп} > \varphi_{кр} (p \leq 0,01) \Rightarrow H_1(p \leq 0,01)$$

Контрольні групи:

$$\varphi_1 = 57,58\% = 1,723$$

$$\varphi_2 = 35\% = 1,266$$

$$\varphi_{емп} = 1,723 - 1,266 \cdot \sqrt{\frac{40 \cdot 33}{40 + 33}} = 0,457 \cdot 4,25 = 1,94$$

$$\varphi_{емп} > \varphi_{кр} \Rightarrow H_1(p \leq 0,026)$$

**Т.3.2 Обчислення  $\varphi^*$  критерію за достатнім рівнем спрямованості на справу**

Експериментальні групи:

$$\varphi_1 = 64,9\% = 1,873$$

$$\varphi_2 = 1,7\% = 0,262$$

$$\varphi_{емп} = 1,873 - 0,262 \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 37}{60 + 37}} = 1,611 \cdot 4,78 = 7,7$$

$$\varphi_{крит} = \begin{cases} 1,64(p \leq 0,05) \\ 2,31(p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi_{емп} > \varphi_{крит} (p \leq 0,01) \Rightarrow H_1(p \leq 0,01)$$

Контрольні групи:

$$\varphi_1 = 46,9\% = 1,509$$

$$\varphi_2 = 9,4\% = 0,623$$

$$\varphi_{емп} = 1,509 - 0,623 \cdot \sqrt{\frac{53 \cdot 32}{53 + 32}} = 0,886 \cdot 4,46 = 3,96$$

$$\varphi_{крит} < \varphi_{емп} \Rightarrow H_1(p \leq 0,01)$$

$$\varphi_1 = 46,9\% = 1,509$$

$$\varphi_2 = 9,4\% = 0,623$$

$$\varphi_{emn} = 1,509 - 0,623 \cdot \sqrt{\frac{53 \cdot 32}{53 + 32}} = 0,886 \cdot 4,46 = 3,96$$

$$\varphi_{\text{крит}} < \varphi_{emn} \Rightarrow H_{1p} (p \leq 0.01)$$