

## РОЗДІЛ III

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-АГРАРІЇВ

Експериментальна технологія представлена у вигляді структурно-функціональної моделі педагогічної технології формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв у системі вищої школи (див. рис. 3.1). Характеристика експериментальної технології формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв буде подана на основі аналізу педагогічної технології як системи (принципи, компоненти, умови функціонування), а також її змістових і процесуальних компонентів; порівняння рівнів сформованості професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту.

#### **3.1. Узагальнена характеристика педагогічної технології як системи: принципи, компоненти, умови функціонування**

Запропонована експериментальна технологія формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв є комплексом науково-методичних дій, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, на розвиток у них професійно-важливих особистісних якостей, а також готовності до професійно-комунікативної діяльності. У цьому контексті виникає необхідність узагальненої характеристики технології як системи, що розглядатиметься через визначення принципів, компонентів і умов її функціонування.

Так, технологія (від. грецьк. *tehne* – мистецтво, майстерність + *logos* – вчення, слово) означає вчення про майстерність, вміння фахівця [50, с. 56]. З історії розвитку суспільства відомо, що цей термін виник у зв'язку з



технічним прогресом. Тому, визначення технології було спочатку зорієнтоване лише на діяльність у виробничій сфері, коли об'єктом технології стали природні матеріали. Так, у науковій літературі (І. Зайнишев, Є. Полат) поняття “технологія” розглядається як система знань про способи і засоби обробки та якісне перетворення об'єкта. У зазначеному контексті технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій із використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) і умов. До суттєвих ознак технологій в даному випадку відносять стандартизацію процесу і можливість його відтворення дотично заданих умов.

Рівень підготовки фахівців у будь-якій галузі залежить від обраної педагогічної технології. Намагання педагогів-науковців поглибити уявлення про педагогічні факти, явища, процеси призвели до активізації дослідницького інтересу до питань визначення в цьому плані “змістової техніки”. В результаті до “науки про майстерність” – саме так може бути представлено дослівний переклад поняття “педагогічна технологія” (з грецької – *teche-loges*). Сучасні дослідження В. Безпалька, Б. Блума, М. Кларіна, Н. Тализіної довели безперечні переваги цієї процесуальної частини вивчення будь-якого системного феномена. Так, М. Кларк вважає, що початковий зміст педагогічної технології зводиться до “застосування у сфері освіти винаходів, які є частиною технології нашого часу” [70, с. 78].

Поняття “педагогічна технологія” в різних його варіантах налічує понад 300 формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу. Розглянемо деякі з них: змістова техніка реалізації навчального процесу [10]; послідовний і безперервний рух взаємопов'язаних між собою компонентів, етапів, станів педагогічного процесу і дій його учасників [11]; науково обґрунтована педагогічна система, що гарантує досягнення певної навчально-виховної мети через чітко визначену послідовність і відбір методик, спроектованих на здійснення проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат [191].

Отже, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, застосовуваних у навчанні, і як реальний процес навчання.

У зв'язку з цим правомірним є розмежування таких понять, як “освітня технологія”, “педагогічна технологія”, “технологія навчання”, оскільки кожне з них має свою ієрархію цілей, завдань, змісту. Освітня технологія – це технологія, що відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Вона призначена для прогнозування розвитку освіти, її конкретного проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартам. Педагогічна технологія – своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, що реалізує науково-обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання й виховання. Технологія навчання – це тип технології, який моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмета, теми.

Головна проблема, яка має бути вирішена за допомогою технології, - керуваність процесом навчання. Знання технології навчання полягає у вивченні всіх елементів навчальної системи і в проектуванні процесу навчання таким чином, щоб діяльність педагога із сукупності певних дій перетворилася в цілеспрямований процес. Розуміючи “сукупність” цих знань як систему, більшість авторів (В. Беспалько, О. Долженко, В. Куклін, О. Околелов, А. Савельєв, В. Шатуновський та ін.) ведуть мову про технологію навчально-виховного процесу.

Виходячи з поширеного застосування дефініції “педагогічна технологія” в педагогічній науці й практиці були започатковані спеціальні дослідження, в яких здійснено аналіз доробку за цим ключовим поняттям. Так, В. Башарін дійшов висновку, що, незважаючи на досить

фундаментальний аналіз вищезазначеного, проведеного, зокрема, Т. Сакомото (Японія), Н. Таланчук (Росія), все ж доцільно дотримуватись класичного розуміння, яке подано в міжнародних довідникових джерелах. А саме: поняття “педагогічна технологія” доцільно вживати у двох варіантах – як визначення принципів і прийомів оптимізації освітнього простору і як використання в ньому технічних засобів навчання та їх різновидів – модульна технологія (А.Фурман), рейтингова технологія (М. Вієвська), технологія інтенсивного навчання (Т. Окуневич), технологічна система (П. Решетніков) тощо.

Проблему здебільшого визнано прикладною за характером, а, відтак, з’явилися (за Н. Щурковою) близько за змістом назви – “тантологія”, “режисура”, “мистецтво” і т. ін. Ключовими в педагогічній технології вважаються педагогічне обґрунтування характеру впливу на особистість у процесі взаємодії і науково-педагогічне доведення професійних умінь педагога при цьому [194, с. 5-6].

Однак усі переваги ідеї розробки педагогічної технології, як послідовного й безперервного руху взаємозв’язаних компонентів, етапів, станів педагогічного процесу і дій його учасників – безперечні і небезпідставно пов’язані з педагогічним проектуванням. Останнє, як відомо, передбачає попередню розробку всіх деталей діяльності педагога й вихованців, що мають відбутися.

З огляду на доробок науковців, можна виділити такі провідні ознаки педагогічної технології, як діагностичність цілеутворення, результативність, економічність, алгоритмизованість, проєктованість, цілісність, керованість, візуалізація, спроможність до коректування. Зауважимо, що, осмислюючи ознаки педагогічної технології, на нашу думку, чи не самими значущими виступають ті, які надають їй системного оформлення.

Специфіка педагогічної технології полягає в тому, що за її допомогою конструюється і здійснюється такий навчально-виховний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. До структури

педагогічних технологій входять: концептуальна основа; змістова частина навчання; процесуальна частина (організація навчального процесу, методи і форми навчання, діяльність того, хто навчається, і того, хто навчає; моніторинг навчальних досягнень). Будь-яка педагогічна технологія повинна розроблятися з урахуванням вище представленої структури, тоді вона приведе викладача до оволодіння високим рівнем педагогічної майстерності, а того, хто навчається, до професійної діяльності.

Отже, враховуючи специфіку формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв, було визначено основні принципи побудови експериментальної технології: активність і свідомість, системність і тематичність, інтеграція навчальних предметів, андрагогічні принципи, міцності підготовки.

*Принцип активності і свідомості* – є провідним взагалі у процесі навчання, зокрема дорослих, який означає усвідомлення процесу навчання та своїх дій щодо організації процесу навчання, передбачає формування свідомої мотивації у ставленні до навчання, сприяє розвитку загального ставлення до самоорганізації і самоосвіти. Активність виявляється у прагненні розв'язувати складні завдання, впорюватися з проблемними задачами, своєчасно виконувати і здавати завдання, задані на тривалий період, – все це є показником свідомості в навчальному процесі, яка, у свою чергу, є чинником активності менеджера.

*Принцип системності і тематичності* передбачає систему й тематичну послідовність викладу матеріалу при формуванні професійної мобільності менеджерів-аграріїв у системі післядипломної освіти. Обговорюючи об'єктивні причини розвитку системних уявлень, ми переконуємось, що найважливішими із них є системність людської практичної діяльності і внутрішня системність людського мислення. Як відомо, в широкому сенсі система – це єдине ціле, обумовлене властивостями, зв'язками, відношеннями його складників. І. Кант дійшов висновку, що системність є властивістю природи. Під системою він розуміє

єдність багатоманітних знань, об'єднаних однією ідеєю [66]. На нашу думку, найбільш очевидні й обов'язкові ознаки системності, серед яких: структурованість системи, взаємопов'язаність її складових частин, підпорядкованість тематики всієї системи певній меті.

*Принцип інтеграції навчальних предметів* – здійснення теоретичного та практичного синтезу знань, що передбачає перенесення ідей із однієї галузі науки в іншу і сприяє формуванню комплексних міждисциплінарних проблем.

*Андрагогічні принципи* передбачають урахування фізіологічних, соціальних, професійних, виробничих факторів, що безпосередньо сприяють або заважають процесу навчання дорослої людини, який будується з метою формування у тих, хто навчається, нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання.

*Принцип міцності підготовки* (навчального процесу) виявляється насамперед в об'єктивності результатів формування професійної мобільності, в довготривалій пам'яті менеджера, що формується під впливом правильної організації навчального процесу, залежить від використання активних форм навчання, які сприяють продуктивності отриманих знань.

Означені принципи формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв не є протилежними дидактичним принципам педагогіки та андрагогіки. Частково вони їх розвивають, частково корелюють з ними. Проте їх дії в конкретних умовах навчання дорослих людей, як ми зазначали вище, відрізняються чіткою специфікою.

Стрижневим компонентом експериментальної технології формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв є процес навчання, який розглядається науковцями (І. Харламов та ін.) як цілеспрямований педагогічний процес організації та стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів з метою оволодіння науковими знаннями, вміннями і навичками, розвитку творчих здібностей, світогляду та морально-етичних поглядів і переконань.

Вплив на процес формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв пов'язаний з процесом соціальної взаємодії суб'єктів і об'єктів навчання і їхньою готовністю до інновацій. Важливим у процесі вищеназваної взаємодії є готовність викладача і студента до моделювання власної діяльності, а для викладача ще і навчальної діяльності майбутнього менеджера-аграрія.

Зазначимо, що викладач повинен володіти високим рівнем компетентності, що дозволить йому ефективно здійснювати свою діяльність. Практика підтверджує протиріччя між професійними потребами, які обумовлені соціально-педагогічними ситуаціями, що постійно змінюються, і професійними потребами, які залишаються в рамках педагогічної свідомості. Означене протиріччя полягає в тому, що пізнавальні потреби тих, хто навчає, торкаються окремих методик, а необхідність творчої роботи зі змістом, цілями освіти потребує осмисленого використання знань з методології, теорії педагогіки і психології. Отже, важливим при взаємодії викладача і майбутнього менеджера-аграрія у процесі формування їхньої професійної мобільності є розвиток таких інтегрованих професійно важливих для викладача якостей, як професійна спрямованість особистості, його методологічна компетентність і рефлексивні здібності.

Якщо термінологічне визначення поняття “компетентність” трактувати як “відповідність”, “здібності”, “усвідомленість”, то під методологічною компетентністю будемо розуміти професійну відповідність викладача рівню завдань, що пов'язані з побудовою його власної діяльності. Методологічна компетентність того, хто навчає майбутніх менеджерів-аграріїв, може бути представлена такими компонентами:

- знання соціально-філософських проблем і концепцій, що визначають розвиток сучасної освіти менеджерів-аграріїв;
- знання сучасних ефективних технологій навчання і вміння адекватно оцінювати зовнішні та внутрішні умови їх застосування;



- уявлення щодо складу знання, його логіко-понятійної структури, засоби і методи їх отримання, а також уміння використовувати ці знання у процесі відбору і моделювання навчального матеріалу, прогнозуванні ефективності навчання, визначенні вимог до результатів навчання;
- знання структури навчально-пізнавальної і педагогічної діяльності; вміння використовувати ці знання у процесі моделювання власної діяльності і навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається;
- володіння методами дослідницької роботи; вміння реалізовувати на практиці системно-моделювальний рівень діяльності;
- психологічні, педагогічні і предметні знання як основа методики навчання.

Ці умовно узагальнені показники методологічної компетентності тих, хто формує професійну мобільність майбутніх менеджерів-аграріїв, можна конкретизувати в таких групах умінь: *аналіз* (вивчення і характеристика різних технологій навчання і стану розвитку та сформованості потреб, цілей, мотивів діяльності тих, хто навчається); *цілепокладання* (побудова системи цілей управлінсько-педагогічної діяльності щодо розвитку особистості того, хто навчається, засобами навчального предмета; *моделювання* (відбір і моделювання змісту освіти для конкретної групи або окремого менеджера-аграрія залежно від поставлених цілей; відбір і самостійне моделювання технології навчання, адекватної поставленим цілям і визначеному змісту).

Щодо фактора ризику, то звернемося до роботи І. Абрамової “Менеджмент педагогічного ризику”, в якій автор підкреслює, якщо педагог діє і приймає рішення в ситуації обґрунтованого ризику, то він повинен вміти враховувати і оцінювати такі моменти: 1) вірогідність отримання бажаного результату або, іншими словами, вірогідність успіху; 2) вірогідність небажаних результатів, тобто невдачі; 3) вірогідність відходу від обраної

педагогічної цілі; 4) можливі позитивні і негативні результати власних дій для більшості учасників навчального процесу і самого педагога включно [1].

Важливою умовою успішності викладача є знання ним організаційно-функціональної системи освіти дорослих і загальних основ взаємодії між суб'єктами навчання у відкритій або закритій системах. Для виконання своїх функціональних обов'язків, що визначені моделлю діяльності, викладач повинен володіти певними вміннями, знаннями, навичками, рисами, до яких можна віднести: визначення освітніх потреб та рівня готовності слухачів; виявлення обсягу, характеру життєвого досвіду та можливості його використання у процесі навчання; виявлення когнітивного та навчального стилів навчання; визначення цілей і стратегії навчання конкретної аудиторії з урахуванням специфіки тих, хто навчається; відбір і структурування змісту, джерел, засобів, форм і методів навчання; розробка навчальних планів, програм; організація спільної діяльності всіх учасників процесу навчання; визначення і використання різних критеріїв, форм, методів, засобів та процедур оцінювання досягнень слухачів і всього процесу навчання; розвиток і визначення перспектив їхніх освітніх потреб, корекція процесу навчання, володіння комунікативними здібностями, вміння організувати і реалізовувати процес самостійного навчання. Ці вміння викладача базуються на системі певних знань, якими йому необхідно володіти для здійснення своєї діяльності. Передусім на високому рівні повинна бути його мовленнєва готовність, що є фундаментом у всієї подальшої професійної діяльності, зокрема при формуванні професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв.

Відповідно до того, що основними елементами дидактичної системи є суб'єкти навчальної діяльності (той, хто навчається, і той, хто навчає), мета їхньої спільної діяльності, зміст практики освіти, основу якої складає моделювання технологій навчання, критерії оцінки якості розроблених дидактичних проектів, критерії оцінки якості освітнього процесу, вимагає від тих, хто навчає, готовності до дидактичного моделювання навчального

процесу, а від тих, хто навчається, усвідомленої потреби в моделюванні індивідуальних освітніх програм, спрямованих на підвищення власного рівня готовності до формування професійної мобільності.

Парадигма, що може бути основою моделювання освітніх програм для дорослих, на думку Д. Левітеса і Л. Лесохіної, полягає в забезпеченні зв'язку освіти і діяльності [85, с. 69]. Подаємо основні вимоги, що можуть бути ядром технології моделювання індивідуальних освітніх програм розвитку професійно важливих якостей майбутніх менеджерів-аграріїв:

- відкритість освітнього процесу, що дозволяє майбутнім менеджерам-аграріям самостійно формувати освітній шлях у відповідності з особистісними бажаннями і особливостями, який включає рівень і якість вихідної підготовки;
- висока інтелектуальна технологічність навчання на базі нових педагогічних інтелектуальних технологій, адаптованих до особистісних особливостей майбутніх менеджерів-аграріїв, які навчаються;
- доступність технологій навчання, що досягається застосуванням різних засобів, у тому числі і персональних ЕОМ, комп'ютерні мережі Інтернет, віртуальні т'юторіали і т. ін.;
- можливість надавати різні форми навчання: очну (денну, вечірню, вихідного дня і т. ін.), очно-заочну, заочну, дистанційну;
- гнучкість – можливість вільно варіювати тривалість і порядок опанування програми;
- модульність – цілісне уявлення про кожний розділ курсу “Основи професійно-мовленнєвої комунікації”, з яких можна формувати різноманітні освітні програми, що дозволяє організувати навчальний процес за всіма стадіями навчання;
- принцип реалізації навчання на комерційній основі, що підвищує, як свідчить практика, вимоги до якості навчального процесу в цілому.

Зазначимо, що індивідуально-освітня програма виконує функцію оптимізації, яка може бути представлена у двох варіантах: 1) ресурсна оптимізація (тобто мінімізація витрат на процес навчання при заданому початковому і кінцевому станах знань у того, хто навчається); 2) результативна оптимізація (максимізація кінцевих знань при заданих обмеженнях за часом і ресурсами), їм необхідно обрати одну з них. По суті, це вибір шляху проходження програми. У першому випадку – це вільний вибір часу, засобів, форм, способів вивчення програми курсу, у другому – жорстка регламентація навчальної діяльності того, хто навчається.

Зауважимо, що означені моделі вимагають визначення початкового стану знань майбутніх менеджерів-аграріїв, які є одним із основних відправних моментів для оптимального проектування індивідуальної траєкторії навчання. Початкові знання характеризуються складом інформаційних відомостей, уміннями виконувати конкретні види робіт, навичками професійного спілкування і поведінки у сфері професійної діяльності, що сформовані в менеджера аграрія до усвідомлення недостатності отриманої раніше освіти. Технологія діагностики рівня початкового стану може бути організована за допомогою зіставлення адекватності тезаумента (віддзеркалення у свідомості індивідуума призначеного йому особистісного тезауруса, що складає на даний момент знання, вміння та навички, які активно використовуються у відповідній предметній діяльності) того, хто тестується, зі спеціально розробленим особистісним тезаурусом (логічно замкнена підмножина наукового тезауруса, призначена для засвоєння індивідуумом з метою його успішного орієнтування і функціонування у заданій галузі, що відповідає різним ступеням освітнього стандарту).

Ці моделі також вимагають дефініції параметрів кінцевого стану знань студентів. Це, природно, визначається нормами державного освітнього стандарту, але для студентів із уже сформованими оцінними судженнями ця вимога не є визначальною. Тут значною мірою необхідно враховувати

особистісні бажання студента відносно спектра тем (модулів) дисциплін, призначених конкретно для нього. Крім того, необхідно надати студенту можливість самому обирати рівень кінцевих здобутків за кожною з обраних ним тем чи модулів.

Як і будь-яке оптимізаційне завдання, технологія моделювання освітніх програм студентом супроводжується обмежувальними умовами, серед яких виділяють технічні (спеціальне навчальне обладнання, навчально-методична література, інформаційно-технічні ресурси і т. ін.), часові (задаються межею допустимості навчального часу за добу, тиждень, місяць, семестр і можуть бути визначені індивідуально для кожного з тих, хто навчається) і менеджерські (визначаються компетентністю адміністрації, викладацького і навчально-допоміжного персоналу) ресурси.

Слід відзначити, що більшість освітніх закладів реалізують ресурсну оптимізацію, яка оцінюється за сумою витрат на забезпечення процесу навчання. У процесі формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв ми віддавали перевагу і націлювали на це студентів – результативній оптимізації, що оцінюється за інтегрованою шкалою досягнутого рівня знань. Це може бути багатокритеріальна оцінка або виважена сумами окремих складників знань (з вагомими коефіцієнтами).

Ресурсна, і особливо, результативна технології моделювання майбутніми менеджерами-аграріями індивідуально-освітньої програми формування професійної мобільності повинна бути орієнтованою на галузь їхньої професійної діяльності. За таких умов найбільш важливою стає технологія корпоративного навчання (навчання в малих і великих групах), що передбачає постійне поєднання аудиторних занять з практичною роботою і реалізує спеціалізовані інтереси студента.

Оскільки освітню програму можна розглядати як своєрідну модель шляху досягнення освітнього стандарту, а як зазначалось раніше, індивідуальні маршрути у процедурі отримання освіти мають властивість інваріантності щодо її структури, то вважаємо за необхідне представити

послідовність побудови студентом індивідуально-освітньої програми формування власної професійної мобільності.

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми спостерігали, що *перший крок* того, хто навчається, пов'язаний із визначенням потреб у навчанні, на задоволення яких ми і намагалися спрямувати програму навчання, що розроблялася, і дозволяла сформулювати навчальні цілі. *Другий крок* передбачав здійснення процедури оцінювання рівня професійної мобільності студентів з чіткою фіксацією коефіцієнта сформованості. *Третій крок* – вибір форми організації навчального процесу (очна, заочна, вечірня, самостійна, дистанційна, змішана). *Четвертий крок* – часовий регламент, що характеризується стратегічним (визначається загальний термін навчання, що планується), тактичним (визначаються заплановані терміни переходу від одного ступеня навчання до іншого, які можуть вимірюватись обговореними часовими одиницями) і оперативним (плануються терміни переходу від однієї одиниці навчального плану до іншої) рівнями. *П'ятий крок* – менеджмент освітнього процесу, ознайомлення із системою управління, контролю і оцінювання в межах навчальної дисципліни. *Шостий крок* – ознайомлення з правилами організації своєї діяльності в межах педагогічних технологій, що використовуються. *Сьомий крок* – самооцінка навчальних досягнень. *Восьмий крок* – підсумкова діагностика результатів навчання.

Готовність того, хто навчає, до педагогічного моделювання є важливим і не тільки впливає на ефективність формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв, але і засвідчує рівень його професійної діяльності. Визначаючи рівні професійної діяльності педагогів (репродуктивний, локально-моделювальний, системно-моделювальний знання і поведінку, системно-моделювальний діяльність і відносини), Н. Кузьміна підкреслює, що кожний новий рівень включає в себе попередній і реконструює його [82]. На наш погляд, організаційно-управлінські зміни слід спрямовувати на локально-моделювальний рівень діяльності того, хто навчає. Це дає можливість впливати, по-перше, на модернізацію і

вдосконалення освітніх програм підготовки майбутніх менеджерів-аграріїв; по-друге, на моделювання і конструювання елементів змісту (лекція, тема, модуль тощо); по-третє, на інтеграцію знань і модернізацію та систематизацію засобів навчання; по-четверте, на використання елементів технологій пошукової діяльності (наприклад, метод проектів, навчання як дослідження, майстерня знань і т. ін.). Зазначимо, що така навчальна творчість того, хто навчає, на локально-моделювальному рівні не передбачає створення авторських освітніх технологій, а є результатом діяльності і передбачає наявність певного продукту цієї діяльності (наприклад, розробку авторських програм; проблемно-творча побудова заняття; авторське моделювання навчального матеріалу; системна побудова технологій навчання, розвитку і саморозвитку особистості того, хто навчається; створення засобів діагностики і корекції навчальних досягнень тих, хто навчається і т. ін.).

Провідними умовами ефективного функціонування експериментальної моделі формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв є, по-перше, забезпечення навчального процесу в рамках визначення навчальних потреб і оцінювання навчальних результатів майбутніх менеджерів-аграріїв; по-друге, інформаційно-дидактичний супровід навчальних програм і програм самоосвіти. Визначення навчальних потреб і оцінювання навчальних результатів майбутніх менеджерів-аграріїв є підґрунтям для формування навчальних стратегій при формуванні їхньої професійної мобільності.

Інформаційно-дидактичний супровід навчальних програм передусім підтримує ефективність взаємодії викладача і слухача у процесі навчання. Традиційно складовими дидактичного супроводу навчальних програм вважаються навчально-методичні плани, професійні програми, методичні рекомендації, наукові посібники, інформаційно-довідкові та інші навчально-методичні матеріали, комплекс різних форм навчальних занять та активних форм навчання, технічні засоби навчання і дидактичні матеріали до них тощо.

Ми пропонуємо змінити не тільки форму подачі інформації для тих, хто навчається, але і зміст.

В умовах опосередкованого керівництва процесом формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв збільшується елемент самостійності і мотивації до навчання, тому важливим є усвідомлення як тим, хто навчає, так і тим, хто навчається, самої структури самостійної роботи та етапів її проходження, а саме: а) прийняття завдань, запропонованих викладачем для самостійної роботи або самостійне визначення завдання навчальної діяльності; б) прийняття запропонованого або власного плану дій, що здійснюється у процесі самостійної роботи; в) вибір методів, засобів і форм навчальної діяльності; г) самоорганізація навчання, здійснення навчальних дій і операцій, спрямованих на вирішення поставлених завдань; д) самоконтроль у процесі навчальної діяльності; е) саморегулювання навчання; ж) самоаналіз результатів навчання, перевірка результатів своєї роботи і співвіднесення їх з поставленим завданням.

Означені теоретичні позиції враховувались нами при побудові моделі формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв.

### **3.2. Змістовий і процесуальний компоненти технології формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв**

Важливим завданням дослідження виступила розробка педагогічної технології, яка б забезпечила результативність процесу формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв. Йдеться про добір такої “змістової техніки”, яка сприяла б перетворенню процесу, що досліджувався, в організований, із гарантованим позитивним результатом. З’ясувавши теоретичні аспекти, зокрема провідні характеристики феномена “педагогічна технологія”, уточнимо авторську позицію щодо розуміння ще однієї, не менш суттєвої, на наш погляд, грані означеної проблеми. Педагогічна технологія експериментальної системи віддзеркалювала



замкнутий цикл формування професійної мобільності менеджерів-аграріїв у системі вищої освіти, що дозволяло на будь-якому етапі її роботи, вносити пропозиції, зміни, рекомендації для вдосконалення та підвищення ефективності навчального процесу загалом.

Характеристика процесу навчання є достатньо обґрунтованою як у сучасній науково-методичній літературі, так і у працях зарубіжних авторів. Процес формування професійної мобільності передбачав використання сучасних технологій навчання: технології рівневої диференціації, концентрованого навчання, інтегративно-модульної, інформаційної, дистанційної, технології навчального проектування, колективної розумової діяльності [16; 17; 80; 85; 110; 1124; 126; 155; 160; 184 і т. ін.].

У навчальному процесі значна роль відводилася лекційним заняттям, де передбачалась активізація та систематизація навчального процесу. Використані нами різновиди лекцій, як наприклад: лекція-бесіда, проблемна лекція, лекція-дискусія, лекція з аналізом конкретних ситуацій, лекція-вікторина - безпосередньо сприяли розвитку професійно-управлінської та комунікативної компетентності.

Практичні заняття дозволяли відпрацьовувати певні техніки обміну інформації, технології прийняття управлінських рішень, розробку бізнес-планів і т. ін. Для цього були використані аналіз конкретних ситуацій (АКС), тренінги та круглі столи.

Підготовка менеджерів-аграріїв до професійної мобільності в умовах вищої школи відбувається через реалізацію процесу навчання, який передбачає використання положень як педагогіки, так і андрагогіки. При формуванні професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв ми використовували положення андрагогічної моделі навчання, де провідна роль в організації процесу навчання на всіх її етапах належить тому, хто навчається. Студент, який навчається, є активним елементом, одним із рівноправних суб'єктів процесу навчання. Така модель дозволяє забезпечити суб'єкт-суб'єктні відносини, підвищити рівень навчання.

На формувальному етапі експериментального дослідження було розроблено структурно-функціональну модель формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв.

За Ю. Ципкіним, модель визначається як особлива структурна схема, що дозволяє фахівцям побачити проблему як у цілому, так і в найбільш важливих її деталях [179, с. 39]. Беручи до уваги визначення В. Штоффа, що “модель – це така уявлювана чи реально втілювана система, яка, відображаючи чи відтворюючи об’єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об’єкт” [193, с. 204] ми розуміли розроблену структурно-функціональну модель як гіпотетичну наукову побудову, яка використовувалася для більшої деталізації та унаочнення процесу формування професійної мобільності менеджерів-аграріїв, що повинно було знайти обов’язкове підтвердження на практиці.

Відомо, що модельне уявлення будь-якого педагогічного явища сприяє репрезентуванню його як педагогічної системи через створення спеціальних аналогів, у яких відбито принципи організації і функціонування цієї системи. Дослідницьку увагу було сфокусовано на модельному підході щодо формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв з метою зробити зазначений процес педагогічно керованим. Для цього було розроблено технологію формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв, що обіймала чотири взаємопов’язаних етапи: діагностичний, комунікативно-когнітивний, самостійно-креативний, оцінно-контрольний. Всі чотири етапи технології спрямовані на формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв відповідно до означених критеріїв і показників структури професійної мобільності менеджерів-аграріїв. Опишемо їх.

Метою першого (діагностичного) етапу було визначення рівня знань і готовності менеджерів-аграріїв до професійної мобільності. Навчальна діяльність менеджерів-аграріїв передбачала комп’ютерне та психологічне тестування, результатом якого було коригування навчальних програм

відповідно до рівня підготовки, тобто до конкретних потреб тих, хто навчається. Засобом реалізації виступило соціально-психологічне тестування.

За останні кілька десятків років у сучасній психології набуто досить значний арсенал валідних та надійних методів, спрямованих на вивчення різних особливостей психіки людини, які ми взяли за основу [24; 180; 181 і т. ін.]. Використання таких методів засвідчило, що система професійного відбору ускладнюється з багатьох причин: по-перше, неможливістю багатьох кадрових служб, установ мати у складі професійного психолога; по-друге, відсутністю чітких законодавчих документів, які б регламентували використання психологічного тестування в системі професійного відбору; по-третє, неопрацьованістю системного підходу до використання різних методик у комплексі для підвищення якості отриманих даних; по-четверте, можливістю певної “неофіційної” підготовки фахівців до діагностики окремими тестами, що знижує об’єктивність результатів тестування. Водночас психодіагностика особистісних та професійно важливих якостей при фаховому її забезпеченні дозволяє провести відбір фахівців на самому високому рівні, чого не можливо досягнути іншими засобами. Так, за даними Д. Гілфорда, кожний долар витрачений на розробку тестів з відбору пілотів дозволяє зекономити тисячу доларів на навчання кандидатів, яких потім відраховують за непридатність [199] .

Внаслідок проведеної дослідної роботи, нами була використана відома модель О. Чебикіна зазначеної психодіагностичної системи, що містить у своїй структурі кілька блоків:

- до першого блоку входить комплекс із 28 тестових методик розроблений з урахуванням надійності, валідності та стандартних критеріїв прояву;

- другий блок становить перелік показників та їх ознак, що можуть бути представлені в певних одиницях прояву чи змістових характеристик. У цілому, розроблений комплекс може забезпечувати діагностику серії

основних показників, додаткових та інтегрованих (всього понад 150), визначити мінімальний та максимальний рівні та ознаки відхилень їх прояву;

- третій блок названий нами як “системно утворюючий”. Він містить програмно-технічне забезпечення, що дозволяє формувати програму тестування, відповідно до умов замовника. Тобто замовником визначається перелік особистісних та професійно важливих якостей для конкретного фахівця, які вводяться до програмного забезпечення. Для того, щоб допомогти замовнику, нами передбачалося надати йому перелік можливих якостей, які він хотів продіагностувати у фахівця, відповідно до кваліфікаційної характеристики чи посадових обов’язків. Цей перелік названих якостей ми подамо не суто специфічними психологічними термінами, а поширеними словами.

На основі останніх даних в автоматизованому варіанті формується програма тестування для конкретного фахівця:

- четвертий блок включає програмно-технічне забезпечення, спрямоване на отримання та обробку результатів дослідження;

- п’ятий блок містить програмно-технічне забезпечення для представлення результатів тестування на рівні: а) психограми; б) вибіркового узагальнених характеристик; в) додаткової роз’яснювальної інформації для фахівця кадрової служби [181].

Зауважимо, що при побудові психограми передбачалося доповнити її зміст стандартизованими даними особистої картини менеджера-аграрія. Тобто мова йде про те, що отримані при заповненні психопрограми дані будуть оцінюватися спеціальною системою балів. Сума останніх дозволяє визначити умовний індекс потенційних можливостей успішної особистості. Це може торкатися відомостей, зазначених у пунктах 1.4 (дата народження); 1.5 (освіта); 1.6 (науковий ступінь, учене звання); 1.7 (володіння мовами); 1.8 (наукові праці та винагороди); 1.9 (сімейний стан); 3.0 (просування по службі); 5.0 (дисциплінованість, відповідальність); 6.0 (заохочення нагороди,

почесні звання); 7.0 (зарахування до кадрового резерву); 8.0 (підвищення кваліфікації) і т. ін.

Проведені дослідження щодо розробки комплексної психодіагностичної системи дозволили визначити для подальшої модернізації програмний варіант тестування під назвою “Консул” [31; 32 і т. ін.].

Отже, перевага запропонованої системи психодіагностики особистісних професійно важливих якостей менеджерів-аграріїв полягає в її: комплексності та системності; можливості автоматично визначати програму тестування відповідно до вимог замовника; проводити тестування за дистанційною формою; подавати наслідки тестування на рівні психографічних даних за допомогою загальноживаних термінів та одиниць; виступати основою для визначення рівня готовності того чи іншого фахівця до опанування означеної спеціальності; визначати стратегію індивідуально-орієнтованого підходу в навчально-професійній підготовці менеджерів та використовувати наслідки тестування в подальшому кадровому їх супроводі.

На діагностичному етапі нами було розроблено спецкурс “Теорія і практика професійної мобільності менеджерів-аграріїв” та навчальну програму до нього. Підготовлено наочно-демонстраційний матеріал, методичний посібник для самостійної роботи менеджерів-аграріїв, інструментарій для навчальних технологій. Спецкурс “Теорія і практика професійної мобільності менеджерів-аграріїв” складається з кредиту навчального часу – 108 годин і передбачє три взаємопов’язаних модулі: “Основи менеджменту в агропромисловому комплексі” – 36 годин, “Планування та моделювання професійної діяльності менеджера-аграрія” – 36 годин, “Практикум з розробки інноваційних технологій в агропромисловому комплексі” – 36 годин (див. додаток Д). Було обрано такі форми організації навчальних занять, як: лекція, практичне заняття, семінарське заняття, тренінг, дистанційна форма навчання, чат.

Метою другого (комунікативно-когнітивного) етапу, було формування професійної обізнаності, систематизація та узагальнення знань щодо

професійної мобільності менеджерів-аграріїв. Навчальна діяльність передбачала комплексні і тематичні заняття; програмування комунікативної діяльності у вправах, у результаті чого ті, хто навчаються, оволодівали основами управління аграрним сектором, знаннями загальних основ соціально-економічної структури держави, усвідомлювали соціально-рольову функцію менеджера-аграрія, специфіку феномена “управління”; були обізнані у сфері сучасних комунікаційних мереж, оволоділи техніками інформаційного обміну в діловому спілкуванні.

Для реалізації мети другого етапу формування професійної мобільності менеджерів-аграріїв у системі післядипломної освіти був запропонований модуль “Основи менеджменту в агропромисловому комплексі”, який складається з кредиту навчального часу – 36 годин, з них: лекцій – 8 годин, практичних – 10 годин; самостійна робота – 18 годин. Засобами реалізації виступили лекційні, практичні та семінарські заняття.

На лекційних заняттях менеджерів-аграріїв знайомили із сутністю понять “менеджмент в агропромисловому комплексі”, “управління”, “організація як об’єкт управління”, різними функціями та технологіями менеджменту, підходами щодо їх класифікацій, технологіями про прийняття управлінських рішень, з урахуванням галузевої специфіки.

Використання бесіди у процесі викладення лекційного матеріалу дозволяло встановити безпосередній контакт того, хто навчає, з менеджерами. Перевага лекції-бесіди (або діалог з аудиторією) полягає в тому, що вона дозволяє привернути увагу менеджерів до найбільш важливих питань теми, визначити зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії. Основний прийом активізації на такому занятті – запитання до менеджерів (репродуктивного характеру, проблемні, риторичні, пошукові і т. ін.), менеджерам пропонувалися зразки використання технологій прийняття управлінських рішень з врахуванням специфіки агропромислового комплексу.

Для закріплення матеріалу було використано лекцію-вікторину, що вимагала постійного звернення до досвіду менеджерів. Викладач складав систему запитань або, наприклад, викладав основні теоретичні положення, а менеджери наводили приклади із практики стажування або роботи в агропромисловому комплексі. Крім лекції-вікторини для закріплення матеріалу пропонувалися практичні й семінарські заняття. Наприклад, на першому етапі практичних занять менеджерам пропонували використовувати кейс-стаді “Керівник прийняв рішення...”. Навчання за методикою аналізу конкретних ситуацій було сфокусовано на дослідженні ситуації та використанні відомих фактів й аналітичних навичок для прийняття ефективного рішення. Опишемо його.

Метою проведення кейс-стаді “Керівник прийняв рішення ...” було удосконалення технологій прийняття рішень у сфері професійної діяльності майбутніх менеджерів-аграріїв, відпрацювання застосування теоретичних знань на практиці, використання технік суперечок, аргументації та доказу.

У процесі проведення кейс-стаді вирішувалися наступні навчальні цілі: показати можливість використання найбільш актуальних і часто вживаних технологій прийняття рішень у сфері професійної діяльності аграріїв; удосконалення вмінь користуватися вербальною і невербальною знаковими системами передавання інформації.

Щодо методичного забезпечення кейс-стаді “Керівник прийняв рішення...”, то воно включає інструктивно-методичні вказівки для учасників заняття (студентів) з пакетом міні-кейсів й інструктивно-методичні поради для викладачів. Інструктивно-методичні вказівки для учасників кейс-стаді спрямовані на досягнення мети і навчальних цілей практичного заняття, в основу якого покладена методика аналізу конкретних ситуацій (АКС), тобто кейс-стаді “Керівник прийняв рішення...” учасникам заняття необхідно детально ознайомитися з пакетом міні-кейсів і розглянути ситуації, враховуючи галузеву специфіку, вміти обґрунтувати, чому саме ця технологія прийняття рішення була використана, підсумувати погляди й перспективи

головних персонажів та перешкоди, які стоять на їхньому шляху, скласти список ключових фактів, визначити свою позицію відносно проблеми, що подана в міні-кейсі. Специфіка цих кейсів полягає в тому, що вони поетапно ускладнювалися.

Отже, цей метод зосереджений на реальних питаннях, що повстають перед керівниками в сучасних організаціях, сконцентрований на розвитку керівного бачення ситуації, сприяє отриманню менеджерами аналітичних та оцінних навичок, уміння вирішувати проблеми.

Для формування обізнаності з основами управління аграрним сектором та соціально-рольовою функцією менеджера-аграрія на практичне заняття “Планування і контролювання як загальна функція менеджменту” тим, хто навчається, заздалегідь пропонувалися питання для підготовки: сутність і види планування, загальна характеристика бізнес-планування, сутність й особливості контролювання, види контролю, система контролювання виробничих процесів. Навчальні цілі передбачали надання можливості застосування функцій менеджменту в аграрному секторі, практичного використання системи контролювання виробничих процесів в агропромисловому комплексі, систематизацію знань бізнес-планування у сфері професійної діяльності. Менеджери отримували картки із завданнями, на підготовку яких надавалося 10 хвилин. Крім презентації завдання та шляхів розв’язання поданої проблеми, менеджери повинні були обґрунтувати свої пропозиції та можливі варіанти, враховуючи теоретичні засади та досвід роботи. Ці завдання сприяли не лише отриманню інновацій в аграрному секторі, закріпленню теоретичних знань, але їх практичному використанню в умовах реформування аграрного сектору та економічної нестабільності.

З менеджерами було також проведено міждисциплінарний круглий стіл з теми “Інформація та комунікація в менеджменті. Комунікаційні мережі”. Групу було поділено на 6 підгруп, кожна з яких отримала завдання розглянути означену вище проблему з будь-якого боку:



психологічного, економічного, політичного, філософського, педагогічного, лінгводидактичного тощо. На таке заняття були запрошені різні фахівці. Менеджерам кожної підгрупи заздалегідь було запропоновано теми повідомлень, які будуть коментувати запрошені фахівці. Опишемо мету і цілі круглого столу.

Метою міждисциплінарного круглого столу було вдосконалення знань у сфері сучасних комунікаційних мереж, а саме процес функціонування системи інформаційних каналів, їх видів, підвидів, комунікативних вмінь використовувати мережі передавання інформації. Під час проведення круглого столу вирішувалися такі навчальні цілі як вміння ефективно використовувати і застосувати сучасні комунікаційні мережі в нестандартних ситуаціях професійної діяльності.

Для оволодіння техніками інформаційного обміну в діловому спілкуванні та закріплення знань щодо професійної етики в менеджменті було проведено семінар.

Його метою було: узагальнення і систематизація знань щодо видів інформації, її носіїв, каналів її передавання та перешкод, удосконалення вмінь користуватися вербальними і невербальними знаковими системами передавання інформації, оволодіння професійним етикетом.

Для досягнення навчальних цілей семінару “Відповідальність та етика в менеджменті. Техніки інформаційного обміну в діловому спілкуванні” учасникам пропонувалося дотримуватися поданого алгоритму підготовки і проведення семінару, що сприяло відпрацюванню використання технік інформаційного обміну, мовленнєвого і професійного етикету.

Менеджери заздалегідь знайомилися з тематикою і обирали тему власного виступу, оскільки це вимагало попередньої підготовки, після чого відбувалося складання програми проведення семінару.

Семинар проводився за таким алгоритмом: відкриття семінару та обговорення програми; пленарне засідання; підведення підсумків роботи науково-практичного семінару.

Для закріплення знань та вміння трактувати використання невербальної знакової системи менеджерам необхідно було самостійно опрацювати не лише теоретичний матеріал, але і визначити його практичне застосування. Наприклад, пропонувалися малюнки, які відображали невербальні знакові системи передавання інформації, а також можливі варіанти їх трактування, учасникам необхідно було знайти відповідність та дібрати формулу мовленнєвого етикету. Ці завдання вимагали самостійного вирішення пошуку формул мовленнєвого етикету, які відповідали б певній стандартизованій ситуації професійної діяльності. Слід зазначити, що найбільші труднощі у слухачів викликали запитання, які вимагали обґрунтування своєї думки.

Метою третього самостійно-креативного етапу було підвищення рівня професійної мобільності, вдосконалення знань і вмінь використовувати сучасні інноваційні технології в аграрному секторі. Засобами реалізації на даному етапі виступили лекційні та практичні заняття, тренінг, стажування.

Для реалізації мети самостійно-креативного етапу було запропоновано модуль “Планування і моделювання професійної діяльності менеджера-аграрія”, який складається з кредиту навчального часу – 36 годин, з них: лекцій – 4 години, практичних – 14 годин; самостійна робота – 18 годин. У результаті чого ті, хто навчаються, оволодівають знаннями з основ професійно-комунікативної діяльності, міжособистісної взаємодії у сфері ділового спілкування, навчаються швидко пристосовуватися до змін в економіці.

На цьому етапі були прочитані проблемні лекції з питань планування особистої роботи менеджера-аграрія, нормування управлінської праці, облік та аналіз робочого часу, документування в управлінській діяльності. На лекціях ставилася певна проблема і пропонувалось її розв’язати. Проблемний виклад застосовувався в різних видах: показовий (монолог) і у вигляді

проблемної бесіди (з активною участю менеджерів). Широкого застосування набув метод дискусії при викладанні лекційного матеріалу, менеджери не тільки відповідали на окремі запитання, але і вільно обмінювалися думками в інтервалах між логічними паузами. Отже, на лекціях такого типу викладач мав можливість активізувати не лише мовленнєву діяльність тих, хто навчається, але почути їх власне ставлення та розуміння проблеми, вміння застосовувати знання на практиці.

Для вдосконалення обізнаності з основами управління аграрним сектором, сучасними технологіями в аграрному секторі економіки менеджерам була запропонована ділова гра “Сучасні технології в аграрному секторі економіки”. Опишемо її.

Навчальні цілі: збагачення знань з аграрної галузі, ознайомлення їх з наявними технологіями, їх класифікаціями та впровадженням, аргументація висунутих положень, формування вмінь користуватися прийомами залучення і утримання уваги менеджерів, невербальними та інтонаційними засобами.

У ході ділової гри було використано таку форму ділового спілкування, як прес-конференція. Тема прес-конференції “Сучасні технології в аграрному секторі економіки”. Учасникам гри пропонувалося пригадати основи управління аграрним сектором, актуальні проблеми, причини та перспективи застосування інноваційних технологій в аграрній галузі, основні правила і техніки інформаційного обміну (вербальні і невербальні знакові системи передавання інформації; врахування особистісних якостей комунікантів і т. ін.). Їм необхідно було підготувати власний варіант виступу.

Для досягнення мети і навчальних цілей ділової гри менеджерам необхідно було дотримуватися поданого нами алгоритму підготовки та проведення гри. Відзначимо, що проведена гра сприяла закріпленню знань щодо основ управління аграрним сектором, оволодінню навичками бізнес-планування, умінням використовувати мовні і мовленнєві засоби виразності, контролювати власне мовлення в суперечках, обґрунтовуючи свій погляд.

Проведена діагностика професійно важливих якостей особистості та її адаптованість до роботи в умовах соціальної нестабільності надавала можливість подальшого планування проведення тренінгів залежно від потреб тих, хто навчається.

Запропонована серія тренінгів сприяла не лише функціональному аналізу діяльності менеджера, але і складанню моделі сучасного менеджера-аграрія, вдосконаленню шляхів оптимізації управлінськими процесами, оволодінню тактиками прямого і непрямого впливу, вмінню контролювати власні дії та мовлення в ситуації конфлікту, з урахуванням специфіки управлінських задач.

Мета тренінгу “Функціональний аналіз діяльності менеджера. Модель сучасного менеджера - аграрія” передбачала знання професійно важливих якостей менеджера, галузеві особливості професійної діяльності менеджерів-аграріїв, створення моделі сучасного менеджера-аграрія, з’ясування мотивів до обіймання менеджерських посад в аграрній галузі та адаптованість до роботи в умовах соціальної нестабільності.

Тренінг на тему: “Соціально-психологічні засади управлінської діяльності” передбачав знання психології управління, прийняття управлінських рішень з урахуванням професійної діяльності, вміння створювати в соціальній групі позитивний психологічний клімат, спрямований на зміцнення згуртованості колективу, володіння специфікою управлінських задач, оволодіння навичками регулювання конфлікту в колективі, вміннями застосовувати це на практиці.

Метою тренінгу “Самоменеджмент у системі управління аграрним сектором” було збагачення і уточнення знань мовленнєвої діяльності (переговори, наради, бесіди, прес-конференції, дискусії) аграріїв, загальних основ міжособистісної взаємодії у сфері ділового спілкування менеджерів-аграріїв, дотримання ділового та норм мовленнєвого етикетів.

Під час модуля “Планування та моделювання професійної діяльності менеджера-аграрія” була проведена навчальна зустріч за “круглим столом”,

на заняття було винесено тему “Ділові контакти в діяльності менеджерів-аграріїв”. Запитання до запрошених формулювалися заздалегідь, обговорення відбувалося без активної участі студентів.

Отже, ведучий задав тон бесіди, оскільки напередодні проводилося анкетування. Заздалегідь майбутні менеджери були ознайомлені з темою бесіди і стрижневими запитаннями до неї, був підготовлений список рекомендованої літератури з проблеми.

Оскільки на цьому етапі передбачалося стажування, результатом якого повинна стати розробка та впровадження інноваційних технологій в аграрному секторі економіки, то логічним продовженням самостійно-краєтивного етапу було початок модулю “Практикум з розробки інноваційних технологій в агропромисловому комплексі”, який складався з кредиту навчального часу – 36 годин, з них: лекцій – 2 години, практичних – 16 годин; самостійна робота – 18 годин (див. додаток Д.).

Запропонована лекція орієнтувала менеджерів на творчу роботу, яку вони повинні виконати під час стажування, і спрямовувала систематизацію їхніх знань з інноваційних технологій, класифікації технологій в агропромисловому комплексі.

Метою четвертого – оцінно-контрольного етапу було стимулювання оцінно-контрольних дій у професійній діяльності, оцінка рівнів професійної мобільності менеджерів-аграріїв. На цьому етапі менеджери не тільки брали участь у конференції, розв’язували кадрові проблеми сьогодення в агропромисловому комплексі, але і презентували власні розробки щодо впровадження інноваційних технологій.

З метою узагальнення і систематизації знань з розробки та впровадження інноваційних технологій в агропромисловому комплексі, вдосконалення вміння використовувати їх на практиці та формування професійної компетентності було запропоновано аукціон перспектив.

Аукціон перспектив проводився впродовж 12 академічних годин, де кожний міг презентувати свої результати стажування. Запропонований аукціон дав можливість побачити не тільки вміння менеджерів застосовувати знання на практиці, враховуючи швидкі зміни сьогодення, використовувати диференціальний підхід та обґрунтовувати власну думку, але і продемонструвати готовність до соціально-професійної адаптації.

Власні результати та отриманий досвід під час стажування менеджери могли продемонструвати крім аукціону ще на зустрічі за круглим столом, де порушувалися питання актуальних проблем сьогодення в агропромисловому комплексі, формування кадрового потенціалу. Завершуючи модуль “Практикум з розробки інноваційних технологій в агропромисловому комплексі”, менеджери підготували і провели конференцію “Професійна мобільність: теорія і практика”, на яку були запрошені бакалаври та спеціалісти з менеджменту. Насамкінець оцінно-контрольного етапу було проведено контрольне тестування.

Для досягнення навчальних цілей при формування професійної мобільності менеджерів-аграріїв (заочної форми навчання та центри підвищення кваліфікації) використовувався дистанційний курс, оскільки час перебування їх у ВНЗ був обмежений. Дистанційна форма навчання менеджерів-аграріїв була забезпечена спеціально розробленими інформаційно-методичними матеріалами, які дозволяли озброїти слухачів інформацією щодо самостійного опрацювання. Серед них: навчальна програма курсу та робочий зошит, навчальний посібник, хрестоматія, SD-disk, де представлені аудіо, відео для занять самостійного, практичного опрацювання.

Дистанційна форма навчання забезпечувалась і таким видом занять, як чат. На такі заняття ми виносили подекуди заздалегідь заплановані теми і проблеми, подекуди поточні, що вимагали оперативної взаємодії тих, хто навчається, і викладача. Особливістю дистанційного навчання було активне спілкування тих, хто навчається: електронною поштою з викладачем та тими,

хто навчається, віртуально, оскільки у процесі навчання вони не зустрічалися в одній аудиторії. Інформатизація суспільства (Internet, засоби масової інформації) зміцнює акценти домінантності комунікаційних систем.

### **3.3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту**

По завершенню формувального етапу експерименту нами було проведено контрольне тестування як в експериментальній, так і в контрольній групах з метою перевірки ефективності експериментальної методики формування професійної мобільності менеджерів-аграріїв. Контрольне тестування відбувалося аналогічно констатувальному етапу експерименту. Порівняємо одержані кількісні дані результатів сформованості професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв на етапах формувального і констатувального експериментів за наступною логікою: по-перше, порівняємо динаміку змін щодо соціально-професійної, професійно-управлінської, комунікативної і регулятивно-емоційної компетентностей; по-друге, – рівні сформованості професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв і, по-третє, – вирахуємо коефіцієнт сформованості професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв. Опишемо це більш детально.

Узагальнену характеристику динаміки змін щодо соціально-професійної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв подано у додатку Е.

Як засвідчують дані табл. 3.1. значні зміни рівня соціально-професійної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв відбулися в експериментальній групі за усіма показниками. Так, після експерименту високий рівень знань основ соціально-економічної структури держави виявлено у 40 бакалаврів, 24 спеціалістів і 21 магістра експериментальної

групи і у 1 бакалавра, 1 спеціаліста і 3 магістрів контрольної групи; тоді як до експерименту високий рівень цього показника було виявлено у 5 бакалаврів,

Таблиця 3.1

**Динаміка змін соціально-професійної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв (кількість осіб)**

Показник и	Етапи експерименту	Група	Високий			Достатній			Середній			Низький		
			бакалаври	спеціалісти	магістри	бакалаври	спеціалісти	магістри	бакалаври	спеціалісти	магістри	бакалаври	спеціалісти	магістри
Знання основ соціально-економічної структури держави	до експер.	ЕГ	5	3	2	16	14	17	88	70	30	67	51	21
		КГ	-	1	2	6	6	5	19	20	13	15	13	10
	після експер.	ЕГ	40	24	21	97	60	33	33	43	12	6	11	4
		КГ	1	1	3	7	6	7	19	22	15	13	11	5
Обізнаність з основами управління аграрним сектором	до експер.	ЕГ	9	8	8	20	16	21	83	67	32	64	47	9
		КГ	1	3	2	4	6	6	16	17	11	19	14	7
	після експер.	ЕГ	31	37	28	97	71	33	38	21	9	10	9	-
		КГ	1	4	3	6	7	12	19	17	10	14	12	5
		ЕГ	11	7	5	21	20	24	86	68	30	58	43	11



Розуміння соціально-рольової функції менеджера-аграрія	після експер.	КГ	3	2	1	3	3	8	22	26	13	12	9	8
		ЕГ	46	29	27	92	85	32	25	14	10	13	10	1
		КГ	2	2	2	5	3	7	23	27	11	10	8	10

– 3 спеціаліста і 2 магістра експериментальної групи та 1 спеціаліст і 2 магістра контрольної групи. Бакалаврів в контрольній групі на високому рівні не виявлено. Достатній рівень після експерименту виявлено у 97 бакалаврів, 60 спеціалістів 33 магістрів експериментальної групи і 7 бакалаврів, 7 спеціалістів і 7 магістрів контрольної групи; - до експерименту на достатньому рівні були 16 бакалаврів, 14 спеціалістів, 17 магістрів експериментальної групи та 6 бакалаврів, 6 спеціалістів, 5 магістрів контрольної групи. Середній рівень після експерименту виявлено у 33 бакалаврів, 43 спеціалістів, 12 магістрів експериментальної групи і 19 бакалаврів, 22 спеціалістів, 15 магістрів контрольної групи; до експерименту на середньому рівні були 88 бакалаврів, 70 спеціалістів, 30 магістрів експериментальної групи та 19 бакалаврів, 20 спеціалістів, 13 магістрів контрольної групи. Низький рівень після експерименту виявлено у 6 бакалаврів, 11 спеціалістів, 4 магістрів експериментальної групи та 13 бакалаврів, 11 спеціалістів, 5 магістрів контрольної групи; до експерименту на низькому рівні були 67 бакалаврів, 51 спеціаліст, 21 магістр експериментальної групи, а в контрольній групі – 15 бакалаврів, 13 спеціалістів, 10 магістрів.

Високих результатів обізнаності з основами управління аграрним сектором після експерименту досягли 31 бакалавр, 37 спеціалістів, 28 магістрів експериментальної групи і 1 бакалавр, 4 спеціаліста і 3 магістра контрольної групи; тоді як до експерименту – 9 бакалаврів, 8 спеціалістів і 8 магістрів експериментальної групи і 1 бакалавр, 3 спеціаліста і 2 магістра

контрольної групи. Достатній рівень після експерименту – у 97 бакалаврів, 71 спеціаліста і 33 магістрів експериментальної групи і 6 бакалаврів, 7 спеціалістів і 12 магістрів контрольної групи; до експерименту достатній рівень був у 20 бакалаврів, 16 спеціалістів, 21 магістра експериментальної групи і 4 бакалаврів, 6 спеціалістів і 6 магістрів контрольної групи. Середній рівень після експерименту – у 38 бакалаврів, 21 спеціаліста і 9 магістрів експериментальної групи і 19 бакалаврів, 17 спеціалістів і 10 магістрів контрольної групи; до експерименту середній рівень був у 83 бакалаврів, 67 спеціалістів, 32 магістрів експериментальної групи і 16 бакалаврів, 17 спеціалістів і 11 магістрів контрольної групи. Низький рівень після експерименту – у 10 бакалаврів, 9 спеціалістів, експериментальної групи і 14 бакалаврів, 12 спеціалістів і 5 магістрів контрольної групи; до експерименту низький рівень був – у 64 бакалаврів, 47 спеціалістів, 9 магістрів експериментальної групи і 19 бакалаврів, 14 спеціалістів і 7 магістрів контрольної групи.

Високих результатів за третім показником – розуміння соціально-рольової функції менеджера-аграрія – після експерименту досягли 46 бакалаврів, 29 спеціалістів, 27 магістрів експериментальної групи і по 2 бакалавра, спеціаліста і магістра контрольної групи; до експерименту – 11 бакалаврів, 7 спеціалістів і 5 магістрів експериментальної групи і 3 бакалавра, 2 спеціаліста і 1 магістр контрольної групи. Достатній рівень після експерименту – у 92 бакалаврів, 85 спеціалістів і 32 магістрів експериментальної групи і 5 бакалаврів, 3 спеціалістів і 7 магістрів контрольної групи; до експерименту достатній рівень був у 21 бакалавра, 20 спеціалістів, 24 магістрів експериментальної групи і 1 бакалаврів, 1 спеціалістів і 3 магістрів контрольної групи. Середній рівень після експерименту – у 25 бакалаврів, 14 спеціаліста і 10 магістрів експериментальної групи і 23 бакалаврів, 27 спеціалістів і 11 магістрів контрольної групи; до експерименту середній рівень був у 86 бакалаврів, 68 спеціалістів, 30 магістрів експериментальної групи і 22 бакалаврів, 26

спеціалістів і 13 магістрів контрольної групи. Низький рівень після експерименту – у 13 бакалаврів, 10 спеціалістів і 1 магістра експериментальної групи і 10 бакалаврів, 8 спеціалістів і 10 магістрів контрольної групи; до експерименту низький рівень був – у 58 бакалаврів, 43 спеціалістів, 11 магістрів експериментальної групи і 12 бакалаврів, 9 спеціалістів і 8 магістрів контрольної групи.

Порівняння результатів сформованості соціально-професійної компетентності у бакалаврів, спеціалістів і магістрів до і після формуального експерименту (див. рис. 3.2).

Як свідчать дані рис.3.2 після експерименту високого рівня сформованості соціально-професійної компетентності досягли 24% бакалаврів експериментальної (до експерименту 5%) і 6% – контрольної груп (до експерименту 3%); 22% спеціалістів експериментальної (до експерименту 4%) і 8% – контрольної (до експерименту 5%) груп; 32% магістрів експериментальної (до експерименту 7%) і 8% – контрольної (до

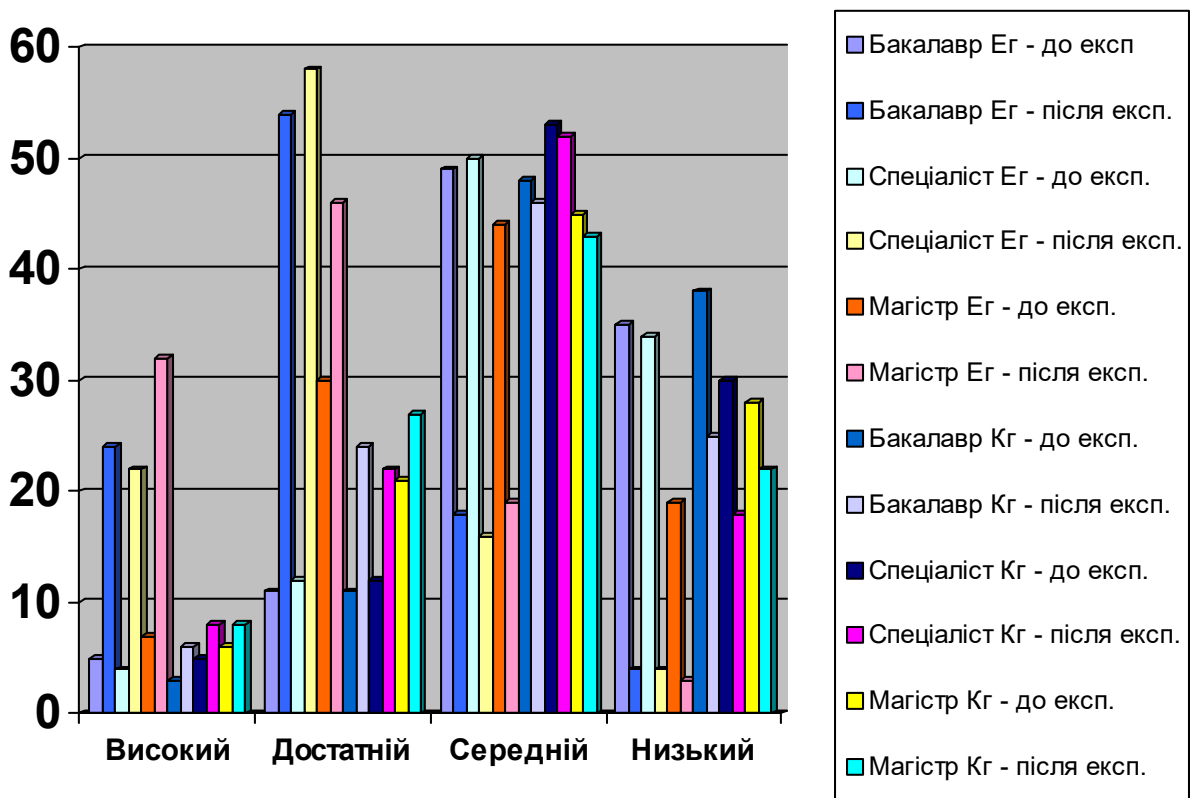


Рис. 3.2. Порівняння результатів сформованості соціально-професійної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв до і після констатувального експерименту (%).

експерименту 6%) груп. Достатнього: 32% бакалаврів експериментальної (до експерименту 7%) і 8% – контрольної груп (до експерименту 6%); 58% спеціалістів експериментальної (до експерименту 12%) і 22% – контрольної (до експерименту 12%) груп; 46% магістрів експериментальної (до експерименту 30%) і 27% – контрольної (до експерименту 21%) груп. Середнього: 18% бакалаврів експериментальної (до експерименту 49%) і 46% – контрольної груп (до експерименту 48%); 16% спеціалістів експериментальної (до експерименту 50%) і 52% – контрольної груп (до експерименту 53%); 19% магістрів експериментальної (до експерименту 44%) і 43% – контрольної груп (до експерименту 45%). Низького: 4% бакалаврів експериментальної (до експерименту 35%) і 25% – контрольної груп (до експерименту 38%); 4% спеціалістів експериментальної (до експерименту 34%) і 18% – контрольної (до експерименту 30%) групи; 3% магістрів експериментальної (до експерименту 19%) і 22% – контрольної (до експерименту 28%) груп.

Узагальнену характеристику динаміки змін щодо професійно-управлінської компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв подано у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

**Динаміка змін професійно-управлінської компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв (кількість осіб)**

			Високий	Достатній	Середній	Низький
--	--	--	---------	-----------	----------	---------

Показники	Етапи експерименту	Група													
			бакалаври	спеціалісти	магістри	бакалаври	спеціалісти	магістри	бакалаври	спеціалісти	магістри	бакалаври	спеціалісти	магістри	
Знання базової специфіки феномена “управління”	до експер.	Ег	13	9	4	43	31	22	84	69	25	36	29	19	
		Кг	2	3	1	10	9	7	16	18	16	12	10	6	
	після експер.	Ег	47	27	19	93	84	38	27	20	11	9	7	2	
		Кг	3	4	2	10	11	6	15	19	17	12	6	5	
Розуміння соціально-психологічних засад управлінської діяльності	до експер.	Ег	7	6	2	41	30	18	98	66	32	30	36	18	
		Кг	4	3	1	8	7	5	17	21	14	11	9	10	
	після експер.	Ег	33	29	27	98	81	30	37	16	10	8	12	13	
		Кг	3	3	3	10	7	8	18	25	13	9	5	6	
Вміння застосовувати сучасні технології в аграрному секторі економіки	до експер.	Ег	2	4	3	37	29	16	93	70	29	44	35	22	
		Кг	-	2	-	7	6	9	20	17	10	13	15	11	
	після експер.	Ег	46	35	20	91	72	30	30	29	17	9	2	3	
		Кг	1	2	2	8	8	10	21	16	9	10	14	9	

За даними табл. 3.2 зміни у сфері професійно-управлінської компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв відбулися за усіма показниками. Так, щодо першого показника – знання базової специфіки феномена “управління” – після експерименту високий рівень було виявлено у 47 бакалаврів експериментальної і 3 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 13 і 2 бакалаврів); у 27 спеціалістів експериментальної і 4 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 9 і 3 спеціалістів); у 19 магістрів експериментальної і 2 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 4 і 1 магістрів). Достатній: у 93 бакалаврів експериментальної і 10 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 43 і 10 бакалаврів); у 84 спеціалістів експериментальної і 11 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 31 і 9 спеціалістів); у 38 магістрів експериментальної і 6 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 22 і 7 магістрів). Середній: у 27 бакалаврів експериментальної і 15 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 84 і 16 бакалаврів); у 20 спеціалістів експериментальної і 19 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 69 і 18 спеціалістів); у 11 магістрів експериментальної і 17 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 25 і 16 магістрів). Низький: у 9 бакалаврів експериментальної і 12 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 36 і 12 бакалаврів); у 7 спеціалістів експериментальної і 6 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 29 і 10 спеціалістів); у 2 магістрів експериментальної і 5 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 19 і 6 магістрів).

Щодо другого показника – розуміння соціально-психологічних засад управлінської діяльності – після експерименту високий рівень було виявлено у 33 бакалаврів експериментальної і 3 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 7 і 4 бакалаврів); у 29 спеціалістів експериментальної і 3 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 6 і 3 спеціалістів); у 27 магістрів експериментальної і 3 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 2 і 1 магістрів). Достатній: у 98 бакалаврів експериментальної і

10 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 41 і 8 бакалаврів); у 81 спеціалістів експериментальної і 7 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 30 і 7 спеціалістів); у 30 магістрів експериментальної і 8 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 18 і 5 магістрів). Середній: у 37 бакалаврів експериментальної і 18 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 98 і 17 бакалаврів); у 16 спеціалістів експериментальної і 25 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 66 і 21 спеціалістів); у 10 магістрів експериментальної і 13 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 32 і 14 магістрів). Низький: у 8 бакалаврів експериментальної і 9 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 30 і 11 бакалаврів); у 12 спеціалістів експериментальної і 5 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 36 і 9 спеціалістів); у 3 магістрів експериментальної і 6 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 18 і 10 магістрів).

Щодо третього показника – вміння застосовувати сучасні технології в аграрному секторі економіки – після експерименту високий рівень було виявлено у 46 бакалаврів експериментальної і 1 – контрольної груп (до експерименту у 2 бакалаврів експериментальної групи); у 35 спеціалістів експериментальної і 2 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 4 і 2 спеціалістів); у 20 магістрів експериментальної і 2 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 3 магістрів експериментальної групи).

Достатній: у 91 бакалаврів експериментальної і 8 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 37 і 7 бакалаврів); у 72 спеціалістів експериментальної і 8 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 29 і 6 спеціалістів); у 30 магістрів експериментальної і 10 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 16 і 9 магістрів). Середній: у 30 бакалаврів експериментальної і 21 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 93 і 20 бакалаврів); у 29 спеціалістів експериментальної і 16 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 70 і 17 спеціалістів); у 17 магістрів експериментальної і 9 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 29 і 10 магістрів). Низький: у 9 бакалаврів експериментальної і 10 – контрольної

груп (до експерименту відповідно у 44 і 13 бакалаврів); у 2 спеціалістів експериментальної і 14 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 35 і 15 спеціалістів); у 3 магістрів експериментальної і 9 – контрольної груп (до експерименту відповідно у 22 і 11 магістрів).

Порівняння процентного відсотку результатів сформованості професійно-управлінської компетентності у бакалаврів, спеціалістів і магістрів контрольної та експериментальної груп до і після формувального експерименту подано на рис. 3.3.

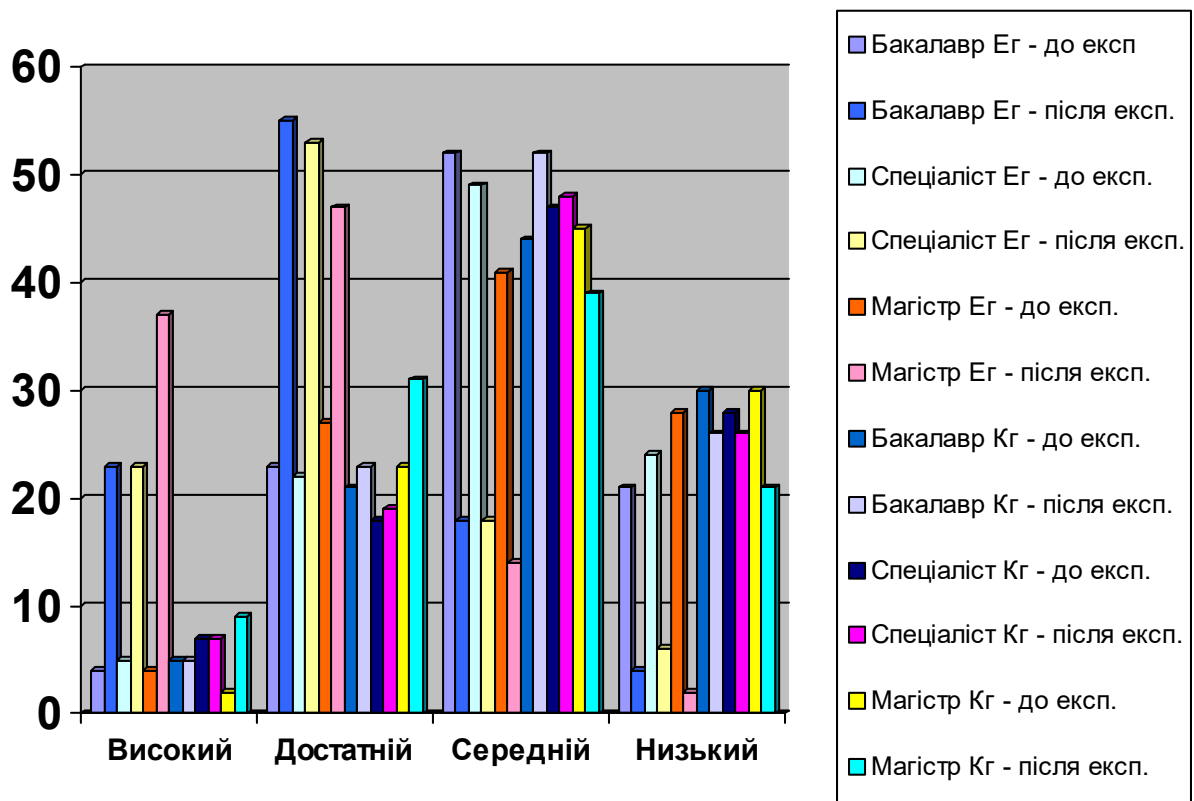


Рис. 3.3. Порівняння результатів сформованості професійно-управлінської компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв до і після констатувального експерименту (%).

За даними рис.3.3 наочно демонструється, що після експерименту високого рівня сформованості професійно-управлінської компетентності досягли 23% бакалаврів експериментальної (до експерименту 4%) і 5% – контрольної груп (до експерименту 5%); 23% спеціалістів експериментальної (до експерименту 5%) і 7% – контрольної (до експерименту 7%) груп; 37%



магістрів експериментальної (до експерименту 4%) і 9% – контрольної (до експерименту 2%) груп. Достатнього: 55% бакалаврів експериментальної (до експерименту 23%) і 23% – контрольної груп (до експерименту 21%); 53% спеціалістів експериментальної (до експерименту 22%) і 19% – контрольної (до експерименту 18%) груп; 47% магістрів експериментальної (до експерименту 27%) і 31% – контрольної (до експерименту 23%) груп. Середнього: 18% бакалаврів експериментальної (до експерименту 52%) і 52% – контрольної груп (до експерименту 44%); 18% спеціалістів експериментальної (до експерименту 49%) і 48% – контрольної груп (до експерименту 47%); 14% магістрів експериментальної (до експерименту 41%) і 39% – контрольної груп (до експерименту 45%). Низького: 4% бакалаврів експериментальної (до експерименту 21%) і 26% – контрольної груп (до експерименту 30%); 6% спеціалістів експериментальної (до експерименту 24%) і 26% – контрольної (до експерименту 28%) групи; 2% магістрів експериментальної (до експерименту 28%) і 21% – контрольної (до експерименту 28%) груп.

Узагальнену характеристику динаміки змін щодо комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв подано у табл. 3.3.

За даними табл. 3.3 після експерименту високий рівень обізнаності у сфері сучасних комунікаційних мереж виявлено у 39 бакалаврів експериментальної і 2 контрольної груп, 31 спеціаліста експериментальної і 2 – контрольної груп, 25 магістрів експериментальної і 3 – контрольної груп, а до експерименту: у 8 бакалаврів експериментальної і 1 контрольної груп, 7 спеціаліста експериментальної групи, 3 магістрів експериментальної і 1 – контрольної груп. Достатній: у 102 бакалаврів експериментальної і 9 контрольної груп, 82 спеціаліста експериментальної і 13 – контрольної груп, 36 магістрів експериментальної і 8 – контрольної груп, а до експерименту: у 42 бакалаврів експериментальної і 8 контрольної груп, у 36 спеціаліста експериментальної і 10 – контрольної груп, 24 магістрів експериментальної і 6 – контрольної груп. Середній: у 27 бакалаврів експериментальної і 13

контрольної груп, 19 спеціаліста експериментальної і 14 – контрольної груп, у 7 магістрів експериментальної і 20 – контрольної груп, а до експерименту: у 83 бакалаврів експериментальної і 13 контрольної груп, у 55 спеціаліста експериментальної і 14 – контрольної груп, 26 магістрів експериментальної і

Таблиця 3.3

**Динаміка змін комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв (кількість осіб)**

Показники	Етапи експерименту	Група	Високий			Достатній			Середній			Низький		
			бакалаври	спеціалісти	магістри	бакалаври	спеціалісти	магістри	бакалаври	спеціалісти	магістри	бакалаври	спеціалісти	магістри
Обізнаність у сфері сучасних комунікаційних мереж	до експерименту	ЕГ	8	7	3	42	36	24	83	55	26	43	40	17
		КГ	1	-	1	8	10	6	13	14	18	18	16	5
	після експерименту	ЕГ	39	31	25	102	82	36	27	19	7	8	6	2
		КГ	2	2	3	9	13	8	13	14	20	16	11	1
Знання загальних основ	до експерименту	ЕГ	6	4	2	44	36	20	85	69	25	41	29	21
		КГ	-	2	-	8	11	7	19	18	14	13	9	9
		ЕГ	42	31	27	94	82	30	33	19	10	7	6	3

професійно-комунікативної діяльності	після експер.	Кг	1	2	1	9	13	10	20	18	13	10	7	6
Володіння техніками інформаційного обміну в діловому спілкуванні	після експер.до експер.	Ег	7	5	3	39	24	19	90	76	23	40	33	25
		Кг	2	3	1	7	9	5	20	13	10	11	15	14
	після експер	Ег	43	27	11	99	89	46	29	18	10	5	4	3
		Кг	2	3	3	9	9	9	21	14	8	8	14	10

18 – контрольної груп. Низький: у 8 бакалаврів експериментальної і 16 контрольної груп, 6 спеціаліста експериментальної і 11 – контрольної груп, у 2 магістрів експериментальної і 1 – контрольної груп, а до експерименту: у 43 бакалаврів експериментальної і 18 контрольної груп, у 40 спеціаліста експериментальної і 16 – контрольної груп, 17 магістрів експериментальної і 5 – контрольної груп.

Високий рівень знань загальних основ професійно-комунікативної діяльності виявлено у 42 бакалаврів експериментальної і 1 контрольної груп, 31 спеціаліста експериментальної і 2 – контрольної груп, 27 магістрів експериментальної і 1 – контрольної груп, а до експерименту: у 6 бакалаврів експериментальної групи, у 4 спеціалістів експериментальної і 2 контрольної груп, у 2 магістрів експериментальної групи. В контрольній групі високий рівень знань щодо загальних основ професійно-комунікативної діяльності не було встановлено. Достатній: у 94 бакалаврів експериментальної і 9 контрольної груп, у 82 спеціалістів експериментальної і 13 – контрольної груп, у 30 магістрів експериментальної і 10 – контрольної груп, а до експерименту: у 44 бакалаврів експериментальної і 8 контрольної груп, у 36 спеціалістів експериментальної і 11 – контрольної груп, у 20 магістрів експериментальної і 7 – контрольної груп. Середній: у 33 бакалаврів експериментальної і 20 контрольної груп, у 19 спеціаліста експериментальної

і 18 – контрольної груп, у 10 магістрів експериментальної і 13 – контрольної груп, а до експерименту: у 85 бакалаврів експериментальної і 19 контрольної груп, у 69 спеціалістів експериментальної і 18 – контрольної груп, у 25 магістрів експериментальної і 14 – контрольної груп. Низький: у 7 бакалаврів експериментальної і 10 контрольної груп, у 6 спеціалістів експериментальної і 7 – контрольної груп, у 3 магістрів експериментальної і 6 – контрольної груп, а до експерименту: у 41 бакалавра експериментальної і 13 контрольної груп, у 29 спеціалістів експериментальної і 9 – контрольної груп, у 21 магістра експериментальної і 9 – контрольної груп.

Високий рівень володіння техніками інформаційного обміну в діловому спілкуванні виявлено у 43 бакалаврів експериментальної і 2 контрольної груп, 27 спеціалістів експериментальної і 3 – контрольної груп, у 11 магістрів експериментальної і 3 – контрольної груп, а до експерименту: у 7 бакалаврів експериментальної і 2 – контрольної груп, у 5 спеціалістів експериментальної і 3 контрольної груп, у 3 магістрів експериментальної і 1 – контрольної груп. Достатній: у 99 бакалаврів експериментальної і 9 контрольної груп, у 89 спеціалістів експериментальної і 9 – контрольної груп, у 46 магістрів експериментальної і 9 – контрольної груп, а до експерименту: у 39 бакалаврів експериментальної і 7 контрольної груп, у 24 спеціалістів експериментальної і 9 – контрольної груп, у 19 магістрів експериментальної і 5 – контрольної груп. Середній: у 29 бакалаврів експериментальної і 21 контрольної груп, у 18 спеціалістів експериментальної і 14 – контрольної груп, у 10 магістрів експериментальної і 8 – контрольної груп, а до експерименту: у 90 бакалаврів експериментальної і 20 контрольної груп, у 76 спеціалістів експериментальної і 13 – контрольної груп, у 23 магістрів експериментальної і 10 – контрольної груп. Низький: у 5 бакалаврів експериментальної і 8 контрольної груп, у 4 спеціалістів експериментальної і 14 – контрольної груп, у 3 магістрів експериментальної і 10 – контрольної груп, а до експерименту: у 40 бакалавра експериментальної і 11 контрольної груп, у 33 спеціалістів

експериментальної і 15 – контрольної груп, у 25 магістрів експериментальної і 14 – контрольної груп.

Порівняння процентного відсотку результатів сформованості комунікативної компетентності у бакалаврів, спеціалістів і магістрів контрольної та експериментальної груп до і після формувального експерименту подано на рис. 3.4. Проаналізуємо їх більш детально.

Так, за даними рис. 3.4 значні динамічні зміни відбулися на достатньому рівні комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв. Якщо до експерименту на достатньому рівні знаходилися 23% бакалаврів експериментальної і 21% контрольної груп, то після експерименту 55% - експериментальної і 23% - контрольної груп; спеціалістів до експерименту 22% експериментальної і 18% - контрольної груп, після експерименту відповідно 53% і 19%; магістрів до експерименту 30% експериментальної і 20% контрольної груп, після експерименту відповідно 54% і 30%. до експерименту на достатньому рівні знаходилися 23% бакалаврів експериментальної і 21% контрольної груп, то після експерименту 55% - експериментальної і 23% - контрольної груп; спеціалістів до експерименту 22% експериментальної і 18% - контрольної груп, після експерименту відповідно 53% і 19%; магістрів до експерименту 30% експериментальної і 20% контрольної груп, після експерименту відповідно

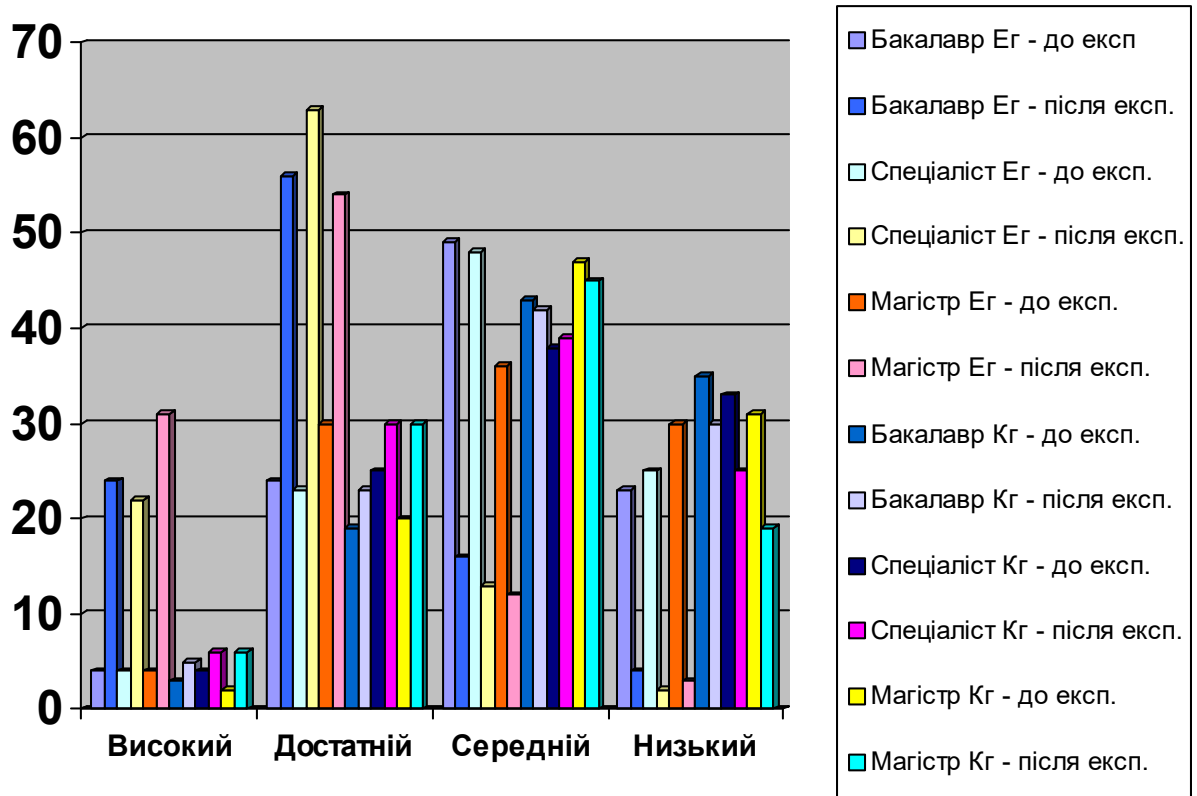


Рис. 3.4. Порівняння результатів сформованості комунікативної компетентності у майбутніх менеджерів-аграріїв до і після констатувального експерименту (%).

54% і 30%. До експерименту на низькому рівні знаходилися 23% бакалаврів експериментальної і 35% контрольної груп, то після експерименту 4% - експериментальної і 30% - контрольної груп; спеціалістів до експерименту 25% експериментальної і 33% - контрольної груп, після експерименту відповідно 2% і 25%; магістрів до експерименту 30% експериментальної і 31% контрольної груп, після експерименту відповідно 3% і 19%. Щодо високого рівня то зазначимо, до експерименту він був виявлений у 4% бакалаврів експериментальної і 3% контрольної груп, після експерименту результати значно змінилися в експериментальній групі (24%) у контрольній

груп цей показник збільшився лише на 2%; у спеціалістів до формувального експерименту як в експериментальній, так і в контрольній групах було встановлено у 4% майбутніх менеджерів-аграріїв, а після експерименту в контрольній групі цей показник став на два відсотка більше – 6%, в експериментальній групі – 22%; у магістрів до експерименту 4% експериментальної і 2% контрольної груп, після експерименту відповідно 31% і 6%.

Узагальнену характеристику динаміки змін щодо регулятивно-емоційної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв подано у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

**Динаміка змін регулятивно-емоційної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв (кількість осіб)**

Показники	Етапи експерименту	Група	Високий			Достатній			Середній			Низький		
			бакалаври	спеціалісти	магістри	бакалаври	спеціалісти	магістри	бакалаври	спеціалісти	магістри	бакалаври	спеціалісти	магістри
Індивідуально-особистісна готовність до соціально-професійної адаптації	до експер	ЕГ	4	8	5	39	25	21	81	62	25	51	43	19
		КГ	-	1	-	10	9	6	19	18	11	11	12	13
	після експер	ЕГ	35	28	17	<b>109</b>	83	50	22	20	3	10	7	-
		КГ	1	1	2	11	9	10	21	22	13	7	8	5
		ЕГ	2	7	4	35	33	22	92	59	22	47	39	21

Знання загальних основ міжособистісної взаємодії у сфері ділового спілкування	до експер.	КГ	1	2	1	7	7	5	24	22	14	8	9	10
	після експер.	ЕГ	35	31	25	110	86	39	24	17	5	7	4	1
		КГ	2	2	2	8	9	6	26	23	13	4	6	9

Як свідчить табл. 3.2 динаміка змін регулятивно-емоційної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв значно відслідковується в експериментальній групі. Так, на прикінцевому етапі експерименту у бакалаврів високий рівень індивідуально-особистісної готовності до соціально-професійної адаптації виявлено у 35 майбутніх менеджерів-аграріїв експериментальної групи (до експерименту у 4) і 1 в контрольній групі. До експерименту в контрольній групі бакалаврів високий рівень індивідуально-особистісної готовності до соціально-професійної адаптації не виявлено. Достатній: у 109 бакалаврів експериментальної (до експерименту у 39) і 11 бакалаврів контрольної (до експерименту у 10) груп; середній: у 22 бакалаврів експериментальної (до експерименту у 81) і 21 бакалаврів контрольної (до експерименту у 19) груп; низький: у 10 бакалаврів експериментальної (до експерименту у 51) і 7 бакалаврів контрольної (до експерименту у 11) груп.

У спеціалістів високий рівень індивідуально-особистісної готовності до соціально-професійної адаптації виявлено у 28 майбутніх менеджерів-аграріїв експериментальної групи (до експерименту у 8) і 1 в контрольній (до експерименту 1) групі; достатній: у 83 спеціалістів експериментальної (до експерименту у 25) і 9 спеціалістів контрольної (до експерименту у 9) груп; середній: у 20 спеціалістів експериментальної (до експерименту у 62) і 22



спеціалістів контрольної (до експерименту у 18) груп; низький: у 7 спеціалістів експериментальної (до експерименту у 43) і 8 – контрольної (до експерименту у 12) груп.

У магістрів високий рівень індивідуально-особистісної готовності до соціально-професійної адаптації виявлено у 17 майбутніх менеджерів-аграріїв експериментальної групи (до експерименту у 5) і 2 – контрольній групі. До експерименту в контрольній групі магістрів високий рівень індивідуально-особистісної готовності до соціально-професійної адаптації не виявлено. Достатній: у 50 магістрів експериментальної (до експерименту у 21) і 10 магістрів контрольної (до експерименту у 6) груп; середній: у 3 магістрів експериментальної (до експерименту у 25) і у 13 магістрів контрольної (до експерименту у 11) груп; низький: у магістрів експериментальної групи не виявлено (до експерименту у 19) і 5 – контрольної (до експерименту у 13) груп.

Щодо результатів другого показника – знання загальних основ міжособистісної взаємодії у сфері ділового спілкування – то на прикінцевому етапі у бакалаврів високий рівень виявлено у 35 майбутніх менеджерів-аграріїв експериментальної групи (до експерименту у 2) і 2 – контрольної групи. До експерименту у бакалаврів контрольної групи не виявлено високого рівня знань щодо загальних з основ міжособистісної взаємодії у сфері ділового спілкування. Достатній: у 110 бакалаврів експериментальної (до експерименту у 35) і 8 бакалаврів контрольної (до експерименту у 7) груп; середній: у 24 бакалаврів експериментальної (до експерименту у 92) і 26 бакалаврів контрольної (до експерименту у 24) груп; низький: у 7 бакалаврів експериментальної (до експерименту у 47) і 4 бакалаврів контрольної (до експерименту у 8) груп.

У спеціалістів високий рівень знань загальних основ міжособистісної взаємодії у сфері ділового спілкування виявлено у 31 майбутніх менеджерів-аграріїв експериментальної групи (до експерименту у 7) і 2 в контрольній (до експерименту 2) групі; достатній: у 86 спеціалістів експериментальної (до

експерименту у 33) і 9 спеціалістів контрольної (до експерименту у 7) груп; середній: у 17 спеціалістів експериментальної (до експерименту у 59) і 23 спеціалістів контрольної (до експерименту у 22) груп; низький: у 4 спеціалістів експериментальної (до експерименту у 39) і 6 – контрольної (до експерименту у 9) груп.

У магістрів високий рівень знань загальних основ міжособистісної взаємодії у сфері ділового спілкування виявлено у 25 майбутніх менеджерів-аграріїв експериментальної групи (до експерименту у 4) і 2 – контрольній (до експерименту у 1) групі; достатній: у 39 магістрів експериментальної (до експерименту у 22) і 6 магістрів контрольної (до експерименту у 5) груп; середній: у 5 магістрів експериментальної (до експерименту у 22) і у 13 магістрів контрольної (до експерименту у 14) груп; низький: у 1 магістра експериментальної групи (до експерименту у 21) і 9 – контрольної (до експерименту у 10) груп.

Порівняння процентного відсотку результатів сформованості *регулятивно-емоційної* компетентності у бакалаврів, спеціалістів і магістрів контрольної та експериментальної груп до і після формувального експерименту подано на рис. 3.5. Проаналізуємо їх більш детально.

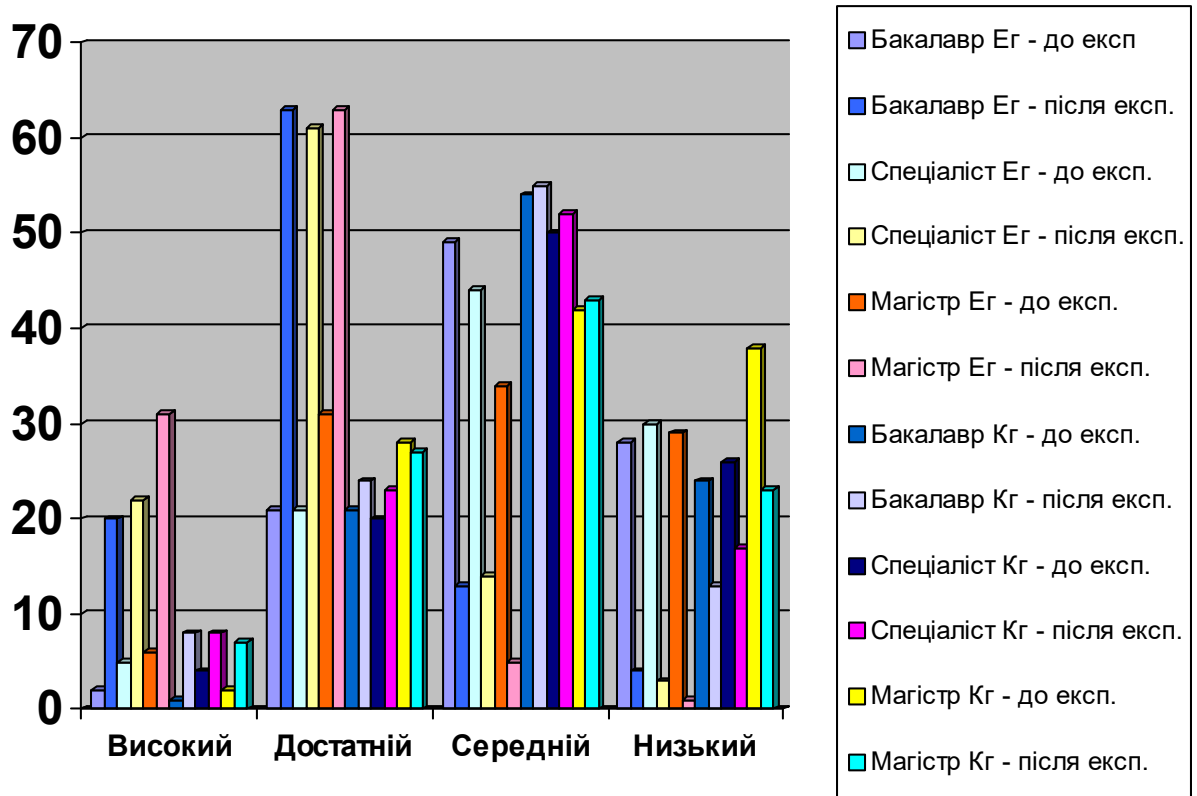


Рис. 3.5. Порівняння результатів сформованості регулятивно-емоційної компетентності у майбутніх менеджерів-аграріїв до і після констатувального експерименту.

За даними (рис. 3.5) порівняльного аналізу було встановлено, що у бакалаврів високий рівень сформованості регулятивно-емоційної компетентності після формувального експерименту виявлено в експериментальній групі у 20% майбутніх менеджерів-аграріїв (було 2%), в контрольній – 8% (було 1%); достатній – в експериментальній групі 63% (було 21%), в контрольній – 24% (було 21%), середній – в експериментальній групі 13% (було 49%), в контрольній – 55% (було 54%) і низький – в експериментальній групі 4% (було 28%), в контрольній – 13% (було 24%). У спеціалістів: високий рівень після формувального експерименту виявлено в

експериментальній групі у 22% (було у 5%), а в контрольній – у 8% (було у 4%) майбутніх менеджерів-аграріїв; достатній – в експериментальній групі у 61% (було у 21%), в контрольній – у 23% (було у 20%), середній – в експериментальній групі у 14% (було у 44%), в контрольній – у 52% (було у 50%) і низький – в експериментальній групі у 3% (було у 30%), в контрольній – у 17% (було 26%).

У магістрів: високий рівень сформованості регулятивно-емоційної компетентності після формувального експерименту виявлено в експериментальній групі у 31% (було у 6%), а в контрольній – у 7% (було у 2%) майбутніх менеджерів-аграріїв; достатній – в експериментальній групі у 63% (було у 31%), в контрольній – у 32% (було у 28%), середній – в експериментальній групі у 5% (було у 34%), в контрольній – у 38% (було у 42%) і низький – в експериментальній групі у 1% (було у 29%), в контрольній – у 23% (було 28%).

За результатами констатувального і формувального етапів експериментального дослідження порівняльні дані щодо рівнів сформованості професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв узагальнено подано в табл. 3.5.

Як засвідчує наведений матеріал у табл. 3.5, якщо на етапі констатувального експерименту високий рівень сформованості професійної мобільності серед бакалаврів було виявлено у 4% респондентів експериментальної і 3% – контрольної груп, то після формувального експерименту високий рівень встановлено у 21% експериментальної і 6% – контрольної груп; достатній: до експерименту – у 20% експериментальної і 18% контрольної груп, після експерименту у 59% експериментальної і 23% контрольної груп; середній: до експерименту – у 50% респондентів експериментальної і 47% – контрольної груп, після експерименту у 16% експериментальної і 48% контрольної груп; низький до експерименту – у 26% респондентів експериментальної та 32% – контрольної груп, після експерименту – у 4% експериментальної і 23% контрольної груп.

**Динаміка змін рівнів сформованості професійної мобільності  
майбутніх менеджерів-аграріїв (%)**

Етапи експерименту	Група	Високий			Достатній			Середній			Низький		
		бакалаври	спеціалісти	магістри	бакалаври	спеціалісти	магістри	бакалаври	спеціалісти	магістри	бакалаври	спеціалісти	магістри
до експерименту	ЕГ	4	4	5	2	2	3	5	4	3	2	2	2
	КГ	3	5	3	0	0	0	0	8	9	6	8	6
після експерименту	ЕГ	2	2	3	8	9	0	7	7	5	2	9	2
	КГ	1	3	3	2	2	2	4	4	4	2	2	2
		6	7	8	3	7	9	8	7	1	3	2	2

Серед спеціалістів високий рівень сформованості професійної мобільності до експерименту було виявлено у 4% респондентів експериментальної і 5% – контрольної груп, після експерименту у 23% експериментальної і 7% контрольної груп; достатній до експерименту – у 20% респондентів експериментальної і 19% – контрольної груп, після експерименту – у 59% експериментальної і 24% контрольної груп; середній до експерименту – у 48% респондентів експериментальної і 47% – контрольної груп, а після експерименту у 15% експериментальної і 47% контрольної груп; низький до експерименту – у 28% респондентів експериментальної та 29% – контрольної груп, після експерименту – у 3% респондентів експериментальної та 22% – контрольної груп .

Високий рівень сформованості професійної мобільності у менеджерів-аграріїв серед магістрів до експерименту було виявлено у 5% респондентів експериментальної і 3% – контрольної груп, після експерименту – у 33% респондентів експериментальної та 8% – контрольної груп; достатній до експерименту – у 30% респондентів експериментальної і 20% – контрольної груп, після експерименту – у 52% респондентів експериментальної та 29% – контрольної груп; середній до експерименту – у 39% респондентів експериментальної і 45% – контрольної груп, після експерименту – у 13% респондентів експериментальної та 41% – контрольної груп; низький до експерименту – у 26% респондентів експериментальної та 32% – контрольної груп, після експерименту – у 2% респондентів експериментальної та 22% – контрольної груп .

На базі поданих вище даних представимо результати обчислення індексу сформованості професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв після експерименту і порівняємо їх з даними, які були отримані на етапі констатувального експерименту. Так, індекс сформованості професійної мобільності до експерименту у бакалаврів експериментальної групи становив 2,0 (після експерименту – 2,9), контрольної – 1,92 (після експерименту – 2,0); у спеціалістів – експериментальної групи 2,0 (після експерименту – 3,1), контрольної – 2,02 (після експерименту – 2,2); у магістрів експериментальної групи – 2,14 (після експерименту – 3,2), контрольної – 1,95 (після експерименту – 2,1). Отже, до експерименту індекс сформованості професійної мобільності у бакалаврів, спеціалістів і магістрів як експериментальної, так і контрольної груп відповідає середньому рівню, а після експерименту – достатньому і високому рівню.

Таким чином, отримані дані після формувального експерименту свідчать про суттєву різницю між результатами експериментальної та контрольної груп. Якщо в контрольній групі відбулися не суттєві зміни (середній рівень), то в експериментальній групі майбутні менеджери-аграрії

досягли достатнього рівня, що свідчить про ефективність використання розробленої структурно-функціональної моделі формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв в системі вищої аграрної освіти.

Отже, як свідчать експериментальні дані, у процесі формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв в системі вищої освіти (експериментальній групі) відбулися позитивні якісні зміни в характері їхнього професійного становлення. Відтепер вони свідомо використовували різні види технологій, враховували ситуацію, умови, мету, вільно оперували теоретичним матеріалом, самостійно виправляли помилки, знаходили власні недоліки, які виправляли у процесі стажування, вміли швидко пристосовуватись до поставлених перед ними нових умов та завдань, чого не спостерігалось на констатувальному етапі. Аналіз тестових завдань показав, що респондентами контрольної групи були допущені ті самі помилки у тих же завданнях.

Результати експериментального дослідження були перевірені за допомогою математико-статистичного (кореляційного, регресивного) аналізу інформації. Отже, проведений нами математико-статистичний аналіз свідчить про вдало розроблену програму дисципліни “Формування професійної мобільності менеджерів-аграріїв”, яка поступово ускладнюється та безпосередньо пов’язується між собою модулями, що сприяють застосуванню знань на практиці, про ефективність використання запропонованих нами педагогічних технологій формування професійної мобільності менеджерів-аграріїв.

### **Висновки з третього розділу**

Запропонована структурно-функціональна модель педагогічної технології формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв у логіці підсистеми “бакалавр-спеціаліст-магістр” є комплексом науково-методичних дій, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної

діяльності студентів, розвиток у них професійно-важливих особистісних якостей, а також готовності до професійної, управлінської і комунікативної діяльності, має вагомe значення для теорії і практики професійної педагогіки.

Основними принципами формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв є: активність і свідомість, системність і тематичність, інтеграція навчальних предметів, андрагогічні принципи, міцності підготовки.

Доведено ефективність реалізації структурно-функціональної моделі формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв у чотири етапи: діагностичний, комунікативно-когнітивний, самостійно-креативний, оцінно-контрольний.

Метою діагностичного етапу було визначення рівня знань і готовності менеджерів-аграріїв до професійної мобільності. Засобами реалізації мети є соціально-психологічне тестування. Результат – коригування навчальних програм.

Другий (комунікативно-когнітивний) етап спрямовувався на формування професійної обізнаності, систематизацію та узагальнення знань щодо професійної мобільності менеджерів-аграріїв. Засобами реалізації мети є лекційні, практичні та семінарські заняття. Результат – оволодіння основами управління аграрним сектором, знаннями загальних основ соціально-економічної структури держави, розуміння соціально-рольової функції менеджера-аграрія, специфіки феномену “управління”; обізнані у сфері сучасних комунікаційних мереж, володіють техніками інформаційного обміну у діловому спілкуванні.

На третьому (самостійно-креативному) етапі вдосконалювалися знання і вміння використовувати сучасні інноваційні технології в аграрному секторі. Засобами реалізації на цьому етапі виступили лекційні та практичні заняття, тренінги, стажування і т. ін. Результат – обізнаність з основами професійно-



комунікативної діяльності, міжособистісної взаємодії у сфері ділового спілкування, вміння швидко пристосовуватися до змін в економіці.

Метою четвертого (оцінно-контрольного) етапу було стимулювання оцінно-контрольних дій у професійній діяльності, самооцінка, оцінка рівнів професійної мобільності підлеглих. На цьому етапі менеджери не тільки брали участь у конференції, розв'язували кадрові проблеми сьогодення в агропромисловому комплексі, але і презентували власні розробки щодо впровадження інноваційних технологій. Результат: обізнаність з основами професійно-комунікативної діяльності, міжособистісної взаємодії у сфері ділового спілкування, вміння швидко пристосовуватись до змін в економіці.

Результати формувального експерименту засвідчили суттєву різницю за всіма показниками оцінювання рівнів сформованості професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв експериментальній і контрольній групах: у бакалаврів високий рівень сформованості професійної мобільності встановлено у 21% Ег і 6% Кг, достатній – у 59% Ег і 23% Кг, середній – у 16% Ег і 48% Кг, низький – у 4% Кг і 23% Кг; у спеціалістів: високий – у 23% Ег і 7% Кг, достатній – у 59% Ег і 24% Кг, середній – у 15% Ег і 47% Кг, низький у 3% Ег і 22% Кг; у магістрів: високий – у 33% Ег та 8% Кг, достатній – у 52% Ег і 29% Кг, середній – у 13% Ег і 41% Кг, низький – у 2% Ег і 22% Кг. Цей факт підтверджує ефективність запропонованої експериментальної моделі формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв у логіці підсистеми “бакалавр-спеціаліст-магістр”.