

О. І. Яковенко

**ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ
У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Монографія

Київ-2013

УДК 378.147-057.87:33

ББК 74.58:4(4)

Я 45

Рекомендовано Вченою радою
Національного університету біоресурсів і природокористування України
(протокол № 3 від 19 листопада 2013 р.)

Рецензенти:

М. А. Пригодій, доктор педагогічних наук, професор

Я. В. Кічук, доктор педагогічних наук, професор

Т. Р. Гуменникова, доктор педагогічних наук

Яковенко О. І.

Я 45 Формування ключових компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. І. Яковенко. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2013. – 244 с.

У монографії досліджується широкий спектр методологічних, теоретичних і практичних проблем формування ключових компетенцій професійної діяльності економістів у процесі практичної підготовки як важливий аспект сучасної економічної освіти, що аналізується з позиції компетентнісного підходу.

Аналізується зміст практичної підготовки фахівців спеціальності «Економіка підприємства» у контексті становлення та розвитку економічної освіти, визначаються ключові компетенції професійної діяльності майбутніх економістів, особливості їх формування у процесі практичної підготовки, педагогічні умови їх формування, методологічні аспекти використання інтерактивних методів під час практичної підготовки та модель формування ключових компетенцій професійної діяльності.

Монографія призначена для наукових працівників, які досліджують, проблеми історії, теорії та практики економічної освіти, науково-педагогічних працівників, аспірантів і студентів вищих навчальних закладів.

УДК 378.147-057.87:33

ББК 74.58:4(4)

© Яковенко О. І., 2013

© Видавець ПП Лисенко М. М., 2013

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. КОМПЕТЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ- ЕКОНОМІСТІВ	6
1.1. Стан вивчення питання практичної підготовки студентів вищих навчальних закладів.....	6
1.2. Компетентністний підхід у контексті професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів.....	38
1.3. Особливості формування професійних компетенцій у студентів-економістів	55
Висновки до розділу I	74
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	76
2.1. Педагогічні умови формування компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки	76
2.2. Аналіз змісту програм практичної підготовки у вищих навчальних закладах щодо формування професійних компетенцій у студентів-економістів.....	88
2.3. Використання інтерактивних методів навчання у процесі практичної підготовки майбутніх економістів.....	111
2.4. Модель формування компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки.....	139
Висновки до розділу II.....	153
ВИСНОВКИ.....	155
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....	157
ДОДАТКИ.....	185

ВСТУП

Розвиток України у XXI ст., як незалежної європейської держави зумовлений значними соціально-економічними, освітніми й культурними змінами. Цей розвиток можливий лише за умови висококваліфікованих, конкурентноспроможних фахівців-професіоналів, спроможних забезпечувати ефективність своєї праці, тому значну роль у цих процесах відіграє саме вища освіта.

Наша держава вже зробила великий крок щодо інтеграції вищої школи України у світовий освітній простір, модернізація національної освіти на засадах Болонського процесу задекларована в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній програмі Освіта («Україна XXI століття») та інших державних документах.

Разом з тим, на сьогодні склалася певна невідповідність між значимістю практичної підготовки студентів як базової ціннісної орієнтації фахівця й рівнем теоретико-методологічної розробленості проблем розвитку практичної підготовки як умови удосконалення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Ми спостерігаємо ситуацію, коли дипломований випускник вищої школи має необхідний обсяг знань за відсутності вмінь їх використовувати й поповнювати.

Сформульоване протиріччя детермінує звернення української освіти до компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід в освіті є одним із найважливіших напрямів, завдяки яким змінюються пріоритети до професійної підготовки майбутнього фахівця. Як поняття і як системна концепція опису освіченості людини даний підхід став інтенсивно розвиватися наприкінці 90-х рр. XX ст. – перші роки XXI ст. під впливом моделей освіти Західної Європи й Сполучених штатів Америки.

Для України, яка долучилася до Болонського процесу і вже запровадила значні модернізаційні заходи щодо адаптації вітчизняної освіти до європейської, наступним кроком повинен стати перехід вищої освіти на засади компетентнісного підходу. Такі орієнтири дозволять не лише повністю адаптуватися Україні у європейському освітньому просторі, що забезпечить мобільність вітчизняних фахівців, але й готувати висококваліфікованих, професійних, компетентних фахівців, здатних до професійного самовдосконалення та самоосвіти протягом всього життя, що сприятиме підвищенню іміджу вищої освіти України та статусу вітчизняних вищих навчальних закладів на міжнародній арені.

На наше переконання, компетентнісно-орієнтований підхід – єдиний шлях сучасного розвитку вищої освіти України, адже сьогодні вже діє новий Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, побудований на засадах саме компетентнісного підходу, а отже, держава обрала освітній орієнтир. Проте для запровадження даного підходу у вищій освіті ще необхідні ґрунтовні дослідження, методологічні розробки та практичний педагогічний пошук, його апробація та систематизація.

Саме тому сьогодні у педагогічному співтоваристві України активно дискутуються різноманітні аспекти запровадження компетентнісного підходу у сферу професійної освіти. Наприклад, проблематика компетентнісного підходу як вектора розвитку сучасної освіти представлена у роботах: О. В. Овчарук, Л. С. Отрощенко (розроблення та впровадження компетентнісного підходу в зарубіжних країнах); Н. М. Бібік, О. В. Онопрієнко (визначення дефініцій компетентнісного підходу); М. П. Бабюк, Д. А. Іванов, О. І. Пометун (компетентнісний підхід в освітньому процесі); М. Чапак, С. Котова (професійна компетентність педагогів); Т. Григорчук (професійна компетентність фахівців-маркетологів); А. Тупчій (професійна компетентність фахівців з бухгалтерського обліку) та інші.

Економічна освіта – один із пріоритетних напрямів отримання вищої освіти для сучасної молоді, адже передбачає широкі можливості для подальшого працевлаштування.

Методологічні підходи до підготовки фахівців економічного профілю висвітлено О. В. Аксьоною, І. А. Балягіною, Н. П. Хвесеня; педагогічні умови підвищення якості навчання економістів розглядали І. М. Ісаченко, Г. О. Ковальчук, Ю. Н. Корлюгова, Л. М. Дибкова, Г. О. Копил, Н. М. Самарук та інші досліджували особливості формування професійної компетентності майбутніх фахівців з економіки.

Однак, незважаючи на наявність великого обсягу як вітчизняних, так і зарубіжних наукових досліджень з різних аспектів компетентнісного підходу, залишається ще ціла низка невирішених питань.

Представлена монографія має на меті окреслити шляхи підвищення рівня практичної підготовки майбутніх економістів, застосовуючи засади компетентнісного підходу.

Монографія складається із двох розділів.

Перший – присвячений аналізу ретроспективи становлення компетентнісного підходу, визначенню понятійного апарату, перспективам впровадження засад компетентнісного підходу у сучасну професійну освіту майбутніх економістів України, висвітленню проблематики формування карти компетенцій фахівців економічного профілю.

У другому розділі висвітлюються перспективи запровадження компетентнісного підходу для підвищення якості практичної підготовки студентів економічного профілю, зокрема вивчаються педагогічні умови поліпшення практикоорієнтованості навчання, розкривається необхідність застосування на практичних заняттях інтерактивних методів навчання, вивчаються стандарти вищої освіти та документи, що регламентують навчальний процес студентів економічних спеціальностей; наприкінці розділу вивчені матеріали та запропоновані рекомендації узагальнюються в модель формування професійних компетенцій майбутніх економістів.

Сподіваємось, що дана монографія буде корисна як викладачам вищих навчальних закладів, так і науковцям для остаточного запровадження компетентнісного підходу в вищій освіті України.

РОЗДІЛ 1. КОМПЕТЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ

1.1. Стан вивчення питання практичної підготовки студентів вищих навчальних закладів

Криза системи професійної освіти наприкінці ХХ ст. виявила себе у відставанні освіти від вимог науково-технічного та соціального прогресу. Визначена криза викликала ряд структурних змін у системі професійної підготовки в закордонній і вітчизняній вищій школі. В основі реформ лежало концептуальне переосмислення ролі професійної освіти в суспільстві в цілому. У більшості країн фахівці дійшли висновку, що успіх професійної школи буде очевидний тоді, коли здійсниться зв'язок між навчанням і зайнятістю. Даний висновок представляється досить істотним: одержала визнання ідея про те, що професійна освіта має принципову особливість – вона може бути ефективною, тільки інтегруючись у систему соціально-економічного життя суспільства. У результаті усвідомлення цього виникло закономірне питання про необхідність побудови професійної освіти як практично-орієнтованої.

Саме тому з початку реформування вищої освіти в Україні практичній підготовці фахівців приділялася значна увага. Так, Закон України «Про освіту» визначає, що вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку [2], відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [1], «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» [15] практика є невід'ємною складовою процесу підготовки фахівців. Водночас положенням передбачено розробляти і впроваджувати інші технології навчання, які сприятимуть досягненню високої якості практичної підготовки слухачів. В «Основних завданнях вищим навчальним закладам» також підкреслювалося, що якісна професійно-практична підготовка студентів вищих навчальних закладів є складовою навчального плану та необхідною передумовою працевлаштування випускників і спрямовується на їх захист від безробіття [18, с. 91]. На сучасному етапі розвитку вищої освіти також розкривається значення посилення практичної підготовки фахівців, зокрема Національна рамка кваліфікацій [5], прийнята наприкінці 2011 р., надає особливе значення практичній підготовці, розподіляючи уміння, отриманні у період навчання, на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів. «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки» одним із пріоритетних завдань у галузі вищої освіти визначає створення нормативно-правової бази щодо мотивації роботодавців до співпраці з вищими навчальними закладами, участі в розробці стандартів вищої освіти, надання баз для проходження практики

студентами та першого робочого місця випускникам [9, с. 15], а одним із бажаних результатів від реалізації стратегії очікується підвищення конкурентоспроможності української освіти за рахунок забезпечення фундаментальності та практичної спрямованості навчальних програм [9, с. 36].

Отже, проведений нами аналіз нормативних актів сфери вищої освіти дає підстави визначити, що одним із найважливіших етапів у системі професійної підготовки майбутнього фахівця, важливою ланкою формування професійних умінь і засвоєння навичок професії є система практичної підготовки. Вона дозволяє студенту набути досвід професійної діяльності, сформуванати у нього професійні якості особистості та відповідне ставлення до професії.

Практика, як філософська категорія, означає предметно-перетворюючу діяльність людей, спрямовуючи, насамперед, на задоволення їхніх матеріальних та духовних потреб [308, с.119].

С. І. Ожегов визначає практику, передусім, через термінологію діяльності та досвіду: 1. Діяльність людей, у якій вони, впливаючи на матеріальний світ у процесі виробництва, перетворюють його; діяльність щодо застосування чогонебудь у житті, досвід. 2. Прийоми, навички, звичайні способи будь-якої роботи. 3. Застосування й закріплення на ділі знань, отриманих теоретичним шляхом. 4. Робота, заняття за фахом як основа досвіду, уміння [220, с. 468].

У «Педагогічній енциклопедії» практика визначається як предметно-чуттєва діяльність людей, що виражається в їхньому впливі на природну й соціальну дійсність і в перетворенні цієї дійсності [232, с.478].

З позицій наукового пізнання, практична діяльність відіграє значну роль, так:

– у практичній діяльності народжуються пізнавальні стосунки, що є основою практики та забезпечують її розвиток. Практичне ставлення людини до дійсності є первинним, основним і визначальним, тому що практика – основа існування та розвитку людини та суспільства в цілому;

– практика – це основа кожного пізнавального акту, розкриття законів і закономірностей природи й суспільства;

– практика виступає й рушійною силою пізнання, що дає необхідний фактичний матеріал, який підлягає узагальненню і теоретичній обробці; потреби, завдання поставлені практикою, служать стимулом розвитку науки;

– практика є сферою застосування знань, і у тому розумінні вона – кінцева мета пізнання;

– суспільна практика (матеріальне виробництво, громадська діяльність, науковий експеримент) виступає одним критерієм істини [167, с. 5].

Практична підготовка завжди була однією з найважливіших у професійному становленні фахівця, визначала вміння застосовувати теоретичні знання і, врешті-решт, суттєво впливала на його долю як фахівця на виробництві [59, с. 4].

Підкреслимо, що практика має велике значення для підготовки та формування фахівця і дає змогу:

- володіти необхідними знаннями, умінням і навичками прийняття та пошуку інноваційних шляхів виваженої раціональності у майбутній професійній діяльності;
- виявити уміння та навички організаторської, управлінської діяльності щодо забезпечення трудової та технологічної дисципліни, створення ергономічних і безпечних для здоров'я умов праці;
- приймати професійні рішення з урахуванням їх соціально-економічних та психологічних наслідків.

Сьогодні практична підготовка – обов'язковий компонент освітньо-професійних програм для здобуття кваліфікаційного рівня, який має на меті вироблення у студентів професійних навичок і вмінь. Це складова, підсистема професійної підготовки [247, с. 256] студентів усіх спеціальностей, зокрема й економічних.

Аналіз джерел [233, 262, 272, 310 та ін.] з дидактики вищої школи показав, що практична підготовка у вищих навчальних закладах має широке і вузьке розуміння. Так, у вузькому сенсі під практичною підготовкою розуміється лише низка практик (навчальна, виробнича та ін.), які проходить студент у процесі навчання. У більш широкому розумінні цього поняття до практичної підготовки, окрім безпосередньо практик, включають і усі види практико-орієнтованих занять: лабораторні, практичні, семінарські і т. п. заняття. Отже, практика студентів – це сполучна ланка теоретичного навчання та майбутньої професійної діяльності, до якої студенти готуються завдяки низці практичних, семінарських, лабораторних занять, які дозволяють їм попередньо отримати навички професійної діяльності. Запропонований висновок можемо проілюструвати схемою місця практичної підготовки студентів у навчальному процесі (рис. 1.1.)

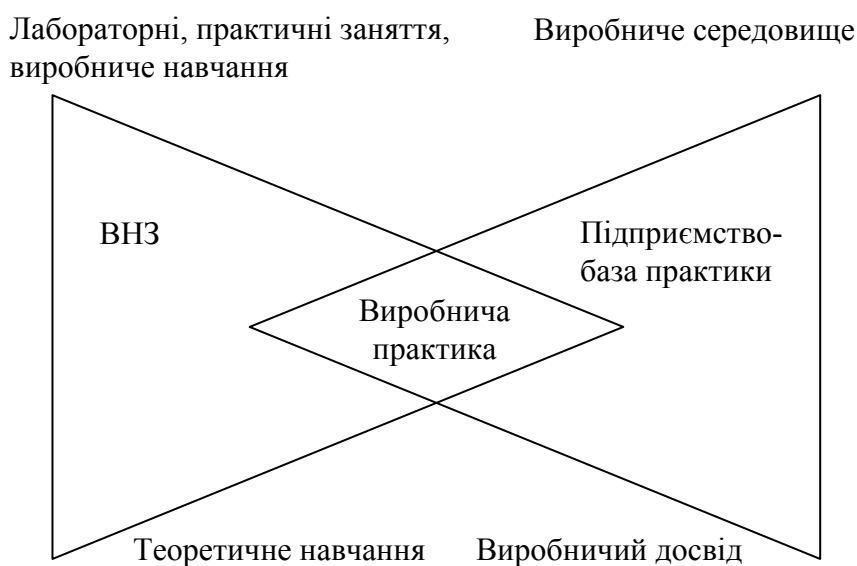


Рис. 1.1. Місце практичної підготовки студентів у навчальному процесі

Саме така структура практичної підготовки розуміється у широкому сенсі вживання поняття. Проте, перший компонент практичної підготовки є базовим для майбутньої професійної діяльності випускника. Як правило, базова практична підготовка реалізується за допомогою семінарських, практичних та лабораторних занять.

Отже, узагальнюючи підходи науковців [126, 141, 226, 227, 244, та ін.] щодо форм практичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах, можна визначити такі послідовні етапи практичної підготовки:

- практичні, лабораторні, семінарські заняття, на яких починається формування первинних навичок (із спеціальних дисциплін);
- навчальна практика – завданням якої є ознайомлення студентів із специфікою майбутньої спеціальності, отримання первинних професійних умінь і навичок із загально-професійних і спеціальних дисциплін, професій, передбачених навчальним планом відповідної спеціальності;
- виробнича практика – метою якої є ознайомлення студентів-практикантів безпосередньо на підприємствах, організаціях, установах із виробничим процесом і технологічним циклом виробництва, відпрацювання вмій і навичок із професії та спеціальності, закріплення знань, отриманих при вивченні певного циклу дисциплін та набуття первинного практичного досвіду;
- професійна (переддипломна) практика, яка є завершальним етапом навчання і проводиться з метою узагальнення і вдосконалення знань, практичних умінь та навичок на базі конкретного суб'єкта господарювання, оволодіння професійним досвідом та готовності майбутнього фахівця до самостійної трудової діяльності, збору матеріалів для дипломного проекту (роботи).

Розкриємо сутність складових першої ланки практичної підготовки.

Процес навчання у вищому навчальному закладі передбачає практичні заняття. Вони призначені для поглибленого вивчення дисципліни [117, с. 91].

Практичне заняття – форма заняття, за якої викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно до сформульованих завдань [310, с. 133].

Аудиторні практичні заняття відіграють провідну роль у формуванні навичок та застосуванні набутих знань. Практичні заняття логічно продовжують роботу, розпочату на лекціях [233, с. 132].

Основними функціями практичних занять є:

- поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи;
- формування інтелектуальних умінь і навичок планування, аналізу й узагальнень, опанування діючою технікою, вироблення навичок управління та користування нею;

- накопичення первинного досвіду організації виробництва та технікою управління ним;
- оволодіння початковими навичками керівництва працівниками на виробництві;
- формування вміння аналізувати й оцінювати економічну ефективність виробництва;
- оволодіння науковим апаратом роботи з джерелами;
- формування вміння робити соціологічні оцінки тощо.

Семінарські заняття відносяться до практичних занять, але представляють особливу форму поєднання теорії і практики. Семінари є вищим ступенем навчальних занять у порівнянні з практичними заняттями.

Семінарські заняття як форма навчання мають давню історію. Семінари проводилися в давньогрецьких і римських школах як сполучення диспутів, повідомлень учнів, коментарів і висновків учителів. З XVII ст. ця форма навчання використовується в Західній Європі, а з XIX ст. – у російських і українських університетах. Семінарські заняття носили практичний характер і являли собою школу того або іншого вченого, під керівництвом якого студенти практично опановували теоретичний курс дисципліни, методику наукового дослідження. Семінарська форма навчання постійно розвивалася, усе більш чітко реагуючи на завдання вищої школи [117, с. 87].

Семінарське (лат. *seminarium* – розсадник) заняття – особлива форма практичних занять, яка полягає в самостійному вивченні студентами окремих питань і тем лекційного курсу з наступним обговоренням та (або) оформленням матеріалу у вигляді повідомлення, реферату, доповіді тощо [205, с. 70].

Семінарські заняття розширюють і закріплюють знання, закладені в теорії предмета. На них виносяться питання, особливо необхідні для практики, або проблемні питання, які можливо розв'язати тільки в процесі співробітництва. Серед обов'язкових вимог до семінару – попереднє ознайомлення з темою, питаннями й літературою за темою.

Наше дослідження виявило, що сучасна практика пропонує широке коло типів семінарських занять:

- семінар-дискусія організується як процес діалогічного спілкування учасників, під час якого відбувається формування практичного досвіду обговорення та розв'язання теоретичних проблем, теоретико-практичного мислення майбутнього фахівця [339, с. 366]. В діалозі добре засвоюється нова інформація, вибудовуються переконання студента, обговорюються протиріччя (явні й сховані) і недоліки. Для обговорення беруться конкретні актуальні питання, з якими студенти попередньо ознайомлені. Також у семінар включаються питання для педагогічної й інтелектуальної розминки (іноді це дискусійна стаття, за якою ставляться проблемні питання).

– семінар-дослідження [76, с. 127] припускає попередню роботу – написання реферату, доповіді за підсумками дослідної роботи. Участь у ньому – це насамперед, діалог студента з викладачем. Результати обговорюються на семінарі або конференції з наочним показом дослідницького матеріалу (схеми, таблиці, графіки, діагностичні методики). Частково матеріал може бути включений у дипломну роботу. При підготовці до семінару-дослідження студент вивчає результати теоретичних досліджень, складає бібліографію за темою, вчиться писати історичні огляди.

– проблемний семінар готується викладачем досить ґрунтовно: підбираються проблемні й контрольні-перевірочні питання. До подібного семінару студенти готуються за посібниками, а також використовують хрестоматії, енциклопедії, довідники, словники, журнали та ін. Метод проблемного семінару дозволяє виявити рівень знань студентів у даній галузі та сформувати стійкий інтерес до розділу учбового курсу, що вивчається [117, с. 90].

– семінаром-заліком закінчується кожна тема. Щоб добре підготуватися до нього, слід розв'язати якнайбільше практичних вправ, у тому числі нетипових. При підготовці слід також зупинити свою увагу на опорних схемах, таблицях, тестах.

За результатами досліджень науковців [233, 310, 338] та за власними спостереженнями, семінарські заняття у вищій школі виконують наступні функції:

– поєднання лекційної форми навчання із систематичною самостійною роботою студентів над підручниками, посібниками і першоджерелами, теоретичної їх підготовки з практичною, формування пізнавальної мотивації;

– навчання студентів творчо працювати з підручниками, посібниками та іншими матеріалами, реферувати їх, готувати доповіді, виступи та повідомлення з окремих питань і виступати з ними на заняттях перед студентами групи чи курсу, відстоювати свою точку зору;

– розвиток творчого професійного мислення, умінь і навичок розумової праці, використання теоретичних знань для розв'язання практичних професійних завдань;

– формування у студентів інтересу до науково-дослідної роботи в галузі певної науки і залучення їх до досліджень, які здійснює кафедра, до студентських гуртків і товариств;

– організування повторення, закріплення знань, систематичне контролювання роботи студентів і перевірка їх знань, умінь і навичок з окремих тем і розділів програми.

В. Х. Васильєв, В. В. Ягупов та інші науковці наголошують, що викладачі покликані удосконалювати методику проведення семінарських занять, уникати заслуховування виступів окремих студентів, а організувати колективну роботу, яка забезпечує участь у ній кожного студента [298, с. 280; 330, с. 375].

Лабораторні заняття інтегрують теоретико-методологічні знання й практичні вміння й навички студентів у єдиному процесі діяльності навчально-дослідницького характеру.

Лабораторна робота – форма навчального заняття, під час якого студент під керівництвом викладача особисто проводить натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі [233, с. 135].

Сьогодні традиційна лабораторна робота набуває нових форм. Так, Наказом Міністерства освіти і науки України № 40 від 21.01.2004р. [13] передбачається, що лабораторне заняття може проводитись очно у спеціально обладнаних навчальних лабораторіях; дистанційно з використанням відповідних моделювальних програм (емуляторів), тренажерів, віртуальних лабораторій, тощо, тобто – віртуальних практичних засобів навчання; або за змішаною схемою. Такими віртуальними практичними засобами навчання можуть бути: електронний (віртуальний) тренажер, електронний лабораторний практикум, віртуальний лабораторний практикум, автоматизований лабораторний практикум, автоматизований лабораторний практикум з віддаленим доступом.

Такі віртуальні практичні засоби навчання розроблені переважно для інформаційних і технічних спеціальностей, на сьогодні впровадження подібних розробок для економічних спеціальностей має значну актуальність і може підвищити рівень практичного оволодіння студентами знаннями та навичками.

Лабораторні заняття інтегрують теоретико-методологічні знання й практичні вміння та навички студентів у єдиному процесі діяльності навчально-дослідницького характеру [117, с. 93].

Питання підвищення ефективності практичних видів занять у вищих навчальних закладах – один із актуальних напрямів досліджень сучасної педагогіки. Значна кількість робіт присвячена пошукам шляхів методів і форм навчання, використанню у навчальному процесі аудіо-візуальних та комп'ютерних засобів, методиці активізації навчальної діяльності і т. п.

Наведемо кілька прикладів досліджень, присвячених підвищенню практичної складової навчання за допомогою лабораторних робіт, які можуть бути корисними у навчанні майбутніх економістів:

Методичний посібник Л. В. Кирик [149], у якому міститься матеріал про порядок виконання, оформлення та захист лабораторних робіт. Викладені вказівки спрямовані на застосування інформаційних технологій у менеджменті й економіці. Особливу увагу приділено методичним рекомендаціям щодо використання статистичних, економіко-математичних методів під час збирання, обробки, аналізу даних, необхідних для прийняття управлінських рішень та

аналізу їх ефективності. Запропоновані вказівки до виконання лабораторних робіт з навчальних дисциплін «Інформаційні системи в менеджменті» і «Інформаційні системи і технології в економіці» для студентів напрямів підготовки «Менеджмент організації» та «Економіка підприємства».

Груздева М. Л. [99], вивчаючи можливості підвищення професійно-інформаційної культури майбутніх бухгалтерів, пропонує продовження курсу з використанням розробленого нею лабораторного практикуму, в рамках якого студенти набуватимуть практичних навичок з використання у майбутній професійній діяльності таких програм як Excel, 1С: Бухгалтерія, Парус, Інфо-бухгалтер.

Останнім часом науковці приділяють значну увагу підвищенню ефективності семінарських занять, зокрема і для економічних спеціальностей. Так, зокрема оновлення видів семінарів при викладанні дисциплін економічного профілю розглядає Н. Т. Вінникова [79], наводячи такі інноваційні форми, як семінар-презентація, семінар-атака, семінар-ланцюгова реакція, семінар-генерація ідей, пошуковий семінар та ін.

За результатами нашого дослідження вважаємо доцільним відмітити висновки наступних науковців щодо підвищення ефективності практичних занять:

- Т. П. Березюк [52] пропонує використовувати віртуальні бізнесові практикуми, економічні on-line ігри (наприклад, «Директор» і «Моделювання економіки та менеджменту», Інтернет – доступ <http://www.economica.ru>);

- запровадження практико-орієнтованих тренінгів, як ефективного прийому набуття студентами практичних навичок пропонують Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина [294];

- С. Тарасова [285] зазначає, що малоефективне формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності пов'язане з недостатнім використанням активних методів навчання, та пропонує на практичних заняттях використовувати аналіз різноманітних виробничих ситуацій і рольові ігри.

- Л. В. Максимчук [191] для вдосконалення практичних занять економістів пропонує використання наступних методів активізації навчання: моделювання, проектування, імітація професійних ситуацій і участь у них студентів під час використання окремих інтерактивних вправ, дидактичних ігор і навчальних тренінгів професійного спрямування.

Також окремі види, методи, засоби та форми навчання економістів пропонували використовувати у своїх дисертаційних роботах Н. В. Захарченко [124] (ділові ігри), О. В. Кареліна [145] (дистанційне навчання), Л. Д. Медведєва [199] (комплекс інтеграційних дидактичних ігор), Л. О. Шипулина [331] (нові інформаційні технології задля формування професіоналізму) та ін.

Отже, такий значний інтерес науковців до питань вдосконалення практичних занять студентів свідчить, по-перше, про наявність у цій сфері проблем,

та, по-друге, про наявність потенціалу для підвищення ефективності практичних занять у сучасних умовах.

Організація практичної підготовки студентів шляхом проходження практики в Україні регламентується «Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженим наказом Міністерства освіти України від 08.04.1993 р. (із змінами, внесеними згідно із Наказом Міністерства освіти № 351 від 20.12.1994 р.) [15].

Проведений нами аналіз проблематики практичної підготовки студентів виявив, що багато вчених сьогодні підкреслюють важливе значення практики у навчальному процесі вищої школи.

Так, В. А. Скакун підкреслює, що практика є складовою частиною навчально-виховного процесу, що передбачена навчальними планами і програмами, організована в реальних виробничих умовах (або близьких до них) з метою формування у студентів уявлення про конкретну професійну сферу, навчання практичним заняттям, навичкам і умінням, придбання досвіду самостійної роботи з обраної професії. Практика – одна із форм навчання, що сприяє застосуванню та закріпленню на ділі знань, отриманих теоретичним шляхом, і є невід’ємною складовою частиною процесу підготовки фахівців [267, с. 29].

На переконання Г. Шамардіної, В. Васильєва, практика – це короткий, але складний і напружений у психологічному плані відрізок професійно-трудової кар’єри майбутнього фахівця [328, с. 12].

А. Голєв, розглядаючи проблему практичної підготовки, зазначає, що практика для студентів покликана забезпечити якісну підготовку майбутнього фахівця до самостійного і творчого виконання основних професійних функцій [93, с. 13].

У Положенні «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» сказано, що залежно від конкретної спеціальності чи спеціалізації студентів практика може бути: навчальна, технологічна, експлуатаційна, конструкторська, педагогічна, економічна, науково-дослідна та інші види практик. Перелік усіх видів практик для кожної спеціальності або спеціалізації, їх форми, тривалість і терміни проведення визначаються в навчальних планах [15].

Зважаючи на важливість всіх видів практик, керівники навчальних закладів повинні контролювати якість та своєчасність розробки всієї документації, яка стосується практичної підготовки студентів і розробляється співробітниками навчального закладу.

Особливу увагу слід звернути на розробку наскрізних програм практик, адже, згідно з Положенням «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» [15], зміст і послідовність практики визначається програмою, яка розробляється кафедрою або предметною (цикловою) комісією

згідно з навчальним планом. На кожній ланці практики необхідно, щоб програми мали рекомендації щодо видів, форм, тестів перевірки рівня знань, умінь, навичок, яких студенти мають досягти. Ці вимоги об'єднуються в наскрізній програмі – основному навчально-методичному документі практики.

Зміст наскрізної програми повинен відповідати положенням, наказам і рішенням колегії Міністерства освіти і науки України щодо практики студентів (зокрема «Положенню про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» [15]), а також навчальному плану спеціальності і кваліфікаційній характеристиці фахівців. На основі цієї програми розробляються робочі програми відповідних видів практик.

Наскрізна і робочі програми практики затверджуються керівником вищого навчального закладу. Аналіз наскрізних програм практик економічних факультетів вищих навчальних закладів України, зокрема Національного університету біоресурсів і природокористування України, Одеського національного економічного університету, Одеського національного політехнічного університету, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Ізмаїльського інституту водного транспорту та ін., виявив найбільш розповсюджені види практик студентів-економістів – це навчальна, виробнича та переддипломна практики.

Результатами нашого дослідження встановлено, що, прагнучи покращити практичну підготовку студентів, більшість навчальних закладів вводять до навчальних планів так звані навчальні практики. Навчальна практика є першим і важливим етапом входження студентів до професійної діяльності у вищому навчальному закладі, під час якої відбувається формування у студентів активного ставлення щодо набуття високого рівня наукових і професійних знань, умінь і навичок, необхідних майбутнім фахівцям для практичної економічної діяльності. Навчальна практика доповнює і заглиблює теоретичні знання студентів, пов'язує навчання з майбутньою діяльністю фахівця, прищеплює інтерес до цієї діяльності [117, с. 141].

Навчальна практика має своєю метою поглибити і закріпити теоретичні знання студентів, виробити навички практичної та дослідницької роботи, ознайомити із сучасним обладнанням [256, с. 60]. Її проводять на молодших курсах. Форми проведення навчальної практики можуть бути різними: екскурсія на підприємство чи в установу, самостійне вивчення їх діяльності шляхом спостереження чи бесід із працівниками, практична робота на робочому місці тощо.

Як показав аналіз програм практик, навчальна практика може проводитися як на базі вищого навчального закладу, так і з використанням баз практик підприємств. У залежності від навчального плану та завдань практики у різних навчальних закладах вона може бути спрямована, наприклад, як на ознайомлення студентів із посадами економістів на різних підприємствах, так і

на дослідження професійних вимог до фахівця конкретного підприємства, або ж на вироблення конкретних практичних вмінь і навичок за спеціальністю, наприклад – використання Excel для економічних розрахунків. Проте, основна мета навчальної практики – ознайомити студентів із майбутньою спеціальністю.

Закінчується навчальна практика здебільшого підведенням підсумків шляхом проведення заліків або конференцій.

Виробнича практика поглиблює вивчення студентами особливостей можливого місця виробничої роботи після закінчення вищого навчального закладу.

Основною метою та завданням виробничої практики є забезпечення практичного навчання студентів відповідно до вимог українських освітніх стандартів; поліпшення якості навчання студентів. Тільки завдяки практичній частині навчального процесу може сформуватися фахівець із новими ідеями, стратегічними планами, фахівець, який зможе бачити потреби та бажання сучасного суспільства, самостійно мислити та приймати рішення.

Під час навчання студенти проходять 2–4 практики залежно від спеціальності [117, с. 142] та уваги до практичної підготовки керівництва вищого навчального закладу. Стандартами ж вищої освіти кількість практик не регламентована.

Виробнича практика надає студенту можливість виконувати обов'язок фахівця на робочому місці, студент виконує весь цикл обов'язків за своєю спеціальністю, усвідомлює механізм дії підрозділу (класу), в якому проводиться виробнича практика, загальну картину всього об'єкта практики [233, с. 154].

Діяльність студента під час виробничої практики близька до реального життя професійного мікросередовища, сприяє розширенню простору його соціальної взаємодії з навколишнім світом.

Важливою складовою навчального процесу, що забезпечує якісну підготовку та проведення державної атестації студентів, є переддипломна практика. Кінцева ланка практичної підготовки – переддипломна (державна) практика, яка проводиться на робочому місці з виконанням усіх функціональних обов'язків майбутнім фахівцем [233, с. 154].

На переддипломній практиці студенти продовжують вивчення досвіду застосування одержаних знань у рішенні деяких задач виробництва, закріплюють і розширюють спеціальні знання, систематизують їх і придбавають упевнені навички самостійного рішення задач на рівні вимог, що пред'являються до висококваліфікованих фахівців [117, с. 142].

Метою переддипломної практики є завершення вивчення студентами проблеми, що пов'язана з темою дипломного наукового дослідження. Студенти узагальнюють всі дослідження, що раніше були ними проведені під час виконання курсових робіт та написання звітів із практики, розроблюють висновки і пропозиції та надають їх для впровадження на підприємстві.

Під час переддипломної практики студенти перевіряють на практиці запропоновані висновки та пропозиції, уточнюють їх, отримують доповнення, оформлюють дипломну роботу.

Результатами нашого дослідження також було встановлено, що декотрі вищі навчальні заклади для поліпшення практичної підготовки своїх студентів вводять до навчальних планів і інші види практик, наприклад, ознайомчу, яка включає ряд екскурсій на підприємство для вивчення особливостей практичної діяльності, функцій тих чи інших фахівців економічного профілю.

Деякі навчальні заклади також впроваджують у свою діяльність такий вид практики, як комп'ютерна або комп'ютерно-технологічна практика. Такий вид практики є важливою складовою підготовки висококваліфікованих фахівців, адже на сьогодні економічна діяльність неможлива без застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та спеціалізованого програмного забезпечення. Мета комп'ютерної практики – закріпити теоретичні знання та набуті практичних навичок використання сучасної електронної обчислювальної техніки, мереж та інформаційних технологій у діяльності економіста.

Нашим дослідженням встановлено, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні питанням практичної підготовки приділяється значна увага, про що, насамперед, свідчить Лист МОН України 1/9-93 від 07.02.2009 р. «Про практичну підготовку студентів» [19], у якому відзначаються недоліки практичної підготовки студентів. Зокрема, відмічені:

- незадоволення практичною підготовкою студентів роботодавців, які наголошують на відсутності навичок практичної роботи за обраним напрямом або спеціальністю, знань сучасних технологій та обладнання підприємств, їх діючої нормативної бази і, як наслідок, зростання часу адаптації випускників на первинних посадах, ускладнення працевлаштування і зниження престижу вищої освіти загалом;

- втрата зв'язків із відповідними галузями економіки, відновлення яких не проводиться належним чином, скорочення обсягів практичної підготовки на всіх етапах навчання за рахунок корегування навчальних планів, заміна практик на формальне перебування студентів у розпорядженні кафедр (відділень), а в окремих випадках – залучення студентів під час практики до господарських робіт як у навчальному закладі, так і за його межами;

- замість пошуку альтернативних моделей реалізації практичної підготовки, керівники більшості вищих навчальних закладів зайняли позицію очікування керівних вказівок і додаткового фінансування застарілих технологій практичної підготовки, нарікають на відсутність зацікавленості роботодавців у співпраці та зменшення державної складової у сучасній економіці, відсутність нормативної бази тощо.

У зв'язку із зазначеними у Листі [19] недоліками, вищим навчальним закладам було запропоновано спрямувати роботу відповідних структурних

підрозділів на розроблення нових підходів до її реалізації, перетворення вищих навчальних закладів на партнерів роботодавців, зацікавлених у кінцевому і якісному результаті, зокрема:

- переглянути навчальні плани з метою відновлення та подальшого підвищення статусу практичної підготовки;

- забезпечити розроблення та впровадження у навчальний процес наскрізних і безперервних програм практик, нові системи практичної підготовки студентів;

- сформувати систему галузевих зв'язків між вищими навчальними закладами та роботодавцями для забезпечення здобуття студентами професійних навичок під час проходження виробничої практики;

- розробити і запровадити систему ранньої адаптації випускників на первинних посадах.

Слід зазначити, що, незважаючи на рекомендації, визначені ще в 2009 році, ці напрями роботи з практичної підготовки студентів актуальні і сьогодні.

Підкреслимо, що практика в усі часи відігравала вагомий роль у педагогічних поглядах вчених, адже ще Аристотель вбачав можливість засвоєння знань через практичну діяльність [239, с. 482].

Природно, що на початкових етапах розвитку людства, практика під керівництвом «майстра» – батька чи просто гідної людини – була найкращою школою. Це була основна форма навчання. Індивідуальний підхід у поєднанні з практикою і дещо суворими покараннями на той час були еталоном у навчанні.

Відомий оратор та педагог-мислитель Давнього Риму Квінтіліан наголошував на важливості практики у навчальному процесі, стверджуючи, що «за допомогою практичної форми навчання можна вирішувати завдання, які раніше мислилися лише в ідеалі, тобто суто теоретично» [137, с. 198].

За часів Просвітництва роль практики зводилася до досвіду та експерименту. Високо оцінював значення експериментальних досліджень, як процесу формування знань через досвід, англійський матеріаліст XVII ст. Ф. Бекон: «...два людських стремління – до Знання і Могутності – воістину збігаються в одному й тому ж, а недоліки в практиці більшою мірою залежать від незнання причин» [68, с. 26].

Зазначимо, що саме в педагогічному вченні Ф. Бекона про методи та їх розрізнення вперше як метод навчання педагогічних дій простежується педагогічна практика, яка реалізується у магістральному (метод настанов, що вимагає віри в слова) й ініціативному (розкриває і «оголює» корені і таємниці науки та спонукає піддати слова практичному застосуванню) [280, с. 80].

Саме такі погляди зумовили на початкових етапах розвитку вищої освіти переважно практичне її спрямування і навіть ремісничий характер. С. І. Зінов'єв зазначає, що в перших вищих навчальних закладах XVIII ст. практика студентів проводилася, переважно, в навчальних майстернях, а не на підприємствах, бо на

той час заводи та фабрики не завжди мали відповідне обладнання. В інститутах, технічних училищах того часу створювали навчальні майстерні для практичного навчання студентів – з обладнанням для токарної, слюсарної, ливарної, столярної справи; прядильні та ткацькі майстерні; майстерні для виготовлення моделей млинів і знарядь землеробства; хімічні лабораторії тощо [129, с. 155]. Але вже в середині XIX ст. підходи до проведення практик студентів змінилися. Стрімке зростання промисловості, оснащення підприємств новітнім обладнанням внесли свої корективи в організацію проведення практик студентів. Вищі навчальні заклади не мали змоги постійно оновлювати свою матеріальну базу, а тому проведення практик студентів плавно перейшло на бази заводів, фабрик, шахт тощо.

Про значення теоретичного знання для побудови успішної практики писали багато філософів і педагогів. В історії розвитку науки неодноразово вживали спроби створити систему знань про людські дії. Серед авторів, які відіграли значну роль у розробці проблем, пов'язаних з діяльною сутністю людини й удосконаленням практичної діяльності, – І. Кант, Г. Гегель, І. Фіхте, К. Маркс, Дж. Локк, Дж. Д'юї, Ж. Піаже, М. Вебер, П. Толкотт, Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, Т. Котарбинський і багато інших.

Деякі аспекти взаємовідношень практики і пізнання розкриває і Г. Гегель, який вважав практику незмінною, постійною категорією, а відтак – джерелом пізнання, засобом, за допомогою якого можна довести правильність думок, понять, знань, науки. За вченням Гегеля, основною формою практики є діяльність (незважаючи на те, що у нього діють дух, мислення, думка). Філософ зазначав, що людина має «користуватися предметами практично, щоб задовольнити свої потреби і мету» [88, с. 265]. У філософському вченні Г. Гегеля про практику виділено суттєві її елементи: мету, цілеспрямовану діяльність, результат цілеспрямованої діяльності, які утворюють поняття практичної системності та послідовності.

Дж. Локк зазначав, що «досягнення будь-якого позитивного результату можливе лише шляхом багаторазового виконання під керівництвом вихователя однієї і тієї ж дії, поки дитина не звикне робити це гарно» [278, с. 79].

Підтверджуючи вищесказане, відомий педагог епохи Відродження Я.А.Коменський зазначав, що «для досягнення загальної гармонії на основі освіти необхідно на практиці застосовувати деякі дидактичні принципи» [161, с. 427]. Він пояснює це тим, що в молодших класах варто застосовувати ігровий принцип, щоб учні, практикуючи отримані знання, розвивали «жагу до пізнання». Для старшого шкільного віку буде ефективним шкільний театр, де можуть програватися різні життєві ситуації, таким чином, діти зможуть отримати практичні навички та вміння вирішувати складні життєві ситуації.

Не менш цікавим є підхід Й. Г. Песталоцці, який при створенні «народної» школи основну увагу приділяв практиці в навчанні учнів. На думку вченого, дитина повинна володіти низкою ремесел, що в подальшому може забезпечити

розвиток духовних, фізичних умінь та навичок. Й. Г. Песталоцці зазначає, що «велике значення відіграє така освіта, що збагачена практикою, пов'язана з життям, осмисленням особистого досвіду та спрямована на оволодіння засобами та прийомами мислення і дій» [278, с. 91].

Особлива увага до практичної підготовки студентів простежується у розвитку педагогічних підходів у методології навчання.

Першим з таких став діяльнісний підхід (або у сучасному трактуванні – системно-діяльнісний, або особистісно-діяльнісний).

Проблема організації й формування успішно-діяльнісної професійно-практичної особистості та її удосконалення була і є одним із пріоритетних напрямів педагогічних досліджень. Вагомий внесок у її вирішення зробили відомі філософи, педагоги та психологи (М. Вебер, Л. Виготський, Дж. Д'юї, Г. Гегель, І. Кант, Т. Котарбинський, О. Леонтьєв та ін.) [159, с. 11].

Наукові основи діялісного підходу розроблялися в різних гуманітарних дисциплінах, але насамперед у філософії (Е. В. Ільєнко, М. С. Каган, П. В. Копнін, В. А. Лекторський, Е. Г. Юдін та ін.) та психології (А. Г. Асмолов, М. Я. Басов, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, В. В. Рубцов та ін.) Значний імпульс розвитку цієї ідеї надали роботи зарубіжних і вітчизняних психологів і педагогів 1960–90-х рр., які розробляли питання навчання і виховання дитини (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьєв, Н. Ф. Талізін, Д. І. Фельдштейн, Л. М. Фрідман, Г. А. Цукерман, Д. Б. Ельконін, К. Ван Парререн, Ж. Карпей, Е. Еріксон), відомих методистів-науковців, які розробляють проблеми розвиваючого навчання (А. Б. Воронцов, В. В. Репкін та ін.)

Ще на початку 30-х років ХХ ст. видатний вітчизняний психолог-гуманіст Л. С. Виготський обґрунтував можливість і доцільність навчання, орієнтованого на розвиток учня [84, с. 268–269]. На його переконання, педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день розвитку. Навчання добре тільки тоді, коли воно йде попереду розвитку. Одна з перших спроб практично реалізувати ці ідеї у вигляді так званого розвиваючого навчання була зроблена Л. В. Занковим і його соратниками в 50–60-х рр.

Інша група вчених, ґрунтуючись на результатах ряду досліджень, здійснених у 60–80-ті рр. під загальним керівництвом Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова, розробила інший варіант системи розвивального навчання, використовуючи дещо інший підхід.

Фундаментом системи Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова є положення, згідно з яким учень розглядається не як об'єкт навчальних впливів викладача, а як суб'єкт вчення, який самозмінюється [350, с. 82]. Бути таким суб'єктом означає мати потребу в самозміні та бути здатним задовольняти її за допомогою навчання, тобто хотіти, любити і вміти вчитися. Зрозуміло, при цьому не заперечується необхідність засвоєння знань, умінь і навичок, але лише як засіб розвитку студентів, а не як самоціль.

В умовах діяльнісного підходу в навчанні слід організувати навчальний процес студентів, спрямований на пошук способу розв'язання завдань, тобто пошукового (творчого) типу. Це повністю виключає з арсеналу його методичних засобів показ такого способу. Адже як тільки шуканий спосіб показаний, зафіксований, шукати студентам більше нічого. Позбавляється сенсу і пояснення способу дії: поки він не знайдений, пояснювати ще нічого, коли ж спосіб знайдений, сконструйований на основі загального принципу побудови дій даного класу, пояснювати його вже немає сенсу. Нарешті, істотно змінюється і сенс відтворення знайденого способу дії при виконанні вправ: кожна з них вимагає від учня не стільки точного повторення знайденого способу, скільки вирішення питання про його застосовності в даних умовах.

Розробка загальнопсихологічної теорії діяльності, розпочата вітчизняними психологами, продовжена в Німеччині (К. Хольцкамп), Великобританії (М. Коул), Фінляндії (Ю. Енгештрем) та інших країнах [106].

Останнім часом увагу громадськості та науковців все частіше залучають ідеї діяльнісного підходу в навчанні, з якими пов'язується можливість принципів змін у вищій школі. На сучасному етапі активно розробляють методологію діялісного підходу у вищій освіті такі фахівці, як Атанов Г. А. [37], Боровських А. В., Розов Н. Х. [62], Смірнов С. Д. [272] та ін.

За результатами наших досліджень, вихідною позицією сучасного системно-діялісного підходу є розуміння професійної освіти як освоєння професійного досвіду, заснованого на таких методологічних позиціях:

- при організації навчання первинною є задана характером майбутньої спеціальності діяльність, але не знання;
- кінцевою метою навчання є формування способів здійснення майбутньої професійної діяльності, але не запам'ятовування знань;
- зміст навчання складає система професійних дій і ті знання, які забезпечують успішне виконання цих дій;
- знання є засобом виконання дій, вони пояснюють і підготовляють практичні дії;
- навчальна діяльність моделює майбутню професійну діяльність, механізмом навчально-професійної діяльності є розв'язок завдань, а не пророблення навчального матеріалу;
- знання полягає в здатності здійснювати певну діяльність на основі оперування знаннями, а не відтворення їх з пам'яті;
- діяльність викладача полягає в проектуванні, організації та керуванні навчальною діяльністю, а не в «передачі» знань [37, с. 43].

Усвідомлення гуманістичних ідей педагогіки, її особистісної спрямованості та необхідність практико-орієнтованих технологій у навчанні, майже

паралельно з діяльністним підходом, викликало появу ще одного підходу – педагогічного конструктивізму.

Конструктивізм у пізнанні та практиці – це такий підхід, в рамках якого вважається, що людина у своїх процесах сприйняття, мислення і діяльності не стільки відображає навколишній світ, скільки активно творить, конструює його. Конструктивістський підхід має коріння і в філософських концепціях.

Сама ж категорія «конструктивізм» походить від латинського *constructivus* (пов'язаний з побудовою, конструюванням) [292, с. 108].

Аналіз праць видатних педагогів минулого показав, що головні положення цієї концепції є втіленням ідей вільного розвитку особистості (Ж. Ж. Руссо), її природовідповідного й активного навчання (Я. А. Коменський), навчання у різних видах практичної, трудової діяльності (І. Г. Песталоцці), опори на особистий досвід у процесі пізнання (І. Г. Гербарт), свідомого, осмисленого, системного навчання (К. Д. Ушинський). Вагомі положення цієї концепції щодо навчально-пізнавальної діяльності знаходить вияв у науковій спадщині Г. Ващенка. Її ключові позиції обґрунтовані на підставі концепцій психологічного розвитку особистості Ж. Піаже й Л. Виготського, перегукуються з когнітивною теорією Д. Брунера та теорією діяльності О. Н. Леонтьєва.

Конструктивізм розглядають як епістемологію, що пропонує власне пояснення природи знань, процесу пізнання і навчання, під час якого особистість конструює власне розуміння світу, шукає сенс нової інформації для себе шляхом узгодження її з набутими ідеями та віруваннями [192, с. 75].

Конструктивізм у педагогіці – це філософія, ключова ідея якої полягає в тому, що не можна передати знання суб'єкту навчання у готовому вигляді: можна тільки створити педагогічні умови для успішного самоконструювання знань у процесі навчання. Конструктивізм виходить з того, що навчання – це активний процес, в ході якого люди активно конструюють знання на основі власного досвіду. Ідеї конструктивізму виражені і в теорії діяльності, згідно з якою діяльність і дії самої дитини є основою її психічного розвитку (П. Я. Гальперін, В. В. Давидов і ін.). Як зазначає М. І. Жалдак, «знання (як і інформацію) передати неможливо: їх набувають у процесі власної пізнавальної діяльності». Більше того, перехід від наочної дії до дії з моделями освоєваних об'єктів і ситуацій складає невід'ємну умову формування повноцінних розумових здібностей дитини. Основними поняттями конструктивістського підходу є: дослідницьке навчання, навчання через діяльність, експериментування, навчання через відкриття та ін. [289, с. 13].

Аналіз концептуальних ідей теорії конструктивізму дає змогу виокремити її головні положення у контексті навчання студентів у вищій школі:

– знання не можна повністю передати іншій людині або відтворити, оскільки вона набуває їх у процесі пізнавальної діяльності;

- особистість самостійно творить суб'єктивний образ об'єктивної реальності, конструює знання шляхом пошуку власного розуміння, визначення значення реальних об'єктів, надання їм особистісного сенсу;
- особистість конструює знання на підставі набутого досвіду, власних когнітивних схем;
- особистість пізнає реальні, а не абстрактні об'єкти унаслідок взаємодії з ними, вирішення автентичних проблем, пов'язаних з реальним життям;
- особистість конструює власні знання у процесі взаємодії з іншими, обміну власним досвідом, своїми інтерпретаціями [234, с. 8].

Один із засновників радикального конструктивізму Ернст фон Глазер-сфельд основне положення конструктивістської дидактики формулює у такий спосіб: «Знання, як таке, ніколи не може бути передане від однієї людини до іншої. Єдиний спосіб, яким індивід може набувати знання, це створювати його самому або конструювати його для себе. Діяльність викладача має розглядатися як спроба так змінити навколишнє середовище учня, щоб той зміг побудувати такі когнітивні структури, які хоче передати йому вчитель» [91, с. 79].

Конструктивістська теорія розуміє учіння як процес самоорганізації знання, що виникає на основі побудови сенсів і дійсності кожним окремим учнем і тим самим є індивідуальним і непередбачуваним. Вчитель повинен створити багатообразне оточення (середовище), за можливості багате, мультимодальне (звернене до багатьох чуттєвих якостей), цікаве й орієнтоване на комунікацію (взаємодію). Це середовище, з одного боку, звернене до досвіду, що вже є у дитини, а з іншого – повинне містити в собі загадки і потенційні відкриття, повинне приваблювати дітей, спонукати їх до пошуку, дослідження, самоорієнтації, до виявлення проблем і пошуку їх рішень.

Таким чином, у конструктивістській дидактиці має місце принципова відмова від навчання, спрямованого на учня: вчитель відмовляється від прямого повідомлення знання, але надає учневі можливість самому сконструювати своє знання на основі наданого матеріалу. Вчитель, застосовуючи навчальний матеріал, повинен допомогти учневі самостійно будувати своє знання.

Іншим напрямом досліджень щодо необхідності підвищення ролі практичної підготовки у навчанні став праксеологічний підхід. Французький філософ Л. Еспінас ще у другій половині XIX ст. запропонував створити і ввести в навчальних закладах вивчення нової навчальної дисципліни «праксеології» [171, с. 5]. (Праксеологія – гр. слово, що означає діяння, справа). В однієї із своїх статей, датованою 1890 р., Л. Еспінас писав: «Ремісник майструє, селянин оре, моряк плаває на кораблі, солдат воює, купець торгує, професор учить, керуючий розпоряджається. І от слово практика породжує термін «праксеологія» для визначення науки про подібні факти, розглядаючи їх у єдності; науки про найбільш загальні форми й принципи дії у світі живих істот» [170]. І лише через

піввіку, в 1949 р., поняття «праксеологія» з'являється у роботі Л. Мізес «Людська дія» для позначення науки про людську поведінку.

Звертаючись до вітчизняних джерел, ми знаходимо зовсім іншу думку щодо започаткування праксеології як науки, її засновником вважається Є. Є. Слуцький.

В Енциклопедії Українознавства, зокрема, зазначено, що Слуцький «вперше виклав теорію т. зв. праксеології» [111, с. 2912]. В. Д. Базилевич також стверджує, що «саме Слуцькому належить пріоритет у порушенні питання про необхідність створення нової науки – праксеології» [43, с. 67]. Є, наприклад, і праця С. М. Злупко [132], назва якої сама по собі стверджує, що Слуцький – основоположник праксеології.

І хоча, сучасні дослідники у галузі праксеології (О. В. Любогор, І. А. Колеснікова, Е. В. Титова та ін.) вважають основоположником праксеологічного підходу Т. Котарбінського, зокрема, О. В. Любогор зазначає: «Праксеологія – філософська концепція діяльності, яка сьогодні має статус програмно-концептуального проекту. Вона розроблена Котарбінським як загальна теорія організації діяльності. Тадеуш Котарбінський, екс-президент Польської академії наук, фахівець з праксеології, науки про працю, неодноразово робив спроби надати цій науці дисциплінарний статус – перш за все в роботі «Трактат про хорошу роботу» (перше видання – 1955)» [188]. А. І. Колеснікова говорить про те, що цей «трактат став для європейської науки відправною крапкою в розумінні доцільності й раціональності діяльності, а також підставою формування праксеологічного підходу як особливого способу аналізу й пояснення людської практики» [159, с. 4]. Сам автор «Трактату» у своїй статті визнає засновниками праксеологічного підходу як Л. Еспінаса, так і Є. Слуцького, відзначаючи наступне: «Друге хрещення – і одночасне народження – праксеології відбулося через тридцять років, у Києві, де Євген Слуцький опублікував у 1926 р. в IV томі університетського видання «Записки соціально-економічного відділу» визначну роботу німецькою та українською мовами.

Автор не пояснює, чому він уживає термін «праксеологія», не пише, чи запозичив він його або сконструював самостійно. Немає жодних даних припускати, що він був знайомий з роботами Еспінаса. Однак зміст статті переконує нас, що мова йде тут загалом про ті ж самі проблеми, про теорію цілеспрямованої дії» [170].

Основи праксеологічного підходу також розроблялися у працях багатьох філософів та науковців минулого, серед них М. Вебер, Е. Г. Вінограй, Дж. Д'юї, М. С. Каган та ін.

У буквальному перекладі праксеологія – це «знання про дії», пізнання практики в її філософському розумінні, тобто одержання найзагальніших відомостей про те, що людиною робиться (порівн. з технологією як знанням

про мистецтво техніки «ділання») [96, с. 11]. Вивчення практичної реалізації й наслідків дії надзвичайно важливо як для перетворення практики, так і для професійного розвитку тих, хто цим займається.

Загальнонаукова сутність праксеологічного підходу полягає в проникненні в закономірності перетворення практики з позиції «розумного діяння», що змінює дійсність, і побудова дійсності на основі цих закономірностей.

Необхідність праксеологічної теорії випливає з обмеженості досвіду окремо взятого суб'єкта, яким би талановитим або масштабним він не був. Невипадково з якогось моменту люди стали розуміти, що практиці необхідна допомога наукової думки, здатної опосередковувати її ефективність і безперервне вдосконалювання. Поява праксеології як системного знання про загальні принципи й способи раціональних (правильних), доцільних, успішних дій стало своєрідною відповіддю теоретичного мислення на потребу «людини працюючої» у цілісному розумінні механізмів власної діяльності.

Затвердившись як загальна філософія й теорія практичної дії на рубежі ХХ і ХХІ ст., праксеологія стала здобувати різні дисциплінарні «відтінки» стосовно конкретних сфер людської діяльності [159, с. 6]. У сучасних наукових джерелах можна зустріти такі поняття, як політична праксеологія, юридична праксеологія, соціальна праксеологія та ін.

Сьогодні праксеологічний підхід здобуває все більшого поширення в педагогічній науці. У педагогіці праксеологічний підхід розглядався І. А. Колісниковою і Є. В. Титовою у зв'язку з викладанням основ педагогічної праксеології [159], застосовувався Н. Б. Авалуєвою до визначення понять результативність та ефективність виховної діяльності [28], О. М. Михайловою щодо дослідницької діяльності педагога [206] та ін.

Педагогічна праксеологія, будучи загальною теорією педагогічної діяльності, розкриває її суть, закономірності і способи досягнення ефективності та успішності діяльності педагога. Будучи практико-орієнтованою методологічною системою, педагогічна праксеологія інтегрує філософські, наукові, практичні знання в галузі педагогічної дії [142].

У ХХ ст. були зроблені важливі кроки у вивченні проявів активності людини й можливості керування нею. Серед них варто назвати вчення І. П. Павлова про сигнальну систему, вчення про домінанту А. А. Ухтомського, теорію функціональних систем Бернштейна-Анохіна, відкриття Р. Сперрі функціональної асиметрії півкуль мозку; теорію діяльності (С. Л. Рубінштейн, А. Н. Леонтьєв), роботи з кібернетики (Н. Вінер, Б. Скіннер), інформатики й багато чого іншого. Поряд із цим історичні пошуки педагогами всього світу «Золотого правила», що дозволяє з однаковим успіхом «учити всіх усьому» (Я. А. Коменський), у чомусь те саме, що пошуки філософського каменя й дотепер залишаються майже недосяжною мрією.

Необхідність і можливість відокремлення в структурі науки спеціального розділу, напряму або галузі виникає в період, коли загострюється потреба практики в реальній зміні якості людської діяльності [159, с. 6]. Це стимулює пошуки й оформлення нової системи знань, здатної задовольнити таку потребу. Але попередньо в науці повинен скластися передпосилковий шар інформації. На нашу думку, сьогодні необхідно виділення праксеології навчання як окремої сфери досліджень, тим більше, що для цього вже існує достатня теоретична база.

Проте, сьогодні при підготовці фахівців у вищій школі України використовується кваліфікаційний підхід до освіти, суть якого полягає в тому, що стандарти вищої освіти, освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників вищих навчальних закладів, освітньо-професійні програми підготовки і засоби діагностики якості вищої освіти орієнтують вищі навчальні заклади в основному на формування в студентів професійних якостей фахівців, що забезпечують виконання випускниками професійних функцій, визначених узагальненим об'єктом діяльності після випуску з вищого навчального закладу.

При кваліфікаційному підході парадигма освіти заснована на знаннях, уміннях та навичках, яка реалізується в традиційній (роз'яснювально-ілюстративній) системі навчання, орієнтована на засвоєння студентами предметних, рознесених по багатьом навчальним дисциплінам знань, умінь та навичок. Отже, як бачимо, практичним навичкам студентів надається не достатньо уваги, тому і наукові пошуки щодо покращання практичної підготовки студентів тривають.

Однак, сучасні дослідження із практичної підготовки студентів розглядають лише її окремі питання, такі як, наприклад, вдосконалення форм та методів практичної підготовки засобами використання інформаційних технологій (Н. Болюбаш [60], М. Коваль [154], І. Федоренко [306] та ін.), спеціалізованих фантомів чи макетів (О. Громов та ін. [98]), дослідники обґрунтовують напрямки вдосконалення співробітництва з підприємствами, або ж, навпроти – створення бази практики на базі вищого навчального закладу.

Інші здебільшого передбачають дослідження з окремих спеціалізацій (переважно – педагогів, медиків, фахівців галузі туризму).

Найбільш розроблена на сьогодні тематика педагогічної практики студентів. Питанням історії становлення педагогічної практики як компонента загально-педагогічної підготовки присвятили свої праці Н. М. Дем'яненко [103], Р. В. Куліш [179], В. К. Майборода [190] та ін. Серед ґрунтовних досліджень слід відзначити навчальний посібник О. Абдуліної та Н. Загрязкіна [26], В. Т. Чепікова [325], Г. О. Шулдик та В. І. Шулдик [335], які називають педагогічну практику зв'язуючою ланкою між теоретичним навчанням студента і його майбутньою роботою у школі. Учені підкреслюють, що під час

педагогічної практики не тільки відбувається перевірка теоретичної і практичної підготовки студента до самостійної роботи, але й створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя.

Сьогодні з'являється багато робіт молодих вчених, які пропонують власний погляд на підвищення ефективності педагогічної практики, це, насамперед, дисертаційні дослідження [143, 183 та ін.] та матеріали наукових конференцій [222, 231 та ін.], окремі статті. Так, М. Букач [66, 67] пропонує введення спеціальних практик як для студентів музично-педагогічних факультетів, так і для інших спеціальностей; О. Тімець [290] у статті розглядає особливості організаційно-педагогічних умов проведення фахової педагогічної практики для студентів-географів.

З. Фалинська [303] проводить порівняльний аналіз логіки і структури практичної підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України. І. Галатир [86] досліджує особливості організації практик соціальних робітників у країнах Європи, визначаючи переваги та недоліки, перспективи для запровадження у вітчизняній практиці.

В. Мелешко [200] в ретроспективі аналізує сучасний стан практичної підготовки студентів-медиків; О. В. Громов, П. Г. Герасимчук, М. О. Коваленко, Р. А. Котелевський [98], К. М. Косенко [169] працюють у напрямку вдосконалення практичної підготовки студентів-стоматологів.

А. Волкова [82], Л. Польова [240], Л. Чорна [326] досліджують особливості практичної підготовки фахівців з туризму.

Нажаль, на сьогодні маємо констатувати той факт, що шляхи та напрямки покращання проходження практики студентами економічних спеціальностей, у порівнянні з іншими, недостатньо розроблені. Так, ґрунтовний аналіз розглянутої проблематики дав можливість виділення наступних праць та досліджень.

Однією з ґрунтовних праць, присвячених організаційним аспектам проходження практики, зокрема і студентами економічних спеціальностей була праця ще радянських часів «Виробнича практика студентів і стажування молодих фахівців» А. Є. Пантелеймонова [228], в якій детально розкривалася суть і методологія проведення виробничих практик, керівництво та контроль засвоєння навичок студентами.

У навчально-методичному посібнику «Виробнича практика студентів економічних спеціальностей: планування, організація, проведення» [146] Карпицька М. Є. й Сорокіна Т. В. викладають методику організації й проведення виробничої практики студентів економічних спеціальностей, розкривають вимоги до планування, організації, проведення практики, ведення документації, обліку й звітності; наводять пакет необхідної нормативно-організаційної документації для проведення практики.

Загалом же організаційні аспекти проведення практик розробляються кожним вищим навчальним закладом самостійно відповідно до державних стандартів (наприклад, Методичні вказівки до виробничої практики для студентів 4 курсу за напрямом 0501 «Економіка і підприємництво»: спеціальність 7.050104 «Фінанси». – Івано-Франківськ : ЛА «Пальміра плюс», 2006. – 19 с. [203], розроблені Ткачук І. Г. для Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника).

Окремі розділи монографії Л. С. Отрощенко «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини» [223] торкаються проблем практичної підготовки економістів-міжнародників у Німеччині, особливостей їх стажування та застосування такого досвіду для вітчизняної вищої освіти.

Наступна низка досліджень – це передовий досвід сучасних науковців, висвітлений на шпальтах наукових видань (статті, матеріали конференцій і т. п.).

Так, В. Різник [254], досліджуючи шляхи вдосконалення професійної підготовки економістів, підкреслює, що виробнича практика має великі можливості для підвищення готовності студентів економічних спеціальностей до професійної діяльності.

І. В. Кривов'язюк та О. А. Кривов'язюк [175], вивчаючи шляхи підвищення якості підготовки фахівців економічного спрямування в рамках болонської конвенції, з урахуванням того, що сучасна українська освіта активно інтегрується у міжнародний простір, важливі напрямки вбачають в стажуванні викладачів, обміні студентами при проходженні практик за кордоном, в одержанні інформації із зарубіжних країн у галузях планування, організації та здійсненні навчального процесу, зокрема практик.

Вивчаючи сучасні проблеми професійної підготовки студентів економічних спеціальностей, О. Г. Набока [209] дійшла висновків, що традиційна організація практики виявилась малоефективною, ввійшла в суперечності з новими умовами і вимогами до результатів освітньої діяльності, тому потребує оновлення і ґрунтовних досліджень шляхів досягнення її ефективності.

Увага М. Т. Левочки та Н. Л. Гресь [181] акцентується на питаннях вдосконалення теоретично-практичної підготовки студентів до виробничої практики для її вдалого проходження.

В. Рибак [253], досліджуючи особливості процесу підготовки майбутніх економістів, визначає, що теоретичні знання, пропоновані студентам, мають підтверджуватися і засвоюватися шляхом практичної апробації на підприємствах і в установах; фахівець має бути особою знаючою і мобільною, здатною блискавично реагувати на будь-які зміни у сфері професійної діяльності. Акценти ж підготовки фахівців змістилися в бік практичних навичок, максимальної адаптації вмінь та навичок студента до існуючих умов майбутньої професійної діяльності. Засадою таких підходів є моделювання, імітація

майбутньої професійної реальності, спроба оволодіти не лише відтворенням знань, а на основі реальної, нехай і ігрової, експериментальної дії.

В окрему групу маємо виділити низку дисертаційних досліджень, в яких або безпосередньо досліджуються питання проходження практики студентами економічних спеціальностей, поліпшення практичної складової їх навчання, або ж наукова тематика торкається цих питань.

Так, Уйсімбаєва Н. В. [300] визначає важливу роль усіх видів практик для формування професійної компетентності майбутніх економістів.

Л. О. Ролдугіна [255], поміж іншим, доводить у своєму дисертаційному дослідженні, що для формування професійної компетентності економіста-менеджера необхідні усі види практик (навчальна, за профілем спеціальності, переддипломна), важливий вибір форм і методів організації виробничої практики та застосування відповідних імітаційних (ігрові та неігрові) та неімітаційних методи створення реальних виробничих ситуацій і відносин: на етапах навчальної практики – використання ділових ігор, аналіз і вирішення конкретних виробничих ситуацій, виконання індивідуальних завдань; в період практики за профілем спеціальності та переддипломної – використання найбільш ефективних практикоорієнтованих методів навчання: курсове і дипломне проектування.

В. О. Давидов [102] вбачає основне завдання підвищення рівня професійної підготовки студентів у посиленні ролі виробничих практик та визначає, що оптимальна організація практики студентів може бути реалізована завдяки учбовим фірмам та засобами імітаційного моделювання.

Звертаючись до питання дослідження практичної підготовки студентів вищих навчальних закладів, неможливо не торкнутися досвіду зарубіжних країн у підготовці майбутніх фахівців та її практичної складової.

Досвід підготовки фахівців у багатьох країнах світу свідчить, що в цілісній системі професійної підготовки практична підготовка виступає вагомим чинником поряд із теоретичною. При цьому значна увага приділяється формуванню практичних умінь і навичок, професійної етики та особистому розвитку і росту майбутніх фахівців.

Висвітленню принципів, закономірностей, форм, рівнів та особливостей розвитку економічної освіти у зарубіжних країнах присвятили свої роботи такі вітчизняні вчені, як М. Букач [66], М. Вачевський [70], О. Войнаровська [81], Л. Огнівко [219], О. Набока [209, 210], Н. Ничкало [213], І. Федоров [307] та ін.

Слід визнати, що досить пильна увага у зарубіжних країнах надається практичній підготовці медиків та педагогів, адже ці дві спеціальності – не просто професії, це покликання, і людина, яка вирішила стати лікарем чи вчителем, повинна не лише гарно навчитися спеціальності, але й мати талант до цієї професії та оволодіти дійсною професійною майстерністю.

Тому не дивує досвід Угорщини, де студенти вищих медичних та педагогічних навчальних закладів проходять практику вже з першого курсу. Такий механізм дає можливість не лише вдосконалювати практичні навички студентів, надати їм можливість «відчути» професію одразу, а й з самого початку «відсіяти» тих, хто не має хисту до професії. На жаль, і досі цей досвід лишається передовим, адже, навіть у країнах з високим розвитком освіти, практична підготовка студентів бажає жадати ліпшого.

Цікавий і своєрідний досвід практичної підготовки молодих фахівців у Франції представлений М. М. Букачем [66]. У Франції після складання теоретичних іспитів в університеті майбутні фахівці зараховуються в регіональний центр, де протягом 27 тижнів проходять практичну підготовку. Радниками в регіональному центрі працюють кращі фахівці, за якими закріплюються стажисти. Як відзначають фахівці, така практична підготовка давала позитивні результати. Цьому значною мірою сприяє організація керівництва практикою, яку здійснює директор регіонального центру. Він складає списки педагогічних радників і визначає основні напрямки їх роботи, здійснює постійний контакт із директорами баз практики, де практикуються стажисти. Він же здійснює контроль, який супроводжується збором, систематизацією матеріалів з проходження практики кожного стажиста. У подальшому зібрані матеріали, які в основному складаються зі звітів та спостережень радників, йдуть до екзаменаційної комісії. Причому студент, який не склав іспит з практики, не одержує диплома й не допускається до професійної діяльності. Таким чином, в університетах Франції простежується чітке розмежування теоретичного і практичного навчання. Але завдяки добре організованому керівництву, ретельному добору радників та баз, де буде проходити практика, чіткій взаємодії радників регіональних центрів та їх незалежності від університетів вдалося досягти позитивних результатів у практичному навчанні студентів.

На думку ж О. Набоки [210], у сучасному світі однією з найбільш передових країн у розвитку економічної освіти вважається Німеччина.

Значний внесок у розкриття особливостей економічної освіти в Німеччині зробили такі дослідники, як Н. В. Абашкіна [25], С. М. Амеліна [34], В. Н. Ліпкіна [184], Л. С. Отрощенко [223] та ін.

Система економічної освіти Німеччини інтегрована в загальноєвропейську: всі види навчальних закладів задіяні в реалізації програм ЄС, відбувається уніфікація стандартів навчання країн співтовариства, орієнтація на взаємне визнання дипломів.

Вищі навчальні заклади Німеччини – це університети (Universitaet, скорочено Uni), у тому числі технічні (Technische Universitaet), вищі спеціальні школи (Fachhochschule), а також різні спеціалізовані навчальні заклади. Переважна більшість вищих навчальних закладів Німеччини – державні, але останнім часом стали з'являтися й приватні. Навчання в них платне. Активно розвивається система бізнес-освіти.

Серед усієї цієї розмаїтості особливе місце займають університети – насамперед тому, що з ними пов'язано багато століть німецької історії, наукові відкриття, імена геніальних людей. У сучасній німецькій системі вищої освіти представлені університети трьох типів:

- класичні «старі» університети, історія яких сягає в середньовіччя. Це найстарший у Німеччині Хайдельберзький університет, університети у Фрайбурзі, Тюбінгені, Марбурзі та в інших містах;

- технічні університети (ТУ Дрезден, ТУ Фрайбург, ТУ Мюнхен) і прирівняні до них по статусу вищі технічні школи в Ахені та Дармштадті. У цілому в цих університетах престижними вважаються факультети, що здійснюють підготовку за технічними, природничо-математичними, економічними і медичними спеціальностями;

- вищі навчальні заклади, що виникли за останні 30–40 років під час стрімкого розвитку системи вищої освіти в Німеччині. Це Рурський університет у Бохумі, університети в Констанції, Регенсбурзі, Билефельді, Потсдамі [184, с. 12].

Поточне управління навчальними економічними закладами, як і усіма іншими, перебуває в компетенції урядів Федеральних земель, а координується Міністерством освіти. Федеральні землі приймають свої закони про освіту, однак всі ці закони розроблені на основі загального федерального закону. Програми навчання, підручники затверджуються на рівні земельних урядів.

Університетська економічна освіта націлена на підготовку всебічно розвиненого економіста з широким світоглядом. Спеціальні (професійні) вищі навчальні заклади мають величезне значення в підготовці економістів. Вони випускають більше 70 % німецьких економістів, до 50 % фахівців у галузі інформатики, організації виробництва тощо. Ці навчальні заклади відрізняються скороченим циклом навчання, який передбачає теоретичну підготовку протягом трьох років і рік практичної роботи. Навчання в них максимально наближене до практики, всі викладачі обов'язково мають професійний досвід і тісні зв'язки із промисловими підприємствами. У більшості з них застосовується дуальна система [363, с. 106].

Використання дуального принципу у вищій школі Німеччини має плюси як для навчальних закладів, студентів, так і для підприємств. Адже, як наслідок, вищі школи мають додаткове фінансування, підтримку персоналу та матеріальної бази. Підприємства мають перспективу отримання освіти та підвищення кваліфікації для своїх робітників, а також можливість відбирати майбутній персонал серед студентів. Щодо студентів, завдяки дуальному принципу вони мають двосторонній договір про навчання, фінансову впевненість під час навчання та перспективи працевлаштування після закінчення вищого навчального закладу [356, с. 19].

Половина вищих навчальних закладів країни належить до академічних, для яких характерна підготовка високого рівня, обов'язковою є науково-дослідна робота та право присуджувати вчений ступінь.

До неакадемічних відносять вищі професійні навчальні заклади, що займаються підготовкою фахівців для виробництва, в тому числі економістів, менеджерів, маркетингологів і т. д. Термін підготовки фахівців становить 3–4 роки на базі 12 - річної, а не 13 - річної освіти, як в академічних вищих навчальних закладах. Випускникам присвоюється кваліфікація фахівця-практика.

Особливе місце в системі вищої економічної освіти займають вищі професійні школи (Fachhochschule). В «Загальному законі про вищу школу», прийнятому ще в 1976 р., як основна мета університетської освіти проголошувалася підготовка до професійної діяльності (економічної). Останнє було обумовлено необхідністю орієнтації вищої економічної школи на вимоги ринку праці, посилення зв'язку її із практикою. Сучасна економіка пред'являє особливі кваліфікаційні вимоги до економістів, а класичні університети, зорієнтовані на ідеї В. Гумбольдта, згідно з якими університетська освіта повинна носити тільки світоглядний, загальнонауковий характер і виключати підготовку до конкретної професії, не могли задовольнити запити держави. Тому відразу після закінчення університету близько 70 % фахівців проходили перепідготовку на курсах для одержання професійних знань.

Також підкреслимо, що німецькі студенти отримують від підприємства свідоцтво про проходження практики [352, с. 945].

Сучасна політика німецького уряду щодо вдосконалення освіти націлена на посилення співробітництва вищих навчальних закладів із промисловими фірмами. З 50-х рр. поширена форма «спільних досліджень», коли малі і середні фірми визначеної галузі створюють з вищим навчальним закладом (чи з науково-дослідним інститутом) союз для роботи над проблемами, у розв'язанні яких зацікавлені фірми – члени об'єднання. Важливо, що практикуються не тільки стажування працівників фірм у вищих навчальних закладах, але і робота студентів та молодих вчених у фірмах. Особливо це характерно для спеціальних (професійних) навчальних закладів, де навіть викладачі зобов'язані періодично самі проходити практику на фірмі.

Дослідженню специфіки економічної освіти в Сполучених штатах Америки присвятили свої праці О. Н. Войнаровська [81], О. М. Зіноватна [130], О. А. Ігнатюк [139], Л. В. Огнівко [219], Р. П. Соловійова та Ю. М. Соловійова [275], О. В. Тарасова [284] та ін.

Практичній орієнтації навчання та підготовці висококваліфікованого фахівця сприяє розгалужена структура вищих навчальних закладів Америки:

– заклади післясередньої освіти різного виду і напівпрофесійні школи з програмами, що тривають від 1-го до 3-х років і видають посвідчення низьких

рівнів. Нетривала за часом освіта закінчується отриманням сертифіката про певні професійні вміння, більш тривала – присвоєнням асоційованого ступеня (Associate Degree), що дає право виконувати роботу рівня техніків і вступати на третій курс коледжів із бакалаврськими програмами. Даний ступень є проміжним етапом між закінченням школи та ступенем бакалавра;

- місцеві і молодші коледжі із дворічними програмами, виконання яких дає доступ на третій курс «бакалаврських» коледжів та отримання асоційованого ступеня чи професійної ліцензії (Occupational License);

- коледжі вільних мистецтв, що є істотною особливістю системи вищої освіти Сполучених штатів Америки, з викладанням майже винятково загальних дисциплін типу історії, хімії, економіки тощо і присудженням диплома бакалавра з домінуючим академічним та мінімальним професійним наповненням. Однак помітною є тенденція включати на завершальному етапі чотирирічної програми і професійні курси, що розширює можливості випускників. Але для окремих спеціальностей, наприклад, медицини і права, для отримання професійної кваліфікації студент повинен оволодіти ще й програмою післядипломного фахового навчання для досягнення рівня магістра в університетських школах;

- загальноосвітні (comprehensive) коледжі з присвоєнням диплома як бакалавра, так і магістра (програми включають розвивальні дофахові і поглиблюючі професійні компоненти). Більшість цих закладів готує вчителів, бізнесменів, фахівців, діяльність яких вимагає диплома магістра;

- незалежні професійні школи з бакалаврським (часто й магістерським) рівнем дипломів у сферах технології, мистецтв тощо. Маючи близький до закладів першої групи зміст програм, ці школи використовують набагато кваліфікованіший персонал з університетською підготовкою;

- університети з правом підготовки докторів та усіма циклами навчання, які становлять найбільш престижну групу вищих навчальних закладів. До них входять коледжі бакалаврського рівня, школи для підготовки магістрів і докторів. Часто цю групу диференціюють за іншими параметрами, наприклад за: рівнем наукових досліджень (кількістю та тематичною різноманітністю захищених щороку докторських дисертацій); обсягом наукового фінансування; наявністю чи відсутністю медичної школи з дослідною клінікою; спектром факультетів; нарешті, кількістю викладачів і студентів та співвідношенням між ними [358].

І хоча основною формою навчальних занять є лекція, яка читається для потоків, що нараховують іноді до тисячі студентів, ця форма значно відрізняється від лекції у нашому розумінні. Студенти не конспектують монолог викладача – конспекти їм роздаються, а тематичне відео, презентації у PowerPoint, економічні приклади діючих компаній, діалог – невід’ємні складові лекційних занять [341, с. 76]. Крім лекцій, студенти зобов’язані відвідувати дискусійні

заняття (семінари), а студенти наукових факультетів і шкіл також повинні проводити певний час у лабораторіях. Протягом семестру студент зобов'язаний підготувати кілька письмових робіт.

Аналізуючи магістерські програми вищих навчальних закладів Америки О. М. Зіноватна розподіляє їх залежно від загального цільового призначення та організації навчального процесу за наступними типами:

- 1) допоміжні (ancillary);
- 2) професійного зростання (career advancement);
- 3) професійного учнівства (apprenticeship);
- 4) громадського спрямування (community-centered) [130, с. 83].

Для нашого дослідження безпосередній інтерес представляють другий та третій типи.

Магістерські програми професійного зростання забезпечують потребу студентів бути конкурентноспроможними на ринку праці, надаючи кваліфіковану підготовку, необхідну для кар'єрного зростання у професійному, а не академічному середовищі [130, с. 84].

Вони характеризуються, передусім, безпосереднім зв'язком між теорією та практикою з використанням різноманітних практикумів та інтерактивної діяльності: ситуаційні дослідження, групові проекти та презентації, обов'язкове і необов'язкове стажування, виробнича практика; запрошенням позаштатних викладачів-практиків та лекторів-гостей для передачі студентам конкретного професійного досвіду; наданням освітніх послуг у зручній для споживачів формі, наприклад, заняття у вечірній час, на вихідних чи влітку, використання Інтернет-технологій тощо.

Магістерські програми професійного учнівства базуються на ідеї, що студенти можуть набути необхідних їм професійних компетенцій лише при практично орієнтованому навчанні в умовах, наближених до реальних, долаючи обмеження традиційних аудиторних занять. За таких програм широко застосовується діяльнісний підхід до навчання, поширені колегіальні стосунки між учасниками програм, навчання професійної етиці на практиці, оскільки важливим є не лише транслявання знань, а й формування комунікативних компетенцій. Подібні програми надають можливість студентам самим здобути знання у інший спосіб, створюючи міні-спільноту, яка об'єднана вирішенням спільних задач.

Характерною рисою вищої економічної освіти Сполучених штатів є тісне співробітництво освітніх установ, виробництва і бізнесу [89, с. 117], що виявляється як у підвищенні кваліфікації працівників фірм у вищих навчальних закладах, стажування випускників у фірмах та замовлення наукових розробок для бізнес-сфери у вищих навчальних закладах.

На особливу увагу заслуговує організація навчання у школах бізнесу Сполучених штатів Америки. І хоча останнім часом бізнес-школи поширені в

усьому світі (з'являються вони і в Україні та Росії), в Америці зосереджено близько 60 % провідних бізнес-шкіл світу. Престижна бізнес-освіта, наприклад, диплом МВА, отриманий в Америці, є, як правило, гарантією наступної вдалої кар'єри [85]. Та і перша бізнес-школа з'явилася у Сполучених штатах Америки ще у 1900 р. за ініціативою Вільяма Такера на базі Дартмутського коледжу. В. Такер заклав основу для підготовки якісно нового покоління бізнесменів і менеджерів, які повинні були оволодіти глибоким розумінням значення і ролі бізнесу, зумів поєднати теоретичне навчання з практичним досвідом бізнесменів. За це він одержав прізвисько «Великий президент». Сьогодні Дартмутська бізнес-школа залишається одним із світових лідерів бізнес-освіти та законодавцем моди у цій галузі; її досвід було перейнято багатьма європейськими країнами [144, с. 42].

Серед найбільш популярних американських бізнес-шкіл можна відзначити (за даними всесвітніх рейтингів FT.com, Forbes.com, Businessweek.com): Stanford University GSB, Harvard Business School, University of Pennsylvania: Wharton, Columbia Business School, Chicago GSB, Northwestern University (Kellogg), MIT Sloan, University of Michigan (Ross) та інші.

Проте, загальний огляд систем практичної підготовки майбутніх економістів провідних країн світу не може дати того наочного враження, як конкретний приклад. Саме тому наприкінці огляду хотілось би дослідити досвід конкретного навчального закладу щодо практичної підготовки студентів економічного профілю. Для такого прикладу ми обрали Вищу комерційну школу Лозаннського університету у Швейцарії.

Підкреслимо, що бакалаврат і магістратура у Швейцарії являють собою самостійні шляхи професійної підготовки в сфері вищої освіти. У рамках бакалаврата студенти одержують необхідні для професійної кваліфікації базові наукові знання, розвивають загальні й спеціальні професійні компетенції. Як перший щабель вищої професійної освіти бакалаврат стає розповсюдженою формою одержання вищої освіти й для більшості студентів – першим містком у професію. Допуск до спеціальностей магістратури як другого циклу одержання вищої освіти відбувається на основі вже наявного першого шабеля вищої освіти й інших додаткових вимог. Серед магістерських програм розрізняють практико-орієнтовані програми й програми, націлені на подальшу науково-дослідну діяльність випускників [100, с. 163].

Вища комерційна школа Лозаннського університету – це один з провідних і найбільш престижних навчальних закладів Швейцарії. Диплом цієї школи в галузі базової бізнес-освіти користується незмінно високою репутацією не тільки в цій країні, але й за її межами. Школа заснована відносно недавно – в 1911 р., однак вона успадковувала багаті традиції Лозаннського університету, який нараховує більше ніж 450-літню історію. Саме в цьому

університеті працювали відомі економісти Л. Вальрас і В. Парето, які заснували наприкінці ХІХ ст. Лозаннську школу економічної думки.

Програма базової освіти Вищої комерційної школи передбачає можливість спеціалізації на чотирьох відділеннях: актуарні науки (відділення, що готують фахівців переважно для страхових компаній); політична економія; управління підприємством; інформаційний менеджмент [90, с. 168].

Навчання в рамках першого ступеня вищої освіти (licence) розраховане на 8 семестрів і засноване на бальній системі (системі кредитів), які необхідно набрати за весь період навчання, щоб одержати диплом. У цілому така система відповідає європейським нормам.

За фахом «Управління підприємством» навчається найбільша кількість студентів.

На першому році навчання у студентів немає вибору дисциплін. Майбутні політекономисти й керівники займаються разом і повинні у завершенні першого етапу здати серію іспитів з основних дисциплін. До цих предметів належать: принципи бухгалтерського обліку й управління; математика; поняття й загальні принципи інформатики; поняття й загальні принципи права; політична економія (Економікс – базовий курс); економічна статистика; національне рахівництво; основи статистики [90, с. 169].

З другого курсу починається спеціалізація за відділеннями. Обов'язкові предмети сполучаються із спецкурсами на вибір. Серед обов'язкових курсів майбутні фахівці з менеджменту повинні вивчити за весь період навчання, що залишився, наступні дисципліни: дослідження операцій; принципи фінансів; управлінський облік; маркетинг (базовий курс); управління виробництвом; управління людськими ресурсами; аналіз промислових структур; оподаткування; економічні інститути; право; прикладна інформатика; фінанси підприємств; банківські й фінансові системи; міжнародний маркетинг; політика підприємства; національна економіка.

Приклад Вищої комерційної школи Лозаннського університету демонструє інноваційний підхід. В організації навчального процесу в цілому переважає орієнтація на підготовку практика, здатного безпосередньо включитися в реальний процес розвитку бізнесу [362, с. 283]. Такому практикові було б недостатньо загальних знань про організацію бізнесу. Уміння скласти ділові папери, прочитати бухгалтерські документи й котирувальні таблиці, виконати конкретний скрупульозний фінансовий розрахунок, знати, як підступитися до розв'язання реального маркетингового завдання, здатність використовувати можливості сучасного інформаційного забезпечення – усьому цьому можна навчити вже на студентській лаві або змусити вивчити самостійно (при відповідній організації навчального процесу) і перевірити, наскільки така програма під силу здобувачеві диплома. Орієнтація на дану установку відбивається й на виборі

пріоритетних дисциплін, і на їхньому змісті, і на підході до того, що повинен насправді знати й уміти випускник.

Уся Лозаннська школа економіки відрізняється особливою увагою до методів кількісного аналізу, моделювання економічних процесів, орієнтацією на вирішення практичних завдань за допомогою економіко-математичних методів. Випускник повинен уміти рахувати, проводити конкретний цифровий аналіз. Це стосується й політичної економії, і бізнесу. Основи практичної освіти закладаються на першому курсі й будуть надалі розширені, особливо в рамках фінансового блоку дисциплін, якими вже традиційно сильна Швейцарія. Професійні навички такого роду сприймаються, насамперед, як елемент кваліфікації фахівця, а не організатора [90, с. 76].

Усі курси максимально прив'язані до практичних потреб, «заземлені». Існують стандартні завдання, найбільш типові проблеми, і здобувач диплома повинен, безумовно, знати, як їх розв'язати.

Навчаючись у цьому закладі неможливо обмежитися одержанням загального уявлення про предмет без пророблення всього включеного в програму матеріалу. Майже всі іспити здаються письмово, при цьому майже неможливо зустріти питання типу «що означає...» або «розкажіть про...». Таких питань немає навіть на іспиті з політичної економії. Переважна частина завдань іспитів – це досить складні, максимально наближені до реального життя завдання, які треба швидко розв'язати й дати конкретну відповідь. Так, навчання бухгалтерському обліку припускає, що на іспиті студент зможе виконати кілька завдань, у цілому досить типових, але без спрощень, найчастіше з використанням реальних фінансових документів, які містять усі нюанси, що так чи інакше згадувалися в ході навчання або були запропоновані для самостійного розгляду. Виконати таку роботу у відведені чотири години з урахуванням величезного обсягу матеріалу зовсім неможливо без багатьох годин скрупульозного вивчення й тривалих тренувань. На деяких іспитах, наприклад з фінансових дисциплін, можна користуватися будь-якою літературою, але це навряд чи допоможе, якщо студент дійсно не опанував матеріал.

Диплом Лозаннської Вищої комерційної школи гарантує не тільки загальне знайомство з фундаментальними проблемами теорії бізнесу, але й продуктивну роботу з вирішення певного кола реальних практичних завдань. Це, безумовно, відрізняється від концепції диплома деяких елітних шкіл.

На наш погляд, такий приклад демонструє врахування у навчальному процесі сучасних потреб суспільства у фахівцях не лише з визначеною базою знань, але у фахівцях, які можуть застосовувати ці знання на практиці.

Отже, нами була досліджена проблематика практичної підготовки студентів, яка є одним із найважливіших етапів у системі професійної підготовки майбутнього фахівця, важливою ланкою формування професійних умінь і засвоєння

навичок професії. Ретроспективний аналіз показав, що на усіх етапах розвитку вищої освіти науковці намагалися подолати недоліки у практичному становленні майбутніх фахівців, що проявилось у становленні діяльнісного, конструктивистського та праксеологічного підходів у педагогіці.

Були виявлені особливості та специфіка освітніх систем зарубіжних країн на шляху подолання розриву між теоретичним і практичним навчанням.

Ми дійшли висновку, що сучасна система вищої освіти в Україні, заснована на кваліфікаційній основі та із традиційною знанієвою спрямованістю, не відповідає сучасним вимогам професійності майбутнього фахівця. З цього приводу вважаємо оптимальним шляхом подолання зазначеної проблеми – застосування у вищій освіті компетентнісного підходу.

1.2. Компетентнісний підхід у контексті професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів

Вища школа завжди прагнула реагувати на зміни в суспільстві, зміни в соціальних вимогах до освіти, зміни ринку праці. Така реакція виражалася, насамперед, у змінах освітньо-професійних програм або в доповненні навчального плану новими дисциплінами. Обидва ці напрями орієнтовані на екстенсивний розвиток вищої школи, на збільшення обсягу досліджуваного навчального матеріалу та на збільшення теоретизації вищої освіти. Тому необхідно використовувати інший шлях – зміну характеру зв'язків і відносин між навчальними дисциплінами. Ці відносини визначаються змістом цілей вищої освіти, співвідношенням загальних цілей освіти й цілей вивчення навчальних дисциплін. На наше переконання, саме такий шлях і реалізовується за допомогою компетентнісного підходу.

Треба підкреслити, що компетентнісний підхід не заперечує системі освіти, яка була побудована на сумі знань, вмінь та навичок. Але при цьому треба враховувати, що знання можуть мати різну цінність і що збільшення обсягу знань не означає підвищення рівня освіченості. Більше того, підвищення рівня освіченості в ряді випадків може бути досягнуте лише при зменшенні обсягу знань, який зобов'язаний засвоїти студент [180, с. 4].

Мета компетентнісного підходу у вищій освіті – подолати розрив між знаннями студентів і їх практичною діяльністю, навчити студентів за допомогою отриманих й засвоєних знань ефективно вирішувати завдання практики.

На думку Т. М. Ковальової, ідея компетентнісного підходу – це, насамперед, ідея відкритого замовлення на зміст освіти [153]. Компетентнісний підхід до визначення цілей вищої освіти дає можливість погодити очікування суспільства (передусім, роботодавців), викладачів і студентів. Визначення цілей вищої освіти з позицій компетентнісного підходу означає опис можливостей, які можуть придбати студенти в результаті освітньої діяльності.

Доктор педагогічних наук Г. К. Селевко відзначає, що компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здатності випускника до виживання й стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, інформаційно й комунікаційно насиченого простору [260, с. 138].

Запровадження компетентісного підходу передбачає зміщення акцентів з освітнього процесу на навчальний результат, який виражається в термінах компетентностей. Згідно з концепцією компетентісного підходу, результат більш важливий, ніж спосіб його здобуття [187, с. 12].

Отже, іншими словами, компетентнісний підхід у вищій професійній освіті являє собою концепцію організації навчального процесу, в якому метою навчання студентів виступає набуття сукупності професійних компетенцій.

Сьогодні вже розпочатий перехід освітніх систем на компетентнісне навчання. Аналіз досвіду закордонних країн у частині використання компетентнісної моделі в національних освітніх системах надзвичайно корисний для усвідомлення ефективності переходу української системи освіти на компетентнісний підхід.

При вивченні досвіду становлення й розвитку компетентісного підходу нами виявлений певний спектр особливостей його розвитку та відносно незалежність сформованих моделей у рамках закордонних наукових шкіл.

Компетентнісний підхід у вигляді навчання, заснованого на компетенціях, зародився у США наприкінці 60-х років [311, с. 34].

Принцип компетенції зародився в рамках однієї з конкретних наук (мовознавства) і був згодом екстрапольований у якості наукового методу, застосовного до різних сфер знання, включаючи педагогіку. Виникнення компетентісного підходу прийнято пов'язувати з дослідженнями відомого американського лінгвіста Н. Хомського [45, с. 8]. У 1965 р. американський мовознавець Н. Хомський увів термін «компетенція» у понятійний апарат лінгвістики з проблем генеративної граматики. Він відзначав, що «...ми проводимо фундаментальну відмінність між компетенцією (знанням своєї мови мовцем – слухачем) і вживанням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях). Тільки в ідеалізованому випадку... уживання є безпосереднім відбиттям компетенції. У дійсності ж воно не може безпосередньо відбивати компетенцію... протиставлення, що вводиться мною, пов'язане із сосюрівським протиставленням мови й мовлення, але необхідно... скоріше повернутися до гумбольдтовської концепції схованої компетенції як системи процесів, що породжують» [128, с. 13]. Тут увага звертається на те, що саме «уживання» є актуальним проявом компетенції як «схованого», потенційного.

Уживання, за Н. Хомським, «у дійсності» у реальності пов'язане з мисленням, реакцією на використання мови, з навичками і т. д., тобто пов'язане із самим мовцям, з досвідом самої людини.

Подальший внесок у становлення компетентнісного підходу вніс американський психолог Роджер Уайт. 1959 р. він опублікував статтю «Перегляд поняття мотивації: концепція компетенції» (Motivation reconsidered: The concept of competence) [367, с. 284], у якій розкрив взаємозв'язок між компетенцією й мотивацією. Однієї з основних причин, через яку Р. Уайт уводить в обіг термін «компетенція», стає необхідність опису тих особливостей індивідуальності, які б відповідали за ефективне, «відмінне» виконання роботи й високу мотивацію в професійній діяльності. При цьому сама компетенція розглядається як ефективна взаємодія людини з навколишнім середовищем.

Подальший розвиток компетентнісного підходу в США проходить у руслі поведінкового підходу. На початку 70-х рр. Девід Макклелланд у статті «Тестування компетенцій, а не інтелекту» («Testing for Competence Rather Than Intelligence» [361]) доводить, що традиційні академічні тести здібностей, так само як і шкільні досягнення, не можуть прогнозувати ефективність виконання роботи. Він визначає фактори, що прогнозують високий рівень виконання роботи, які й називає компетенціями. Вони містять у собі навички й властивості особистості, які лежать поза когнітивними здібностями, наприклад: самооцінку, саморегуляцію, комунікативні навички. У сферу досліджень Д. Макклелланда також потрапили такі питання, як розробка компетентнісних моделей, уточнення понять компетенції й компетентності, вироблення процедур оцінки компетенції і т. д.

В 1993 р. Л. Спенсер і С. Спенсер [365] опублікували роботу, у якій продемонстрували можливості методології оцінки компетенцій. Розроблена ними комплексна модель включає: мотиви, особистісні риси, я-концепцію, цінності, зміст знань, когнітивні й поведінкові навички.

У середині 90-х рр. компетенції міцно зайняли своє місце в системі освіти й менеджменту США.

За переконанням Дж. Вінтертон, Ф. Деламер-Ле Діст, Є. Стрінгфеллоу, американська модель компетенцій – це механізм, який пов'язує навички, знання, особливості особистості та поведінки зі стратегічними цілями компанії [365, с. 19-20]. Н. Гангані, Г. Маклін, Р. Браден стверджують, що «методи на основі компетенцій використовуються, для того щоб привести у відповідність ключові бізнес-процеси в галузі управління людськими ресурсами зі стратегічними цілями організації» [357, с. 1111].

Іншу модель розвитку компетентнісного підходу спостерігаємо у Великобританії. У зв'язку з нестачею кваліфікованої робочої сили, уряд у 80-х рр. сформував новий підхід до професійної освіти й навчання на основі

компетентності. В основі британського підходу до компетентності лежить не аналіз поведінки, а функціональний аналіз діяльності, окремих видів виконуваних робіт, тобто аналізувався список навичок і вмінь, необхідних для реалізації функцій працівника, який обіймає ту або іншу посаду. Такий нормативний підхід ефективний своєю глобальністю й дозволив описати значний перелік різних професій, урахувати різноманітні вимоги й специфіку. Але такий підхід дозволяв тільки оцінити придатність людини до виконання тих або інших професійних обов'язків, але не дозволяв оцінювати його успішність або ефективність діяльності.

У Великобританії компетентнісний підхід в освіті упроваджено з 1995 р. Було визначено дві групи ключових компетенцій: комунікаційні (обчислювальні навички, робота з інформаційними технологіями) і базові компетенції широкого профілю (робота в групі, вміння ухвалювати рішення тощо). «Кваліфікація в галузі ключових компетенцій» є важливим елементом здобутої освіти. В документі, що її засвідчує, перелічені знання й уміння, якими повинен володіти випускник з отриманої спеціальності, зазначено, де саме (університет, факультет, спеціалізація) та на яких умовах (схеми навчання, оплата, пільги, гранти) вони набуваються у процесі вивчення конкретних академічних предметів (навчальних курсів, дисциплін). Цей елемент є складовою «національної кваліфікаційної рамки». Отож, набуті вміння і навички можуть бути перевірені в процесі навчання, при прийомі на роботу, оцінюванні працівника на відповідність посаді протягом роботи в компанії [110, с. 56].

Уряд країни переглянув навчальні плани й одне з нових явищ – упровадження ключових компетенцій в освіту дітей від двох до вісімнадцяти років. Чинний нині перелік компетенцій поділяється на ключові (key skills), активні (core skills), основні (base skills) компетенції. Шкільні іспити, які школярі здають у 16 років, пов'язані з першим і другим рівнями. Рівень освіти, який школярі набувають у 18 років, відповідає третьому рівневі. Отримання ступеня є четвертим рівнем. Аспірантські курси й курси після закінчення вищого навчального закладу – п'ятий рівень.

Ключові компетенції мають три функції:

- 1) допомагають студентам навчатися;
- 2) дають змогу співробітникам задовольняти вимоги працедавців;
- 3) сприяють успіхам у житті [288, с. 319].

Вони є частиною навчального плану, інтегровані в зміст освіти. Отже, компетентнісна модель у системі освіти Великобританії є основою для побудови системи навчання протягом життя людини.

Така модель за своєю сутністю є функціональною.

Функціональна компетенція (навички) означає, що людина, яка працює в даній професійній галузі, повинна спромогтися зробити, виконати відповідну

роботу і здатна продемонструвати високі стандарти в рамках своїх функціональних обов'язків на конкретному робочому місці [353, с. 24].

До кінця 90-х рр. у Великобританії поняття компетенції еволюційно розширювалося, охоплюючи поведінкові характеристики, а не просто функціональні компетенції, пов'язані зі специфікою роботи, з виконанням певних функцій у рамках посад.

У результаті нашого дослідження було встановлено дещо різні трактування щодо розвитку компетентнісного підходу у Франції. Так, С. Хаддаді і Бессон Д. відзначають, що компетентнісний підхід у Франції розвивається за двома різними напрямками: за індивідуальним, зосередженим на індивідуальних поведінкових характеристиках, і за колективним, зосередженим на розробці моделі організаційних компетенцій [359, с. 82–83]. Натомість Вінтертон Дж., Ф. Деламер-Ле Діст, Є. Стрінгфеллоу вказують на те, що французький підхід є всебічним, тому що розглядає наступні характеристики: знання (*savoir*), функціональні компетенції (*savoir-faire*) і поведінкові компетенції (*savoir-e^tre*) [368, с. 36]. Ми більш схильні до останньої думки.

У Франції впровадження компетентнісного підходу почалося ще з 1993 р., коли національне бюро з працевлаштування, ANPE (*Agence nationale l'emploi*), вирішило змінити документ, відповідний до кваліфікаційного довідника (*Re'pertoire Ope'rationnel des Me'tiers et des Emplois*), і описати кваліфікаційні вимоги в термінах компетенцій. Однак підприємства різного профілю, не бажаючи миритися з відсталістю цього довідника, прийняли систему індивідуальної оцінки компетенцій співробітників, що сприяло більшій гнучкості в описі вимог, але іноді наражало на небезпеку систему гарантій зайнятості населення.

Подальшим імпульсом для розвитку компетентнісного підходу послужило введене у Франції в 90-х рр. XX ст. право громадян на незалежну оцінку компетенцій (*bilan de competences*) для того, щоби мати можливість індивідуального розвитку в рамках професії. Поняття компетенції із середини 90-х рр. стає усе більш популярним.

Наступним поштовхом для розвитку компетенцій послужила підтримка Асоціацією роботодавців MEDEF (*Mouvement des Entreprises de France*) запуску проекту «Об'єктивні компетенції».

Французький підхід до виявлення компетенцій є більш розгорнутим у порівнянні з англійським. Згідно з ним виділяють *savoir* (*compe'tences the'oriques*, тобто знання), *savoir-faire* (*compe'tences pratiques*, тобто функціональні компетенції) і *savoir-e^tre* (*compe'tences sociales et comportementales*, тобто поведінкові компетенції). В основі опису компетенцій лежать: знання (*savoir* і *connaissance*), досвід (*savoir faire* або *savoir agir*) і поведінкові характеристики (*savoir e^tre* or *la faculte' de s'adapter*) [135].

Отже, результати нашого дослідження показали, що підхід, який склався у Франції, є всебічним, тому що в ньому прослідковується комбінація декількох підходів і його можна розглядати в трьох аспектах: знання, досвід і поведінкові характеристики.

Німецька педагогіка підключилася до розробки компетентнісного підходу трохи пізніше, у середині 90-х рр., однак методологічні позиції в неї виявилися більш обґрунтованими.

У 1996 р. німецька система освіти прийняла підхід «компетенції дії» [236], рухаючись від предмета до компетенцій і до навчальних планів, які більшою мірою визначали області вивчення (Lernfelder), і в меншій пов'язані з роботою: знання й навички. При складанні навчального плану обов'язково розробляються професійно-технічні «компетенції дії» (Handlungskompetenz) у термінах сфери діяльності або предметних компетенцій (Fachkompetenz), особистісних компетенцій (Personalkompetenz) і соціальних компетенцій (Sozialkompetenz).

Компетенції, що належать до сфери діяльності, описують готовність і здатність, на основі предметних знань і навичок, виконувати завдання, вирішувати проблеми й оцінювати результати послідовно та незалежно відповідно до цілей. Загальні когнітивні компетенції (Sachkompetenz), наявність знань, здатність думати й ухвалювати рішення є передумовою для того, щоб розвинути предметні компетенції (Fachkompetenz), які включають як пізнавальні, так і функціональні компетенції. Особистісні компетенції мають на увазі здатність розуміти, аналізувати й оцінювати можливі шляхи розвитку, самореалізації особистості, які будуть мати соціально прийнятний характер і не завдадуть шкоди іншим членам суспільства, розбудовувати наявні задатки й прагнути до постійного самовдосконалення. Особистісні компетенції включають такі властивості особистості: «незалежність», «критичні здатності», «упевненість у собі», «надійність», «відповідальність» і «почуття обов'язку», поряд із професійними й етичними цінностями. Personalkompetenz у такий спосіб включають когнітивні й соціальні компетенції. У деяких випадках «самокомпетенції» (Selbkompetenz) визначають як здатність діяти морально й незалежно, що включає відстоювання позитивного Я-образу й розвиток моральності [354, с. 38]. Соціальні компетенції описують готовність і здатність створювати та підтримувати відносини, ідентифікувати й розуміти можливі вигоди та загрози у відносинах, а також здатність взаємодіяти з іншими раціональним і чесним способом, що включає розвиток почуття соціальної відповідальності й солідарності. Sozialkompetenz у такий спосіб включають функціональні й соціальні компетенції.

Сьогодні у Німеччині є 350 професійних профілів, складених за загальним форматом, який використовує компетенції у вищезазначених рамках і термінах [364, с. 33].

Отже, за результатами нашого дослідження виявлено, що у Німеччині компетентністний підхід має більш цілісний, індивідуально-орієнтований, різнобічний характер. Пильна увага до особистісних і соціальних компетенцій нарівні із предметними й професійними – передумова для створення універсальної теорії компетентнісної освіти. Крім того, слід зазначити, що є так звані загальнонавчальні компетенції (Lernkompetenz), які прирівнюються до компетенції, що забезпечують оволодіння ефективними технологіями постійного відновлення знань.

В Росії перехід на компетентнісно-орієнтоване навчання нормативно закріплений ще 2001 р. у Програмі модернізації російської освіти до 2010 р. і підтверджений у рішенні Колегії Міністерства освіти і науки Російської Федерації «Про пріоритетні напрями розвитку освітньої системи Російської Федерації» [216] у 2005 р.

Зараз у Російській Федерації вже розроблені нові стандарти вищої освіти 3-го покоління (наприклад, за напрямом «Економіка» [304, 298]), засновані на компетентністному підході, які вміщують у собі загальнокультурні та професійні компетенції.

Узагальнюючи результати нашого дослідження, визначаємо, що підходи зарубіжних держав щодо впровадження компетентнісного підходу у сферу вищої освіти виникали окремо та втілювали в собі найактуальніші аспекти подальшого розвитку освіти. Узагальнимо розглянуті наукові підходи у вигляді схеми (рис. 1.2.).

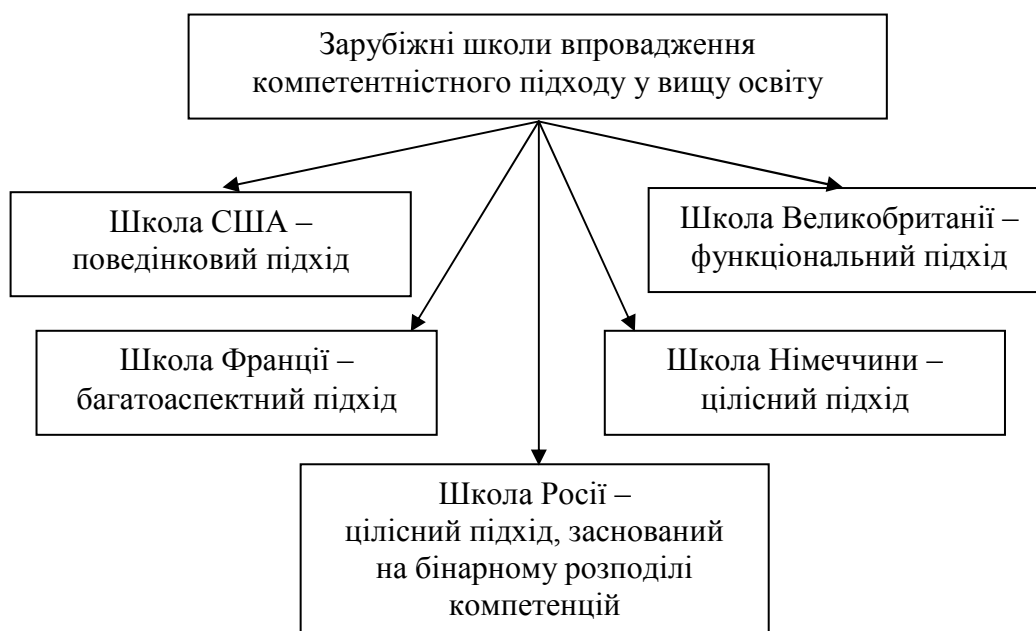


Рис. 1.2. Розвиток компетентнісного підходу в зарубіжних країнах

Україна в рамках Болонського процесу взяла на себе визначені обов'язки, в тому числі – приєднатися до компетентнісного формату професійної освіти.

Аналіз чинного законодавства у сфері освіти довів, що питання упровадження компетентнісного підходу є ключовими у нормативних документах у галузі розвитку вітчизняної вищої освіти, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти [8], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [9], наказах Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 р.» [11] (№ 612, 2007 р.), «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» [10] (№ 943, 2009 р.), рішеннях Колегії Міністерства освіти і науки України: «Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства» [22] (2007 р.), «Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи» [21] (2008 р.).

У результаті дослідження проблематики компетенцій і компетентності, зокрема аналізу робіт видатних науковців [32, 46, 127 та ін.], маємо умовно виділити його чотири основні етапи.

Перший етап (1960–1970 рр.) пов'язаний із введенням у науковий апарат категорії «компетенція», створенням передумов розмежування понять компетенція/компетентність. Із цього часу в руслі трансформаційної граматики й теорії навчання мовам починається дослідження різних видів мовної компетенції, вводиться поняття «комунікативна компетентність» (Д. Хаймс).

У 1964 р. в журналі «Іноземні мови в школі» була опублікована стаття Є. І. Пасова «Комунікативні вправи», яка привернула увагу вчителів до комунікативного методу навчання іноземних мов, котрий полягає в навчанні учнів мовленнєвої діяльності в умовах спілкування, спільного обговорення цікавих для них питань, тем, завдань. Є. І. Пасов наголошував, що «...мовленнєві вправи... за своєю структурою, характером повинні бути психологічно подібні процесу спілкування» [230, с. 7]. Ця публікація стала початком цілої низки психолого-педагогічних досліджень провідних вітчизняних науковців на дану тему.

Другий етап (1970–1990 рр.) став початком використання категорії компетенція/компетентність у теорії й практиці навчання мові (особливо нерідній), а також професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, у навчанні спілкуванню; розробляється зміст поняття «соціальні компетенції/компетентності».

Серед наукових джерел даного періоду найбільш ґрунтовне дослідження англійського психолога Джона Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» (1984 р.) [252]. Автор, посилаючись на психологічну теорію компетентності дає

розгорнуту характеристику компетентності, описує особливості здібностей людей різних професійних груп. Під складовими компетентностями розуміє: види компетентностей, або внутрішні мотивовані характеристики, які пов'язані з системою особистісних цінностей; уявлення й очікування, пов'язані з механізмами функціонування суспільства і роллю людини в суспільстві.

Вчений пропонує 37 видів компетентностей, аналіз яких показує, що велика увага приділяється таким категоріям, як «готовність», «здатність», психічним якостям – «відповідальність», «упевненість» тощо. Запропоновані ним здібності стосуються компетентності загалом, тобто це ті здібності, які характеризують будь-якого фахівця як компетентного.

Протягом другого етапу фахівці вирішували проблему удосконалення комунікативного методу, причиною якого була недостатня ефективність його впровадження. Спостерігалася тенденція до підміни комунікативного навчання видимістю мовленнєвої діяльності, «псевдокомунікативності» (термін В. С. Коростельова, 1991 р.), не підкріпленої створенням для цього особливих умов: зацікавленості, психічної сумісності учнів, їхньої готовності й бажання брати участь у спільному виконанні навчальних завдань, розв'язанні відповідних проблемних ситуацій [78, с. 93].

Отже, як у зарубіжній, так і у вітчизняній науковій практиці означені поняття здебільшого використовувалися: у професійній педагогіці («компетентність», «професійна компетентність»); у методиках навчання іноземних мов (лінгводидактичні компетенції) та інформатики (комунікативні компетенції), де вони мали назву компетенцій.

Наприкінці другого етапу науковці у зарубіжних країнах, в Росії та в Україні розпочинають не тільки досліджувати компетенції й компетентності, але й моделювати навчання, розглядаючи їх формування як кінцевий результат освітнього процесу. Так, ще наприкінці 1980-х – на початку 1990-х рр. було здійснено спробу визначення компетентності як певного освітнього результату. В цьому аспекті важливими є публікація статті В. де Ландшеєр «Концепція «мінімальної компетентності» в журналі «Перспективи: питання освіти», робота Н. В. Кузьміної «Професіоналізм особистості викладача і майстра виробничого навчання», в якій компетентність уперше розглядається як інтегративна властивість особистості, праця Л. А. Петровської «Компетентність у спілкуванні», де авторка висвітлює проблему комунікативної компетентності та пропонує спеціальні форми тренінгів для її формування.

Третій етап дослідження компетентності як наукової категорії освіти був розпочатий в 90-ті рр. ХХ ст., характеризується появою робіт А. К. Маркової (1993, 1996), де в загальному контексті психології праці професійна компетентність стає предметом спеціального всебічного розгляду. У цей же період Л. М. Митиною було продовжене дослідження Л. А. Петровської в

аспекті соціально-психологічної і комунікативної компетентності вчителя. Поява робіт А. К. Маркової, О. І. Пометун, де в загальному контексті психології і педагогіки праці професійна компетентність стає предметом спеціального всебічного аналізу [233, с. 408].

Починаючи з 1996 р., посилена увага до понять «компетенція» та «компетентність» зумовлена рекомендаціями Ради Європи, які стосувалися оновлення освіти. Рада Європи визначила компетентність як мету і результат освітнього процесу, що сприяє ефективним діям особистості у життєвих та професійних ситуаціях [122].

В 1996 р. у Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. «Освіта. Прихований скарб» було сформульовано принципи, на яких повинна ґрунтуватися сучасна освіта: навчитися жити разом, навчитися здобувати знання, навчитися працювати, навчитися жити, що, по суті, і є глобальними компетентностями [185, с. 17].

Рада Європи в 1997 р. визначила п'ять ключових компетентностей, які необхідні кожному освіченому європейцю: 1) політичні та соціальні компетентності, які передбачають здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, сприяти вирішенню конфліктів ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і поліпшенні демократичних інститутів; 2) компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві – поважне ставлення один до одного, розуміння, здатність жити в мирі з людьми інших національностей, культур, мов і релігій. Вони визначають соціальну зрілість людини; 3) компетентності, які пов'язані з володінням усним та письмовим спілкуванням; 4) компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства, тобто використання нових технологій, ефективне їх застосування тощо; 5) компетентності, що стосуються здатності і бажання вчитися протягом життя [185, с. 19].

Варто зазначити, що дані групи компетентностей повинні стати певним орієнтиром для складання навчальних програм із метою прозорості у системі освіти та єдиних вимог до випускників різних навчальних закладів європейського освітянського простору.

Важливим етапом становлення компетентнісного підходу в європейській освіті стало оприлюднення робочої програми «Освіта й підготовка в Європі: різні системи, спільна мета до 2010 р.», яка містить перелік базових компетентностей, а саме: грамотність (читання, письмо) та навички рахування (фундаментальні навички), базові компетентності з математики, іноземних мов, природознавства, використання ІКТ, уміння вчитися, соціальні навички, підприємливість та загальну культуру [185, с. 19].

У 2005 р. Європейська комісія затвердила Європейську довідкову систему, яка містить ключові компетентності для навчання впродовж життя і має

служити довідковим інструментом для розвитку компетентностей у національних системах освіти. Дана система нараховує вісім найважливіших компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності в галузі науки і техніки; цифрова компетентність; навчання вчитися; міжособистісна, міжкультурна й соціальна компетентності, громадянська компетентність; підприємливість; культурна виразність.

У результаті нашого дослідження, ми переконалися, що значний внесок у розвиток компетентісного підходу цього періоду зробили російські вчені. Так, І. Зимня [127] вперше теоретично обґрунтувала засади групування ключових компетенцій, структурувала їх та визначила види компетентностей. А. Хуторський [319] увів у науковий обіг поняття «освітньої компетенції», під яким розуміє сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності особистості стосовно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для виконання особистісно і соціально-значущої продуктивної діяльності. Він виділяє трирівневу ієрархію компетенцій: ключові, загальнопредметні та предметні компетенції.

Тему компетентісної освіти в Україні сьогодні розробляють такі науковці: як О. Локшина [185], В. Луговий [187], О. Овчарук [217], О. Пометун [242], Н. Самарук [257] та ін.

У Додатку 1 наведені основні історичні віхи розвитку компетентісного підходу.

Результати нашого дослідження призвели до висновку, що основоположним для розробки сучасної концепції компетентісного підходу в освіті є питання сутності педагогічних понять, які його визначають – «компетенція» і «компетентність». Аналіз їх змісту, структури та взаємозв'язків дає можливість вдосконалення навчального процесу, спроектувати учбовий матеріал та освітню технологію його побудови.

Як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогічній літературі поняття «компетенція», «компетентність» подекуди ототожнюються і вживаються як синоніми. Наприклад, поруч зустрічаємо вжиті в однаковому змісті терміни «комунікативна, мовленнєва, мовна компетенція» [3, с. 2], і «формування життєвої і соціальної компетентності» [3, с. 1]. І це непоодинокий випадок. Тлумачення понять «компетенція» та «компетентність» науковцями представлено у Додатку 2.

З приводу співвідношення даних понять і досі немає єдиної думки. Аналіз різноманітних наукових джерел дає підстави виокремити три підходи:

Перший підхід характеризується тим, що обидва терміни вживаються як синонім (Т. І. Гудкова, С. О. Дружилов, Е. Ф. Зеєр, П. І. Третьяков та інші).

Представники другого підходу вважають компетенції складниками компетентності (К. М. Махмурян, І. Л. Перестороніна та інші).

Згідно з третім підходом, поняття «компетенція» тлумачиться як коло повноважень певної особи, перелік соціальних вимог до її діяльності в певній сфері, тоді як «компетентність» означає узагальнену здатність особистості до діяльності (І. А. Зимня, В. І. Луговий, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторський та ін.). Як підкреслює О. І. Пометун, більшість українських педагогів погодилась із цим підходом, «визначивши, що під терміном «компетенція» розуміється, передусім, коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати (набути) компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання та розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, одним із результатів освіти й буде набуття людиною набору компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя» [241, с. 51].

Компетентністний підхід передбачає значне посилення практичної спрямованості освіти [182, с. 5].

У наведених за результатами наукового пошуку тлумаченнях компетенції загальним є їх змістова основа: *знання*, які повинна мати особа; *коло питань*, в яких особа повинна бути обізнана; *досвід*, необхідний для успішного виконання роботи у відповідності з установленими правами, законами, статутом. Знання, коло питань, досвід подані як узагальнені поняття, що не стосуються конкретної особи, які не є її особистісною характеристикою. У наведених тлумаченнях явно відображено когнітивний (знання) і регулятивний (повноваження, закон, статут) аспекти даного поняття.

Як показало наше дослідження, компетенції присутня практична спрямованість діяльності, ціннісна складова, рефлексія.

Таким чином, компетенція розглядається одночасно в трьох сенсах:

- 1) як коло питань, в яких особа повинна бути обізнана; коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі і т. п.);
- 2) як досвід, інформаційний ресурс, знання в певній предметній галузі, якими володіє суб'єкт;
- 3) соціально задана вимога до підготовки особи у певній сфері.

Проведений аналіз показав, що в одних трактуваннях компетенції акцент зроблено на зовнішніх діях, в інших на внутрішні особливості особи; знання позначені як передумова вмінь; деякі означення компетенції включають систему цінностей і ставлень.

Отже, загальним для переважної більшості авторських визначень компетенції є розуміння її як властивості або якості особистості, потенційної здатності особи справлятися з різноманітними завданнями, як сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності особи, які взаємозв'язані між собою, необхідних для здійснення якісної продуктивної діяльності і задані по відношенню

до певного кола предметів і процесів. При цьому спостерігається взаємодія когнітивних і афективних навичок, наявність мотивації і відповідних ціннісних настанов.

Пояснюючи природу розмежування компетентності та компетенції, Н. М. Бідюк зауважує, що «компетентності – це одиниці ринкової економіки, які беруть свій початок не в педагогіці, а в сфері економіки, управління та підготовки кадрів..., а кожна з її (компетентності) складових включає сукупність взаємопов'язаних якостей, таких як знання, вміння, навички, способи і мотивація діяльності» [57, с. 238].

Впровадження компетентностей у зміст освіти та здійснення відповідного моніторингу якості освіти відбувається поступово та супроводжується широким обговоренням і глибоким науковим обґрунтуванням. Поняття компетенцій та компетентностей є ключовими у застосуванні компетентісного підходу в професійній освіті, та оскільки ці поняття досить багатогранні, їх визначення і трактування є постійним предметом дискусій.

Проведений же аналіз понять «компетенція» та «компетентність» дає підстави для їх чіткого розмежування. Термін «компетенція» використовується для характеристики освітнього результату, а компетентність, у свою чергу, визначає професійну сферу людини та певний досвід діяльності. Компетентність – це інтегрована якість особистості, результат набуття певних компетенцій. Компетентність проявляється в загальній здібності і готовності до діяльності, що базується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і зорієнтованих на самостійну та успішну участь у діяльності.

Як показало наше дослідження, поява категорій «компетенція» та «компетентність» супроводжувалося одночасним процесом їхньої класифікації (систематизації, типологізації).

Для нашого дослідження значний інтерес представляє запропонована класифікація способів визначення компетенцій в «Глосарії термінів ринку праці, розробки освітніх програм і навчальних планів» Європейського фонду освіти [92]. За цим «Глосарієм» виділяються 4 способи визначення компетенцій [92, с. 69]:

- компетенції, засновані на параметрах особистості;
- компетенції, засновані на виконанні завдань і діяльності;
- компетенції, засновані на виконанні виробничої діяльності;
- компетенції, засновані на керуванні результатами діяльності.

Якщо переінтерпретувати дану класифікацію способів визначення компетенцій, то можна говорити про їх розподіл на 4 типи цільових класифікацій компетенцій, у яких уся сукупність підстав класифікації формується, виходячи з різних їх джерел:

1-й тип: джерело – властивості або параметри особистості, або блоки внутрішньої якості людини;

2-й тип: джерело – система діяльності особистості або системо-діяльністьна модель якості особистості, що може бути представлена як у категоріях діяльності, так й у категоріях задач;

3-й тип: джерело – виробнича діяльність (або модель якості виробничої діяльності), яку повинен виконувати фахівець;

4-й тип: джерело – керування результатами діяльності (або модель керування якістю результатів діяльності з боку фахівця).

У рамках «Проекту TUNING» компетенції, що формуються вищою професійною освітою, розбиті на два макрокласа: 1) компетенції, які належать до предметної області, – предметно-спеціалізовані компетенції; 2) універсальні компетенції, не пов’язані безпосередньо з вирішенням професійних завдань, але пов’язані з успішністю професійної діяльності опосередковано [59]. Проілюструємо цей розподіл за допомогою схеми (рис. 1.3).

Предметно-спеціалізовані компетенції за проектом TUNING відбивають «ключові компетенції», які «тісно пов’язані зі специфічним знанням області навчання» і забезпечують «своєрідність і відповідність конкретних програм на здобуття ступеня» [59, с. 28]. Іншими словами, предметно-спеціалізовані компетенції відбивають на рівні навичок, умінь, здатностей випускників специфіку професійної частини освітніх програм.

Універсальні компетенції – це ті компетенції, які за проектом TUNING вважаються важливими для конкретних соціальних груп (у цьому випадку для випускників і роботодавців) [59, с. 28].

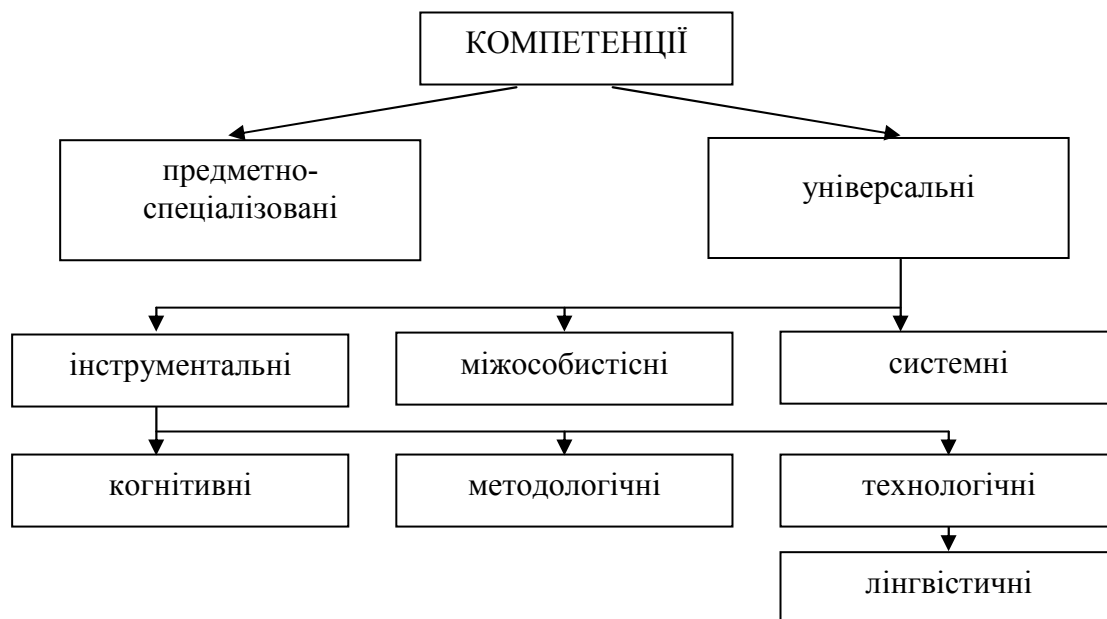


Рис. 1.3. Дерево класів компетенцій за версією проекту TUNING

Радою Європи (1996) було уведено 5 ключових компетенцій, якими повинні володіти молоді європейці:

- соціальні й політичні компетенції для розвитку демократичних інститутів;
- компетенції для життя в полікультурному середовищі;
- майстерність усної й письмової комунікації;
- компетенції доступу до інформації;
- здатність учитися протягом всього життя [360].

По суті, це компетенції, які можуть бути названі соціальними або соціокультурними.

Узагальнений міжнародний досвід впровадження компетентнісного підходу в освітній галузі виокремлює трирівневу ієрархію системи компетентностей:

- 1) ключові (базові, надпредметні);
- 2) загальнопредметні (міжпредметні);
- 3) спеціально-предметні.

Надпредметні компетентності є базовими у процесі навчання. В якості ключових компетентностей визначаються: здатність вчитися; соціальна; загальнокультурна; здоров'язберігаюча; компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій; громадянська; підприємницька.

Загальнопредметні (міжпредметні) компетентності – це ті, яких набуває суб'єкт навчання за весь період вивчення даного предмета і які орієнтовані на засвоєння конкретних навчальних результатів. Вони характеризуються високим ступенем узагальнення, постійно розвиваються, поглиблюються та розширюються.

Спеціально-предметні компетентності – це ті, яких набуває суб'єкт при вивченні певного предмета протягом періоду навчання і базуються на загально предметних. Кожна із зазначених груп передбачає або реалізує певні здатності особистості.

У цілому розподіл компетенцій на універсальні й предметно-спеціалізовані компетенції відбиває вже прийнятий в Росії розподіл на загальноосвітню й професійну підготовку, які, у компетентнісному форматі, можуть бути представлені у вигляді макрокласів загальноосвітніх і професійних (базових і спеціальних) компетенцій.

І. О. Зимня в статті «Ключові компетенції – нова парадигма результату освіти» [127] пропонує підхід до «моделювання всієї сукупності так званих компетентностей» та будує ієрархічну рівневу ідеалізовану модель соціально-професійної компетентності, яка неведена нами на рис. 1.4.

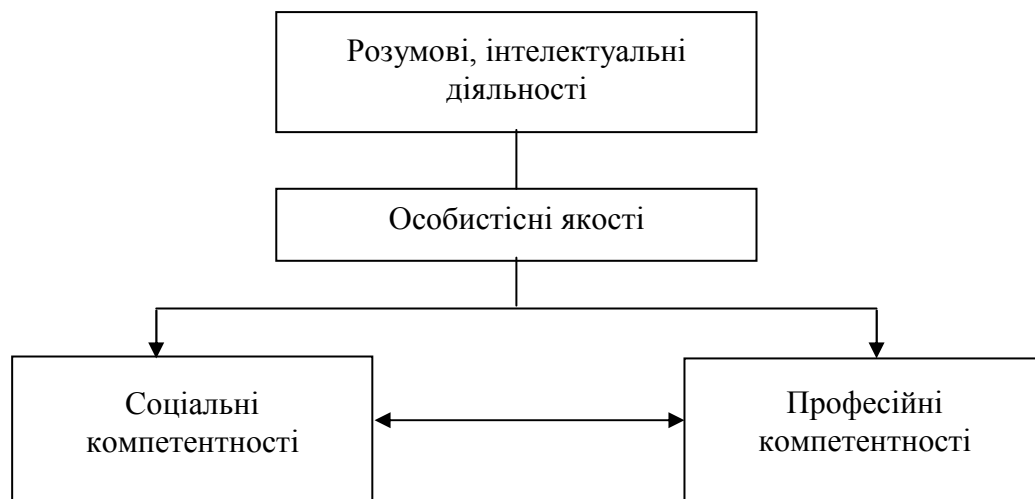


Рис. 1.4. Ієрархічна рівнева ідеалізована модель соціально-професійної компетентності (за І. О.Зимньою [127])

Виходячи із зазначеної схеми, І.О.Зимня виділила 4 блоки «компетентностей» [127]:

- базовий – інтелектуального забезпечення – (основні розумові операції на рівні норми розвитку). В нього входять такі «розумові дії» або «розумові операції», як аналіз, зіставлення/порівняння, систематизація, прийняття рішень із висунутою метою;

- особистісний – блок індивідуального забезпечення, у якому відбивається формування таких властивостей, як відповідальність, організованість, цілеспрямованість;

- соціальний – блок соціального забезпечення життєдіяльності людини й адекватної взаємодії з іншими людьми, групою, колективом. У цей «блок» І. А. Зимня вмістила 9 вимог. Наприклад, такі: «організувати своє життя відповідно до соціально-значимого уявлення про здоровий спосіб життя», «керуватися правами й обов'язками громадян», «керуватися у своєму поведженні цінностями буття (життя), культури, соціальної взаємодії» та ін.;

- професійний – забезпечує адекватність виконання професійної діяльності.

В іншій роботі І. О. Зимня виділяє компетенції, згруповані у вигляді 3 класів [128]: компетенції пізнавальної діяльності, компетенції діяльності та компетенції інформаційних технологій.

Крім того, виділяється поняття «ключових компетентностей» як головних компетентностей, системоутворюючих стосовно прийнятої компетентнісної моделі випускника вищого навчального закладу.

Тут важливо підкреслити, що в основі цієї класифікації лежить категорія діяльності.

Інший російський дослідник впровадження компетенцій в освіті А. В. Хуторський [320] виділяє наступні групи ключових компетенцій:

ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові та компетенції особистісного самовдосконалення. Проте, на думку науковця не існує погодженого списку компетенцій, і що компетенції взагалі – замовлення суспільства, що адаптуються до кожного територіального утворення.

С. А. Маруєв виділяє статичну й динамічну моделі компетентності фахівця [194]. При цьому, запозичаючи в Дж. Равена розподіл компетенцій на «соціальні» й «трудові», він підкреслює особливу значимість трудових компетенцій, як «необхідних при виконанні трудових операцій (операцій у бізнес-процесах)». «Володіння трудовою компетенцією, за С. А. Маруєвим, – означає успішність вирішення набору подібних завдань професійної діяльності на основі наявних знань, умінь навичок і необхідних рис особистості» [194, с.7].

Узагальнена статична модель компетентності фахівця розкривається ним як матриця у формі добутку двох множин компетенцій: <ключові, професійні, трудові> x <соціальні, персональні, технологічні>.

Узагальнена динамічна модель компетентності фахівця відбиває динаміку «узагальненої статичної моделі компетентності фахівця» за фазами життєвого циклу (цикл якості) фахівця з виділенням опорних моментів часу «завершення загальної освіти», «завершення професійної освіти», «завершення періоду роботи».

Ю. І. Нісман, вирішуючи проблему формування й діагностики соціальної активності особистості в системі «школа – коледж» вибудовує цільову класифікацію компетенцій, у якій виділяються наступні класи компетенцій, пов'язаних із соціальною активністю учнів [212, с. 10, 13, 16, 17]:

- комунікативні компетенції;
- компетенції саморозвитку;
- інтелектуальні компетенції;
- цивільні компетенції.

За результатами нашого дослідження маємо зробити висновок про те, що існує різноманіття класифікацій компетенцій об'єктивно обумовлюється різними цільовими (ціннісними) установками авторів і використовуваних ними підстав. Так, І. О. Зимня [127] підкреслює, з посиланням на роботу В. В. Давидова й В. П. Зинченко «Принцип розвитку в психології», що жодна із класифікацій не може бути довершеною. Безумовно, що деякий час кількість таких класифікацій буде наростати та вдосконалюватися.

Розходження у класифікаціях компетенцій обумовлені використанням різних понятійних (семантичних) систем для їхнього опису. Так, нашим дослідженням встановлено, що на сьогодні відсутня чітка ідентифікація соціальних, особистісних, професійних та інших компетенцій, до того ж не існує класифікацій компетенцій професійної діяльності. Така ситуація викликана

застосуванням різних теоретичних «образів» та «класифікаторів». У значному обсязі це обумовлено й тим, що сама проблема такої класифікації носить філолофсько-методологічний, науково-міждисциплінарний характер. Адже, наприклад, соціальні компетенції не можуть трактуватися тільки як компетенції взаємодії в групах людей, у команді, як це розуміють роботодавці, але і як компетенції життя в суспільстві, компетенції в соціальних і політичних процесах. Тому, як переконливо свідчать результати нашого дослідження, громадянські, політичні, правові компетенції повинні входити до класу соціальних компетенцій. Цілком можливо, що необхідно виділяти клас не соціальних, а соціокультурних компетенцій, погоджувати їх із соціологією життєвих сил.

Різноманіття класифікацій компетенцій з часом буде звужуватися із ростом їхньої адекватності у відбитті якості людини і якості професіонала (фахівця), тому що мета вищої школи не може зводитися лише до формування фахівця-професіонала (у цьому випадку губиться виховна й соціалізуюча функції вищої школи). Іншими словами, питання постає у підвищенні науковості підстав класифікації компетенцій до введення державних стандартів побудови навчання на базі компетентнісного підходу, а це вимагає широкої наукової дискусії, із залученням представників всіх галузей наук та деякого часу на перевірку теоретичних висновків.

Отже, нами була досліджена ретроспектива запровадження компетентнісного підходу у зарубіжних країнах, у ході чого виявлена етапність його впровадження у сферу освіти та відносну незалежність наукових шкіл.

Аналіз термінології компетентнісного підходу дозволив систематизувати та запропонувати власні визначення понять «компетенція» та «компетентність». Вивчення підходів науковців до класифікації компетенцій свідчить про необхідність до запровадження вітчизняних стандартів вищої освіти, побудованих на компетентнісній основі, детально проаналізувати існуючі систематизації та науково обґрунтувати власну модель компетенцій.

1.3. Особливості формування професійних компетенцій у студентів-економістів

Компетентнісний підхід до навчання відображає вимоги не тільки до змісту освіти (що повинен знати, вміти та якими навичками повинен володіти випускник вищого навчального закладу в професійній галузі), але й до поведінкової складової (здібності використовувати знання, вміння та навички для вирішення завдань професійної діяльності). Саме тому у науковий обіг увійшло поняття «професійної компетентності».

Питанням формування професійних компетенцій у різних сферах діяльності присвячена ціла низка сучасних досліджень: О. Бабюк [41], Т. Матвєєва [196], В. Первутинський [235], М. Чаплак [323] та ін.

Результати нашого дослідження дозволяють стверджувати, що на сучасному етапі поняття професійної компетентності досліджується багатьма науковцями.

В. Адольф стверджує, що професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу [29, с. 118].

В. Веснін окреслює професійну компетентність як здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов [77, с. 59].

Н. Волкова зазначає, що професійна компетентність, професіоналізм передбачають наявність професійних знань (суспільних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних умінь та навичок). Особливостями професійних знань є їх комплексність, натхненність [83, с. 418].

В. Кричевський визначає професійну компетентність як сукупність певних ознак: наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значущості вказаних завдань для майбутньої професійної діяльності; набір операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення професійних завдань; здатність до творчості у вирішенні професійних завдань [176, с. 67].

В. Тюріна вказує, що професійна компетентність включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси, вимагає значного інтелектуального розвитку, дає змогу найбільш ефективно здійснювати освітню діяльність і забезпечує процес розвитку та саморозвитку особистості. Професійна компетентність – це особистісне утворення, яке забезпечує якісне виконання професійної діяльності. Тому особливості професійної компетентності фахівця та її складників визначаються особливостями його професійної діяльності [299, с. 74].

Під професійною компетентністю можна розуміти систему знань, вмінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня [41, с. 288].

В результаті проведеного дослідження та аналізу низки педагогічних джерел були виявлені різноманітні підходи до загальної класифікації структури професійної компетентності фахівця, зокрема і майбутнього економіста.

У нашому дослідженні під поняттям «майбутній економіст» у широкому змісті ми розуміємо студента, який свідомо обрав економічний профіль у якості майбутньої професійної діяльності та по закінченні вищого навчального закладу за спеціальністю «Економіка підприємства» набуде належної кваліфікації для компетентного виконання професійних обов'язків, визначених кваліфікаційними вимогами до спеціальності, з високим ступенем мотивації до професійної діяльності.

Проведений аналіз робіт науковців з проблематики професійного навчання майбутніх економістів дозволив виділити значну зацікавленість цим питанням. Так, Г. О. Копил визначає наступні компоненти професійної компетентності фахівців з міжнародної економіки:

– мотиваційно-ціннісний компонент (містить наявність інтересу до поглибленого вивчення фахових дисциплін; усвідомлення значущості компетенцій, безпосередньо пов'язаних з економічною діяльністю, для майбутньої професійної діяльності; прагнення до набуття конкурентоспроможних умінь та навичок);

– інформаційно-перцептивний компонент (містить здатність до компетентного сприйняття й аналізу професійно важливої інформації; здатність до запозичення кращих зразків підприємницької культури у вітчизняній і зарубіжній економіці);

– операційно-дієвий компонент (виявляється в умінні застосовувати набуті професійно важливі знання у професійній діяльності з оптимальною користю; реалізовувати пріоритетні компетенції, властиві галузі міжнародної економіки; компетентно спілкуватись з іноземними діловими партнерами, а саме: умінні розуміти позицію співрозмовника, налагоджувати довірливий контакт із співрозмовником, створювати атмосферу діловитості, порозуміння, передбачати конфліктні ситуації та запобігати їм) [164, с. 14].

Н. М. Самарук [257] наводить наступну структуру професійної компетентності майбутніх економістів:

1) компетенції у сфері економічної діяльності (економічне мислення; знання методів економічного аналізу; наявність системного уявлення про структуру і тенденції розвитку української та світової економіки; знання принципів прийняття і реалізації економічних рішень на мікро- та макрорівнях; уміння використовувати економічну інформацію у професійній, виробничій діяльності і повсякденному житті; уміння здійснювати пошук економічної інформації; уміння проводити економічний, стратегічний аналіз та оцінку фінансово-господарської діяльності підприємств; уміння проводити контроль, аудит, перевірку грошових коштів, виробничих запасів, основних фондів у підприємствах, організаціях, установах тощо);

2) компетенції в інших сферах професійної діяльності (система знань з фінансів, маркетингу, аудиту, міжнародної економіки, права, менеджменту; знання нормативно-правової бази);

3) інформаційно-комп'ютерна компетенція (стосується роботи з комп'ютерною технікою і визначається таким переліком знань та вмінь: знання теоретичних основ функціонування комп'ютерної техніки; уміння працювати в мережі Internet; уміння користуватися електронною поштою; уміння працювати із спеціалізованим програмним забезпеченням; уміння ефективно застосувати інформаційні технології і відповідні програми у професійній діяльності);

4) комунікативна компетенція (знання ділового етикету та основ конфліктології, толерантність до існування інших поглядів, ефективна групова взаємодія, позитивна установка щодо себе й оточуючих тощо);

5) компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей (адекватна самооцінка, впевненість у собі, самоконтроль, самоефективність, високий рівень мотивації до досягнень, визнання необхідності неперервної освіти впродовж життя тощо);

б) виробничо-діяльнісна компетенція (передбачає знання посадових інструкцій згідно з кваліфікацією фахівця, а саме: обізнаність з вимогами, функціями, правами, обов'язками; знання основ етикету).

І. Челпанов формує древо класів компетенцій бакалавра: соціально-особистісні, економічні, організаційно-управлінські, загально професійні, спеціальні, загальнонаукові, та древо класів компетенцій магістра: соціально-особистісні, економічні, організаційно-управлінські, спеціальні, загальнонаукові [324, с. 13–14].

Р. Хайгерті і А. Мейхью розглядають шість типів професійних компетенцій, що становлять ядро професійної кваліфікації: технічна компетенція; комунікативна компетенція; контекстуальна компетенція (володіння соціальним контекстом, в якому існує професія); адаптивна компетенція (здатність передбачати і перетворювати зміни в професії, пристосовуватись до професійних контекстів, що змінюються); концептуальна компетенція; інтегративна компетенція (уміння мислити в логіці професії, розставляти пріоритети і вирішувати проблеми у відповідному професійному стилі та ін.) [57, с. 30].

Л. М. Дибкова у своєму дисертаційному дослідженні доходить висновку, що компетенції у напрямі підготовки майбутніх економістів чітко узгоджено і зафіксовано у структурі їхньої професійної компетентності, яка складається з наступних компонентів: а) компетенції у сфері економічної діяльності (економічне мислення, володіння методами економічного аналізу та проектування економічної діяльності, наявність системного уявлення про структури і тенденції розвитку української і світової економіки, знання принципів прийняття й реалізації економічних та управлінських рішень на мікро- і макро-рівнях, створення і розвиток власної економічної позиції тощо); б) компетенції у інших сферах професійної діяльності (система знань з фінансів, маркетингу, аудиту, міжнародної економіки, права, менеджменту тощо); в) інформаційна компетенція (ефективне застосування інформаційних технологій та відповідних програм); г) комунікативна компетенція (знання ділового етикету та основ конфліктології, толерантність до існування інших поглядів, ефективна групова взаємодія, позитивна установка щодо себе і оточуючих та ін.); г) компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей (адекватна самооцінка, впевненість у собі, самоконтроль, самоефективність, високий рівень

мотивації до досягнень, визнання необхідності неперервної освіти протягом життя тощо).

А. Субетто, досліджуючи питання класифікації компетенцій у проекті TUNING, підкреслює, що вона є цільовою, прагматичною. У проекті TUNING компетенції випускника закладу вищої професійної освіти поділяють на два класи:

- 1) предметно-спеціалізовані компетенції;
- 2) універсальні компетенції (навички), які опосередковано впливають на успішність професійної діяльності.

Предметні спеціалізовані компетенції відображають специфіку професійної частини освітніх програм [282, с. 39]. Універсальні компетенції – це ті компетенції, які вважаються важливими для конкретних соціальних груп (у даному разі для випускників та роботодавців). Вони є однаковими майже для всієї вищої школи Європи. Таким чином, поділ компетенцій на предметно-спеціалізовані й універсальні відображає традиційний поділ на загальноосвітню і професійну підготовку, які у компетентністному форматі можуть бути представлені у вигляді макрокласів загальноосвітніх і професійних (базових і спеціальних) компетенцій.

А. Субетто вважає більшість класифікацій цільовими, тобто розробленими з певною метою. До цільових класифікацій він відносить і класифікацію С. Спенсера і Л. Спенсера, які у 2006 р., аналізуючи успішність професійної діяльності, виділили шість кластерів компетенцій: досягнення і дія; допомога й обслуговування інших; взаємодія і здійснення впливу, менеджерські компетентності; когнітивні компетентності; особистісна ефективність. У змісті кожного кластеру виділено окремі компетенції [281, с. 41].

Прикладом цільових компетенцій може слугувати й класифікація способів визначення компетенцій, розроблена Європейським фондом освіти і подана у «Глосарії термінів ринку праці, розробки освітніх програм і навчальних планів» [92].

Розробники Державних освітніх стандартів вищої професійної освіти Російської Федерації у процесі роботи над стандартами третього покоління в основу розробки моделі випускника поклали бінарну класифікацію компетенцій: до першої групи віднесли загальні (універсальні, ключові) компетенції, а до другої – професійні. Так, Федеральний державний освітній стандарт третього покоління вищої професійної освіти Російської Федерації виділяє: 1) універсальні компетенції, до складу яких входять загальнонаукові, інструментальні комунікативні, соціально-особистісні й загальнокультурні компетенції; 2) професійні компетенції за видами діяльності [211]. У свою чергу професійні компетенції майбутнього фахівця у Росії розподіляються за видами професійної діяльності.

Аналіз наукових пошуків компетентнісного підходу в професійній освіті виявив, що унаслідок недостатнього наукового обґрунтування сутності професійних компетенцій їх класифікація й структура є доволі невизначеними. Саме тому звернемося до вітчизняних нормативних документів вищої освіти.

Міністерством освіти і науки України ще в 2008 р. було видано Лист Головам робочих груп Міністерства освіти і науки України з розроблення галузевих стандартів вищої освіти та головам Науково-методичних комісій Міністерства освіти і науки України «Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти» [20] від 31.07.2008 № 1/9-484, в якому надано рекомендації щодо переходу вищої освіти на компетентісний підхід.

У додатку до цього Листа зокрема зазначається:

В основі розробки галузевих стандартів вищої освіти нового покоління покладено компетентісний підхід. Застосування компетентісного підходу до розробки галузевих стандартів вищої освіти повинне привести до формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінки знань до оцінки компетенцій та визначення рівня компетентності в цілому.

Відповідність якості підготовки випускника вимогам галузевого стандарту вищої освіти має визначатись його компетенціями. Далі наводиться перелік соціально-особистісних, загальнонаукових та інструментальних компетенцій (табл. 1.1.).

Таблиця 1.1.

Перелік соціально-особистісних, загальнонаукових та інструментальних компетенцій, рекомендованих для розробки галузевих стандартів вищої освіти

Компетенція	Абревіатура компетенції
Компетенції соціально-особистісні:	КСО
- розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біоетики);	КСО 01
- розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя;	КСО 02
- здатність учитися;	КСО 03
- здатність до критики й самокритики;	КСО 04
- креативність, здатність до системного мислення;	КСО 05
- адаптивність і комунікабельність;	КСО 06
- наполегливість у досягненні мети;	КСО 07

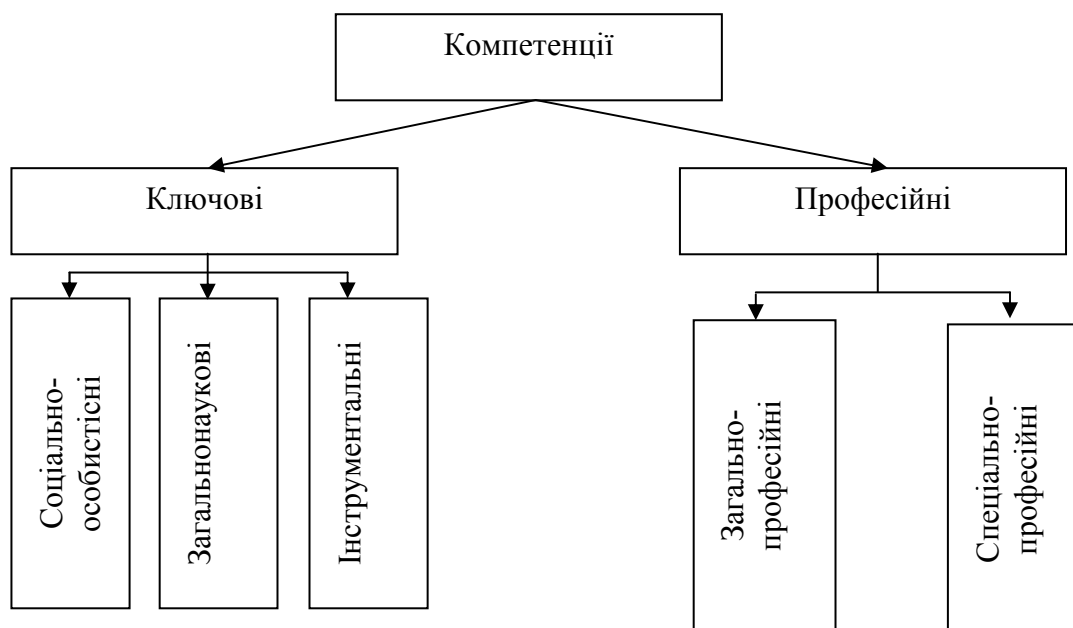
Продовження таблиці 1.1

- турбота про якість виконуваної роботи;	КСО 08
- толерантність;	КСО 09
- екологічна грамотність.	КСО 10
Загальнонаукові компетенції:	КЗН
- базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності;	КЗН-1
- базові знання фундаментальних розділів математики, в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії;	КЗН-2
- базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси;	КЗН-3
- базові знання фундаментальних наук, в обсязі, необхідному для освоєння загальнопрофесійних дисциплін;	КЗН-4
- базові знання в галузі, необхідні для освоєння загальнопрофесійних дисциплін.	КЗН-5
Інструментальні компетенції	КІ
- здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою;	КІ-1
- знання іншої мови(мов);	КІ-2
- навички роботи з комп'ютером;	КІ-3
- навички управління інформацією;	КІ-4
- дослідницькі навички.	КІ-5

Професійні компетенції – ці компетенції можуть мати узагальнений характер, притаманний професіоналу взагалі або з певного класу (підкласу, групи) професій, а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (в разі їх відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів та кваліфікаційною характеристикою професії працівника.

У Листі [20] рекомендований розподіл професійних компетенцій на загально-професійні (КЗП) та спеціально-професійні (КСП).

Отже, система компетенцій випускника вищої школи України може бути представлена у такий спосіб (рис. 1.5.).



*Рис. 1.5. Структура компетенцій
(узагальнено за методичними рекомендаціями
Міністерства освіти і науки України)*

Компетенції професійної діяльності майбутніх економістів ми маємо визначити як компетенції, придбані у період навчання у вищому навчальному закладі, які будуть застосовані у професійній діяльності.

Для виявлення компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів ми повинні проаналізувати наступні документи:

- освітньо-кваліфікаційна характеристика економіста (витяг у Додатку 3);
- кваліфікаційну характеристику професії економіст [24] (Додаток 4);
- посадові інструкції та професіограми економістів різних підприємств;
- сучасні вимоги роботодавців, як замовників ринку освітніх послуг.

Також буде доцільним вивчити стандарт російської вищої освіти щодо підготовки бакалавра економіки (Додаток 5).

Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою спеціаліста за спеціальністю 7.03050401 – Економіка підприємства, він може займати наступні посади:

- Інженер з організації керування виробництвом;
- Консультант з ефективності підприємства;
- Консультант з раціоналізації виробництва;
- Фахівець з ефективності підприємства;
- Фахівець з раціоналізації виробництва;
- Економіст;

- Економіст з планування;
- Економіст обчислювального центру;
- Економічний радник;
- Оглядач з економічних питань;
- Фахівець з управління проектами та програмами у сфері матеріального (нематеріального) виробництва.

Також освітньо-кваліфікаційна характеристика передбачає виконання фахівцем таких виробничих функцій як: аналітична; планова; організаційна, контрольна; обліково-статистична; інформаційна (Додаток 3). Ці функції відповідають групам типових завдань, які має виконувати економіст та складають 86 професійних вмінь.

Кваліфікаційна характеристика професії «Економіст» [24] (Додаток 4) дає більш укрупнену характеристику професії. Тому на основі її аналізу спробуємо виділити професійні компетенції, розподіливши їх на такі самі функції діяльності, які використані в освітньо-кваліфікаційній характеристиці.

Аналітична функція:

- спроможність до аналізу економічних показників;
- спроможність до розроблення та впровадження заходів щодо забезпечення режиму економії, підвищення рентабельності виробництва, конкурентоспроможності продукції, продуктивності праці, зменшення витрат на виробництво і реалізацію продукції, усунення втрат та непродуктивних витрат, а також виявлення можливостей додаткового випуску продукції;
- здатність до упровадження нової техніки і технології, раціоналізаторських пропозицій та винаходів;

Планова:

- здатен розробляти планові показники, складати поточні, перспективні плани діяльності підприємства;
- здатен до впровадження прогресивних форм організації праці та управління, а також планової та облікової документації;
- вміє прогнозувати показники розвитку підприємства.

Організаційна:

- вміє розподілити обсяг роботи між членами команди;
- здатен виявити недоліки в організації економічної діяльності підприємства та знайти шляхи їх усунення;
- вміє проводити маркетингові дослідження.

Контрольна:

- здатність забезпечити виконання договірних зобов'язань у визначений строк;
- здатність контролювати хід виконання планових завдань підприємства та його підрозділів, використанням внутрішньогосподарських резервів;

- здатність відстежити правильність здійснення розрахункових операцій;

Обліково-статистична:

- спроможний зібрати, проаналізувати та використати вихідні дані для складання проектів господарсько-фінансової, виробничої та комерційної діяльності (бізнес-планів) підприємства;

- спроможний на основі типових методик і діючих нормативно-правових актів розрахувати економічні показники діяльності підприємства;

- спроможний виконати економічний аналіз господарської діяльності підприємства та його підрозділів;

- спроможний підготувати та подати періодичну звітність в установлені терміни;

Інформаційна:

- володіння навичками формування, ведення і зберігання бази даних економічної інформації, внесення змін до довідкової та нормативної інформації, яка використовується під час оброблення даних.

Аналіз різноманітних посадових інструкцій економістів (Додаток 6) дав можливість виявити, що можливими об'єктами діяльності економістів можуть бути: національна економіка в цілому, конкретна галузь, підгалузь, підприємство, організація, фірма, їх підрозділи (цехи, ділянки, відділи, сектори, бюро тощо), певний вид ресурсів, система показників, норм, нормативів тощо. Результатами діяльності економістів можуть бути: оптимальний варіант економічної стратегії об'єкта; прогноз економічного розвитку на певну перспективу (довгостроковий, середньостроковий, короткостроковий); план (перспективний, річний тощо); економічна програма оптимізації використання ресурсів (трудових, матеріальних, фінансових), маркетингу і збуту продукції, забезпечення її конкурентоспроможності; техніко-економічне обґрунтування бізнес-планів, проектів інвестицій, інновацій; система заходів (або захід) щодо підвищення ефективності управління, обліку, звітності й контролю, організації виробництва та праці, зниження витрат, зростання прибутку й рентабельності; сукупність прогресивних техніко-економічних норм і нормативів тощо. Саме тому при визначенні конкретних професійних компетенцій ці розбіжності повинні бути враховані та сформульовані узагальнено для усіх видів об'єктів та результатів.

Проведене дослідження вимог посадових інструкцій економіста виявило, що в них знайшли відображення наступні функції:

– організаційно-наукове економічне забезпечення діяльності підприємства (підвищення продуктивності, ефективності та рентабельності виробництва, якості продукції, зниження собівартості, забезпечення зростання продуктивності праці, досягнення ефективних результатів за умов раціоналізації витрат матеріальних, трудових і фінансових ресурсів);

- обґрунтування економічних розрахунків, установлення планових показників на основі прогресивних техніко-економічних нормативів матеріальних і трудових витрат з урахуванням досягнень науки і техніки, організації виробництва та праці;
- організація роботи з упровадження і вдосконалення економічних методів управління, розширення сфери дії внутрішньогосподарського розрахунку;
- розробка раціональних форм первинної планової, облікової та звітної документації, яка застосовується на підприємстві, а також участь у впровадженні автоматизованих систем управління й обчислювальної техніки для проведення економічних розрахунків у галузі планування, обліку і аналізу господарської діяльності;
- проведення комплексного економічного аналізу і оцінки наслідків виробничо-господарської діяльності підприємства;
- економічних розрахунків та аналізу ефективності впровадження нової техніки і технології, а також нових видів продукції під час їх створення та освоєння;
- участь в економічних дослідженнях, що проводяться на підприємстві;
- впровадження в практику досягнень економічної науки;
- перспективне планування технічного і економічного розвитку галузі;
- використання економічних методів управління підприємством;
- здійснення розрахунку економічної ефективності від упровадження нових видів продукції, техніки, технології, раціоналізаторських пропозицій та винаходів.

За результатами нашого дослідження у професіограмах фахівців з економічних напрямів ми переважно знаходимо особистісні якості, які впливають на ефективність здійснення професійних функцій.

Так, у результаті проведеного нами моніторингу професіограм економістів у таблиці 1.2. були систематизовані ті якості, які забезпечують успішність виконання економістом професійних функцій, та ті, що перешкоджають їхньому виконанню.

Особистісні якості дуже важливі при виконанні професійних функцій, адже правильно обрана професія, яка не підходить до темпераменту, здібностей людини, часто викликає внутрішню незадоволеність та не сприяє професійному розвитку.

Наше дослідження (усне опитування роботодавців – керівників фірм, управлінців банків, кадрових відділів великих підприємств та статистичні дані Центру зайнятості – усього опитано 68 респондентів) підтверджує значимість соціально-особистісних характеристик претендентів на посади економістів, адже поряд із кваліфікацією, роботодавці висувають до кандидатів на посаду економіста ряд особистісних та міжособистісних вимог.

**Класифікація якостей економіста
за ознакою їх ефективності у процесі виконання професійної діяльності**

Якості економіста, які забезпечують успішність виконання професійної діяльності	Якості економіста, які перешкоджають ефективності виконання професійної діяльності
розвиток концентрації та переключення уваги (здатність протягом тривалого відрізка часу зосереджуватись на одному предметі та швидко переключатись з одного виду діяльності на інший)	швидка втомлюваність
високий рівень розвитку пам'яті	неуважність, забудькуватість
високий рівень математичних здібностей	відсутність математичних здібностей
спроможність працювати в умовах дефіциту часу та інформації	імпульсивність
спроможність протягом довгого періоду часу займатись одноманітним видом діяльності	недбалість
аналітичне мислення	відсутність аналітичних здібностей

Найважливішими якостями (названими більш ніж 60 % опитаних) є:

- вольові й інтелектуальні властивості особистості: готовність брати на себе відповідальність у прийнятті складних рішень (88 %);
- інноваційний тип мислення, постійний пошук і освоєння нових можливостей (71 %);
- відданість інтересам фірми (68 %);
- наполегливість у здійсненні прийнятих рішень (66 %);
- скрупульозність при виконанні розрахунків (61 %).

Важливі якості, (називали понад 50 % опитаних) – основні навички та вміння ділової активності: високий рівень професіоналізму та великий досвід роботи; вміння все ретельно розрахувати, зважити; вміння вести ділові переговори і домагатися в них успіху для фірми; готовність ризикувати в розумних межах; вміння стимулювати підлеглих до більш ефективної діяльності; здатність створювати в колективі клімат взаємної довіри і підтримки.

Якості, названі менше 40 % опитаних: вміння знаходити контакт із чиновниками та контролюючими структурами; готовність у разі необхідності обходити «незручні» юридичні норми; суворе дотримання ділової етики.

Інші дослідження (наприклад, проведене нещодавно науково-дослідним центром «Соціос» [202]) сучасних вимог роботодавців до кандидатів на посаду

економістів підтверджують результати нашого дослідження щодо важливості та значимості особистісних якостей.

Ще у 2002 р. відомий дослідник у галузі вдосконалення економічної освіти Г. О. Ковальчук [156] наголошував, що роботодавця мало цікавить колір диплома та середній бал. Сьогодні таке твердження актуалізується ще більше. Знати все неможливо, а вміти швидко розбиратись у проблемному питанні та вирішувати його – цілком реально. Але без глибоких теоретичних знань працювати складніше, оскільки в пізнанні теорії можна розвинути свої інтелектуальні здібності. Існує тісний взаємозв'язок між хорошою роботою та здатністю до навчання.

Потенційний працівник повинен уміти відповідно спілкуватися. Цінується його здатність відстоювати свою думку, підтверджувати її фактичними даними, підбирати зрозумілі аргументи, пояснювати всі питання вдало та зрозуміло. Якщо в гарного фахівця немає цієї риси, йому буде дуже складно не тільки знайти спільну мову з іншими, а й зробити кар'єру.

За результатами наших спостережень, роботодавці велику увагу приділяють так званій «здатності до швидкого реагування» [155]. Вони бажають, щоб працівник швидко відстежував зміни та пристосовувався до них. Фахівець повинен мислити на перспективу, аналізувати тенденції розвитку організації, виявляти пріоритетні напрями роботи, покращувати позитивні сторони й наслідки та здійснювати заходи з ліквідації негативних. Співробітнику необхідно вміти грамотно протистояти негараздам, які виникають у процесі професійної діяльності, не опускаючи рук за певних помилок, аналізувати їх, відповідати за них і вирішувати проблему. Для цього знадобляться вольові якості. Серед особливих вимог – надійність у роботі та спроможність витримувати її рутинність (як правило, ці риси притаманні старшим працівникам), а також гнучкість та мобільність. Звичайно, ці та багато інших вимог взаємодіють у різних пропорціях і залежать від специфіки конкретної трудової діяльності. Реальна можливість підвищити ефективність роботи найманих працівників пов'язана з удосконаленням їхньої теоретичної підготовки, розвитком практичних умінь і навичок аналізу проблемних ситуацій.

Для зростання ефективності організації відбувається вдосконалення вимог до фахівця за критеріями «типові – екстремальні» [155].

Роботодавці сьогодні налаштовані надавати роботу тільки працівникам, які володіють наступними якостями:

- висока кваліфікація відповідного рівня й профілю;
- конкурентоспроможність на ринку праці;
- відповідальність;

- вільне володіння своєю професією;
- орієнтація в суміжних галузях діяльності;
- здатність до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів;
- готовність до постійного професійного росту;
- соціальна й професійна мобільність [293, с. 48].

На наше переконання, при формуванні професійної компетентності студентів-економістів, необхідно враховувати сучасні вимоги роботодавців до кваліфікації та особистих якостей майбутніх фахівців. Адже саме ринок праці формує попит на освітній продукт вищих навчальних закладів. Нагадаємо, що дана проблема відзначена і у Листі Міністерства освіти і науки України від 7 лютого 2009 р., в якому наголошується «... між вимогами ринку праці та практичними результатами освітньої діяльності вищих навчальних закладів утворився відчутний розрив, що призводить до численних нарікань з боку споживачів освітніх послуг та роботодавців, зокрема на відсутність навичок практичної роботи за обраним напрямом або спеціальністю, знань сучасних технологій та обладнання підприємств, їх діючої нормативної бази і, як наслідок, зростання часу адаптації випускників на первинних посадах, ускладнення працевлаштування і зниження престижу вищої освіти загалом» [19].

Вимоги до індивідуально-психологічних особливостей фахівця визначені і в розділі 6.2. освітньо-кваліфікаційної характеристики економіста.

- Нейродинаміка: спеціальних вимог немає, але переваги мають особи з емоційно стійкою, стабільною нервовою системою.
- Добова біоритміка: недиференційований біоритмічний тип.
- Психомоторика: Зорово-моторна координація.
- Сенсорно-перцептивна сфера: добре розвинуті відчуття дрібних м'язів пальців рук.
- Пам'ять: хороша оперативна, словесно-логічна пам'ять.
- Увага: концентрація, стійкість, розподіл переключення уваги.
- Мислення: гнучкість аналітичного розуму.
- Інтелект: переважає вербальний інтелект.
- Емоційно-вольова сфера: хороша вольова регуляція психічних процесів.
- Риса характеру: уважність, ретельність, старанність.

Таким чином, аналіз, синтез та систематизація вищенаведених нормативних документів, теоретичних розробок та практичних досліджень дає змогу скласти карту компетенцій, які повинні бути сформовані у майбутніх фахівців за напрямом навчання «Економіка підприємства».

Особистісно-соціальні компетенції означають систему знань про соціальну дійсність і про себе, а також систему складних соціальних умінь і навичок

взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, які дозволяють швидко і адекватно адаптуватися і зі знаннями справи приймати рішення за різних обставин.

Особистісно-соціальні компетенції економістів включають:

- володіння системним, гнучким, аналітичним мисленням;
- розвиток концентрації та переключення уваги, спроможність протягом довгого періоду часу займатись одноманітним видом діяльності;
- спроможність працювати в умовах дефіциту часу та інформації;
- високий рівень розвитку словесно-логічної пам'яті;
- відповідальність, вміння передбачати кінцевий результат та наполегливо досягати мети;
- самоосвітня культура особистості;
- володіння толерантним ставленням до думок, поглядів на різні аспекти та характеристику діяльності або (та) об'єкти предметної діяльності;
- розуміння та сприйняття етичних норм ділового спілкування;
- розуміння необхідності дотримання норм здорового способу життя;
- професійна дисциплінованість;
- уміння запобігати і вирішувати конфлікти у трудових колективах;
- уміння швидко і правильно передавати інформацію;
- уміння налагоджувати комунікації.

Інструментальні, які включають когнітивні здатності, здатність розуміти й використовувати ідеї; методологічні здатності, здатність розумно управляти навколишнім середовищем, організовувати час, розробляти стратегії навчання, приймати рішення і розв'язувати проблеми; технологічні вміння, уміння використовувати техніку, комп'ютерні навички і здатності інформаційного керування; лінгвістичні вміння, комунікативні компетенції.

Конкретизований список інструментальних компетенцій економіста включає:

- здатність до аналізу й синтезу;
- здатність до організації й планування;
- письмова й усна комунікація рідною мовою;
- знання другої мови;
- навички роботи з комп'ютером;
- навички управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел);
- дослідницькі навички;
- рішення проблем;
- прийняття рішень.

Загальнонаукова компетенція – це компетенція пізнавальної діяльності.

Загальнонаукові компетенції:

- базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності;

- базові знання фундаментальних розділів математики в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії;

- базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси;

- здатність і готовність науково аналізувати проблеми і процеси економічної сфери;

- вміння використовувати на практиці базові знання та методи математики і природничих, соціально-економічних та професійних наук в міждисциплінарному контексті економічної діяльності;

- проводити комплексні економічні дослідження, включаючи пошук необхідної інформації, експеримент, аналіз та інтерпретацію даних із застосуванням базових і соціальних знань і сучасних методів для досягнення необхідних результатів;

- розуміти роль науки в розвитку цивілізації і техніки та пов'язані з ними сучасні соціально-економічні проблеми, цінність наукової раціональності та її історичних типів;

- проводити бібліографічну та інформаційно-пошукову роботу з подальшим використанням даних при вирішенні професійних завдань і оформленні наукових статей, звітів, висновків.

Загальнопрофесійні компетенції окреслюють коло здатностей особистості до теоретичного, методологічного використання теоретичних основ їх професійної діяльності.

- наявність системного уявлення про історію, структуру і тенденції розвитку української та світової економіки;

- уміння використовувати нормативні, правові документи у своїй діяльності;

- здатність до економічного способу мислення;

- знання завдань своєї професійної діяльності та вміння їх коректно формулювати; знання методів, засобів, технологій, алгоритмів вирішення цих завдань; вміння аналізувати, діагностувати причини появи проблем;

- знання економічних основ поведінки організацій, уявлення про різні структури ринків і здатність проводити аналіз конкурентного середовища галузі;

- здатність збирати, обробляти з використанням сучасних інформаційних технологій та інтерпретувати необхідні дані для формування професійних суджень.

Спеціально-професійні компетенції відбивають професійний профіль випускника, ідентифікують його професійну діяльність в конкретній предметній галузі на відповідному кваліфікаційному рівні.

Спеціально-професійні компетенції відображають специфіку професійної частини освітніх програм та формуються завдяки комплексу дисциплін професійної підготовки, доповнюючи, продовжуючи та розширюючи вже наявні компетенції.

Так, наприклад, така спеціально-професійна компетенція як «здатність до аналізу та інтерпретації фінансової, бухгалтерської та іншої інформації» формується у процесі вивчення дисципліни «Економіка підприємства» та вдосконалюється і розширюється у процесі вивчення таких дисциплін економічного профілю, як: «Бухгалтерський облік», «Аудит», «Аналіз господарської діяльності підприємства», «Статистика» та ін.

До спеціально-професійних компетенцій, які формуються у економістів під час вивчення дисципліни «Економіка підприємства» повинні бути сформовані наступні компетенції:

- володіння спеціалізованою термінологією, усвідомлення її значення та застосування;

- здатність проводити збирання, оброблення та систематизацію планових, облікових та звітних даних;

- здатність до аналізу та інтерпретації фінансової, бухгалтерської та іншої інформації;

- здатність до аналізу процесу і результату економічної діяльності, оцінки ефективності та розробки й реалізації заходів щодо подальшого вдосконалення;

- спроможність до розроблення та впровадження заходів щодо забезпечення режиму економії, підвищення рентабельності виробництва, конкурентоспроможності продукції, продуктивності праці, зменшення витрат на виробництво і реалізацію продукції, усунення витрат та непродуктивних витрат, а також виявлення можливостей додаткового випуску продукції;

- здатність до упровадження нової техніки і технології, раціоналізаторських пропозицій та винаходів;

- володіння техніками фінансового планування й прогнозування;

- вміння формувати дані для складання поточних і перспективних планів, погоджених із бюджетним процесом і стратегією організації в цілому;

- здатність планувати операційну (виробничу) діяльність організації, розробляти бізнес-плани створення й розвитку нових організацій (напрямків діяльності, продуктів);

- здатність брати участь у розробці маркетингової стратегії організацій, планувати й здійснювати заходи, спрямовані на її реалізацію;
- здатність брати участь у розробці стратегії управління людськими ресурсами організацій, планувати й здійснювати заходи, спрямовані на її реалізацію;
- здатність застосовувати кількісні і якісні методи аналізу, будувати економічні, фінансові й організаційно-управлінські моделі;
- здатність до розрахунку економічних та соціально-економічних показників діяльності підприємства;
- здатність складати кошториси витрат на виробництво продукції (робіт, послуг) підприємства, вибирати об'єкти калькулювання й калькуляційні одиниці, складати калькуляцію собівартості продукції (робіт, послуг) для розрахунків оптових (ринкових) цін і тарифів на продукцію (роботи, послуги);
- здатність використовувати основні методи вартісної оцінки активів, управління обіговим капіталом, прийняття рішень по фінансуванню;
- володіння навичками складання фінансової звітності й усвідомленням впливу різних методів і способів фінансового обліку на фінансові результати діяльності організації;
- здатність аналізувати фінансову звітність і ухвалювати обґрунтовані інвестиційні, кредитні й фінансові рішення;
- здатність моделювати бізнес-процеси й володіння методами реорганізації бізнес-процесів;
- здатність до оцінки економічних й соціальних умов здійснення підприємницької діяльності;
- вміння систематизувати та узагальнювати облікову та звітну інформацію з метою аналізу фінансово-господарської діяльності установи;
- здатність забезпечити виконання договірних зобов'язань у визначений строк;
- здатність контролювати хід виконання планових завдань підприємства та його підрозділів, використанням внутрішньогосподарських резервів;
- здатність відстежити правильність здійснення розрахункових операцій;
- володіння навичками формування, ведення і зберігання бази даних економічної інформації, внесення змін до довідкової та нормативної інформації, яка використовується під час оброблення даних;
- здатність використовувати спеціалізовані програмні продукти у професійній діяльності.

Цей комплекс компетенцій може бути представлений й більш укрупнено (не розкриваючи специфіку діяльності – планування, розрахунок, аналіз, оцінка, а відображаючи лише дії).

Оволодіння компетентністю передбачає наявність такого структурного компонента, на що вказують у своїх дослідженнях І. О. Зимня [127], В. В. Серіков [262],

А. В. Хуторський [318] та інші, як мінімально необхідний досвід діяльності студента у сфері визначеної компетентності.

В. В. Серіков у роботі «Навчання як вид педагогічної діяльності» детально розглядає проблему формування різних видів досвіду відповідно до культурологічної моделі змісту освіти (досвід засвоєння знань, досвід засвоєння й застосування способів діяльності, творчий досвід, досвід емоційно-ціннісного відношення до світу). Науковець підкреслює неможливість навчання компетентності, трактує її як «складний синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду» [262, с. 23]. Розглядаючи механізм формування різних видів досвіду, В. В. Серіков вводить поняття «компетентнісного досвіду», який інтегрує в собі усі види досвіду. На думку автора, компетентнісний досвід тотожний життєвому, який не зазнав дидактичної обробки. Його неможливо тиражувати, тобто «передавати» студентам засобами традиційного навчання [262, с. 95].

У практичному контексті, мабуть, найефективнішим інструментом формування професійних компетенцій майбутніх економістів мало б стати створення при відповідних вищих навчальних закладах консалтингових агенцій, тренінгових фірм і навіть філій банківських та інших фінансових установ, у яких студенти могли б навчатися за системою «фірма – вищий навчальний заклад», «банк – вищий навчальний заклад» тощо. У відповідних фірмах має поєднуватися праця фахівців-практиків (які при цьому можуть викладати на посадах асистентів), фахівців-теоретиків та студентів. Однак, для більшості вищих навчальних закладів створення таких умов навчання – недосяжний результат.

Тому компетенції формуються за рахунок педагогічних і методологічних підходів і закладаються в освітній процес за допомогою методів (проектного, творчо-проблемного, зворотного зв'язку через інтенсивну соціальну взаємодію, дослідження рольових моделей), технологій, змісту, типу взаємодії між викладачем і студентом.

За результатами нашого дослідження маємо стверджувати, що цілеспрямований розвиток професійної компетентності за допомогою реалізації компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки пов'язаний: а) з певним змістовим і процесуальним структуруванням і наповненням змісту навчання для забезпечення цілісності, внутрішньопроблемної та міжпредметної інтеграції наукового знання, раціонального поєднання варіативності й інваріантності інформації, її фундаментальності та контекстності; б) з вибором і реалізацією ефективних форм і методів організації діяльності студентів із системного оволодіння соціальними та професійними знаннями, їх свідомого творчого застосування, оволодіння навичками професійної діяльності, соціальної поведінки, соціального та професійного спілкування; в) з організацією конструктивної педагогічної взаємодії, що сприяє розвитку свідомого ставлення студентів

до змісту освіти, відповідального ставлення до своєї діяльності та поведінки, підвищення їх освітньої активності тощо.

Таким чином, робимо висновок, що формування компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів можливе лише у процесі їх практичної підготовки.

Отже, на підставі аналізу низки чинників нами була розроблена та побудована карта компетенцій майбутнього економіста, визначені ті спеціально-професійні компетенції, якими повинен оволодіти студент у процесі вивчення дисципліни «Економіка підприємства», яка враховувала існуючу нормативно-правову базу та відповідала сучасним вимогам до економічної професії. Формування запропонованого комплексу компетенцій потребує значного вдосконалення практичної підготовки студентів.

Висновки до розділу I

У ході дослідження ми дійшли висновку, що практика студента є невід'ємною складовою частиною навчально-виховного процесу. Вона виступає однією зі значущих структурних форм навчальної діяльності та засобом формування у студентів професійних знань, умінь та навичок.

Була визначена структура практичної підготовки та проаналізовані сучасні дослідження щодо використання ефективних підходів, форм, методів та засобів у її реалізації.

На сучасному етапі розвитку освіти у світі та в Україні одним із пріоритетних практикоорієнтованих підходів визначається компетентністний підхід, який спрямовує поступову переорієнтацію домінуючої освітньої стратегії з переважної трансляції знань, формування навичок на оволодіння комплексом компетенцій. Ці компетенції, з одного боку, затребувані суспільством (заявлені роботодавцями) і, як наслідок, соціально значимі. З іншого боку – вони засновані на максимальному використанні внутрішнього потенціалу особистості, що навчається, її прагненні до стабільної діяльності й одночасно до неминучого оновлення в професійному просторі.

Компетентністний підхід, який активно інтегрується в сучасну систему професійної освіти – це підхід, що акцентує увагу на результаті освіти, причому в якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях, при цьому результати освіти визнаються значимими за межами системи освіти.

Проаналізувавши теоретико-практичні дослідження з проблеми підготовки компетентного фахівця економічного профілю, ми прийшли до висновку, що, по-перше, при побудові компетентнісної моделі майбутнього економіста,

використовуються різні вимоги до його майбутньої професійної діяльності, по-друге, провадиться різна класифікація компетентностей/компетенцій фахівців економічного профілю.

Проведений нами аналіз, синтез та систематизація нормативних документів, теоретичних розробок та практичних досліджень дав змогу скласти карту компетенцій, які повинні бути сформовані у майбутніх фахівців за напрямом навчання «Економіка підприємства», яка включає наступні групи: особистісно-соціальні, інструментальні, загальнонаукові, загальнопрофесійні та спеціально-професійні компетенції. Визначені компетенції можуть бути сформовані у процесі ефективної практичної підготовки.

Подальше дослідження спрямовуватиметься на формування ефективної системи практик студентів-економістів, у процесі проходження яких повинні бути сформовані компетентності, необхідні для майбутньої професійної діяльності.

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Педагогічні умови формування компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки

Навчання у вищому навчальному закладі для студента – особливий період здійснення псевдопрактичної діяльності – «штучної» діяльності навчання заради того, щоб засвоїти «природну» професійну діяльність. Однак, залучаючи майбутнього фахівця до професії, викладачі зіштовхуються із протиріччям, яке проявляється в тому, що організація навчально-пізнавальної діяльності у вищій школі в традиційному варіанті не відповідає майбутній професійній діяльності.

Об'єктивний аналіз, підтверджений і нашим дослідженням, свідчить, що вища освіта в сучасних умовах може виконувати властиві їй функції лише при організації навчального процесу з урахуванням досягнень науки та практики, систематичному оновленні всіх аспектів освіти, що відбиває зміни в сфері культури, економіки, науки, техніки й технологій.

Виявивши практичну необхідність у змінах економічної освіти, вважаємо за необхідне звернутися до наукових досліджень, присвячених питанням ефективності педагогічних умов викладання, зокрема дисциплін економічного циклу.

Звертаючись до довідково-інформаційної літератури, знаходимо наступні трактування терміна «умова»:

– вимога, що висувається однією із сторін; як усний або письмовий договір про що-небудь; правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; обставини, за яких відбувається що-небудь [220, с. 776];

– це філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує [301, с. 482].

– обстановка, в якій здійснюється що-небудь; обставини, за яких відбувається що-небудь; обов'язкові обставини, передумови, що визначають, зумовлюють існування чого-небудь [113, с. 870–871];

– сукупність чинників, що впливають на кого-небудь, що-небудь, що створюють середовище, в якому відбувається щось; характеризує постійні чинники суспільного, побутового та іншого оточення [274, с. 625].

– сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення чи існування зміни даного об'єкта [309, с. 286].

Аналізуючи довідникові трактування, доходимо висновку про їх неоднозначність, адже у різних джерелах умова визначається, як сукупність об'єктів, чинників, обставин, відношень або правил.

Саме тому, мабуть, у сучасних словниках української мови пропонується шість різних визначень цього поняття:

Умова: 1. Взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь; угода, договір. 2. Вимога, пропозиція, які висуваються однією зі сторін, що домовляються про що-небудь, а також при укладанні угоди, договору. 3. Необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь. 4. Обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь. 5. Правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь. 6. Сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [215, с. 632–633; 74 с. 1295].

Ці формулювання поняття «умова», правильні в цілому й кожне окремо, вимагають педагогічного осмислення.

Термін «педагогічна умова» у довідниковій літературі визначається як певна обставина чи ситуація, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [174, с. 97] або як обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [270, с. 243].

Подібного підходу дотримуються і більшість науковців:

Ю. К. Бабанський під педагогічними умовами розуміє «ситуацію, при якій компоненти навчального процесу представлені в найкращій взаємодії і яка дає можливість вчителю плідно працювати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно трудитися» [40, с. 125].

Н. А. Бугаєць педагогічні умови визначає як необхідність і достатність обставин, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу [65, с. 18].

С. М. Хатунцева трактує педагогічні умови як джерело виникнення, існування та розвитку самого педагогічного процесу, запорука його присутності та можливостей удосконалення. Більше того, спеціально створені педагогічні умови мають здатність регулювати педагогічний процес, можливість робити його компоненти співвідносними один до одного [315, с. 97–98].

Педагогічні умови, за визначенням В. Л. Муравйова, – це вимоги та рекомендації до організації педагогічної діяльності, підпорядковані загальним принципам педагогічного процесу [208, с. 50].

В. М. Манько педагогічні умови визначає як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [193, с. 154].

В. І. Андреев вважає, що «педагогічні умови – це результат «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів

(прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей» [35, с.124].

А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: а) зовнішні: позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо; б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [33].

Така класифікація, на наше розуміння, має право на існування. Проте, ця класифікація носить більш особистісний та суб'єктивний характер, не враховуючі організаційно-методичного забезпечення навчального процесу, а отже, не може претендувати на повноту.

З цього приводу більш розширеним, однак позбавленим особистісного аспекту, слід вважати поняття, запропоноване О. Бражнич, на думку якого, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [64, с. 8].

І все ж, урахування педагогічної взаємодії є важливим аспектом якісної освіти.

З міркувань І. П. Підласого про дидактичні причини, фактори та умови [237, с. 335] можна зробити висновок, що під педагогічними умовами ним розуміється комплекс причин, тобто те, як і які чинники застосовуються в педагогічній взаємодії. Під факторами ж він розуміє причини, що впливають на перебіг та результати дидактичного процесу [237, с. 334]. Тут представляється, що фактор і причина знаходяться в дещо іншому взаємозв'язку. Згідно з визначенням «Словника російської мови» під редакцією С. І. Ожегова [220], «фактор – момент, суттєва обставина в якому-небудь процесі, явищі», а «причина – явище, що викликає, обумовлює виникнення іншого явища».

Згідно із «Словником російської мови» під редакцією А. П. Євгенєва [269], фактор розуміється як рушійна сила будь-якого процесу, явища, що визначає його характер або окремі риси. Причина – це явище, обставина, що безпосередньо породжує, обумовлює інше явище, а умови – правила..., що забезпечують нормальну роботу чого-небудь, або в іншому значенні – наявність передумов, обставин, що сприяють чому-небудь. Нам не імпонує визначення фактора через причину. У причині закладена більша каузальність, ніж у факторі: фактор впливає, причина викликає. Умова ж сприяє і забезпечує. Це розмежування можна проілюструвати наступним: розвиток інформатизованого суспільств – фактор, який викликав необхідність більш якісної комп'ютерно-інформаційної підготовки економістів – причина, що призвело до комп'ютерного оснащення вищих навчальних закладів, впровадження нових

дисциплін, методів навчання та ін., які, у свою чергу, забезпечили комп'ютерно-інформаційну підготовку фахівців – умова.

Н. М. Боритко [63] також робить спробу розвести поняття «фактор» і «умова». Він відносить категорію «фактор» до більш об'єктивних обставин (їх можна лише прогнозувати), у той час як умови не заперечують можливості їх конструювання. Однак об'єктивну обставину можна не тільки прогнозувати, її можна враховувати. Тоді виникає питання про можливість асоціювання врахування фактора із педагогічною умовою. На наше переконання, можна, більше того, умовою вирішальною, адже без неї вся решта умов втрачають зміст.

Так, якщо ми не враховуємо фактор сучасного стану суспільства і його вимог до фахівця, ми не можемо розробляти теоретичні й практичні аспекти його професійного розвитку чи формувати специфіку навчального предмета. Це теж фактор об'єктивний, але без урахування цього фактора неможлива розробка навчальних курсів, програм і т. п.

Будь-яке явище детерміноване зовнішніми й внутрішніми факторами або факторами заданими й факторами-конструктами. Зовнішні або задані фактори ми не конструємо, але ми їх враховуємо (так, демографічну кризу, зниження у зв'язку з цим кількості абітурієнтів, неможливо контролювати, разом з тим, врахування вищими навчальними закладами цього фактора – створення більш сприятливих умов вступу, попереднє прогнозування зниження навантаження педагогічного складу тощо, дозволить більш ефективно вступити в той період існування вищого навчального закладу, коли цей фактор вже реалізований). І таке їх врахування є генеральною педагогічною умовою. Врахування зовнішніх факторів забезпечує постановку мети й визначення змісту дисципліни, визначення вимог до рівня освоєння програми – тим, що Ю. Г. Татур [286] відносить до умов педагогічного проектування.

Для аналізу педагогічних умов значним уявляється виділення І. П. Підласим чотирьох генеральних факторів, які визначають у комплексі формування продуктів дидактичного процесу. До них автор відносить: 1) навчальний матеріал; 2) організаційно-педагогічний вплив; 3) навченість учнів; 4) час. Очевидно, що навченість учнів і час – це фактори, на які не можна вплинути в силу того, що вони задалегідь задані. (Проте, маємо відзначити, що деякі провідні вищі навчальні заклади навчилися впливати і на ці фактори, створюючи, наприклад комплекси «школа – вищий навчальний заклад» для посиленої підготовки випускників середньої ланки освіти, тим самим впливаючи на рівень навченості своїх абітурієнтів. Пропонують своїм студентам додаткові (поглиблені) дисципліни необхідного циклу у варіативних частинах навчального плану, запроваджують факультативи і т. п. – чим значно впливають на час). Час, що приділяється на вивчення певної дисципліни, заданий стандартом, а навченість – та даність, з якою має справу вищий навчальний заклад, яку формує ланка середньої

освіти. Однак більшості вищих навчальних закладів ці фактори залишається лише враховувати. Слід також враховувати й те, що навченість – фактор мінливий і діалектичний, тому що, певним чином детермінуючи освітній процес, він у той же час змінюється в ході даного процесу. Таким чином, з перерахованих чотирьох генеральних факторів безпосередньому конструюванню піддаються два: навчальний матеріал і організаційно-педагогічний вплив.

Як зазначається у «Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» [14], зміст освіти – це науково-обґрунтована система дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і кваліфікаційних рівнів. Зміст освіти визначається освітньо-професійною програмою підготовки, структурно-логічною схемою підготовки, навчальними програмами дисциплін, іншими нормативними актами органів державного управління освітою та вищого навчального закладу і відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах, а також при проведенні навчальних занять та інших видів навчальної діяльності.

Аналізуючи основні положення «Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України» [16, пп. 1.4., 1.5], маємо визначити наступний перелік основних видів навчального матеріалу у вищих навчальних закладах:

1. Навчальна програма – навчальне видання, що визначає зміст, обсяг, вимоги до результатів навчання, а також порядок вивчення і викладання певної навчальної дисципліни чи її розділу.

2. Підручник – навчальне видання із систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі та офіційно затверджене як таке.

3. Навчальний посібник – навчальне видання, що доповнює або частково замінює підручник та офіційно затверджене як таке.

4. Навчально-методичний або методичний посібник – навчальне видання з методики викладання навчальної дисципліни (її розділу, частини).

5. Хрестоматія – навчальне видання літературно-художніх, історичних та інших творів чи уривків з них, які є об'єктом вивчення.

6. Зібрання творів – однотомне чи багатотомне видання творів одного або декількох авторів, що дає уявлення про його (їхню) творчість у цілому.

7. Словник – довідкове видання упорядкованого переліку мовних одиниць (слів, словосполучень, фраз, термінів, імен, знаків), доповнених відповідними довідковими даними.

8. Енциклопедія – довідкове видання зведення основних відомостей з однієї чи всіх галузей знання та практичної діяльності, викладених у коротких статтях, розташованих за абеткою їхніх назв або в систематичному порядку.

9. Тлумачний словник для студентів – мовний словник, що пояснює значення слів певної мови, дає граматичну, стилістичну характеристики, приклади застосування та інші відомості (може використовуватися в навчальному процесі за умови схвалення предметною комісією Науково-методичної ради з питань освіти МОН).

10. Термінологічний словник для студентів – словник термінів та визначень певної галузі знання (може використовуватися в навчальному процесі за умови схвалення предметною комісією Науково-методичної ради з питань освіти МОН).

11. Довідник для студентів – довідкове видання прикладного характеру, побудоване за абеткою назв статей або в систематичному порядку.

12. Практикум – навчальне видання практичних завдань і вправ, що сприяють засвоєнню набутих знань, умінь і навичок. Різновидом практикумів є збірники задач і вправ, тестові завдання, інструкції до лабораторних і практичних робіт, дидактичні матеріали (такі видання можуть також використовуватися в навчальному процесі за умови схвалення предметною комісією Науково-методичної ради з питань освіти МОН).

13. Навчальний наочний посібник – навчальне образотворче видання матеріалів на допомогу у вивченні, викладанні чи вихованні.

14. Альбом – книжкове або комплектне аркушеве образотворче видання, що має або не має пояснювального тексту.

Із змісту Положення [14], що аналізується, до навчального матеріалу також віднесені:

1. Відео- та аудіозасоби навчання – засоби навчання, застосування яких потребує використання спеціальної техніки (апаратури) для подачі закладеної у них інформації.

2. Електронні засоби навчального призначення – засоби навчання, що зберігаються на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюються на електронному обладнанні (комп'ютерні програми загально-дидактичного спрямування, електронні таблиці, електронні бібліотеки, слайдтеки, тестові завдання, віртуальні лабораторії тощо).

3. Електронні засоби загального призначення – засоби навчання, що зберігаються на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюються на електронному обладнанні та забезпечують підтримку інноваційних технологій навчання (операційні системи, прикладні програми, автоматизовані системи управління, бази даних тощо).

До організаційно-педагогічного впливу належать методи викладання й навчання, організаційні форми, практичне використання набутих знань і вмінь, засоби навчання, обладнання навчального процесу та ін. [237, с. 213] – невідповідність яких сучасним вимогам освітнього процесу та необхідність

вдосконалення яких ми спостерігали під час аналізу відповідей як студентів, так і викладачів.

Отже, маємо два фактори, що потребують врахування в педагогічному процесі: навчальний матеріал і організаційно-педагогічний вплив, та створення відповідних педагогічних умов.

Релевантною з приводу тематики нашого дослідження є позиція ще двох науковців.

С. Архангельський [36] співвідносить поняття педагогічних умов з середовищем, у якому професійні вміння виникають, існують та розвиваються. Науковець, не виокремлюючи конкретної їх класифікації, наводить весь комплекс методів, засобів, форм та впливів, які сприяють практичній спрямованості навчального процесу. Таке визначення, на наш погляд, актуальне у двох напрямках: по-перше, більшість сучасних науковців відзначають необхідність поліпшення практичної орієнтованості освіти, адже завдання вищої освіти – сформувати компетентного фахівця саме для сфери економіки, – після закінчення вищого навчального закладу подальшими теоретико-науковими дослідженнями займаються не більше 10 % випускників. По-друге, при врахуванні мінливості соціального середовища та розвитку освітньо-педагогічних технологій, їх конкретизація прив'язує їх до того чи іншого часу (так, наприклад, наприкінці ХХ ст. активні методи лише набували свого розвитку, сьогодні ж вони повинні мати інтерактивне навантаження).

А. І. Бахов під педагогічними умовами розуміє комплекс взаємодіючих заходів навчально-виховного процесу, який спрямований на формування певної компетентності та забезпечує перехід на більш високий рівень її сформованості [51, с. 314]. Пропоноване визначення, окрім врахування переваг термінологічного підходу С. Архангельського, актуалізує увагу на комплексності підходу, взаємодії усіх можливостей педагогічного середовища, враховує компетентністний підхід, підкреслюючи необхідність формування не лише знань, умінь та навичок, а саме компетенцій, які характеризуються більш високим розвитком студентів; до того ж науковець підкреслив її постійний розвиток.

Отже, під педагогічними умовами формування компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів маємо розуміти сукупність взаємозалежних елементів освітнього середовища, що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії, реалізуються в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, спонукають викладачів і студентів до активізації власної діяльності з метою формування та розвитку професійних компетенцій майбутніх фахівців та забезпечують підвищення ефективності процесу професійної підготовки.

З приводу досліджуваної тематики особливий інтерес становить ряд наукових та дисертаційних досліджень, автори яких в тому чи іншому аспекті характеризували педагогічні умови професійної підготовки економістів.

Так, в процесі дослідження професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад» В. Д. Стасюк [275] аналізує підготовку економістів у системі освіти України, та доводить, що професійна підготовка буде більш продуктивною, якщо враховувати ті педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців, які цілком дозволять готувати високо кваліфікованих економістів, здатних працювати в комп'ютерних мережах; володіють навичками електронного бізнесу; вміють самостійно мислити, вільно оперувати ринковими поняттями; аналізувати ринкову ситуацію, прогнозувати її розвиток; приймати ефективні рішення, що відповідають реальній ситуації, обґрунтовувати їх; вільно володіють комп'ютерною й офісною технікою та ін. Інтерпретуючи її вислів, можна сказати, що педагогічні умови сприяють виробленню компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів.

Дослідниця [275] визначає певні педагогічні умови, а саме: організація педагогічного процесу, спрямованого на формування та розвиток професійної готовності майбутнього фахівця; застосування особистісно-орієнтованого підходу до підготовки майбутніх економістів, створення особистісно-орієнтованих взаємовідносин; ліквідація дублювання змісту економічної освіти шляхом удосконалення та максимального розвитку міжпредметних зв'язків між школою та вищим навчальним закладом; використання віртуальних методів навчання із застосуванням інформаційних технологій.

Досліджуючи процес формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання, В. О. Зінченко [131] виділяє наступні педагогічні умови: забезпечення взаємозв'язку навчального матеріалу фундаментальних економічних дисциплін зі змістом господарської діяльності підприємств при набутті студентами знань, умінь та навичок вирішення організаційно-управлінських та фінансово-господарських завдань; надання спрямованості фундаментальної економічної освіти на формування в студентів мотивів до оволодіння професійно значущими знаннями та вміннями; наближення процесу підготовки студентів до практичної діяльності економіста сучасного підприємства.

Усі три умови, виділені науковцем, можна узагальнити в одному висновку – викладання кожної навчальної дисципліни повинне носити практичну спрямованість та мати на меті формування у студента компетенцій майбутньої професійної діяльності.

Аналізуючи педагогічні умови підготовки менеджерів-економістів, Л. Б. Служинська [271, с. 447] виділила такі: підвищення пізнавального інтересу до професійної самореалізації у процесі самоосвіти; закріплення у майбутніх менеджерів-економістів мотиваційних установок до професійної самореалізації; запровадження акмеологічного підходу в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів економічного профілю; забезпечення навчального процесу

комплексом тренінгових занять для майбутніх фахівців з економічної галузі; використання соціокультурного підходу до мовної освіти (поведінки) майбутніх менеджерів-економістів.

Цікавою є позиція Н. В. Житнік [115], яка у дисертаційному дослідженні «Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації» розкриває основні педагогічні умови успішної діяльності коледжів, а саме: науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу, впровадження у навчальний процес новітніх технологій; організація самостійної роботи студентів; активізація науково-дослідної діяльності викладачів і студентів; здійснення диференціації навчального процесу з метою забезпечення особистісно-орієнтованого підходу. На наш погляд, виділені умови більше відносяться до загальних умов функціонування будь-яких навчальних закладів. Тим не менше, ця позиція привернула нашу увагу виділенням як окремої умови – науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Ми переконані, саме ця умова є актуальною, і для економічної освіти зокрема. У багатьох вищих навчальних закладах сьогодні ще використовуються підручники та інші навчальні матеріали, не розраховані на модульну систему навчання. З урахуванням необхідності переорієнтації навчання на компетентнісний підхід, сьогодні дуже необхідно забезпечити його науково-методичне обґрунтування та розробку навчальних матеріалів, орієнтованих саме на формування компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів.

На наш погляд, оптимізація педагогічних умов повинна забезпечити розв'язання суперечностей між вимогами до майбутніх спеціалістів у галузі економіки та бізнесу і рівнями їхньої професійної кваліфікації. Такі можливості Г. О. Ковальчук вбачає за двома основними напрямками. Перший – це розроблення національних стандартів економічної освіти, рівнів професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста (з урахуванням світових тенденцій). Другий – удосконалення процесу реалізації економічної освіти (змісту навчальних дисциплін та застосування інтенсивних навчальних технологій, які базуються на принципах і методах активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів) [155, с. 21].

З урахуванням виділених підходів та наробок науковців, для сучасного етапу розвитку економічної освіти, маємо виділити наступні педагогічні умови формування компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів:

- науково-методичне забезпечення навчального процесу на засадах компетентнісного підходу;
- наближення процесу академічної підготовки студентів до практичної діяльності економіста сучасного підприємства, тобто практикоорієнтоване навчання;
- використання інтерактивних методів навчання, що стимулюватиме як активність самих студентів, так і забезпечить створення особистісно-орієнтованих суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин;

- комп'ютеризація та інформатизація навчального процесу;
- активізація систематичного підвищення кваліфікації та науково-дослідної діяльності викладачів.

Сьогодні, враховуючи орієнтацію вищої освіти на формування компетентного фахівця, першочерговою необхідністю є вироблення державних стандартів професійної освіти, зокрема, остаточна систематизація компетенцій фахівців за спеціальностями та напрямками навчання; розробка навчальних програм та робочих планів з урахуванням вимог компетентнісного навчання, планування та побудова навчального процесу з урахуванням послідовного та поетапного формування компетенцій професійної діяльності майбутніх фахівців.

Основу компетентнісно орієнтованих організаційно-педагогічних умов навчання майбутніх економістів повинні складати суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентами. При цьому викладач повинен виступати не в ролі «інформатора», який у систематизованому вигляді подає студентам матеріал дисципліни, а «керівника», який проектує, організує, контролює, коректує, координує навчально-пізнавальну діяльність студентів, створює для кожного з них інформаційне середовище й пропонує для використання науково-обґрунтовані дидактичні засоби, адекватні його стильовим особливостям і ступеню навченості [38, с. 6].

О. І. Пометун, Л. В. Пироженко визначають: «інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учасник відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» [243, с. 9].

На основі поєднання традиційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання вдається значно ефективніше розвинути і примножити природні задатки і здібності людини. Інформатизація і комп'ютеризація освіти передбачає й каталізує загальні процеси розвитку суспільства й освіти. При цьому суттєвих специфічних рис набувають основні складові освітніх систем: зміст освіти, методи, засоби і технології навчання, організації освіти, головні навчальні ресурси цих систем: (інформаційні, матеріально-технічні та енергетичні) [56, с. 51].

Проте, на даному етапі свого розвитку економічна освіта ще не набула подібного інформатизованого навантаження. Комп'ютеризація і сьогодні передусім асоціюється із забезпеченням навчальних закладів технікою, підключенням її до мережі Інтернет, однак на зміст освіти та технології навчання такі процеси мають незначний вплив.

Враховуючи широке застосування в економічній діяльності комп'ютеризації, перед системою вищої економічної освіти постає завдання вироблення інформаційно-комунікаційних компетенцій у сучасних студентів, щоб у подальшій професійній діяльності вони мали можливість ефективно виконувати свої

функції з використанням комп'ютерної техніки та професійних програмних продуктів.

Під педагогічними умовами формування інформаційно-комунікаційних компетенцій професійної діяльності розуміємо цілеспрямоване використання викладачами можливості освітнього процесу й спеціально організовані обставини, які сприяють формуванню інформаційно-комунікаційних компетенцій в процесі вивчення майбутніми економістами дисциплін, що передбачають використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій.

Освітній процес будується на принципах інтегративності, що проходить через увесь освітній процес і прагне до охоплення як можна більшої кількості внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків [35, с. 18].

Тому ми вважаємо, що при проектуванні інформаційно-професійної підготовки економіста необхідно виходити з наступних концептуальних положень:

1) мета й зміст комп'ютерно-інформаційної підготовки фахівця повинні визначатися метою, характером і змістом його професійної діяльності й підготовки до неї;

2) значний інтегративний потенціал інформаційних технологій дозволяє використовувати їх як засіб професійно-особистісного розвитку студента через інтегрування професійної та інформаційної підготовки;

3) зміст і структура інтегративної інформаційної підготовки повинні сприяти формуванню, розширенню, поглибленню знань, умінь і навичок і розвитку інформаційно-комунікаційних компетенцій майбутньої професійної діяльності.

Виходячи з наведених характеристик формування інформаційно-комунікаційних компетенцій майбутніх економістів, очевидно, що в якості основної педагогічної умови виступає інтегрування інформаційного й професійного змісту в ході професійного навчання майбутнього економіста в контексті реалізації цілей його комп'ютерно-інформаційної підготовки.

Мета формування інформаційно-комунікаційних компетенцій майбутніх економістів полягає в тому, щоб на основі знань інформаційних технологій сформувати вміння й навички використання їх як інтегрованого цілого у формуванні готовності до їхнього застосування в професійній діяльності фахівця, а також як засіб професійної самоосвіти й самовдосконалення.

Стосовно професійної підготовки інформаційні технології дозволяють інтегрувати зміст різних професійних дисциплін, тим самим утворюючи цілісний конструкт, у якому підсилюється професійна спрямованість інформаційного компонента, а також реалізувати комп'ютерно-інформаційну підготовку як істотну складову професійної освіти фахівців, інтегровану в цілісний процес професійної підготовки.

Для того щоб «створити» професійного, компетентнісного та конкурентоспроможного фахівця, педагог вищої школи сам повинен відповідати цим характеристикам.

Професіоналізм викладача вищого навчального закладу виявляється у глибині і широті знань, майстерності практичної діяльності, умінні самовдосконалюватися, використанні акмеологічного підходу і т. д.

Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу – це сукупність умінь структурувати наукові й практичні знання для кращого вирішення педагогічних і виховних завдань [165].

Конкурентоспроможність – володіння системою професійно-ціннісних якостей, мобільністю, спроможністю до самовдосконалення та саморозвитку, прагнення високої якості результатів праці.

Швидке старіння професійних знань та новітні тенденції розвитку вищої освіти (за даними експертів, щороку обновляється 5 % теоретичних і 20 % професійних знань [337, с. 116]), вимагають від педагога третього тисячоліття постійного та безперервного підвищення кваліфікації.

В Україні сьогодні не створено ефективної та дієвої системи підвищення кваліфікації викладачів. Чинна практика курсів в інститутах підвищення кваліфікації та стажування викладачів в інших профільних навчальних закладах не дає бажаного ефекту, оскільки у першому випадку підвищення кваліфікації носить переважно теоретичний зміст, у процесі ж стажування не реалізується компетентнісний підхід до професійного розвитку фахівця вищої школи. Достатньо часто таке стажування має формальний характер.

Нагальним є перегляд навчальних програми підвищення кваліфікації для працівників вищих навчальних закладів, зокрема в частині осучаснення змісту навчання, надання йому практичної спрямованості, а також переорієнтації методів навчання на самоосвіту, самопізнання, саморозвиток.

У зв'язку з цим сьогодні актуальним є організація інноваційних форм організації підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів. Це можуть бути відповідні факультативи, тематичні, проблемні, творчі професійні науково-педагогічні проекти, обмін досвідом за допомогою Інтернет-конференцій, дистанційні семінари, тренінги майстерності та ін.

Науково-дослідна діяльність (дисертаційні дослідження, написання монографій, статей і тез, доповідей, підручників, редагування та рецензування наукових робіт, проведення експериментів, участь у роботах редколегій наукових часописів та наукових рад, наукове керівництво дослідною роботою студентів, аспірантів, здобувачів) – один з видів діяльності педагога, спрямованої на пізнання й перетворення педагогічної реальності на основі досягнень педагогічної науки та застосування наукових методів. Результатом цієї діяльності є отримання нового педагогічного знання та досвіду й розвиток

методологічної культури педагога-дослідника. Успішна наукова робота викладачів вищих навчальних закладів забезпечує безперервне вдосконалення їх професійних компетенцій.

Рівень підготовки професорсько-викладацького складу є одним з основних показників рейтингу вищого навчального закладу, саме тому керівництво навчального закладу повинне постійно піклуватися про створення належних умов для підвищення кваліфікації та науково-дослідної діяльності професорсько-викладацького складу.

У сучасних умовах виявляється необхідність оновлення вищої економічної освіти: внесення змін у її організацію й зміст. Необхідні адекватні педагогічні технології, у рамках яких зміст економічної освіти розкриється найбільш ефективним чином. Для вирішення проблеми ефективності професіоналізації вищої економічної освіти ми виходили із припущення, що це можливо з урахуванням двох аспектів: організаційного – організація освітнього процесу; особистісного – взаємодія суб'єктів освітнього процесу. Таким чином, на підставі аналізу різноманітних наукових підходів щодо визначення, класифікації та систематизації педагогічних умов у вищій освіті, нами уточнене поняття «педагогічних умов», простежена необхідність їх застосування для підвищення ефективності вищої економічної освіти, виділені найістотніші з них.

2.2. Аналіз змісту програм практичної підготовки у вищих навчальних закладах щодо формування компетенцій професійної діяльності студентів-економістів

Зміст вищої освіти визначається освітньо-професійною програмою підготовки, структурно-логічною схемою підготовки, навчальними планами, навчальними програмами дисциплін, іншими нормативними актами органів державного управління освітою та вищого закладу освіти.

Освітньо-професійна програма є державним нормативним документом, у якому визначається:

- перелік нормативних навчальних дисциплін, обсяг часу, відведеного для їх вивчення, форми підсумкового контролю;
- перелік навчальних і виробничих практик, строки та вимоги до їх проведення;
- програми нормативних навчальних дисциплін;
- нормативний строк навчання [256, с. 213].

Програма нормативної навчальної дисципліни містить виклад змісту навчальної дисципліни, послідовність її вивчення, перелік знань та вмінь, критерії підсумкового контролю, перелік рекомендованих підручників, інших методичних і дидактичних матеріалів.

Навчальні плани та програми навчальних дисциплін розробляються вищим навчальним закладом відповідно до освітньо-професійних програм підготовки [1, ч. 5 ст. 14]. Для конкретизації планування навчального процесу та врахування накопиченої новітньої інформації на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план.

Навчальний план є нормативним документом вищого навчального закладу і затверджуються його керівником [14, п. 2.2.].

За час свого існування стандарти вищої освіти періодично змінювалися, ці зміни зазнали на собі й освітньо-професійні програми підготовки. Так, освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра для напрямку 0501 – «Економіка і підприємництво» була затверджена (тимчасово) наказом Міністерства освіти і науки України від 06.06.2002 р. № 330. Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2006 р. № 444 було затверджено її нову редакцію. Сьогодні підготовка фахівців за напрямом «Економіка підприємства» здійснюється за освітньо-професійною програмою, затвердженою у 2010 р.

Остання редакція освітньо-професійної програми істотно відрізняється від своїх попередниць.

У порівнянні із освітньо-професійною програмою 2006 р. значно зменшені цикл гуманітарної й природничо-наукової та загально-економічної підготовки, що дало змогу збільшити кількість годин професійної підготовки. Для наочності відобразимо зміни у вигляді таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Зміни у розподілі змісту освітньо-професійних програм
2006 р. та 2010 р. за циклами дисциплін**

Назви циклів	Нормативна кількість навчальних годин/кредитів		
	2006 р.	2010 р.	зміна
Цикл гуманітарної підготовки	<u>2160 год./ 60 кр.</u> (25 %)	<u>1296 год./36 кр.</u> (15 %)	<u>- 864 год./-24 кр.</u> (-10 %)
Цикл природничо-наукової та загальноекономічної підготовки	<u>4320 год./120 кр.</u> (50 %)	<u>2160 год./60 кр.</u> (25 %)	<u>2160 год./60 кр.</u> (-25 %)
Цикл професійної та практичної підготовки	<u>2160 год./60 кр.</u> (25 %)	<u>5184 год./144 кр.</u> (60 %)	<u>+3024 год./+84 кр.</u> (+35 %)
Усього	<u>8640 год./240кр.</u> 100 %	<u>8640 год./240 кр.</u> 100 %	

Однак скорочення кількості навчальних годин гуманітарного, природничо-наукового та загальноекономічного циклу відбулося не лише через скорочення кількості їх годин на перевагу циклу професійної та практичної підготовки, у новій редакції освітньо-професійної програми відбувся перерозподіл дисциплін між циклами.

Так, нова освітньо-професійна програма відносить такі дисципліни гуманітарної підготовки за освітньо-професійною програмою 2006 р. як соціологію та безпеку життєдіяльності до дисциплін професійної та практичної підготовки. Отже, ці дисципліни за новими вимогами надають не лише загальнотеоретичну підготовку, а набувають професійної спрямованості.

До циклу дисциплін професійної та практичної підготовки тепер віднесено і ряд колишніх природничо-наукових та загальноекономічних дисциплін, серед них: історія економіки та економічної думки, економічна історія, статистика, економіка підприємства, менеджмент, маркетинг та ін.

Також необхідно відзначити значні структурні зрушення у складі нормативних і вибіркових дисциплін.

В освітньо-професійній програмі 2010 р., незважаючи на загальну тенденцію зменшення аудиторного часу на вивчення дисциплін у середньому на 1–2 кредити, відбулося збільшення навчального часу на інформатизаційну та математичну підготовку. Так, якщо за освітньо-професійною програмою 2006 р. на вивчення таких нормативних дисциплін як «Математика для економістів» та «Економічна інформатика» відводилося 360 та 180 годин відповідно, то за вимогами освітньо-професійної програми 2010 р. курс «Математика для економістів» складається з двох дисциплін: «Вища математика» – 252 години та «Теорія ймовірності і математична статистика» – 252 години, який загалом триває 432 години (12 кредитів). Нормативна дисципліна «Інформатика» розрахована на 216 годин (6 кредитів).

Слід визнати, що назва навчальної дисципліни для студентів економічних спеціальностей змінюється вже тричі: «Інформатика і комп'ютерна техніка» (освітньо-професійна програма 2002 р.), «Економічна інформатика» (освітньо-професійна програма 2006 р.), «Інформатика» (освітньо-професійна програма 2010 р.). На наш погляд, точніше відображає специфіку і зміст учбової дисципліни для студентів економічних спеціальностей все ж назва «Економічна інформатика», адже ця дисципліна повинна відбивати наступність щодо вивчення шкільного курсу інформатики та враховувати специфіку майбутньої спеціальності.

В останній редакції освітньо-професійної програми відбулося і зростання уваги до практичної підготовки студентів шляхом підвищення частки годин, відведених на проведення практичних/семінарських занять та виробничої практики.

Практична підготовка в загальному вигляді складається з наступних послідовних етапів:

- семінарські, практичні та лабораторні заняття, на яких починається формування первинних навичок (зі спеціальних дисциплін);

- навчальна практика – завданням якої є ознайомлення студентів із специфікою майбутньої спеціальності, отримання первинних професійних умінь і навичок із загально-професійних і спеціальних дисциплін, професій, передбачених навчальним планом відповідної спеціальності;

- виробнича практика – метою якої є ознайомлення студентів-практикантів безпосередньо на підприємствах, організаціях, установах з виробничим процесом і технологічним циклом виробництва, відпрацювання вмій і навичок з професії та спеціальності, закріплення знань, отриманих при вивченні певного циклу теоретичних дисциплін та набуття первинного практичного досвіду;

- професійна (переддипломна) практика, яка є завершальним етапом навчання і проводиться з метою узагальнення і вдосконалення знань, практичних умінь та навичок на базі конкретного суб'єкта господарювання, оволодіння професійним досвідом та готовності майбутнього фахівця до самостійної трудової діяльності, збору матеріалів для дипломного проекту (роботи) [349, с. 413].

Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів напряму 6.030504 «Економіка підприємства» Національного університету біоресурсів і природокористування України, Одеського державного економічного університету, Одеського національного політехнічного університету, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Ізмаїльського інституту водного транспорту, затверджених вченими радами відповідних вищих навчальних закладів на 2012–2013 н. р. дав змогу зробити наступні висновки щодо їх практичної зорієнтованості:

1. Загальна кількість годин підготовки бакалаврів складає 8640 годин (240 кредитів);

2. Цикл гуманітарної підготовки складає 1296 годин (36 кредитів) з них нормативна частина – 576 годин (16 кредитів), варіативна компонента – 720 годин (20 кредитів); цикл природничо-наукової та загальноекономічної підготовки складає 2160 годин (60 кредитів) з них нормативні дисципліни – 1548 годин (43 кредити), вибіркові дисципліни – 612 годин (17 кредитів); цикл професійної та практичної підготовки складає – 5184 години (144 кредити) з них 3600 годин (100 кредитів у т. ч. практика 10 кредитів) – нормативна частина, 1584 години (44 кредити) – варіативна компонента. Таким чином, структура навчальних планів підготовки бакалаврів-економістів згаданих ВНЗ відповідає вимогам ОПП, щодо розподілу за циклами дисциплін та критеріями нормативності та вибіркової.

3. Розподіл годин роботи студентів має наступну структуру:

– за циклом гуманітарної підготовки кількість лекційних годин становить 280 годин (21,6 %), практичних (семінарських) занять – 338 годин (26,08 %), самостійної роботи – 678 годин (52,32 %). Основна частина годин практичних занять припадає на дисципліни: «Іноземна мова» й «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Аналіз змісту практичної складової навчальних програм цих дисциплін дозволяє зробити висновок, що у процесі вивчення іноземної мови та української мови формуються комунікативні компетенції майбутніх економістів;

– за циклом природничо-наукової та загальноекономічної підготовки кількість лекційних годин становить 636 годин (29,4 %), практичних (семінарських, лабораторних) занять – 398 годин (18,4 %), самостійної роботи – 1126 годин (52,2 %). Наші дослідження показали, що найбільша питома вага навчальних годин припадає на інтегровані блоки дисциплін «Математика для економістів», «Економіко-математичні методи та моделі» та дисципліну інформатика. На основі аналізу поглядів вітчизняних та закордонних науковців ми вважаємо доцільним застосування діяльнісного підходу при викладанні зазначених дисциплін, а це потребує збільшення кількості годин практичних та лабораторних занять. Аналіз змісту практичної складової навчальних програм показує, що у процесі вивчення цих дисциплін у студентів економістів формуються інформаційні та аналітичні компетенції необхідні у професійній діяльності;

– за циклом професійної та практичної підготовки кількість лекційних годин складає 880 годин (24,4 %), практичних (семінарських, лабораторних) занять – 596 годин (16,6 %), самостійної роботи – 1764 години (49 %), практика – 360 годин (10 %). За нашими дослідженнями, найбільша кількість годин цього циклу припадає на вивчення дисципліни «Економіка підприємства» та проходження практики. У процесі навчання дисципліни «Економіка підприємства» формується здатність самостійного мислення економіста, навички прийняття управлінських рішень, виконання комплексних економічних розрахунків, прогнозування і оцінки діяльності підприємства. Дослідження навчально-методичних комплексів з дисципліни «Економіка підприємства» дозволяє визначити напрями їх вдосконалення: розробка та застосування методичних рекомендацій до впровадження інноваційних педагогічних технологій у процесі практичних занять, вдосконалити методичне забезпечення самостійної роботи студентів [343, с. 185–186].

Отже, практична підготовка майбутніх економістів на рівні бакалавра у вищих навчальних закладах України (Національного університету біоресурсів і природокористування України, Одеського державного економічного університету, Одеського національного політехнічного університету, Ізмаїльського

державного гуманітарного університету, Ізмаїльського інституту водного транспорту) здійснюється в обсязі 2032 годин (23,5 % загальної кількості годин, відведених на підготовку бакалавра-економіста).

Навчальний план підготовки магістрів зі спеціальності «Економіка підприємства» Одеського національного політехнічного університету передбачає півторарічну підготовку, яка включає три цикли дисциплін:

- цикл спеціальних дисциплін концепції університету (професійно-спрямовані дисципліни) в повному обсязі 1080 годин, з яких 144 години відведено на практичні заняття;

- цикл дисциплін загальнотеоретичної підготовки – 432 години, з них 144 години – практичні заняття;

- цикл науково-дослідної підготовки розрахований на 648 годин, 60 з яких – практичні заняття.

На практику та дипломне проектування відведено відповідно 432 та 486 годин.

Таким чином, відсоток практичної орієнтації навчання магістрів в Одеського національного політехнічного університету становить 25,34 %.

Іншу структуру магістерської підготовки подано в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті. Навчальні дисципліни розподілені за двома циклами: цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, який включає вивчення дисципліни «Інтелектуальна власність» у кількості 54 годин / 1,5 кр., з яких 8 годин віднесено на практичну підготовку, або ж дисципліни варіативної частини за вибором навчального закладу у тому ж обсязі; цикл професійно-практичної підготовки розрахований на 1674 години / 46,5 кр. вивчення навчальних дисциплін та 432 години – практичної підготовки. Із вказаних 1674 годин на практичне навчання виділено 322 години.

Отже, магістерські програми у порівнянні з балакавріатом більш гнучкі та передбачають більшу свободу навчального закладу у формуванні таких програм.

У випадку порівняння практичної зорієнтованості дисциплін, що вивчаються за рівнем бакалавра та магістра, слід відмітити перевагу практичних занять для рівня магістра: співвідношення лекційних та практичних занять у бакалаврів становить 57,42 % до 42,58 %, у магістрів – 49,3 % до 50,7 % відповідно.

Враховуючи ж повний час (разом із самостійною роботою та практикою) в обсязі 2160 годин, практична підготовка магістрів складає лише 25–28 %.

Формування та розвиток здібностей студентів, притаманних їхній майбутній професійній діяльності, відбувається під час проходження практики, яка є невід’ємною складовою частиною навчального процесу підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Освітньо-професійними програмами підготовки бакалаврів та магістрів з економіки за напрямом підготовки «Економіка підприємства» передбачено проходження виробничої практики зі спеціальності, яка планується після вивчення блоку професійно-орієнтованих дисциплін та має на меті удосконалення професійної компетентності студента, набутої під час аудиторної та самостійної підготовки в умовах його майбутньої роботи за фахом на відповідних посадах.

Аналіз змісту наскрізних програм практик, затверджених вченими радами досліджуваних вищих навчальних закладів на 2012–2013 н. р., показав, що основними видами практик є: ознайомча за фахом, комп'ютерна, економічна, навчальна, переддипломна (Національний університет біоресурсів і природокористування України, Одеський державний економічний університет, Ізмаїльський державний гуманітарний університет), виробнича практика, практичний тренінг, переддипломна практика (Одеський національний політехнічний університет), комп'ютерна практика, виробнича практика (Ізмаїльський інститут водного транспорту) [343, с. 187].

Проте, беручі більшу вибірку вищих навчальних закладів, слід визнати, що на сьогодні основними видами практик є виробнича та переддипломна практики.

Виробнича практика покликана закріпити теоретичні знання, одержати практичний досвід роботи на посадах економічного профілю, сприяти вивченню економіки організації й управління виробництвом, одержати навички організаторської діяльності у виробничому колективі. Крім того, у період практики студенти зобов'язані зібрати необхідний матеріал для складання звіту про проходження практики та проробити коло питань, обумовлених індивідуальним завданням на практику.

Під час практики реалізуються специфічні методи навчання та форми активізації пізнавальної діяльності: реальне включення студента у виробниче середовище, діалогова форма спілкування з фахівцями, самостійна постановка пошукових задач (залежно від індивідуального завдання), консультації з підготовки звіту про практику, захист звітів (участь у конференції практикантів) [295, с. 51].

Виробнича практика – це один з небагатьох видів освітнього процесу, за допомогою якого вищий навчальний заклад може одержати зовнішню незалежну оцінку компетентності своїх студентів. Важливою оцінною процедурою, як для студента, так і для вищого навчального закладу, є відгук керівника практики від організації.

В основу організації практики покладені принципи, які в сукупності визначають її особливості.

1. Виробнича практика тим ефективніше, чим повніше студент включений у продуктивну, соціально значиму професійну діяльність.

2. Включитися в таку діяльність студент може лише за умови максимальної відповідальності за результати роботи.

3. Ефективність виробничої практики досягається шляхом використання колективних форм роботи, тому що освоєння виробничих ситуацій у груповій діяльності відбувається значно успішніше, ніж в індивідуальній, тому на передній план виходять взаємозв'язки безпосередньо з керівником практики та з усім персоналом підприємства.

4. Виробнича практика повинна проходити в гранично жорстких організаційних формах, що наближають її за інтенсивністю до власне виробничої діяльності [224, с. 95].

Переддипломна практика є завершальним етапом навчальної підготовки студентів перед виконанням і захистом дипломного проекту.

Мета переддипломної практики полягає в систематизації, закріпленні й поглибленні знань за фахом, отриманих у процесі навчання, придбанні досвіду самостійної творчої роботи при вирішенні конкретних економічних завдань. Досягнення зазначеної мети забезпечується комплексною підготовкою студентів до творчої роботи над дипломним проектом.

Індивідуальне завдання на виробничу й переддипломну практику конкретизується керівником практики від підприємства й узгоджується з керівником практики від навчального закладу.

Практика проводиться в строки, встановлені навчальним планом, у місцях, закріплених згідно з наказом про проведення виробничої / переддипломної практики.

Критерії якості при оцінці результатів практики: склад, повнота, сучасність, наукова новизна й практична цінність зібраних матеріалів, зроблених висновків та запропонованих пропозицій.

Практика – один із найбільш ресурсномістких та інтегральних за формою й суттю видів навчання [248, с. 4]. Це підкреслює й відображає важливу складову освітньої стратегії вищої освіти – забезпечення цілісності й нерозривності теоретичного навчання й практичної професійної підготовки майбутніх фахівців.

У радянський час підприємства зобов'язані були брати студентів навчальних закладів на практику, а випускників на роботу. Сьогодні ж багато вищих навчальних закладів стикаються з проблемами забезпечення міст проходження студентами практик. Підприємства в умовах жорсткої ринкової конкуренції не покладають на себе належної відповідальності за результати проходження практики студентами, відносяться до цього процесу переважно формально, у роботодавців немає зацікавленості брати невідготовлених для виконання конкретної й необхідної для підприємства роботи студентів-практикантів і займатися їхньою підготовкою, відриваючи кваліфікованих і завантажених роботою фахівців від своїх безпосередніх функцій.

Але практика – це не лише закріплення студентами отриманих при навчанні знань, але й розвиток зв'язків з підприємствами, коли вищий навчальний заклад не відривається від реального життя, потреб фірм і роботодавців, а в своїй навчальній і науковій діяльності спільно вирішує проблеми, які постають перед суспільством, економікою та взаємодіючими між собою організаціями. Наразі цей аспект так само не одержує належної уваги.

Зупинимось на сучасних аспектах організації вищими навчальними закладами системи практик студентів економічного профілю. В усіх досліджуваних нами вищих навчальних закладах система практик майбутніх економістів має свою специфіку, обумовлену як пильною увагою керівництва навчальних закладів до практичної підготовки студентів, так і специфікою конкретного вищого навчального закладу.

Найчастіше, як ми бачили, вищі навчальні заклади пропонують своїм студентам комплекс практик, який включає: навчально-комп'ютерну, виробничу та переддипломну, разом з тим, декотрі навчальні заклади обирають і інші системи практичної підготовки студентів.

Проаналізуємо більш докладно систему практик декотрих навчальних закладів.

У Наскрізній програмі практик Ізмаїльського інституту водного транспорту визначається наступний їх перелік та тривалість:

1. Навчальна практика – II курс, 4 семестр;
тривалість – 2 тижні (108 годин);
2. Виробнича практика – IV курс, 8 семестр;
тривалість – 4 тижні (216 годин).
3. Переддипломна практика – V курс, 10 семестр;
тривалість 10 тижнів (540 годин).

Досить нетрадиційно система практик представлена в Наскрізній програмі практик Ізмаїльського державного гуманітарного університету – усі види практик бакалаврів мають статус навчальних, хоча «навчальна за фахом за структурою та завданнями повністю відповідає звичайній виробничій практиці. Отже, система практик, яку проходять студенти економічного профілю Ізмаїльського державного гуманітарного університету складається з наступних видів:

1. Ознайомча за фахом – I курс, 1 семестр;
тривалість 1 тиждень (54 години).
2. Навчально-комп'ютерна – II курс, 4 семестр;
тривалість 1 тиждень (54 години).
3. Навчально-економічна – III курс, 6 семестр;
тривалість 2 тижні (108 годин).
4. Навчальна за фахом – IV курс, 8 семестр;
тривалість 3 тижні (162 години).

5. Переддипломна – V курс, 9 семестр;
тривалість 3 тижні (162 години).

Особливістю системи практик Національного Університету біоресурсів і природокористування України є велика кількість навчальних практик, спрямованих на ознайомлення студентів із специфікою функціонування аграрно-промислових підприємств. Так університет пропонує наступну систему практик:

– Навчальні практики:

1. Технологія виробництва продукції рослинництва – I курс, 1 семестр;
тривалість 1 тиждень (72 години).

2. Механізація виробничих процесів у рослинництві – I курс, 1 семестр;
тривалість 1 тиждень (72 години).

3. Землеробство, ґрунтознавство – I курс, 2 семестр;
тривалість 1 тиждень (72 години).

4. Технологія виробництва продукції тваринництва – I курс, 2 семестр;
тривалість 1 тиждень (72 години).

5. Технологія і стандартизація переробки та зберігання сільськогосподарської продукції – II курс, 4 семестр;
тривалість 1 тиждень (72 години).

6. Інформатика – II курс, 4 семестр;
тривалість 3 тижні (216 годин).

7. Бази даних і СУБД – III курс, 6 семестр;
тривалість 2 тижні (144 години).

– Виробнича практика:

8. Економіка сільського господарства – III курс, 6 семестр;
тривалість 6 тижнів (240 годин).

– Виробничі практики магістрів:

9. Згідно з вибраною магістерською програмою – 1 семестр магістерської підготовки; тривалість 4 тижні (288 годин).

10. Переддипломна практика – 2 семестр магістерської підготовки,
2 тижні (144 години).

Однак, при наявній відповідності запропонованих систем практик соціальному замовленню на фахівців економічного профілю, ми можемо навіть при вивченні програм практик визначити декотрі недоліки цих методичних розробок та організації практичної підготовки.

Як ми бачимо, два із досліджуваних нами навчальних закладів ввели навчальні практики, які мали б на меті ознайомити студентів із майбутньою професійною діяльністю.

Маємо наголосити на тому, що навчальні практики Національного університету біоресурсів і природокористування України досить обґрунтовано вписуються у навчальний процес:

- по-перше, відбиваючи специфіку майбутньої професійної діяльності студентів у сфері агропромислового комплексу;

- по-друге, практики проводяться після вивчення відповідної теоретичної дисципліни, що сприяє формуванню на базі отриманих теоретичних знань практичних навичок та у свою чергу, окремих компетенцій у сфері аграрного виробництва;

- по-третє, специфіка дисциплін, що вивчаються, полягає в неможливості належного вироблення практичних навичок завдяки семінарським і практичним заняттям (аудиторним), тому й обумовлюється така значна кількість необхідних навчальних практик.

Навчальна практика, запропонована Ізмаїльським державним гуманітарним університетом носить назву ознайомчої та має на меті:

- ознайомлення з різними об'єктами економічної діяльності (заводами, фабриками, підприємствами різної форми власності), видами та особливостями виготовлення продукції або надання послуг на цих підприємствах;

- професіями, пов'язаними зі сферою професійної економічної діяльності, аудита, податкових розрахунків та управління;

- усвідомлення правильності професійного вибору та забезпечення умов для професійної адаптації студентів;

- виховання прагнення у студентів здобувати і постійно вдосконалювати знання і вміння для реалізації професійного вибору.

У робочій програмі ознайомчої практики зазначається, що досягнення мети практики відбувається у процесі виконання практикантами завдань:

1) ознайомлення із специфікою діяльності робітників економічної діяльності;

2) формування вмінь проводити аналіз процесу виробництва на підприємствах різної форми власності;

3) формування творчого підходу до виявлення можливих шляхів удосконалення процесу виробництва;

4) виховання у студентів любові до обраної професії, прагнення до постійного професійного розвитку.

Проте, ми вважаємо, що друге з поставлених завдань практики може виявитися для студентів занадто важким. Ознайомча практика проводиться після першого семестру, протягом якого студенти вивчають такі дисципліни, як: іноземна мова, психологія та педагогіка, політична економія, історія економіки та економічної думки, математика, економічна інформатика, безпека життєдіяльності, регіональна економіка. На наш погляд, вивчення лише даного переліку дисциплін не надасть студентам потрібних знань та вмінь для проведення самостійної аналітичної роботи щодо виробничої діяльності підприємства. Подолати цю невідповідність можна шляхом переміщення проходження

ознайомчої практики з першого на другий семестри, коли студенти вже вивчають такі дисципліни, як мікроекономіка та менеджмент і набувають більше вмій та навичок аналізу діяльності підприємства.

Загальним же недоліком навчальних практик в інших вищих навчальних закладах є відбиття та дублювання навчального процесу практичних та семінарських занять – вирішення практичних задач, розбір кейсів і т.п., що не мають комплексного характеру та не сприяють належному рівню практичної зорієнтованості навчального процесу.

Комп'ютерна практика присутня, як ми бачили, в усіх досліджуваних нами програмах.

Так, метою навчальної практики на персональному комп'ютері Ізмаїльського інституту водного транспорту визначено: «поглиблення і зміцнювання знань, набутих у процесі навчання по курсу, і придбання необхідних навичок для роботи на персональному комп'ютері будь-якого типу».

Натомість комп'ютерна практика економістів повинна передбачати поглиблення навичок економічної діяльності з використанням комп'ютерної техніки.

Основними завданнями комп'ютерної практики Наскрізною програмою практик Ізмаїльського державного гуманітарного університету визначені: виконання практичних завдань з обробки текстової, числової, графічної інформації, користуючись графічною операційною системою MS Windows, текстовим процесором MS Word, табличним процесором MS Excel, системами обробки баз даних; вміти обмінюватися інформацією при роботі в локальній мережі, шукати необхідну інформацію у пошуковій системі Internet; засвоїти процедури обробки економічної інформації за допомогою спеціалізованих програм «1С:Підприємство», «1С:Склад», «1С:Зарплата».

Судячи з завдань практики, вона повинна відповідати сучасним вимогам до володіння майбутнім економістом інформаційними засобами та комп'ютерною технікою для ефективного здійснення професійної діяльності.

Однак, робоча програма передбачає проведення практики на базі підприємства, індивідуальні завдання та критерії оцінки керівником практики від підприємства розраховані лише на першу частину визначених завдань. До того ж, якщо взяти до уваги тижневий термін проходження практики, маємо визначити, що задекларовані завдання практики по її проходженню студентами досягнуті не будуть.

Комп'ютерна практика студентів Національного університету біо-ресурсів складається з двох окремих практик, одна з яких поглиблює навички володіння комп'ютерною технікою та користування програмним забезпеченням, друга – повністю присвячена формуванню навичок роботи з базами даних. Перша складається з вивчення таких тем: апаратне (HardWare)

забезпечення сучасного комп'ютера; програмне (SoftWare) забезпечення сучасного комп'ютера; операційна система Windows; сервісні програми; засоби обробки тексту – текстовий процесор WORD; засоби обробки таблиць – табличний процесор Excel; створення графічних об'єктів, презентацій; комп'ютерні мережі. Друга передбачає роботу із створення, редагування та виконання об'єктів файла бази даних та на цій основі проведення аналізу господарської діяльності сільськогосподарських підприємств України.

Такий розподіл практик обґрунтований, адже специфіка сільськогосподарських підприємств передбачає значні обсяги інформації, тому поглиблене вивчення баз даних із практичним їх застосуванням до майбутньої професійної діяльності – важливий крок у становленні майбутнього фахівця.

Проте, основним недоліком усіх розглянутих практик вважаємо недодержання наступності у системі «середня школа – вищий навчальний заклад». Сьогодні у всіх середніх закладах школярі вивчають інформатику і вже при зарахуванні до вищого навчального закладу мають основні навички користування комп'ютером. До того ж практичні та семінарські заняття з інформатики мають повністю забезпечити формування навичок користування основним пакетом програм. На наше переконання, комп'ютерна практика студентів економічного профілю має вдосконалювати вміння обробки економічної інформації за допомогою табличного процесору Excel та базуватися саме на вивченні спеціалізованого програмного забезпечення («1С:Підприємство», «1С:Склад», «1С:Зарплата» та ін.).

Як показує аналіз, у деяких вищих навчальних закладах існує проблема належного забезпечення проходження студентами комп'ютерної практики. В епоху стрімкого розвитку інформаційних технологій більшість навчальних закладів ні фізично, ні фінансово не може забезпечити належні умови проходження комп'ютерних практик. Як фізичне обладнання, так і програмове забезпечення швидко піддаються зносу. Саме тому в декотрих вищих навчальних закладах студенти проходять комп'ютерну практику ще на системах Windows-98, адже ліцензоване програмне забезпечення може собі дозволити не кожен заклад, за морально та фізично застарілим обладнанням. Дана проблема – неспроможність щорічного виділення коштів на модернізацію комп'ютерних лабораторій почасти веде за собою і іншу проблему – застаріле методичне забезпечення проходження практик. Якщо навчальний заклад не може забезпечити використання новітніх інформаційних технологій, застарівають і методичні розробки до проведення практик, які, навіть при належному вивченні та придбанні вмінь, вже не надають тих інформаційних компетенцій, якими б мав володіти фахівець економічного профілю.

Проводячи аналіз практик у вищих навчальних закладах, ми виявили, що декотрі з них, намагаючись дати освіту, відповідну сучасному соціальному

замовленню, вводять курси навчальної практики з інформаційних технологій. Однак при всій актуальності інформаційної підготовки майбутніх економістів, методичне забезпечення цих практичних курсів здебільшого не відповідає ні стану інформаційного розвитку суспільства, ні спрямованості на майбутню професійну діяльність.

І це проблема не лише вищих навчальних закладів, аналіз кваліфікаційних характеристик випускників вищої школи різних економічних спеціальностей дозволяє зробити висновок про те, що в них слабо враховані потреби суспільства з погляду володіння випускниками питаннями інформатики в їхній професійній діяльності.

Детальне дослідження навчально-методичної літератури також виявляє недоліки в інформаційній підготовці економістів. Наприклад, В. П. Косарев та Е. А. Мамонтова у навчальному посібнику «Інформатика: практикум для економістів» [168] пропонують для вивчення стандартні розділи, які підлягають вивченню у базовому курсі інформатики та не несуть специфіки майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, можемо виділити наступні характерні недоліки запровадження курсів комп'ютерних практик на економічних спеціальностях:

- застарілість техніки та програмного забезпечення (проведення курсів на платформах Windows 98, MS Office 97-2003);

- відсутність спрямованості практик на майбутню професійну діяльність студентів (вивчення в процесі практики навчального матеріалу, закладеного у базовий курс інформатики – інтернет, презентації і т.д.);

- перебільшене математичне/інформаційне навантаження не обумовлене майбутніми професійними функціями (вирішення суто математичних завдань, не призначених для аналізу економічних процесів, введення в курси практик основ програмування).

Виробнича практика – невід'ємний компонент практичної підготовки переважно проводиться на 3–4 роках навчання. Досліджувані програми передбачають виконання творчого/індивідуального завдання та складання звітів проходження практик.

Ізмаїльський інститут водного транспорту виділяє на проведення виробничої практики 216 годин, Ізмаїльський державний гуманітарний університет пропонує своїм студентам два види виробничої практики на 3 та 4 курсах – загальним обсягом 270 годин: навчально-економічна має на меті формування у студентів самостійних навичок економічно-фінансових розрахунків, навчальна за фахом передбачає більш комплексну управлінську діяльність; Національний Університет біоресурсів і природокористування України – пропонує бакалаврам виробничу практику – Економіка сільськогосподарства, та, якщо студент має намір отримати ступінь магістра – виробничу практику, спрямовану на дослідження обраної для майбутньої магістерської роботи тематики.

Основою виробничої практики, що проводиться на III курсі, є участь студентів в економічних, облікових та технологічних процесах, пов'язаних із сільськогосподарським виробництвом та його управлінням.

Виробничі практики магістрів проводяться протягом усього періоду їх навчання з урахуванням сезонних аспектів сільськогосподарського виробництва.

Мета і завдання переддипломної практики студентів досліджуваних навчальних закладів майже не відрізняються та полягають у систематизації отриманих теоретичних знань і практичних умінь, завершенні збору, обробки отриманих матеріалів, а також написання та оформлення магістерської дипломної роботи (проекту).

І все ж, ми спостерігаємо розходження у термінах проходження переддипломної практики, так Ізмаїльський інститут водного транспорту виділяє 540 годин, Ізмаїльський державний гуманітарний університет – 162 години, Національний Університет біоресурсів і природокористування України – 144 години. На наш погляд, такий розподіл пояснюється проведенням у двох останніх навчальних закладах додаткової виробничої практики, за рахунок проходження якої у студентів вже наявний досить значний матеріал по підприємству та студенти доопрацьовують та добирають матеріали лише з проблематики самого дипломного проекту.

Незважаючи на постійне вдосконалення освітніх стандартів, значну увагу до практичної підготовки, рівень фахової підготовки випускників вищих навчальних закладів економічного профілю не зовсім відповідає вимогам часу, особливостям розвитку економічного сектору, не забезпечує їх конкурентоспроможності на ринку праці. Зазначений стан економічної освіти зумовлює необхідність подальшого удосконалення її змісту відповідно до суспільних і фахових потреб.

На наше переконання, сьогодні такі зміни повинні здійснюватися у наступних напрямках:

1) побудова освітньо-професійних програм і навчальних планів, програм дисциплін на засадах компетентнісного підходу, що забезпечить відповідність їх структури та якості сучасним вимогам до фахівців економічного профілю;

2) збільшення уваги в навчальних планах до формування математичних, інформаційних і прогностичних компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів;

3) збільшення та урізноманітнення практик студентів.

Розглянемо послідовно ці напрями.

Новий освітній стандарт, зокрема освітньо-професійна програма та освітньо-кваліфікаційна характеристика мають включати характеристики,

що відображають якісні результати освітнього процесу у компетентнісній термінології, формування результатів освіти як ознак готовності майбутнього фахівця застосовувати відповідні компетенції. Компетенції повинні стати обов'язковими компонентами структурно-логічної схеми фахової підготовки економістів.

Компетентнісний підхід реалізується тоді, коли навчальні плани або навчальні програми спрямовані на формування особистісних та професійних компетенцій, а організація кадрової, навчально-методичної, наукової, виховної роботи забезпечує це формування, у тому числі через використання діяльнісного принципу, який є невід'ємною частиною цього підходу.

Тому для якісної побудови освітньо-кваліфікаційних характеристик майбутніх фахівців та вимог освітньо-професійних програм підготовки має бути розроблена визначена структура, класифікація та склад основних професійних задач у термінах професійних компетенцій. До того ж сама термінологія повинна відбиватися у таких дієслівних формах як «бути» (готовим, спроможним), «використовувати», «вміти», «володіти», «мати» (наукове уявлення / спроможність), «обґрунтовувати», «прагнути» (до вдосконалення), «розуміти» тощо, або іменникових формах: «відповідальність», «готовність», «здатність», «знання», «навички», «розуміння» та ін. Поряд із цим для кожного результату має використовуватися лише одне дієслово (іменник), а структура речення має бути простою і не припускати двозначного або помилкового тлумачення. О. І. Моїсєєва та В. В. Тихомірова з цього приводу також зазначають, що склад та перелік компетенцій повинні бути зрозумілими різним професійним і соціальним групам і однозначно сприймалися усіма учасниками освітнього процесу [246, с. 23].

Компетентнісні моделі бакалавра і магістра мають ґрунтуватися на рівневій структурі кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, прийнятій на Бергенській конференції міністрів, що відповідають за вищу освіту. Ця структура базується на п'яти дескрипторах: знання і розуміння; застосування знань і розуміння; здатність до логічно обґрунтованих суджень; комунікативні навички; готовність до самостійного навчання [45, с. 46].

При побудові стандартів вищої освіти на компетентнісній основі повинен бути також врахований принцип достатності результатів. Кількість результатів навчання не повинна бути надмірною, адже це буде заважати досягненню їх якісних показників. Так, наприклад, російський вчений, професор, доктор педагогічних наук В. І. Байденко, вважає, що для кожного модуля доцільно формулювати від чотирьох до восьми результатів, а для програми в цілому – до двадцяти п'яти результатів [46, с. 63].

На нашу думку, з цього приводу доцільно проаналізувати російський стандарт – основну освітню програму вищої освіти за профілем підготовки

«Економіка підприємств та організацій», адже вища освіта Російської Федерації у стандартах третього покоління вже перейшла на компетентністний підхід. Адаптація такого досвіду з урахуванням наявних власних переваг буде доцільною для більш якісного переходу вищої освіти на засади формування професійних компетенцій майбутніх фахівців.

Підготовка бакалаврів та магістрів у Росії здійснюється відповідно до Федеральних державних освітніх стандартів вищої професійної освіти (далі бакалаврів [305] та магістрів [304]), уведених у 2009 р.

Незважаючи на той факт, що названі стандарти розроблялися та вводилися в дію майже одночасно, вони суттєво різняться.

Найістотніша відмінність – компетентнісна спрямованість російського стандарту. Як результат навчання стандарт визначає 16 загальнокультурних компетенцій та 15 професійних, які складаються з блоків: розрахунково-економічна діяльність, аналітична та науково-дослідна діяльність, організаційно-управлінська діяльність, педагогічна діяльність.

Розподіл змісту підготовки бакалаврів відбувається за трьома циклами, назви яких у російських та українських стандартах відрізняються незначною мірою (див. табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

Зіставлення назв циклів освітньо-професійних програм України й Російської Федерації

Номер циклу	Галузевий стандарт вищої освіти (бакалавр)	Федеральних державних освітніх стандартів вищої професійної освіти (бакалавр)
Перший	Цикл соціально-гуманітарної підготовки	Гуманітарний, соціальний та економічний цикл
Другий	Цикл фундаментальної, природничо-наукової й загальноекономічної підготовки	Природничо-науковий (математичний) цикл
Третій	Цикл професійної і практичної підготовки	Професійний цикл

Порівнюючи розподіл на цикли в досліджуваних стандартах, зауважимо, що в цьому випадку єдиною різницею є визначення місця економічних дисциплін: в українському варіанті вони входять до другого циклу, в російському – до першого. Кожен з циклів має нормативну та варіативну частини,

співвідношення між якими визначає рівень академічної свободи навчального закладу.

В українському стандарті бюджет навчального часу на навчальну і виробничу практики формуються за рахунок бюджету часу нормативної частини третього циклу, переддипломна – бюджету часу варіативної частини цього циклу. В російському варіанті практики не віднесені до певного циклу, бюджет часу визначається окремо.

Якщо ж проаналізувати стандартні навчальні плани, наприклад, навчальний план бакалавріату Інституту міжнародного права та економіки ім. Грибодова з напрямку «Економіка», стають у перевагу вітчизняним стандартам відсотки практичної підготовки майбутніх економістів, адже за вищезазначеним планом, на практичну підготовку студентів відведено 24,7 % навантаження (нагадаємо, що для вітчизняної освіти цей показник становить 23,5 %).

Тут же зазначимо, що математичній та інформаційній освіті у російських стандартах приділяється більше часу. Так, за навчальним планом Інституту міжнародного права та економіки ім. Грибодова, студенти вивчають лінійну алгебру (252 годин), математичний аналіз (216 годин), теорію ймовірності й математичну статистику (180 годин), методи оптимальних рішень (108 годин). Варіативна ж частина математично та природничо-наукового циклу складена з 5 дисциплін інформаційного спрямування та загалом враховують 720 годин навчального часу.

Така увага до формування математичних та інформаційних компетенцій майбутніх економістів повинна бути врахована вітчизняними розробниками при проектуванні нових стандартів вищої освіти з напрямку «Економіка і підприємництво».

Вивчаючи досвід вітчизняних та російських вищих навчальних закладів, нами також був виявлений недолік формування прогностичних компетенцій майбутніх економістів. Саме тому у подальшому викладі обґрунтуємо необхідність уваги розробників стандартів вищої освіти саме до цих компетенцій майбутніх фахівців економічного профілю.

Швидкий розвиток світової економічної науки висуває нові вимоги до спеціальної, у тому числі математичної підготовки економістів. Сьогодні існує необхідність певної модернізації процесу навчання у вищих навчальних закладах шляхом цілеспрямованої його орієнтації на подальший розвиток аналітичних здібностей фахівців, їх стратегічного мислення, вміння синтезувати інформацію з позицій системного аналізу і використовувати математичні методи для вирішення проблем, пов'язаних з економічною діяльністю, застосовувати набуті знання на практиці, використовувати комунікаційні навички тощо. В основі цього, звичайно, лежить математична освіта.

Зміна ролі математики в сучасному світі, затвердження її в якості мови й найважливішого інструмента наукового пізнання й розв'язку практичних

завдань повинне знайти відбиття у всій системі освіти [44, с. 3]. Математика в системі вищої економічної освіти «переросла» статус загальноосвітньої дисципліни й повинна на основі міжпредметних зв'язків зі спеціальними дисциплінами стати невід'ємною складовою професійної підготовки.

Сучасним фахівцям економічного профілю необхідно знати не тільки традиційні методи математики (теорію ймовірностей, описову статистику, диференціальне й інтегральне обчислення, методи оптимізації), але й сучасні методи математики (методи аналізу нестационарних тимчасових рядів, стохастичне обчислення, багатофакторний аналіз, метод головних компонентів та ін.).

Математика дає змогу формалізувати істотні зв'язки між економічними об'єктами, а використання математичної термінології – стисло і точно формулювати економічні проблеми [109, с. 35]. Сучасні підходи до розв'язання цих проблем передбачають наявність ґрунтовних знань та вмінь фахівців із математичного моделювання, математичних методів обробки інформації, оптимізації економічних задач, визначення економічних ризиків, застосування кількісних методів прийняття ефективних рішень тощо.

Дисципліна «Математика для економістів» має важливе значення як для всього процесу навчання, так і для подальшої діяльності фахівця. Її розділи: «Лінійна алгебра з елементами аналітичної геометрії», «Вступ до аналізу», «Диференціальні обчислення», «Інтегральні обчислення», «Ряди», «Функції кількох змінних», «Теорія ймовірності і математична статистика» виступають основоположними складовими професійної підготовки фахівців економічного профілю. Адже математика виконує значну міждисциплінарну функцію, зокрема і з економічними науками. Вона необхідна для успішного освоєння багатьох спеціальних дисциплін: мікро- і макроекономіки, розміщення продуктивних сил, маркетингу, теорії прогнозування, економетрики, теорії економічних ризиків та інших.

Ми переконані, що навчання повинне будуватися у формі лекційних, практичних і індивідуально-консультаційних занять з прив'язкою до економічних процесів, щоб студенти відразу сприймали прикладне значення та практичність тих знань та вмінь, які набуваються ними під час вивчення математичних дисциплін, розуміли, що застосування математики в економіці дає змогу описати математичними рівняннями найважливіші, істотні зв'язки між економічними змінними та об'єктами, виявити їх залежність і спрогнозувати результати.

Аналіз навчальних планів довів, що неналежна увага приділяється формуванню у студентів прогностичних навичок та вмінь. Тоді як прогнозування займає особливе місце у специфіці професійної діяльності майбутніх економістів. Нормативна частина навчальних планів бакалаврів не містить спеціалізованих дисциплін, спрямованих на формування прогностичних компетенцій, що призводить до прогалин у системності та послідовності навчального процесу.

На наше переконання, прогностична компетенція є основоположною у професійній діяльності економістів і повинна формуватися вже з перших курсів навчання. Зважаючи на недоліки навчальних планів у цьому аспекті, визначаємо за необхідне формування прогностичних компетенцій майбутніх економістів засобами таких дисциплін, як математика (особливо у розділі теорії ймовірності) та статистики.

Ми повністю підтримуємо думку О. В. Трунової, яка зазначає, що для здобуття прогностичних навичок особливу роль відіграє оволодіння майбутніми економістами ймовірно-статистичними методами, оскільки будь-яка економічна діяльність пов'язана з невизначеністю досягнення кінцевого результату через вплив великої кількості випадкових і неконтрольованих факторів [296, с. 323].

Впровадження прогнозування в методичну систему навчання теорії ймовірностей майбутніх економістів як способу реалізації її прикладної спрямованості дозволить суттєво підвищити якість засвоєння базових ймовірнісних понять, одночасно сприяючи формуванню й актуалізації професійно значимих умінь виявлення економічних тенденцій, тобто прогностичних умінь.

Зміст існуючих підручників і навчально-методичної літератури не відповідає сучасним вимогам до ймовірно-статистичної підготовки фахівців у сфері економіки, зокрема необхідності розвитку у студентів прогностичних компетенцій. Засвоєння ж самої теорії ймовірностей суттєво гальмується без використання можливостей залучення ідей прогнозування при її вивченні. Тому у курсі теорії ймовірності доцільним є використання прогностичних ситуацій. Це надасть можливість реалізації прикладної спрямованості навчання теорії ймовірності майбутніх економістів та формування в них прогностичних компетенцій.

Стисло така методика полягатиме в наступному. Постановка прикладного завдання починається з нематематичної ситуації. Ці ситуації можуть бути різноманітного характеру. Природно, що студента цікавлять ситуації, пов'язані з його майбутньою професійною діяльністю. Зокрема, студента-економіста будуть цікавити практичні завдання, що вимагають економічних рішень, серед яких багато таких, де прогнозування – основна функція.

Процес прогнозування припускає використання статистичних даних, що виражають властивості об'єктів у кількісній формі. Статистичні дані беруться з нематематичної ситуації. Вихідні статистичні дані про досліджуваний процес і явища являють собою сукупність чисел, яку необхідно обробити засобами математики, щоб виділити властивості досліджуваного об'єкта, наприклад, його середні характеристики, ступінь мінливості, характер впливу деякого фактору на цей об'єкт.

Отже, при побудові елементарних прогнозів потрібні навички вирішення прикладних завдань математичної статистики, що полягають в угрупованні й зручному поданні вихідних економіко-статистичних даних. Для цього необхідно визначити деяку статистичну сукупність, варіаційний ряд, який відповідає їй, його статистичні показники, тобто провести етап формалізації, що полягає в перекладі завдання про прогноз математичною мовою.

Розв'язавши завдання в рамках математичної моделі, не можна одержати прогностичний висновок, якщо не перейти до тлумачення отриманого математичного результату мовою вихідної ситуації. А це означає неодмінний перехід до етапу інтерпретації. При цьому відбувається ухвалення рішення із проблем розглянутого завдання.

Керуючись принципом прикладної спрямованості, робимо висновок про можливість використання теорії ймовірності для ефективного формування прогностичних компетенцій майбутніх економістів.

Підвищення рівня знань з вищої математики «допоможе фахівцям з економіки та управління грамотно оцінювати економічний стан будь-якого підприємства або його структурного підрозділу; прогнозувати результати його діяльності; визначати економічно привабливі рішення щодо покращання діяльності підприємства; оцінювати ризик від впровадження запропонованого рішення [277, с. 247].

Інформатика – ще одна дисципліна, яка потребує вдосконалення у майбутніх освітніх стандартах. Сьогодні студенти потребують освіти, що готує їх до професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Інформаційні технології на сучасному етапі відіграють важливу роль у процесі здійснення професійних функцій. Тому для студентів це і предмет навчання, і інструмент навчання, і засіб отримання інформації, і можливість якісного виконання майбутніх професійних функцій.

Поряд з показниками професіоналізму майбутні економісти повинні опанувати знаннями, уміннями й навичками, а у перспективі – компетенціями користування стандартизованим програмним забезпеченням та периферійною технікою, використання локальних і мережних ІТ, застосування спеціалізованого програмного забезпечення у самостійній професійній діяльності.

Недоліком більшості наявних програм навчання інформаційним технологіям є вивчення застарілих програмних продуктів, що обумовлено високими темпами розвитку комп'ютерної техніки і програмного забезпечення. Тому виникає необхідність постійного оновлення, модифікації, вдосконалення викладачами навчально-методичних комплексів дисципліни. Від студентів також вимагаються додаткові інтелектуальні та часові витрати, пов'язані з вивченням оновлень програмного забезпечення. Одним зі шляхів розв'язання цієї задачі може бути побудова курсів на системних, базових, фундаментальних

спеціальних знаннях, без прив'язки до конкретної версії програмного продукту та періодичне його оновлення в залежності від змін у програмному забезпеченні.

Метою навчальної дисципліни «Інформатика» є підготовка студентів до ефективного використання сучасних комп'ютерних засобів і їх програмного забезпечення для вирішення завдань у сфері організаційно-економічного управління, а також розвиток умінь і навичок свідомого й раціонального використання нових інформаційних і телекомунікаційних технологій у подальшій професійній діяльності. Тому для основи методики навчання інформатики майбутніх економістів маємо виділити наступні принципи: обов'язкова прив'язка навчання до майбутньої професійної діяльності за допомогою існуючих прикладних програм, коли будь-яке розв'язуване завдання відображає одну зі сторін обраної професії; системність навчання, його опора на єдину інформаційну модель, наприклад, модель інформаційних процесів сучасного промислового підприємства; використання як індивідуальних, так і групових методів навчання, що спираються на самостійну роботу студента; віртуалізація навчального процесу, коли в спеціально обладнаних аудиторіях студенти здійснюють імітаційне вирішення задач з використанням комп'ютерних тренажерів.

Останній виділений нами аспект вдосконалення навчальних планів стосується проходження студентами практики.

Хоча аналіз діяльності досліджуваних вищих навчальних закладів і показав різноманітність практик студентів, проте у навчальних планах цих ВНЗ переважно закріплені лише виробничі практики.

На наш погляд, доцільна наступна логічна структура організації практики студентів:

II курс – навчальна практика з інформаційних технологій;

III курс – навчально-ознайомча практика;

IV курс – виробнича практика;

V курс – переддипломна практика.

Навчальна практика з інформаційних технологій має на меті формування в студентів здатностей і готовності використовувати придбані при вивченні інформатики знання, уміння й навички інформаційної діяльності при вирішенні майбутніх професійних завдань.

На цьому етапі відбувається формування професійного рівня інформаційної культури особистості студентів економічного профілю. У процесі проходження навчальної практики з інформаційних технологій здійснюється формування важливої складової майбутньої професійної діяльності – інформаційної компетентності.

Навчально-ознайомча практика передбачає ознайомлення із підприємством – майбутнім об'єктом проходження виробничої практики. При її

проходженні студенти вивчають основні структурні підрозділи підприємства, знайомляться з функціями і завданнями економічних відділів, вивчають специфіку вирішуваних ними завдань. Керівник практики (від ВНЗ) навчає студентів виконанню тих чи інших завдань на практичних прикладах цього підприємства, використовуючи економічні показники його діяльності.

Завдяки такій «підготовчій» роботі на виробничу практику студент приходить вже повністю підготовленим для виконання на достатньо високому рівні функцій спеціаліста цього підприємства, він вже знає і розуміє специфіку діяльності підприємства, особливості реалізації покладених на підрозділ завдань. Такий підхід сприяє як більш ефективній практичній підготовці студента до майбутньої професійної діяльності, так і залишає йому достатньо часу для більш якісного виконання індивідуального завдання практики.

Можливий і більш доцільний, на наше переконання, на цьому етапі варіант проходження навчальної практики з використанням методики імітаційного моделювання – створення псевдореальних ситуацій для практичного навчання студентів.

Таким чином, на підставі аналізу галузевих стандартів вищої освіти за напрямом підготовки «Економіка підприємства» та навчальних планів бакалаврів і магістрів були виявлені перспективні шляхи їх вдосконалення. Таким висновкам сприяв і порівняльний аналіз із стандартами вищої освіти Російської Федерації.

Було окреслено три найактуальніші напрями, які будуть сприяти підвищенню якості та результативності практичної підготовки майбутніх економістів:

- побудова навчальних стандартів на засадах компетентнісного підходу, що надасть більш ясну картину результатів навчального процесу та забезпечення їх досягнення;

- детальніша увага до формування математичних, прогностичних та інформаційних компетенцій майбутніх спеціалістів, адже якісна сформованість цих компетенцій є фундаментом для подальшої професійної діяльності економіста;

- структуризація практик, яка сприятиме більш послідовній практичній орієнтації професійної діяльності майбутніх економістів та вдосконалення їх організації.

Таким чином, аналіз нормативної документації з організації освіти надав можливість виявлення шляхів модернізації та підвищення ефективності організації навчального процесу, завдяки яким буде підвищуватися практична складова навчання та з'явиться можливість ефективного формування компетенцій студентів.

2.3. Використання інтерактивних методів навчання у процесі практичної підготовки майбутніх економістів

Реалізація компетентнісного підходу в системі вищої економічної освіти як ключова концептуальна ідея підготовки майбутніх фахівців припускає посилення уваги до процесу формування компетенцій професійної діяльності, підвищенню його ефективності й технологічності. Значна увага до формування компетенцій професійної діяльності вимагає істотних змін у дидактичному супроводі освітнього процесу вищого навчального закладу, а саме: його збагачення методами навчання, які мали б забезпечити необхідну сьогодні комплексність результату професійної підготовки майбутніх економістів.

Традиційні методи освітнього процесу у вищій школі (лекція, пояснення, вправа і т.п.), безумовно, значимі для професійного становлення майбутнього фахівця. Однак сьогодні усе гостріше відчувається їхня обмеженість при формуванні таких комплексних утворів, як компетенції.

У зв'язку з вищевикладеним вважаємо, що однією з головних стратегій сучасного навчання повинна стати орієнтація на самостійну активність студента; на організацію самонавчального освітнього середовища; на експериментально-практичне навчання, де у студента є вибір дій і можливість прояву ініціативи; на гнучкі навчальні програми, які дозволяють працювати в зручному ритмі.

Тому сьогодні мова повинна йти про використання інтерактивних методів професійної підготовки, реалізація яких викликає інтерес до професії, сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу, формує стереотипи професійної поведінки, свободу самовираження, забезпечує високу мотивацію, міцність знань, командний дух, але найголовніше – сприяє виникненню у майбутнього фахівця таких комплексних характеристик, як компетенції професійної діяльності.

Аналіз науково-методичної літератури [148, 191, 243, 266], спостереження та власний педагогічний досвід свідчать про те, що ефективному застосуванню інтерактивних методів на сучасному етапі розвитку економічної освіти заважають певні обставини. Насамперед, це відсутність спеціальної теоретичної і практичної підготовки педагогічних кадрів до застосування інтерактивних методів, нерозробленість прикладних питань щодо організації інтерактивного навчання окремих дисциплін, зокрема «Економіка підприємства».

За таких умов на практиці спостерігається заміщення інтерактивного навчання лише активними методами та невизначеність щодо самої термінології і класифікації інтерактивних методів.

На сьогодні дидактика виділяє традиційні (або пасивні), активні та інтерактивні методи навчання [256, с. 180].

Пасивні методи навчання – це форма взаємодії викладача і студентів, у якій викладач є основною діючою особою й керуючим ходом заняття [148, с. 24], ретранслятором знань, а студенти виступають у ролі пасивних слухачів, підлеглих вказівкам викладача. Зв'язок викладача зі студентами при застосуванні пасивних методів навчання здійснюється за допомогою опитувань, самостійних, контрольних робіт, тестів і т.д. З погляду сучасних педагогічних технологій і ефективності засвоєння студентами навчального матеріалу пасивний метод мало ефективний, але, незважаючи на це, він має й деякі плюси. Це відносно легка підготовка до заняття з боку викладача й можливість донести порівняно більшу кількість навчального матеріалу в обмежених часових рамках заняття.

На рисунку 2.1. маємо наочно побачити взаємодію суб'єктів навчального процесу при використанні пасивних методів навчання.

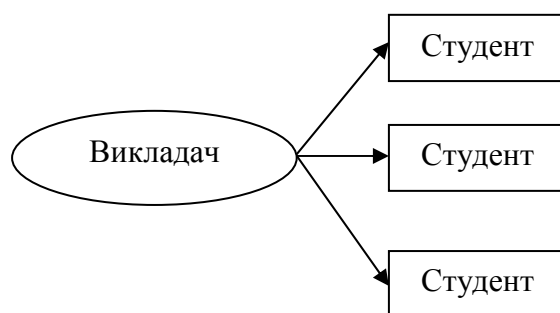


Рис. 2.1. Взаємодія викладача зі студентами при використанні пасивних методів навчання

Активні методи навчання – це форма взаємодії студентів і викладача, при якій вони взаємодіють один з одним у ході заняття й студенти тут не пасивні слухачі, а активні учасники, студенти й викладач перебувають на однакових правах [233, с. 180]. Якщо пасивні методи припускали авторитарний стиль взаємодії, то активні більше припускають демократичний стиль. Отже, активні методи – це методи, котрі реалізують установку на більшу активність суб'єктів у навчальному процесі [273, с. 42].

На рисунку 2.2. представлено схематику взаємодії суб'єктів навчального процесу при використанні активних методів навчання.

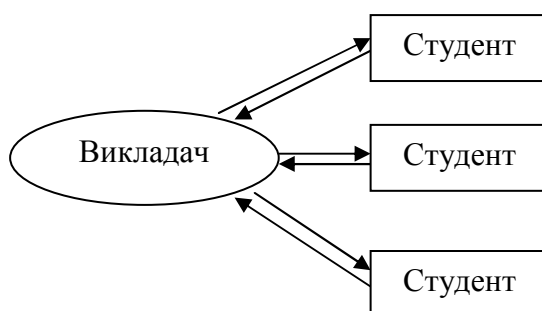


Рис. 2.2. Взаємодія викладача зі студентами при використанні активних методів навчання

Інтерактивний метод («inter» – це взаємний, «act» – діяти) – означає взаємодіяти, перебувати в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь [140, с. 13]. Наочно взаємодію суб'єктів навчального процесу можна представити наступним чином:

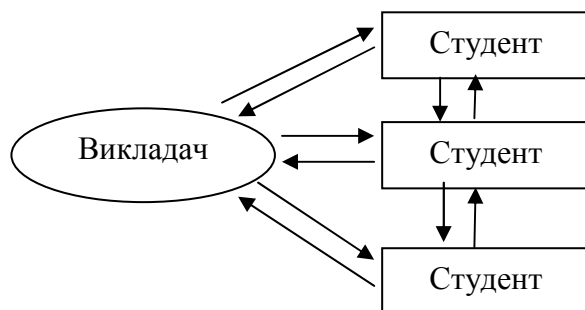


Рис. 2.3. Взаємодія викладача зі студентами при використанні інтерактивних методів навчання

Отже, на відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані на більш широку взаємодію студентів не тільки з викладачем, але й один з одним і на домінування активності студентів у процесі навчання. Місце викладача на інтерактивних заняттях зводиться до спрямування діяльності студентів на досягнення цілей заняття. Викладач також розробляє план заняття (звичайно, це інтерактивні вправи й завдання, у ході виконання яких студент вивчає матеріал).

Таким чином, інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Вона має на увазі цілком конкретні й прогнозовані цілі. Ціль полягає в створенні комфортних умов навчання, при яких студент відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання, в формуванні у студентів певного рівня професійних компетенцій, а також створення бази для роботи з вирішення проблем після того, як навчання закінчиться.

Інакше кажучи, інтерактивне навчання – це, насамперед, діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія між студентом і викладачем, між самими студентами.

Завданнями інтерактивних форм навчання є:

- пробудження в студентів інтересу;
- ефективне засвоєння навчального матеріалу;
- самостійний пошук студентами шляхів і варіантів вирішення поставленого навчального завдання (вибір одного із запропонованих варіантів або знаходження власного варіанта й обґрунтування рішення);
- встановлення впливу між студентами, навчання працювати в команді, проявляти терпимість до будь-якої точки зору, поважати право кожного на свободу слова, поважати його гідності;

- формування у студентів думки й відносини;
- формування життєвих і професійних компетенцій;
- вихід на рівень усвідомленої компетентності студента [140, с. 52].

Сучасною дидактикою розроблено чимало інтерактивних методів навчання, які мають достатній потенціал для формування у майбутніх економістів професійної компетентності. Однак їх класифікація і досить залишається недосконалою.

Наприклад, О. І. Сікарчук вважає, що інтерактивні методи потрібно розділити на такі групи, де 1) однією зі сторін слідування виступає викладач і 2) спілкування відбувається між студентами (слухачами) [266, с. 19]. До першої групи вона відносить лекції із включеними бесідами, дискусіями, проблемні лекції, семінари-обговорення, семінари «питання – відповідь», дискусії із провокаційними запитаннями, консультації (особливо при дистанційному навчанні), роботу через сайт-курс. До другої – бесіди, дискусії, круглі столи, «мозковий штурм», групове вирішення конкретних ситуацій, ділові, рольові та дидактичні ігри, бізнес-симуляції, проекти та панельні вправи. Вони можуть використовуватися як окремі методи, так і усі разом (наприклад, у діловій грі).

У класифікації М. Скрипника виділено такі групи інтеракцій, як:

- інформаційні, що базуються на використанні діалогічної взаємодії учасників навчання з метою розширення інформаційного поля;
- пізнавальні, що призначаються для поповнення, систематизації і творчого вдосконалення професійних знань, умінь і навичок;
- мотиваційні, за допомогою яких студенти визначають особистісне ставлення до діяльності учасників інтерактивної взаємодії та самого себе;
- регулятивні, завдяки яким встановлюються та приймаються певні правила діалогічної взаємодії учасників навчального процесу [269, с. 43].

Класифікація інтерактивних методів за С. Кашлевым має наступну структуру:

1. Методи створення сприятливої атмосфери та організації комунікації, процесуальною основою яких є «комунікативна атака», яка здійснюється викладачем на початку організації педагогічної взаємодії для оперативного включення в спільну роботу всіх і кожного студента. Це сприяє їх самоактуалізації та конструктивній адаптації до створеної педагогічної ситуації. З цією метою доцільно використовувати інтерактивні вправи на «розігрівання», на встановлення контакту, сприймання і розуміння емоційного стану.

2. Методи організації обміну видами діяльності, що мають на меті поєднання індивідуальної і групової спільної роботи учасників педагогічної взаємодії, спільну активність, співвідношення діяльності викладача і студентів. Тут доцільно використовувати вправи на вміння слухати, на приймання і передачу невербальної інформації, вправи на прийняття групового рішення та орієнтовані на одержання зворотного особистісного зв'язку.

3. Методи організації мислєдїяльностї, якї дають змогу мобїлізувати творчий потенціал кожного студента, розвивають їх позитивну мотивацію до навчання і водночас стимулюють активну розумову діяльність шляхом виконання студентами різних розумових операцій (наприклад, різноманїтні вправи, в основї яких лежить методика проведення «мозкового штурму»).

4. Методи організації смислотворчостї, провідною функцією яких є створення суб'єктами навчально-пізнавального процесу нового способу міжособистїсної взаємодїї, відображення студентами свого індивїдуального розуміння змісту психолого-педагогїчних і культурних явищ, якї вивчаються, обмін цими смислами і збагачення свого індивїдуального уявлення про тї чи інші явища. Це вправи на діагностику комунїкативної компетенції, на розвиток навичок вирішення чи запобїгання конфліктам, на розвиток навичок виконання професїйних ролей, на підготовку до типових і проблемних комунїкативних ситуацій.

5. Методи організації рефлексивної діяльності спрямованї на самоаналїз і самооцїнку студентами навчальної взаємодїї, своєї діяльності та її результатів. Методи цїєї групи дають студентам і викладачу змогу зафіксувати стан пізнавальної активностї студентів і визначити причини та наслідки досліджуваних процесів.

6. Інтегративні методи (їнтерактивні ігри), якї вважаються такими способами педагогїчної взаємодїї викладача і студентів, коли їнтегруються (об'єднуються) всі провідні функції їнтерактивних методів навчання [148, с. 23].

Однак, бїльшїсть викладачів серйозною проблемою вважають подолання певних психолого-педагогїчних стереотипів у відносинах «викладач-студент», якї були розвинутї у традиційній моделї навчання, особливо якщо викладач додержується авторитарного стилю спілкування із студентами. Проте, найбільш значною проблемою, про що свїдчить і аналіз спївбесїд із викладачами, є брак навчального часу, що безпосередньо видїляється на проведення практичних занять. Значна частина викладачів зазначала, що фізично не в змозї проводити ділові та рольовї ігри, розбирати кейси, адже практичних занять і так бракує навіть на формування елементарних аналітичних навичок та розрахункових вмїнь студентів. За навчальними планами багатьох вищих навчальних закладів на практичну підготовку видїляється від 30 до 70 академічних годин. На жаль, за таких умов, навіть за модулями (а їх за бїльшїстю навчальних планів 4–5) тяжко видїлити 6 годин на проведення ділової гри або розбір кейсу. Тим паче, що навчальні розклади здебїльшого не передбачають проведення трьох пар поспіль, а розпорошення заняття на декілька днів не сприяє зануренню студентів у ролї та повному охопленню ситуації.

Саме тому, на нашу думку, так званї «великї форми» їнтерактивних занять слїд замїнювати на бїльш спрощенї, щоб вони не займали бїльш ніж 2

академічні години, проте не втрачали педагогічних і дидактичних можливостей щодо формування професійної компетентності.

У зв'язку із цим представимо короткий огляд інтерактивних методів навчання, які будуть сприяти формуванню у студентів компетенцій майбутньої професійної діяльності.

Найбільш значну групу серед інтерактивних методів становлять методи колективної імітації майбутньої професійної діяльності. Виділення їх в окрему категорію – *великі форми* інтерактивних методів – зумовлюється також і тим, що саме ці методи потребують значних витрат часу як на підготовку, так і на їх проведення. До складу цієї групи входять ділові ігри, рольові ігри, метод кейсів, тренінги, баскет-метод.

Ділова гра – це в певному розумінні репетиція виробничої або професійної діяльності людини. Вона дає можливість програти практично будь-яку конкретну ситуацію. Завдяки ігровим методам навчання відбувається важливе психологічне переорієнтування, кожен студент починає розуміти свою відповідальність не тільки перед викладачем, а і відповідальність перед членами колективу та перед самим собою за ухвалення рішення, правильність розрахунків, достатність своїх знань тощо, адже проектує теперішню свою діяльність на майбутній професійний розвиток.

Ігри формують особистісні якості майбутнього фахівця в процесі навчання за такими напрямками:

- формування професійних якостей;
- формування готовності до майбутньої фахової діяльності;
- розвиток творчого мислення;
- підвищення почуття обов'язку в професійній діяльності [123, с. 25].

Професійна гра – це в певному смислі репетиція елементів професійної діяльності майбутнього фахівця.

І. Абрамова звертає увагу на те, що в ділових іграх передбачається декілька «ступенів» діяльності, що забезпечує кожному учаснику гри інтелектуальний, емоційний і вольовий рівень виявлення своїх сил. Дослідниця визначає функції гри – інформаційно-пізнавальну, організаційно-управлінську, емоційно-виховну, професійно-адаптаційну – й відповідні їм чотири ступені процесу навчання: 1) інформаційний ступінь (пов'язаний із засвоєнням, запам'ятовуванням, поновленням та систематизацією сукупності професійних знань, умінь і навичок); 2) проблемний ступінь (відбувається переклад теоретичних знань мовою практичних дій); 3) поведінковий ступінь (забезпечує прийняття рішень і програм дії в умовах конкретної ситуації на основі її глибокого творчого осмислення); 4) ступінь оцінювання (дозволяє обирати й обґрунтувати оптимальний варіант рішення поведінкової програми). Такий цілісний процес створює надійну основу для збільшення самостійності студентів у вирішенні нових

завдань, для формування їх творчої активності. Таким чином, творчий розвиток особистості багато в чому залежить від методів проведення занять. За допомогою ділових ігор вирішується завдання підвищення творчої активності студентів, а після їх закінчення студенти продовжують творчий пошук рішень, вивчають і творчо осмислюють питання, які розглядалися в ній [27, с. 17–18].

В основу управління діловою грою закладено такі принципи: 1) принцип співпраці (акцент переноситься з інформаційного навчання на методологічне, на оволодіння методологією пізнавальної, наукової, організаційної, виховної діяльності, методами творчого осмислення й засвоєння потрібної інформації); 2) принцип реалізованості (учасників гри об'єднує не лише мета, а розуміння, що лише колективні, узгоджені дії призведуть до успіху); 3) принцип управління емоційно-інтелектуальним фоном (ретельне урахування особистих інтересів і рівня підготовленості учасників гри); 4) принцип співпадання оцінок (співпадання думок і оцінок викликає й підсилює потребу у спільній діяльності); 5) принцип змінного регулювання гри (педагогічний вплив на учасників ділової гри з боку її керівника повинен бути постійним, різноманітним і ненав'язливим); 6) принцип обов'язковості (керівник гри повинен постійно спрямовувати спільну діяльність учасників гри для реалізації педагогічних задумів) [27, с. 21–22].

Ділові ігри проявили себе як унікальний метод навчання, який сприяє ефективному підвищенню якості підготовки до наступної професійної діяльності. У Додатку 7 наведений сценарій ділової гри, який має сприяти розвитку компетенцій майбутньої професійної діяльності студентів.

Різновидом ділової гри є рольова гра. Суттєва відмінність рольової гри від ділової – це обов'язковий розподіл за ролями.

Рольові ігри розглядаються як цілісна модель навчально-виховного процесу. У процесі гри створюються умови для розкриття особистості студента. Студент входить у роль і бере на себе певні обов'язки. Роль спонукає його до імпровізації в її виконанні з максимальним використанням наданих можливостей та знань.

Ефективність гри залежить від творчого підходу студента до своєї ролі, свободи в ігрових діях. Саме гра розкриває потребу особистості в самовираженні, реалізації своїх можливостей. Рольова гра дає можливість студентам не боятися помилок і активізувати власний творчий потенціал. Учасники гри стають конкретними носіями виробничих відносин, які складаються в колективі.

Рольова гра проводиться в три етапи: підготовчий, ігровий і заключний.

На підготовчому етапі викладач займається теоретичною підготовкою студентів, підготовкою атрибутів, розстановкою учасників гри, їхнім інструктажем; на ігровому етапі – наданням студентам додаткової інформації, контролем часу; на заключному етапі – обговоренням результатів, оцінкою діяльності учасників гри, проведенням результатів змагання.

Студент на підготовчому етапі здійснює теоретичну підготовку, вивчає інструкції, обирає роль; на ігровому етапі займається розробкою плану роботи, формує, оцінює і відбирає варіанти рішення задачі, імітує процес реалізації прийнятого рішення, складає звіт тощо; на заключному етапі бере участь у обговоренні результатів, розробляє пропозиції із удосконалення гри.

Приклад рольової гри наведено у Додатку 8.

Кейс – це практична ситуація, яка містить деякі проблеми. У перекладі з англійської мови кейс – випадок, а case-study – це навчальний випадок. Його зміст і можливі рішення повинні аналізуватися й обговорюватися спільно: студентами й викладачем [104, с. 22].

Класичне визначення поняття «кейс» являє собою опис ділової ситуації, яка реально поставала або стоїть перед відповідальними менеджерами, опис, що включає супровідні даній ситуації факти, думки, судження, на які зазвичай на практиці й спирається рішення менеджерів». Ендрю Тоул додає до цього: «...кейс – каталізатор, що прискорює процес навчання шляхом привнесення в нього практичного досвіду» [336, с. 13].

Крім того, case-study – це сукупність умов і зобов'язань, що описують реальні економічні й соціальні ситуації в розглянутий період. Case-study передбачає наявність управлінської проблеми та зазвичай включає інформацію про цілі, фінансовий стан, про відносини між управлінським і виробничим персоналом, про умови ринку, активності конкурентів та інші впливи зовнішнього середовища.

Також кейс – це письмово представлений опис певних умов із життя організації, групи людей або окремих індивідуумів, формулювання, що орієнтує слухачів на проблеми й пошук варіантів їх вирішення [204 с. 82]. Розрізняють «польові» (засновані на реальному фактичному матеріалі) і «кабінетні» (вигадані) кейси [251, с. 47].

Специфіка кейс-методу, на думку Ю. П. Сурміна [265, с. 32], визначається такими дидактичними принципами: індивідуальним підходом; максимальним наданням свободи учням у процесі навчання; забезпеченням студентів достатньою кількістю наочних матеріалів; відсутністю завеликих обсягів теоретичного матеріалу; активним співробітництвом викладача й учнів; формуванням навичок самоорганізації; особливою увагою до розвитку сильних сторін студента.

Отже, кейс, як навчальна технологія, дозволяє розглянути будь-яку реальну економічну проблему за письмовим столом. Як правило, кейси не мають єдино правильного рішення. Учасник завжди може придумати свій неповторний варіант рішення, і те рішення, яке знайде учасник, може служити як відбиттям рівня його компетентності й професіоналізму, так і реальним вирішенням проблеми.

Метод case-study уперше був представлений на початку ХХ ст. в галузі права й медицини, коли учнів-практикантів просили викласти конкретну ситуацію (проблему), а потім дати її аналіз і відповідні рекомендації. Провідна роль у поширенні методу case-study належить Гарвардській Школі Бізнесу, викладачі якої почали широко застосовувати практичні ситуації при вивченні економіко-управлінських дисциплін. На сьогоднішній день існують дві класичні школи case-study – гарвардська й манчестерська [80]. Принципова відмінність полягає в обсягах створюваних ними кейсів: американські кейси більші за обсягом (20-25 сторінок тексту й 8–10 сторінок ілюстрацій) і припускають пошук слухачами єдиного правильного вирішення, у той час як західноєвропейські кейси в 1,5–2 рази коротше й багатоваріантні.

Крім того, за словами випускників західних бізнес-шкіл, самостійна робота над кейсом займає від трьох до восьми годин, а його розбір і презентація на занятті – від двох до шістнадцяти академічних годин. Тому в нашій практиці доцільніше використовувати так звані міні-кейси.

При всьому різноманітті видів кейсів усі вони мають типову структуру. Як правило, кейс містить у собі:

- ситуацію – випадок, проблема, історія з реального життя;
- контекст ситуації – хронологічний, історичний, контекст місця, особливості дії або учасників ситуації;
- коментар ситуації, представлений автором;
- питання або завдання для роботи з кейсом;
- додатки [104, с. 23].

Етапи складання кейса загалом наступні:

- визначення місця кейса в системі освітніх цілей;
- пошук інституціональної системи, яка буде мати безпосереднє відношення до теми кейса;
- побудова, або вибір моделі ситуації;
- створення опису;
- збір додаткової інформації;
- підготовка остаточного тексту;
- презентація кейса, організація обговорення.

Заняття з аналізу кейсів орієнтовані на використання й практичне застосування знань, отриманих у період теоретичної підготовки, а також умінь, що спираються на попередній досвід практичної діяльності слухачів. Заняття у формі case-study незмінно викликають інтерес у студентів, дозволяють ілюструвати, збагатити теоретичний матеріал з дисципліни в ході практичних дій самих студентів.

Аналіз ситуацій знайомить майбутніх економістів із предметним аспектом діяльності та сприяє становленню певних професійних компетенцій,

наприклад, уміння використовувати теоретичну інформацію для вибору оптимальних шляхів вирішення професійних проблем і наводити аргументи для обґрунтування вибору. Той факт, що знання майбутніми фахівцями засвоюються в контексті вирішення ними проблем реальних професійних ситуацій, забезпечує перетворення теоретичної інформації із предмета навчальної в засіб професійної діяльності.

Багатий досвід використання навчальними закладами кейс-методу в розвинених країнах показує, що в процесі роботи з кейсами на заняттях студентам пропонується наступний порядок аналізу:

1. Освоєння схеми аналізу ситуації. На цьому етапі слухачі ознайомлюються із запропонованою викладачем схемою аналізу конкретної ситуації, яка в згорнутому виді представляє той алгоритм дій, який раніше був представлений у теоретичному курсі.

2. Самостійний аналіз практичної ситуації проводиться індивідуально, слухачі готують письмовий текст із відповідями на запитання за схемою аналізу. Кожний студент індивідуально аналізує запропоновану практичну ситуацію за заданою схемою, залучаючи знання, отримані в ході теоретичних курсів.

3. Аналіз ситуації в групі (30–60 хв.) – робота слухачів у невеликих групах (5–7 осіб) з метою підготовки повідомлення з аналізу ситуації. За допомогою викладачів, розбившись на групи, студенти проводять спільний аналіз ситуації, визначають найважливіші аспекти ситуації, основні проблеми й способи їх вирішення й оформляють результати групового аналізу, котрі поділяє більшість учасників обговорення. При роботі в групах буває доцільно конкретизувати завдання й виділити кілька аспектів, які повинні бути винесені на міжгрупову сесію. Завдання на підготовку візуального матеріалу необхідно підкріпити наданням відповідних матеріалів (ватман, фломастери).

4. Міжгрупова сесія (1–2 години, пленарна дискусія) містить у собі серію послідовних доповідей робочих груп, відповіді на запитання. Після групової роботи представники груп презентують результати обговорення на міжгруповій сесії.

5. Підведення проміжних підсумків. Може проводитися з різними цілями й мати різний предмет розгляду. Наприклад, предметом підведення підсумків може стати оцінка роботи слухачів зі схемою аналізу ситуації, прояснення незрозумілих аспектів, пошук індикаторів оцінки точності й адекватності питань, сформульованих у схемі аналізу. Іншим змістом для підведення підсумків може стати рефлексія групової роботи – оцінка ефективності роботи в групах, діагностика групових ролей, оцінка процесу й результату групової роботи. Третім змістом може стати експертна оцінка представлених рішень, коли викладач оцінює плюси й мінуси результатів аналізу ситуації, узагальнює їх і представляє одне з можливих експертних вирішень.

До найважливіших гносеологічних особливостей кейс-методу відносять:

1. Неоднозначність одержуваного знання, що є одним з варіантів ситуативного знання.

2. Розмаїття джерел знань, що включає теоретичне знання, отримане на лекціях і з навчальних матеріалів, а також з висловлювань інших учасників обговорення.

3. Творчий процес пізнання, що здійснюється завдяки вільній обстановці висловлення ідей на основі включення індивідуальної творчості суб'єктів навчального процесу в їх колективну творчу діяльність.

4. Колективний характер пізнавальної діяльності, що є найважливішою передумовою синергетичного ефекту, тобто множення одержуваного пізнавального результату за рахунок множення зусиль учасників навчання, якому сприяє різноманіття способів, форм і методичних прийомів у навчанні: «мозкова атака», виділення підгруп та їх взаємодія тощо.

5. Форсований процес одержання знання завдяки зануренню в ситуацію. Це занурення дає змогу уникнути суто логічної моделі пізнання. Завдяки швидкому включенню механізмів образного, інсайтного пізнання, мислення перестає бути лінійним [133, с. 73].

Тренінг – особливий метод отримання знань, який відрізняється від своїх аналогів тим, що всі його учасники вчаться на власному досвіді справжнього моменту. Це спеціально створене сприятливе середовище, де кожен може з легкістю та задоволенням побачити й усвідомити свої плюси та мінуси, досягнення й поразки. Допомога та увага тих, що оточують, допомагають швидше зрозуміти, які особистісні здібності необхідні та які професійні навички потрібно розвинути. Завдяки тому, що ситуація тренінгу навчальна, жоден з учасників не ризикує відносинами, що вже склалися, і поглядами, а набуває й використовує новий досвід. У реальній ситуації експерименти можуть призвести до небажаних наслідків. На стадії уроку будь-який навик або якість моделюються на конкретних кроках і негайно аналізуються й перевіряються в навчальній ситуації, максимально наближеній до дійсності. Так, на тренінгу можна навчитися гнучкості, спілкуванню, ухваленню позиції іншого, що дуже корисно в житті та творчій роботі [71, с. 69].

Існують різні визначення тренінгу як методу навчання. Наприклад, тренінг – спосіб перепрограмування моделі управління своєю поведінкою й діяльністю, що є в людини. Тренінг – метод створення нових функціональних утворень (чи розвитку тих, що вже існують), керівників поведінкою. Більшість професіоналів керуються у своїй роботі визначенням тренінгу, запропонованим Санкт-Петербурзьким інститутом тренінгу: тренінг – багатofункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини та групи з метою гармонізації професійного й особового буття людини [114, с. 3].

Тренінги як спеціалізована форма організаційного навчання одержали широке поширення із середини ХХ ст. Вважається, що вперше тренінгові заняття, спрямовані на підвищення компетентності в спілкуванні, були проведені учнями К. Левіна в м. Бетелі (Сполучені Штати) і одержали назву Т-груп. Успішна робота учнів К. Левіна в майстерні міжгрупових відносин привела до заснування в 1947 р. Національної лабораторії тренінгів, у якій були розроблені тренінги для управлінського персоналу, менеджерів, політичних лідерів [249, с. 8]. Світова тенденція виражається в стійкому рості числа тренінгів, проведених в організаціях. Так, близько 90 % співробітників у комерційних компаніях Америки щорічно беруть участь у внутрішньокорпоративних тренінгах [150, с. 63].

У застосуванні до навчання економіці викладачі не часто використовують тренінгові технології, пояснюючи, переважно, належність тренінгів до виховання особистісних та психологічних якостей, що не є метою навчальної програми з економіки підприємства, та нестачею часу на їх організацію та проведення. Спростовуючи цю думку, ми вважаємо, що тренінгові методи навчання є досить ефективними і при навчанні економіці. Адже тренінги спрямовані саме на вироблення компетенцій, необхідних для подальшої професійної діяльності.

Форма навчального тренінгу дозволяє організувати особливий специфічний освітній простір, у якому студенти усвідомлюють власну некомпетентність щодо вирішення ситуації чи певного класу задач, визначаються з власними обмеженнями у наявних знаннях чи компетенціях. Це усвідомлення відбувається на стадії фактів через виконання певних дій, операцій, які не дають бажаних результатів через обмеженість способів дій студентів. Емоційне переживання власних обмежень спонукає студентів до колективного пошуку ефективних способів дій. Саме шляхом проб і помилок відбувається пошук альтернативних варіантів вирішення ситуації. Ефективні варіанти, котрі дають бажані результати, усвідомлюються шляхом ретроспективної рефлексії та алгоритмізуються. Це дозволяє студентам у подальших аналогічних навчальних ситуаціях швидко адаптуватись і вирішити поставлені завдання. Проекція навчальної ситуації та власних дій у певну реальність допомагає студенту усвідомити власну компетентність, а при повторях певних способів дій в інших ситуаціях – набути неусвідомленої компетентності, що дозволяє у подальшій професійній діяльності швидко адаптуватись до ситуації (проблемної чи взагалі невизначеної), та вирішити поставлені завдання завдяки сформованому репертуару способів дій.

І якщо сьогодні тренінгові технології набули більшого розповсюдження у психології та менеджменті, це зовсім не означає їх нездатність у формуванні професійних компетенцій економістів.

Це підтверджує і дослідження О. В. Любченко [189], яка зауважує, що професійна діяльність економістів значною мірою пов'язана з уміннями

планувати час для досягнення поставлених цілей, ефективно організовувати власну діяльність і діяльність оточуючих, планувати робочий час та встановлювати пріоритети в роботі; делегувати повноваження; управляти відносинами в системі «керівник – підлеглий» під час делегування повноважень; визначити зони делегування завдань; долати конфлікти; володіти здатністю до саморегуляції, самоконтролю, саморозвитку, організаційної діяльності, творчого вирішення професійних завдань тощо.

З метою формування зазначених умінь вона пропонує наступні тренінги: «Цілепокладання та управління часом», «Делегування повноважень, або як передати відповідальність», «Ефективна взаємодія в команді», «Ефективне управління», «Самооцінка раціональної поведінки у конфлікті».

Так, тренінг «Цілепокладання та управління часом» включає технології підвищення особистісної ефективності та прийоми планування часу для досягнення поставлених цілей. Учасники навчаються ефективній організації власної діяльності та робочого оточення, плануванню робочого часу та встановленню пріоритетів у роботі.

Основні цілі тренінгу: підвищення рівня ефективного управління власним часом та часом підлеглих, розширення індивідуальних можливостей планування; розвиток здатності до усвідомленого формування власного майбутнього відповідно до власних цілей та цінностей; формування вмінь самостійно виявляти перепони та ресурси ефективного самоуправління; ставити стратегічні цілі та планувати діяльність, необхідну для їх реалізації; оволодіння основними методами, прийомами, технологіями самоорганізації; моделювання власної системи відповідальності та делегування повноважень.

Тренінг містить такі модулі: управління часом, стратегічне планування, планування часу, самоменеджмент протягом дня, система відповідальності та делегування повноважень. Робота студентів завершується підбиттям підсумків, груповим обговоренням, визначенням для кожного «зони найближчого розвитку».

Тренінг «Делегування повноважень, або як передати відповідальність». Основні цілі тренінгу: виробити чіткий підхід до делегування повноважень у роботі керівника; розробити технологію управління ефективними відносинами в системі «керівник – підлеглий» під час делегування повноважень; визначити зони делегування завдань; оволодіти алгоритмами делегування повноважень та передачі відповідальності; сформувати вміння визнавати за іншою стороною права на іншу позицію й помилку, встановлювати ділові відносини та уникати конфліктних ситуацій.

Під час тренінгу кожен студент отримував методичний матеріал з інструментами ефективного делегування повноважень. Було використано такі технології навчання: рольові та ділові ігри, діалог-обговорення, вправлення в парах і малих

групах, самооцінка та зовнішнє оцінювання стилю керівництва учасників тренінгу, перегляд відеозаписів, обговорення професійно спрямованих ситуацій.

Тренінг «Ефективна взаємодія в команді». Цілі тренінгу: усвідомити необхідність і цінність загальних цілей та роботи на спільний результат; сформуванню вміння організувати сумісну діяльність, визначити особисту роль у команді, вагомість на шляху досягнення загальних цілей; сприяти формуванню взаєморозуміння, злагодженості роботи членів команди, ролівої гнучкості; розкрити потенціал команди в цілому та кожного її учасника; оволодіти технологіями прийняття спільних рішень. Тренінг включає ділові ігри та вправи, спрямовані на підвищення рівня довіри в групі, виявлення лідерів, формування вмінь спілкування в команді, групової підтримки в нестандартних ситуаціях, прийняття ефективних рішень у команді, постановки та вирішення завдань у ситуації конкурентної боротьби, аргументації та переконання, активного слухання, розв'язання конфліктних ситуацій.

Тренінг «Ефективне управління». Цілі тренінгу: засвоєння практичних навичок управління людьми, розвиток лідерського потенціалу керівника, вироблення вмінь формування команди, оволодіння механізмами управління підлеглими, регулювання конфліктних ситуацій у команді, а також способами постановки цілей та контролю їх реалізації.

Розвитку в студентів навичок ефективного спілкування і раціональної поведінки в конфлікті, формуванню в них умінь управляти своєю поведінкою у складних і критичних ситуаціях соціальної взаємодії сприяв *тренінг «Самооцінка раціональної поведінки у конфлікті».*

Тренінг спрямований на закріплення знань з основних проблем поведінки особистості в конфлікті, розвиток навичок самооцінки особистості та формування вмінь аналізувати отримані результати тестування і виробляти програму самовдосконалення й самокорекції поведінки (відбувалось за допомогою методу тестування з метою самооцінки особистості). Тема і мета заняття повідомлялись заздалегідь, давались вказівки на самостійне вивчення літератури та з'ясування основних понять: «моделі поведінки особистості в конфлікті», «стратегії поведінки в конфлікті». Викладач контролював роботу студентів і надавав методичну допомогу в оволодінні прийомами ефективного спілкування та раціональної поведінки.

На наш погляд, у навчанні дисципліні «Економіка підприємства» слід виділяти 3 види тренінгів:

- спрямовані безпосередньо на формування професійних компетенцій: вміння аналізувати, розраховувати, прогнозувати та планувати різні економічні показники діяльності підприємства;

- спрямовані на формування у студентів уявлень про економічні категорії, розуміння дії економічних законів, усвідомлення сутності діяльності економіста у

підвищенні конкурентоспроможності підприємства, необхідності спрямування цієї діяльності на постійне підвищення ефективності;

- спрямовані на формування особистісних компетенцій, пов'язаних з ефективністю майбутньої професійної діяльності.

Першому виду буде відповідати будь-яке практичне заняття, побудоване на використанні активних та інтерактивних методів навчання та тих, що мають на меті формування професійних компетенцій. Основними формами роботи мають бути групові дискусії, ділові ігри, рольові ігри у парах, «мозкові штурми», аналіз конкретних ситуацій, міні-кейси тощо.

Другий вид тренінгів потребує більш комплексного підходу, вимагає від викладача значної підготовчої роботи та необхідних вмінь щодо організації роботи студентів. У Додатку 9 наведений приклад подібного заняття, завдяки якому у студентів формується розуміння про продуктивність. Такий тренінг доцільно буде провести на початку вивчення теми «Персонал підприємства, продуктивність і оплата праці».

Третій вид тренінгів навчає, оволодінню допоміжними компетенціями, без яких не можна уявити ефективної роботи економіста. Саме до цього виду відносимо тренінги, запропоновані О. В. Любченко. Наведемо ще приклад подібного тренінгу, який можна організувати у рамках одного заняття.

Наведемо також приклад подібного тренінгу, запропонованого Н. Г. Кошелевою [172]. Прикладною метою застосування тренінгу є формування практичних умінь успішного працевлаштування випускників вищих навчальних закладів економічних спеціальностей шляхом попереднього проектування цього процесу з визначенням і розв'язанням реальних труднощів та водночас – засвоєння змісту ряду фахових завдань, що є складовими організаційно-управлінської функції економістів. Як фактична база для розробки матеріалів тренінгу у даному випадку обрано машинобудівний завод. Завдання, що ставляться перед студентами, передбачають: засвоєння знань про зміст, вимоги та порядок здійснення процесу відбору персоналу на конкретну економічну посаду; оволодіння практичними прийомами проведення інтерв'ю (або ефективної самопрезентації) під час відбіркової співбесіди; ознайомлення з посадовими обов'язками на конкретному робочому місці економіста машинобудівного заводу; усвідомлення переліку необхідних фахових знань, умінь та професійно важливих якостей. Важливим для забезпечення єдності навчальних, виховних та розвивальних цілей ми вважаємо те, що використання даного тренінгу забезпечує узагальнення й інтеграцію фахових компетенцій на високому міжпредметному рівні, оскільки її комплексний характер базується на матеріалі різних дисциплін (зокрема «Економіка підприємства», «Менеджмент», «Економічний аналіз», та ін.).

У тренінгу беруть участь: студенти (вся група), викладач-консультант, керівник виробничої практики від ВНЗ, запрошені – досвідчені викладачі

економічних кафедр. На підготовчому етапі зі студентів групи обирається керівник – заступник директора підприємства з роботи з персоналом, якому доручається на базі установчих документів заводу спроектувати загальну характеристику підприємства та розробити на основі реальної фінансово-економічної звітності базового підприємства кілька варіантів практичних професійних завдань, що будуть запропоновані претендентам на вакантні посади під час співбесіди з метою виявлення їхнього фахового рівня. Інші студенти за особистим вибором розбиваються на 5–7 підгруп по 4 особи в кожній, в яких розподіляють між собою ролі керівника підрозділу (відділу), де є вакантна економічна посада (1 особа); інспектора відділу з роботи з персоналом (1 особа); конкуруючих претендентів на вакансію економіста конкретного підрозділу заводу (2 особи). Студенти, що виконують ролі адміністративних працівників заводу, спільно розробляють проекти Положень про роботу цеху (відділу), які надалі використовуються для надання інформації від роботодавця претендентам на посаду під час співбесіди; формулюють вимоги до них, перелік функцій, посадових обов'язків, робочих контактів, вимоги щодо професійно важливих якостей, а також питання для співбесіди з боку роботодавця. При цьому вони мають спиратися на реальну документацію заводу (статут, колективний договір, правила прийому на роботу, посадові інструкції). Студенти, що виконують ролі претендентів на вакантні посади, розробляють особисті резюме, готують проекти самопрезентації на співбесіді як потенційні перспективні працівники підприємства, формулюють перелік питань щодо вимог, характеру та перспектив роботи на посаді економіста, спираючись на розроблені заздалегідь професіограми первинних економічних посад, наявні фахові знання, рекомендовані джерела інформації.

Під час основного етапу керівник від групи (заступник директора підприємства з роботи з персоналом) представляє аудиторії загальну характеристику підприємства, спроектовану ним за результатами вивчення документів, наданих базовим підприємством, оголошує наявну кадрову ситуацію стосовно економічних вакансій. У робочих малих групах інспектори з роботи з персоналом та керівники підрозділів вивчають надані претендентами резюме та проводять співбесіду з кандидатами згідно з розробленим проектом опитувальника, пропонують претендентам типові для вакантних посад фахові завдання й оцінюють запропоновані способи їх вирішення. Після цього проводиться обмін представників адміністрації думками щодо ступеня фахової підготовленості кожного претендента на посаду, його відповідності вимогам роботи, виявлених професійно важливих якостей (зокрема зібраності, уважності, упевненості, самовладання, креативності, готовності до розв'язання неочікуваних завдань), поведінки під час співбесіди, умінь змістовно і позитивно презентувати себе як фахівця та особистість. Формуються попередні оцінки кандидатів на вакантні

посади. Потім проводиться нарада адміністрації у складі заступника директора підприємства з роботи з персоналом (керівник від студентів), інспекторів із персоналу, керівників підрозділів, де виробляється єдина думка про кожного претендента, здійснюється їх вибір і укладання робочих контрактів (вибрані фахівці проектують у ньому умови своєї майбутньої праці).

Під час завершального етапу тьютор (викладач-консультант) спільно з керівником виробничої практики від вищого навчального закладу мають підвести загальні підсумки проведення тренінгу. Разом зі студентами проводиться спільна рефлексія процесу підготовки та реалізації тренінгу (аналіз проблем, помилок і труднощів, успіхів та досягнень, індивідуальних та колективних внесків у розробку проектних завдань) [172, с. 36–40].

У результаті аналізу практики викладання дисципліни «Економіка підприємства» ми також приходимо до висновку, що на семінарських заняттях доцільно використовувати міні-кейси (студенти II курсу ще не в повному обсязі готові до вирішення економічних ситуацій із багатьма невизначеними та ще не набули достатнього обсягу теоретичних знань, щоб враховувати усі можливі аспекти реальних ситуацій; обмежений час практичної підготовки не дозволяє витратити 6–10 годин на розгляд одного кейсу), зразки яких і наводимо у Додатку 10.

Ще один найбільш інноваційний метод, так званий, баскет-метод (розбір кореспонденції, ділових паперів) – метод навчання, який припускає виконання студентами ролі співробітників, яким потрібно розібрати запити, що нагромадилися, листи, службові записки, звіти, факси й т.п. і за кожним прийняти рішення. Він заснований на роботі з документами й паперами, що належать до повсякденної діяльності якої-небудь установи (фірми, офісу й т.д.).

Це своєрідний тип ділової гри, до якої можна застосувати просту або складну методику проведення. Найоптимальніший її варіант був би доцільним у розробці індивідуальних робочих зошитів для студентів, у яких наведена уся необхідна інформація (первинна документація, операційна діяльність, звітність і т.п.) за одним підприємством. Викладач у відповідності до навчального плану розробляє завдання за темами, що вивчаються. Студенти ж повинні не лише виконати завдання викладача (як аналог з традиційної технології навчання – вирішити задачу), але й знайти необхідні дані для поставленого завдання із комплексу наданої інформації за підприємством.

Деталізований тип цієї гри можна представити у послідовності наступних етапів. На початку заняття викладач кожному студентові описує роль, яку той повинен зіграти, а саме: сферу відповідальності, посадову інструкцію, загальний контекст та ін. Потім студентам надають матеріали, по кожному з яких вони повинні прийняти рішення протягом певного строку: відповісти або проігнорувати, що саме, як й у якому порядку відповісти. Наприкінці викладач

проводить завершальну бесіду зі студентами, аналізуючи правильність вирішення поставлених перед ними завдань.

Особливість методу полягає в тому, що студент одержує весь обсяг документів одноразово (структурованих чи ні), і змушений для прийняття рішень поспілкуватися з іншими «співробітниками», щоб зібрати потрібну інформацію. Його мета – зайняти позицію людини, відповідальної за роботу з «вхідними документами». У папці можуть знаходитися листи від сторонніх організацій, службові записки від керівників суміжних або підлеглих підрозділів, від фахівців; вихідні листи, підготовлені на підпис; доповідні й навіть документи приватного характеру, що не стосуються справи або виходять за межі компетенції даного керівника.

Найбільш доцільне використання цієї методики для формування у студентів вміння працювати із первинними документами та складання звітності. Наприклад, при вивченні теми: «Фінансово-економічні результати суб'єктів господарювання» викладач пропонує студентам ситуацію: Ви головний економіст та повинні перевірити правильність складання балансу (складання калькуляції виробів, нарахування заробітної плати і т.д.) вашим підлеглим. До балансу додаються первинні документи, за якими він складався.

Подібні завдання можуть бути використані після практичних тренінгів складання відповідної фінансової документації як метод взаємоперевірки та закріплення отриманих навичок.

Метод навчання «Розбір кореспонденції» дозволяє розвинути такі компетенції, як уміння приймати рішення, аналізувати інформацію, комунікаційні навички міжособистісного спілкування, прогнозування результатів своєї діяльності та набути практичних навичок.

Усі перелічені методи в даному блоці передбачають як індивідуальну, так і групову роботу студентів. До того ж молодим викладачам здебільшого важко оцінювати ігрову роботу студентів або розбір ними кейсів. Даний факт викликав необхідність пропонування наступної оцінної системи:

1) здатність ефективно спілкуватися з колегами оцінюється за такими параметрами:

а) рівень 1 – студент «відмовчується», погоджується з більшістю, не висловлює власної думки. При звертанні до нього особисто підтримує точку зору кого-небудь із команди;

б) рівень 2 – студент бере живу участь в обговоренні, не ображається на критику, має свою точку зору, але прислухається до думки інших;

в) рівень 3 – студент бере активну участь у бесіді, намагається втягнути у вирішення проблеми всіх членів команди, керує регламентом, не дозволяє відволікатися, займає лідируючу позицію;

2) здатність аналізувати інформацію й ухвалювати рішення на основі цього аналізу:

а) рівень 1 – не знає, із чого почати, як підступитися до проблеми, не вловлює причинно-наслідкових зв'язків, не розуміє, у чому полягає завдання;

б) рівень 2 – розуміє поставлене завдання, знаходить правильний спосіб дії, але недолік теоретичних знань не дозволяє довести справу до висновку вирішення;

в) рівень 3 – чітко формулює поставлене завдання, знаходить правильний спосіб дії, представляє алгоритм дії, знаходить оптимальне вирішення проблеми;

3) здатність досягати результату:

а) рівень 1 – складає алгоритм дій, що приводить до якого-небудь результату;

б) рівень 2 – складає алгоритм дій, виконує його, упускаючи з виду дрібні деталі, знаходить рішення, що не є раціональним;

в) рівень 3 – ретельно зважає всю наявну інформацію, включаючи дрібні деталі, знаходить рішення, аналізує його й намагається знайти більш відповідне (оптимальне) вирішення.

Протягом усього обговорення викладач робить позначки напроти прізвища студента, відповідні до рівня прояву тих або інших якостей. Природно, що здатність ефективного спілкування з колегами можна проаналізувати тільки під час обговорення ситуацій у команді, а два показники, що залишилися, оцінюються при індивідуальній роботі студентів із завданнями.

Малі форми інтерактивних методів доцільно застосовувати на кожному практичному занятті, адже вони, створюючи ігрову реальність, знімають бар'єри на шляху креативності мислення, страх помилки і дозволяють вирішувати цілком реальні проблеми, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Ігрова реальність дозволяє апробувати певні способи дій неодноразово, відкидаючи хибні й відбираючи конструктивні. Знайдені способи дій закріплюються у пам'яті на тривалий час, оскільки знання, отримані у діяльності, запам'ятовуються на 90 %. Такі форми доцільні і при формуванні навичок, і при актуалізації чи перевірки знань.

Розкриємо особливості найбільш поширених з них на прикладі вивчення дисципліни «Економіка підприємства».

Під час проведення дискусії провадиться не лише формування професійних компетенцій, але й таких допоміжних якостей, необхідних майбутньому економістові, як: розвиток мислення й комунікативних вмінь; формування дискусійної культури, критичного мислення, толерантності та сприйняття відмінної точки зору.

І. А. Балягіна [48] виділяє наступні види дискусій:

- «круглий стіл»;
- «форум»;
- «судове засідання»;

- «техніка акваріуму»;
- «міжгрупове обговорення».

Розкриємо особливості «техніки акваріуму»:

1. Постановка проблеми, ознайомлення з нею аудиторії (здійснює викладач).
2. Викладач об'єднує учасників у підгрупи. Як правило, вони розташовуються за колом.
3. У кожній групі обирають представника, який презентуватиме позицію групи.
4. Групам дають час для обговорення проблем і вироблення загальної точки зору.
5. Викладач пропонує презентувальникам зібратися в центрі аудиторії, щоб висловити й відстояти позицію групи. Решта не має права висловлюватись, однак дозволяється передавати записки представникам груп.
6. Презентувальники для консультацій можуть брати тайм-аут.
7. «Акваріумне» обговорення завершується або в разі досягнення рішення, або вичерпання часу.

Окреслимо переваги методу:

- 1) зроблено акцент на процес подання точки зору та її аргументацію;
- 2) залучено всіх слухачів на рівні проміжного обговорення;
- 3) увага концентрується лише на основних версіях, озвучуваних презентувальниками;
- 4) розвиваються комунікативні здібності;
- 5) впроваджується індивідуальний підхід під час навчання.

Тематикою дискусії може стати будь-яка проблемна ситуація, або ситуація, яка передбачає декілька різних думок.

Наприклад:

- Шляхи розвитку підприємництва міста.
- Яка організаційна структура більш доцільна для дизайнерської студії, наукової організації, пекарні, видавництва тощо?
- Які тенденції має українська економіка?
- Які шляхи скорочення витрат підприємства (магазину продовольчих товарів, пекарні, торгового центру, заводу тощо) та ін.

Доцільно також проводити дискусії за тематичною (реферативною) доповіддю студентів, якщо, звичайно, їх тематика відповідає творчо-пошуковій діяльності.

Відомі у практиці навчання шкіл Магістрів ділового адміністрування та прийняття управлінських рішень методики проведення мозкового штурму засновані на відомому психологічному ефекті колективної активації розумової діяльності.

Коли взяти групу з 5–8 людей та поставити перед нею завдання вирішити якусь проблемну ситуацію за 15–30 хвилин, то за індивідуальної роботи буде «видано» 10–15 ідей, а за колективного обговорення за правилами мозкового штурму – 50–150 ідей. В одному з американських посібників з Магістратури ділового адміністрування сказано: «99 % ваших конструктивних ідей виникає подібно до електричної іскри при «контакті» з думкою інших». Фоном мозкового штурму є такі методи групової роботи, як «мозковий обмолот» і синектика. «Мозковий обмолот» з різними варіаціями – це типова техніка висування ідей. Синектика – це один із методів організації творчого мислення, який дає позитивні результати в умовах підготовленого колективу [30, с. 118].

Метод мозкового штурму відомий також під багатьма іншими назвами, серед них такі: мозкової атаки, метод Осборна, фабрика ідей, ярмарок ідей, серія нових ідей, конференція ідей та ін.

Застосування методів мозкового штурму не вимагає спеціальної підготовки студентів. Викладачу ж дуже важливо володіти методикою проведення практичних занять методом мозкового штурму, оскільки він дуже поширений в реальній підприємницькій діяльності.

Методика мозкового штурму значно відрізняється від звичайного обговорення чи дискусії. Він значно ефективніше стимулює студентів до вирішення проблеми. Адже за звичайних прийомів обговорення та розв’язання проблем виникненню новаторських ідей перешкоджають контролюючі механізми свідомості, які сковують потік цих ідей під тиском звичних, стереотипних форм прийняття рішень. Стримуючими у цих випадках є такі фактори як: страх перед невдачею, побоювання видатися смішним, невпевненість у своїх знаннях та вміннях тощо. Тому перед застосуванням таких методик слід розкрити студентам їх сутність.

Щоб стимулювати акумуляцію будь-яких ідей, навіть найфантастичніших, доцільно буде розповісти студентам, як метод мозкового штурму застосовують у фінських фірмах [302, с. 282].

«Дійові особи» мозкового штурму за фінською методикою:

- | | |
|-------------|---|
| Клієнт | – особа, яка формулює проблему і несе відповідальність за її вирішення; |
| Штовхач | – особа, яка спрямовує роботу, розробляє графік виконання; |
| Ідеологи | – учасники гри; |
| Спеціалісти | – знавці проблеми; |
| Профани | – не професіонали, які, проте, можуть бути «каталізаторами» ідей. |

Фінські менеджери вважають, що при вирішенні складних виробничих ситуацій (пошуку нових ідей, вироблення стратегій майбутніх дій, пошуку стратегій виходу з кризових ситуацій тощо) доцільно, щоб в обговоренні за методикою мозкового штурму брали участь «спеціалісти», які добре обізнані з питанням, і «профани» (в однаковій кількості). Запрошення до участі в такій роботі людей зі сторони, які не є професіоналами в питанні, що розглядається, але мають свої психологічні установки з цього приводу, також дає свої позитивні результати. Адже, з цього погляду, спеціалісти високої кваліфікації є «невільниками» певного схематизму, бо вони переконані, що певні бар'єри й умови подолати неможливо. Інші позиції мають «профани», які висловлюють іноді нереальні й навіть неправдоподібні ідеї вирішення конкретних практичних завдань і можуть досягти «перелому» за рахунок суміжних способів мислення.

Можна додатково повісити плакат наступного змісту:

- А. Кажіть усе, що спаде на думку.
- Б. Не обговорюйте і не критикуйте висловлювання інших.
- В. Можна повторювати ідеї, запропоновані будь-ким іншим.
- Г. Розширення запропонованої ідеї заохочується.

Саму методику проведення мозкового штурму можна розподілити на такі етапи:

1) Презентація проблеми та чітке формулювання проблемного питання (його краще записати на дошці); викладач пропонує всім висловити ідеї, коментарі, навести фрази чи слова, пов'язані з цією проблемою.

Можливо формування декількох робочих груп по 3–5 чоловік.

2) Далі усі пропозиції викладач записує на дошці чи на великому аркуші паперу в порядку їх виголошення без зауважень, коментарів чи запитань.

3) Обговорення щодо найбільш доцільних та раціональних ідей.

При проведенні мозкового штурму необхідно звернути увагу на такі моменти:

1. Під час «висування ідей» не пропускати жодної. Якщо викладач (або інші студенти) будете судити про ідеї й оцінювати їх під час висловлювання, студенти зосередять більше уваги на відстоювання своїх ідей, ніж на спробах запропонувати нові і більш досконалі.

2. Необхідно заохочувати всіх до висування якомога більшої кількості ідей. Варто підтримувати й фіксувати навіть фантастичні ідеї.

3. Кількість ідей заохочується. В остаточному підсумку кількість породжує якість.

4. Необхідно спонукати всіх студентів розвивати або змінювати ідеї інших. Об'єднання або зміна висунутих раніше ідей часто веде до висунення нових, що перевершують первинні.

5. На закінчення необхідно обговорити й оцінити запропоновані ідеї разом із студентами.

Приклади ситуацій для мозкового штурму:

- Інноваційні напрями розвитку економіки регіону;
- Місце науково-дослідних організацій в економіці країни;
- Інвестиційний проект, у який би я вклав власні кошти тощо.

Обговорення в малих групах:

1. Чому виробництво та експорт переважної частини продукції зосереджено на великих промислових підприємствах-гігантах?

2. Обґрунтуйте переваги функціонування дочірніх компаній у порівнянні із філіями.

3. Чому характерною рисою сучасного етапу є значно широкій вихід на світові ринки дрібних і середніх підприємств?

4. Яка правова розбіжність існує стосовно визначення підстав припинення діяльності підприємства?

5. Обґрунтувати, чи організує фірма з виробництва молочних продуктів, яка має збут по всій країні, один централізований завод або багато розкиданих по країні дрібних заводів.

Значна частка практичних занять присвячена перевірці засвоєння знань, перевірки результатів творчо-пошукової діяльності студентів і т.п. Такі практики, при застосуванні інтерактивних методів навчання також стають більш ефективними. Найбільш доцільна методика їх проведення – дидактичні економічні ігри.

На наш погляд, будь-яке практичне заняття слід розпочинати з так званої «розминки взаємодії». Такий початок допоможе студентам максимально налаштуватися на заняття, актуалізувати знання, отриманні на лекційних заняттях і підготуватися до взаємодії.

Інтерактивними методами подібного опитування можуть слугувати Ігри-опитування: «Передай наступному», «Запитай товариша», «Ти мені, я тобі», «Змагання команд» – усі вони подібні та націлені на з'ясування викладачем рівня засвоєного лекційного матеріалу, але від звичайного опитування відрізняються своєю інтерактивною спрямованістю, студенти самі задають питання і визначають відповідача, а отже, вимагають більш ретельної підготовки до занять та колективної взаємодії.

Так, наприклад, запропоновані методики дають можливість звичайні вправи для розпізнання термінів провести у більш цікавій формі. Суть гри «Передай іншому» за темою: «Види підприємств, їх організаційно-правові форми» полягає у тому, що педагог називає один із термінів та прізвище студента (може при цьому передати йому ручку, «гранит науки», м'яч і т. п.), студент дає визначення та пропонує інший термін вже наступному студентові.

Звичайне опитування або письмове тестування студентів можна перетворити на захоплююче командне змагання, приклад подібного наведений нами у Додатку 11.

До загальних методів інтерактивного проведення практичних занять також відносять: «економічні кросворди», «оціни рішення», «захист теми на індивідуального переможця», економічний КВК (клуб винахідливих і кмітливих), економічний брейн-ринг (економічний «Щасливий випадок», «Поле чудес», «Слабкий ланцюг» тощо).

Дидактичні кросворди з економіки складаються за однією чи кількома темами курсу. Традиційна методика роботи з ними полягає у розв'язанні їх на заняттях. Для цього студентам заздалегідь роздають підготовлений кросворд і умови його розв'язання. Роботу над кросвордами із застосуванням технології інтерактивного навчання можна організувати як змагання команд. На дошці вивішують велике зображення кросворда. Члени команд, з дозволу капітанів, виходять до дошки і вкладають у прозорі кишені необхідні літери алфавіту (можна використовувати магнітну дошку). Капітани команд і викладач підраховують бали, що їх набрав кожен із учасників, і виставляють оцінку. Для присудження відповідних місць підраховують кількість балів, що їх набрала кожна команда, відзначають найактивніших гравців, роботу капітанів.

При проведенні семінару за «методом захисту теми на індивідуального переможця» дошка ділиться на три частини. До кожної з них виходить студент. За декілька хвилин потрібно написати відомі формули, заповнити таблиці, скласти схему із певної економічної теми тощо. Виграє той, хто швидше і правильно виконає завдання. При цьому кожен із студентів у дошки може взяти 1 допомогу свого ряду. Або на дошці пишуться економічні терміни, головні для теми, яка вивчалась, кожний по черзі дає їм визначення. Виграє той, хто припустив менше помилок і набрав більшу кількість балів. Є різновид даного методу, який має назву «захист теми». Група студентів розбивається на дві команди. За допомогою викладача студенти кожної команди готують 3–4 проблемних питання або невеличкі ситуації із вивченої теми для іншої команди. Гра складається із питань (ситуацій) і відповідей однієї команди іншій. Питання задають студенти, обрані командою. У відповідях беруть участь усі члени іншої команди. Якщо відповідь здається членам іншої команди непереконливою, вони можуть її спростувати, але за заперечення правильної відповіді нараховується штрафний бал. Потім друга команда задає питання першій. Виграє команда, що набрала більшу кількість балів.

«Економічний КВК», економічний брейн-ринг тощо – методика їх проведення аналогічна методиці проведення телевізійних змагань.

З появою комп'ютерів, мультимедійної проекційної техніки та мережевих засобів зв'язку методи навчання почали швидко видозмінюватися і розвиватися,

сформувавши так звану групу комп'ютерно-орієнтованих форм інтерактивних методів навчання. В останні десятиріччя розробниками програмних продуктів для навчання майбутніх фахівців усе більше уваги приділяється збільшенню рівня інтерактивності навчальних засобів, що впливає на якість сприйняття студентами навчального матеріалу та рівень формування їх професійної компетентності. Аналіз робіт учених із проблем забезпечення інтерактивності комп'ютерно-орієнтованого навчання [97, 140, 154 та ін.] засвідчує, що про його інтерактивність можна говорити лише тоді, коли реалізуються під час навчально-пізнавальної діяльності студентів такі характеристики:

- нелінійний доступ до навчальної інформації з використанням гіпертекстової технології;
- міжособистісне спілкування;
- оперативність суб'єкт-суб'єктних (викладач↔студенти, студент↔студент) і суб'єкт-об'єктних (студент↔комп'ютерно-орієнтований засіб навчання) зворотних зв'язків;
- забезпечення студентам права вибору;
- адаптація системи навчання до індивідуальних особливостей студентів;
- забезпечення різних рівнів автономії студентів (часткової, обмеженої та повної) реалізацією в інформаційно-навчальному середовищі відповідних стратегій керування їхньою навчально-пізнавальною діяльністю.

Сьогодні комп'ютерно-орієнтовані методи інтерактивного навчання у вищих навчальних закладах набувають активного розвитку. Найбільшого поширення дістали економічні симулятори.

Комп'ютерні імітаційні бізнес-ігри уперше з'явилися у 1980-х рр. у Сполучених штатах. В Україні вони набули поширення лише на початку ХХІ ст.

Бізнес-симулятори належать до ділових ігор третього покоління, які створені на основі інтелектуальних імітаційних середовищ з відритою архітектурою, що здатна функціонувати у колективному та індивідуальному режимах. Комп'ютерні ділові ігри поділяють на навчальні (використовуються в навчальному процесі під час підготовки фахівців, а також у системі економічної освіти); виробничі (застосовуються для вирішення реальних питань поточної діяльності або розвитку конкретного підприємства); дослідницькі (проводяться в процесі експериментування в управлінні й економіці) [158, с. 15].

Надамо короткий огляд найбільш поширених навчальних ігор, до яких слід залучати студентів для підвищення їх економічної компетентності.

Найвідомішою є програма MEM «Моделювання економіки та менеджменту». У російськомовних джерелах найчастіше вживаються аббревіатури «МЭМ», «МЭКОМ». Ядром MEM є американська програма Management and Economic Simulation Exercise (MESE), створена у 1990-х рр. компанією Harvard Associates Inc на замовлення американського освітнього товариства Junior

Achievement (JA). Автором програми є Білл Гласс. Ця гра використовувалася для навчання у курсі JA «Прикладна економіка».

Автором російського аналога програми під назвою МЭКОМ є Міжнародний центр економічної та бізнес-освіти (ICEBE). Змагання по МЭКОМ тривалий час входили у завдання олімпіад з економіки у Росії. В Україні просуванням MESE у освітній сфері займалася НГО Junior Achievement Ukraine, якою був підготовлений ліцензійний українізований програмний пакет. Ця організація проводила щорічні змагання, проте нині фінансування програми в Україні припинено [173].

MEM надає гравцям унікальну можливість управляти власною компанією в умовах конкурентного середовища. У програмі змодельований світ реального бізнесу. Конкурентна боротьба команд-підприємств відбувається в умовах олігопольного ринку. Віртуальні підприємства виробляють та продають уявну продукцію. В оригінальній версії MESE Білла Гласса гравці змагалися у виробництві та просуванні одного з трьох вигаданих продуктів. Це EchoPen – чудоручка нового покоління, яка запам'ятовує усе, що нею написали, MakroWave – мікрохвильова піч, що водночас може працювати як холодильник, Concert Master – портативний пристрій, що дозволяє транслювати звук та зображення з концертів на великі відстані в режимі Live. Зазвичай на кожному ринку грають 8 команд. Гра включає кілька періодів. Кожен період – це календарний квартал. Команди щоразу приймають рішення за п'ятьма позиціями: ціна, обсяг виробництва, витрати на маркетинг, розмір інвестицій, витрати на науково-дослідницькі розробки. У програмі можна змінювати низку загальноекономічних параметрів, наприклад, граничний розмір позики, відсоткову ставку, ставку податку тощо. Ці зміни вносить координатор (керівник, організатор) гри. Як правило, на кожен гру пишуть сценарій, у якому задаються основні параметри. Деякі з них повідомляються учасникам, а окремі визначаються з описаної економічної ситуації.

MEM ілюструє можливість розвитку успішної стратегії через взаємозв'язок рішень, що приймаються. Учасник повинен досконально розуміти і ретельно планувати кожен елемент стратегії своєї компанії. Інформаційні дані, які моделюються комп'ютером, дають можливість попрактикуватися у читанні та розумінні фінансових звітів, основних техніко-економічних показників, якими оперують при управлінні виробничим підприємством (Додаток 12). Переможець гри визначається за рейтинговим показником – індексом успішності (MPI). Він розраховується програмою на основі даних про накопичений прибуток, обсяг ринку, продуктивність, попит та зростання компанії. Аматорські турніри з MEM проводяться у мережі Інтернет (сайти mese.ru, modam.ru).

Сьогодні існують різні варіації гри на тему MESE (MultiMESE, Hewlett-Packard Global Business Challenge, GlobeMESE), які мають свої особливості.

Наприклад, MultiMESE призначена для гри у локальній мережі, а її додатки дозволяють враховувати специфіку різних галузей промисловості. А у GlobeMESE команди, що змагаються, представляють не віртуальні компанії, а окремі країни. У 2000 р. JA на основі оновленої платформи MESE випустила як веб-продукт програму під іншою назвою – JA Titan. В 2005 р. вийшла розширена версія JA Titan 3.0, яка, крім звичних 5 параметрів, за якими приймалися рішення, включає ще один – витрати на благодійність. Версія JA Titan разом з керівництвом для вчителів доступна тільки через офіси JA (Офіційний сайт www.ja.org). Під назвою «Hewlett-Packard Global Buiseness Challenge» (HPGBC) проводяться міжнародні змагання з гри Titan. Учасниками можуть бути школярі та студенти від 16 до 23 років. Відбіркові тури проводяться у декілька раундів через мережу Інтернет (сайт <http://titan.ja.org>).

У подальшому за мотивами MEM було створено багато бізнес-симуляторів. Такими варіантами є «Конкурентная среда» (сайт: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3315455>), «Корпорация»

На сучасному етапі розвитку бізнес-симуляторів досить легко залучити студентів до економічних ігор, адже загальний потяг до онлайн-ігор та пропозиції сучасних розробників, при належному спрямуванні, стимулюють потяг саме до подібних ігор.

Так, нещодавно російська торгівельна марка «Балтика» разом з Liquid7 Digital Content House, а також агентствами Media Direction Ukraine, Think!Mcscannerickson і Mediasom представили перший в Україні віртуальний бізнес-симулятор на платформі Facebook з реальними подарунками найуспішнішим учасникам. Ті, хто досягне найвищих ігрових результатів, одержать планшетний комп'ютер, а учасник, який знайде найефективніший розв'язок бізнес-завдань, поїде в Кремнієву долину.

За легендою бізнес-симулятора кожний його учасник – випускник Бізнес-Академії «Балтика MBA», який щойно одержав диплом. Йому видається можливість виявити свій підприємницький дух і довести, що він – кращий, розбудовуючи бізнес по виробництву й дистрибуції пива у своєму місті. Ігрова карта Master of Beer Administration – наймасштабніша як за розміром, так і за кількістю деталей, в українському Facebook (підтверджує Social Game Observer), а це надає учасникам необмежені можливості для розвитку бізнесу. Як заявив найавторитетніший портал в ігровій індустрії Social Game Observer, Master of Beer Administration стала першою соціальною грою в Співдружності Незалежних Держав, у якій абсолютним переможцем стане той, хто найбільш успішно розв'яже справжні бізнес-завдання, а не просто побудує успішний віртуальний бізнес.

Інформаційні та телекомунікаційні технології відкривають можливості для оновлення змісту і методів навчання, дозволяють зробити його більш ефективним.

В мережі Інтернет є досить багато різноманітних відеоматеріалів: семінарів, навчальних, документальних і т. п. з основних питань, що вивчаються дисципліною «Економіка підприємства», так лише на сайті : <http://www.youtube.com/> можна знайти ролики: «Як підвищити рентабельність Вашого бізнесу», «Підвищення продуктивності праці», «Планування діяльності підприємства», «Як створити бізнес-план» і т. д.

Такі відеоматеріали можуть ефективно застосовуватися для організації дискусій, круглих столів, конференцій.

Зазвичай кейси представляють у формі тексту, подекуди такий текст є дуже об'ємним та потребує значного часу на його усвідомлення студентами. До того ж текст кейса повинен бути написаний цікаво, простою й дохідливою мовою, відрізнитися проблемністю, показувати як позитивні приклади, так і негативні, відповідати потребам тематики, що вивчається, та обраному контингенту студентів.

Кейси у формі відео різного характеру: добірки з художніх й документальних фільмів, телевізійні сюжети (або їх фрагменти), спеціально створені (тематичні) сюжети більш ефективні, адже для студентів вони виступають не лише як завдання викладача (тому що більшість кейсів, які використовуються викладачами, – це навчальні кейси), а як реальна ситуація у професійній діяльності. З-поміж основних переваг відеокейсів вченими визначаються: фіксованість ситуації, що дає змогу багаторазового перегляду; синхронність в аналізі пропонованої ситуації; можливість використання відеокейсів у самостійній та навчально-дослідній роботі студентів.

Відеокейси сприяють мобільності, ефективності вирішення студентом навчальних ситуацій, спонукають до прийняття власного вирішення поставленої проблеми.

На сьогодні матеріали для таких кейсів лише розробляються, але в мережі Інтернет вже існують добірки, які можна використати при вивченні дисципліни «Економіка підприємства (наприклад, такі відеокейси викладені на сайті <http://www.eduvideo.ru/>).

Відбір відеоматеріалів для кейсів, дискусій, дебатів і т. д., як і процес розробки завдань до них є досить трудомістким і займає багато часу. Однак, зібравши матеріал один раз, ними можна користуватися неодноразово, а ефективність заняття підвищується багатократно.

Отже, сьогодні інтерактивні методи навчання можна визначити однією з найефективніших концепцій навчання, за їх допомогою студенти опановують не лише визначений обсяг знань, а набувають можливість «приміряти на себе» ту чи іншу економічну роль, здійснити ту чи іншу майбутню професійну функцію, на досвіді набути навичок професійної діяльності, а отже, сприяють формуванню професійних компетенцій. Нами була запропонована класифікація, яка поділяє усі

інтерактивні методи на великі та малі форми, і методи з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій, наведені приклади ефективного їх застосування при вивченні дисципліни «Економіка підприємства».

2.4. Модель формування компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки

Модель за «Великим тлумачним словником сучасної української мови» – уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник» [74, с. 683].

У педагогічній літературі модель – це знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування й зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження [338, с. 31].

Нами у попередньому дослідженні вже була визначена необхідність та ефективність застосування для підвищення практичної спрямованості навчання майбутніх економістів таких педагогічних умов, як:

- науково-методичне забезпечення навчального процесу на засадах компетентнісного підходу;
- наближення процесу академічної підготовки студентів до практичної діяльності економіста сучасного підприємства, тобто практикоорієнтоване навчання;
- використання інтерактивних методів навчання, що стимулюватиме як активність самих студентів, так і забезпечить створення особистісно-орієнтованих суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин;
- комп'ютеризація та інформатизація навчального процесу;
- активізація систематичного підвищення кваліфікації та науково-дослідної діяльності викладачів.

Аналіз наявних видів практик студентів дозволив нам не лише виділити їх недоліки, але й сформулювати шляхи вдосконалення, які полягають у наступному:

- практична підготовка студентів повинна бути побудована на засадах компетентнісного підходу, тобто результати проходження практик повинні вимірюватися у термінології компетенцій, а отже, для кожного виду практик повинні бути визначені компетенції, що формуються під час проходження практик;
- практична підготовка студентів економічної спеціалізації повинна розпочинатися з II курсу;
- необхідне розширення видів практик студентів, що у поєднанні із першою умовою запровадить послідовність і наступність практичної підготовки майбутніх економістів;
- на початкових курсах необхідне введення навчальних практик, які б забезпечували б так звану «псевдопрактичну» діяльність з набуттям досвіду, необхідного для подальшої професійної діяльності;

- необхідне вдосконалення змісту та методики вже традиційних виробничої та переддипломної практик, для того щоб по закінченні вищого навчального закладу студенти були не лише готові, а в змозі виконувати функції економіста на першому робочому місці.

Таким чином, запропонована нами система практик буде розрахована на чотири курси та включати: навчальну комп'ютерну практику (II курс), навчальну практику «Віртуальне підприємство» (III курс), виробничу (IV курс) та переддипломну практики (V курс).

Робота економістів актуальна скрізь, де потрібні розрахунки й планування фінансових операцій, аналіз усієї діяльності підприємства, контроль над витратами та винайдення шляхів підвищення прибутку. Популярність та розповсюдженість професії економіста висуває високі запити.

Економіст зобов'язаний володіти багатим теоретичним багажем для того, щоб розбиратися в законах економіки й правилах розвитку суспільства, уміти розбирати статистичні дані й давати їм правильну інтерпретацію, уміти думати не просто у відповідності до законів логіки, але й володіти талантом екстраполяції – поширення рішень із даних на наступний розвиток ситуації, але вже з урахуванням дії різних тимчасових і постійних факторів. Щоб долати ці завдання, економіст повинен мати прекрасно розвинений математичний апарат.

Також сучасна економіка має відмінність від себе ж учорашньої ще однією значною рисою. Інформаційні технології, які ввійшли в наше життя, не змогли не відбитися на вимогах до економістів. Спеціалізовані комп'ютерні програми суттєво полегшують роботу економіста, однак з іншого боку – вимагають підвищеної комп'ютерної грамотності. Звичайний же курс інформатики, який вивчається у кожному вищому навчальному закладі, не може надати належної уяви про використання інформаційних технологій в економічній діяльності, тим більше не орієнтований на вироблення інформаційних компетенцій майбутніх економістів. Тому дослідження інформатики як бази, потрібної для освоєння різноманітних прикладних програм, вважаємо обов'язковою складовою освіти майбутніх економістів.

Отже, професійно значимими вміннями й навичками для фахівців у галузі економіки є вміння й навички організації роботи з економічною інформацією як частиною інформаційного ресурсу суспільства. Уводячи курс навчальної практики «Комп'ютерна практика» після II курсу, ми забезпечуємо підвищення як математичної компетентності студентів, так і безпосередньо інформаційної, підготовляємо студентів до володіння навичками економічних розрахунків із використанням спеціалізованих програмних продуктів.

Мета практики – отримання студентами досвіду використання комп'ютерних і математичних технологій при обробці масивів фінансово-економічної інформації; створювати на основі математико-логістичного апарата імітаційні комп'ютерні моделі економічних систем, процесів та ін.

Введення подібної комп'ютерної практики дозволить студентам наочно побачити зв'язок математики з економікою (що надзвичайно важливо для студентів, особливо на перших курсах), оцінити значні переваги використання інформаційно-комп'ютерних технологій у вирішенні професійних завдань.

Із програмного забезпечення нами обрані:

- табличний процесор Excel, як програмний продукт представлення економічної інформації та проведення розрахунків;

- 1С: Підприємство, як програмний продукт, який дозволить майбутнім економістам автоматизувати документообіг та розрахунки на підприємстві;

- математичні пакети Mathcad, Matlab і Maple, оскільки указані програми є зручними інструментами для вирішення різних прикладних, у тому числі економічних, завдань. Виконуючи з їхньою допомогою рутинні або несуттєві (у контексті досліджуваного матеріалу) операції, студенти за лічені хвилини можуть проводити складні, громіздкі обчислення, вирішувати змістовні завдання, моделювати різні ситуації;

- ознайомлення із статистичними пакетами Statgraphics, Econometric Viewsta та економетричними пакетами Gretl, EvIEWS та ін. – з метою актуалізації саморозвитку студентів та мотивації інтересу студентів до вдосконалення своїх інформаційно-комп'ютерних компетенцій у майбутній навчальній та професійній діяльності.

Останнім часом більшість науковців-практиків відзначають ефективність у навчанні імітаційно-рольового моделювання. Ми вважаємо, що цей метод перспективний для проведення навчальних практик, адже за таких умов навчання будується на основі об'єктів-моделей, які зберігають основні особливості об'єктів-оригіналів і за допомогою яких можна проводити заняття в умовах, найбільш близьких до реальних.

Навчальна практика «Віртуальне підприємство» забезпечує студентам отримання псевдопрактичного досвіду виконання майбутньої професійної діяльності. «Віртуальне підприємство» є копією підприємства, на якому працює студент – майбутній економіст, з покладанням на нього усіх функцій та обов'язків щодо здійснення економічного керівництва його діяльністю.

По закінченні третього курсу студенти вже ознайомлені з теоретичними основами курсу «Економіка підприємства», мають практичні навички економічних розрахунків і діагностики економічного стану підприємства. Введення навчальної практики «Віртуальне підприємство» допоможе узагальнити студентам теоретичні знання та набути на самостійному досвіді комплексних вмінь ведення підприємства при різноманітних зовнішніх впливах, зрозуміти вплив прийнятих управлінських рішень на перспективи розвитку підприємства, брати на себе відповідальність за прийняття рішень.

Таким чином, подібний курс практики мотивує студентів-економістів до професійної діяльності і дає їм можливість набуття необхідних компетенцій

майбутньої професійної діяльності та псевдодосвіду роботи за усіма напрямками економічної діяльності підприємства, виробляє реальні виробничі функції в умовах навчального процесу.

Ще однією перевагою введення курсу практики «Віртуальне підприємство» є те, що при проходженні такої практики студент набуває досвід екстраполяції без поширення ризику на реальні суб'єкти господарювання. Екстраполяція являє собою процедуру переносу раніше зроблених висновків з приводу частини об'єктів, явищ і закономірностей за межі відомого на всю сукупність об'єктів, явищ або закономірностей. Екстраполяція – це метод прогнозування, побудований на основі раніше отриманих і вивчених даних, припущення з видом на майбутнє. Причому прогноз цим методом може складатися як на кількісні характеристики, так і на якісні. Даний метод дозволяє працювати з «невідомими» на підставі отриманих знань, припускає роботу з «майбутнім», виходячи з достовірної інформації про минуле й сьогодення.

В економіці метод екстраполяції є одним з найбільш дієвих у плані прогнозування динаміки економічних явищ. Даний метод прекрасно підходить для визначення майбутніх показників обсягу ринку, величини складських запасів та ін.

Володіння даним методом – важливий фактор підвищення професійності майбутніх економістів. І власний досвід використання цього методу студенти можуть отримати лише на базі віртуального підприємства. Прийняття нерационального рішення в рамках такої практики дозволить студенту відчувати усі негативні наслідки для «власного» підприємства, дозволять йому не допустити подібних помилок у реальній професійній діяльності.

Виробнича практика є інтегруючим елементом навчального процесу.

В основу розробки програм виробничих практик покладені контекстний і діяльнісний підходи, тобто навчальна діяльність під час такої практики трактується як діяльність з передачі досвіду, а сама виробнича практика забезпечує процес його планомірного нагромадження й синтезу на системній і міждисциплінарній основі.

Хоча майже усі вищі навчальні заклади організують виробничу практику студентів, її основи детально пророблені як в теоретично-дослідних роботах, так і в методичних посібниках навчальних закладів, досі актуальна проблематика вдосконалення цього процесу. Сьогодні багато науковців торкаються цієї проблеми у рамках організації виробничих практик для тих чи інших спеціальностей.

На нашу думку, видається перспективним погляд Н. Гресь. Наталія Гресь у дослідженні «Організаційна модель виробничої практики майбутніх фахівців з обліку та аудиту» [94] пропонує підвищення ефективності проходження виробничої практики студентів напряму навчання «Економіка підприємства», спеціальності «Облік і аудит» через систему вдосконалення організації взаємодії суб'єктів навчального процесу. Розширюючи її підхід до усіх

спеціальностей напряму «Економіка підприємства», наведемо етапність організації виробничої практики (табл. 2.3).

Належна організація в плані методичного забезпечення, взаємодії учасників навчального процесу є, безумовно, важливими чинниками забезпечення належного рівня практичної підготовки студентів. І ми згодні з автором попередньої моделі, адже, як вже було показано, у деяких вищих навчальних закладах процес організації виробничої практики не має системного підходу у напрямках її організації, контролю, аналізу результатів і корекції освоєння студентами практичних навичок економічної діяльності.

Таблиця 2.3

Етапи організації роботи студентів під час виробничої практики за напрямом «Економіка підприємства»

Назва етапу	Дії учасників навчального процесу		
	керівник практики від навчального закладу	керівник практики від базового підприємства	студент-практикант
1	2	3	4
1. Етап планування	1. Перевірити наявність договорів із базовими підприємствами на проведення практики студентів. 2. Організувати укладання договорів на проведення практики студентів. Для цього мобілізувати студентів, їх батьків, своїх випускників – керівників, головних бухгалтерів підприємств, організацій, установ.	Бути зацікавленим у безпосередній участі у підготовці майбутніх кадрів (за необхідності для свого підприємства).	Забезпечити пошук базового підприємства та укладання з ним договору на проведення практики студентів.
2. Етап мотивації	1. Ознайомити студентів з терміном практики. 2. Назвати посади фахівців, роботу яких студент буде дублювати (виконувати) під час практики. 3. Указати мету та задачі практики, наголосити, що повинен знати й уміти практикант по закінченню практики. 4. Ознайомити студентів із критеріями оцінки результатів практики. 5. Звернути увагу на основні вимоги до базового підприємства. 6. Пояснити важливість самоорганізації, самоконтролю, самоаналізу.	Ознайомити майбутнього студента-практиканта з економічними службами базового підприємства; робочими місцями та посадовими інструкціями економістів, посади яких вони будуть дублювати або обіймати під час виробничої практики; продемонструвати роль цих фахівців у загальній діяльності підприємства.	1. Відчувати прагнення до професійного удосконалення. 2. Усвідомити терміни практики, вимоги до базового підприємства, дидактичні цілі практики, зміст та рівень професійних знань, умінь і навичок, якими треба володіти по завершенню практики.

3. Етап організації	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вручити студенту направлення на практику. 2. Видати студенту програму практики. 3. Скоригувати її зміст відповідно до особливостей практичної діяльності базового підприємства 4. Перевірити та затвердити календарно-тематичний план виробничої практики 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ознайомитися з програмою практики, внести пропозиції щодо зміни її змісту. 2. Перевірити та затвердити календарно-тематичний план виробничої практики. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отримати направлення на практику та здати його кадровій службі базового підприємства. 2. Затвердити календарно-тематичний план виробничої практики у керівників практики від ВНЗ та базового підприємства. 3. Погодити програму практики з керівником практики від базового підприємства.
4. Етап проходження виробничої практики зі спеціальності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Відповідно з графіком проводити консультації. 2. Разом з керівником практики від базового підприємства та студентом вирішувати проблемні питання, що виникають під час проходження практики. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Надати студенту-практиканту робоче місце. 2. Забезпечити виконання студентом програми практики у повному обсязі. 3. Здійснювати щоденний контроль за роботою студента. <p>При порушенні студентом трудової дисципліни терміново сповістити керівника практики від ВНЗ.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сумлінно виконувати програму практики. 2. Суворо дотримуватися правил внутрішнього трудового розпорядку базового підприємства. 3. Отримувати консультації керівників практики.
5. Оцінка досягнень студента-практиканта	<ol style="list-style-type: none"> 1. Організувати захист студентами результатів навчання в умовах діючого підприємства. 2. Оцінити роботу студента на практиці, набуті ним професійні уміння й навички, керуючись затвердженими кафедрою критеріями оцінки. 3. Прокоментувати студенту свої висновки про якість проходження ним практики, відмітити позитивні та негативні її сторони, питання, над якими потрібно студенту додатково попрацювати. 4. Виставити оцінку до заліково-екзаменаційної відомості та залікової книжки студента. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. По закінченню терміну практики надати студенту-практиканту характеристику з оцінкою його професійних компетенцій. 2. Взяти участь в оцінці досягнень студента під час захисту ним звіту. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Підготувати звіт про виконання програми виробничої практики. 2. Продемонструвати результати практики на захисті звіту.
6. Підсумковий аналіз результатів навчання студентів в умовах виробництва	<p>Скласти звіт про результати виробничої практики.</p>	<p>Подати на кафедру пропозиції щодо удосконалення змісту та організації виробничої практики.</p>	<p>Подати на кафедру пропозиції щодо удосконалення змісту та організації виробничої практики.</p>

Саме тому, ми впевнені, що у наступному стандарті вищої економічної освіти, перш за все, повинна бути прописана обов'язковість проходження студентами виробничої практики, як ключової ланки узагальнення теоретичних знань, професійної підготовки, набуття практичних навичок виконання функцій на майбутньому робочому місці.

По-друге, організації виробничих практик повинна бути приділена надзвичайна увага, потрібно прагнути до того, щоб не лише навчальний заклад був зацікавлений у результатах проходження практики на виробництві студентами, але й підприємства якомога більше сприяли становленню професійної майстерності майбутніх спеціалістів. Взаємодія сектору освіти і виробничого сектору – передумова ефективних результатів навчальної діяльності студентів – майбутніх фахівців, від рівня сучасної підготовки яких залежить рівень розвитку національної економіки у майбутньому.

Однак, цей аспект проблематики ми вважаємо другорядним, адже апріорі при організації навчальної практики повинне бути забезпечене і її належне науково-методичне забезпечення, і ефективна взаємодія ланок, які є суб'єктами організації виробничих практик, і результативність їх проходження. До того ж ми маємо досить значну кількість навчальних закладів, які забезпечують саме такий рівень проходження виробничих практик студентами економічного профілю.

Більш важливою ми вважаємо проблему змісту виробничої практики та набуття студентами практичного досвіду реалізації функцій економіста.

Комплексність проходження виробничої практики студентів, на наш погляд, можна підвищити, якщо у звіт про проходження практики, окрім вже традиційних для виробничої практики студентів напряму навчання «Економіка підприємства» загальних характеристик економічної діяльності підприємства та виконання індивідуального завдання за обраною тематикою, будуть включені тестові практичні завдання за кожним із розділів виробничої практики.

Такий підхід дозволяє більш ефективно вивчити не лише окремий напрям діяльності підприємства, але й виробити у студентів досвід роботи з усіх напрямів діяльності підприємства. До того ж у студентів виробляється самостійність у пошуку необхідної інформації, її аналізі та синтезу.

Отже, наприкінці проходження виробничої практики ми маємо можливість комплексної оцінки сформованих практичних компетенцій майбутніх економістів і рівень підготовки студентів, достатній для виконання функцій економіста на первинному робочому місці.

Переддипломна практика студентів є одним із найважливіших елементів навчального процесу та проводиться з метою узагальнення і вдосконалення знань, практичних умінь і навичок на базі конкретного суб'єкта господарювання, оволодіння професійним досвідом та готовності майбутнього фахівця до самостійної трудової діяльності, збору матеріалів для дипломного проекту (роботи).

Вона є логічним завершенням теоретичних і практичних курсів, забезпечує інтеграцію придбаних знань і досвіду практичної роботи, набутого, як мінімум, під час проходження виробничої практики.

Переддипломна практика економістів повинна бути спрямована на розвиток творчої самостійної діяльності по вирішенню актуальних економічних проблем. У цьому випадку не можна допустити, щоб практика проходила формально, керівник повинен уміти допомогти студентові не лише з формулюванням проблематики теми та підбором необхідних матеріалів, але й з напрямками дослідження та вирішення проблематики. Тільки тоді звіт із практики буде носити не формальний характер, а допоможе студентам із вирішення актуальних питань діяльності підприємства та стане реальним матеріалом для творчого пошуку та самореалізації при виконанні дипломного проекту.

Таким чином, ми вбачаємо удосконалення проходження переддипломної практики у наступних суттєвих аспектах:

- переддипломна практика організується на тому ж підприємстві, де проходила і виробнича, керівник переддипломної практики також, якщо це можливо, повинен бути тим самим – ці умови забезпечать студенту-практиканту можливість роботи у напрямі вдосконалення економічних показників діяльності підприємства, адже студент вже знайомий із специфікою діяльності підприємства, попередньо на виробничій практиці ним вивчені напрями економічної діяльності підприємства, він дослідив проблеми, які існують на підприємстві, зібраний попередній матеріал, який допоможе простежити динаміку змін на підприємстві і т. д.; до того ж при забезпеченні керівництва переддипломною практикою тим самим фахівцем від підприємства – забезпечується підвищення взаємодії керівника та студента, керівник практики від підприємства вже уявляє для себе рівень підготовленості студента за попередньою його роботою на підприємстві, студент вже має досвід керівництва його діяльністю і не має витрачати часу на налагодження контактів та пристосовуватися до особистості керівника практики;

- переддипломна практика повинна носити творчий, дослідний характер – вона є базою для виконання дипломної роботи (проекту) – завершальної стадії навчального процесу, на якій оцінюється загальна компетентність майбутнього фахівця, саме на цьому етапі студент повинен виявити не лише репродуктивний рівень виконання професійних функцій, а й творчий підхід, самостійність, професійну майстерність. Для забезпечення такої умови необхідна більша самостійність студента в обранні та формулюванні тематики індивідуального завдання (майбутньої тематики дипломного проекту), винайдення шляхів вирішення проблемних аспектів діяльності підприємства.

До того ж, за рахунок впровадження окресленої системи практик ми отримуємо синергетичний ефект. Синергетичний ефект – це системна сума, що

враховує взаємодію окремих елементів, характеризується нелінійною динамікою. Математично може бути виражений як $2+2 = 5$. Синергетичний ефект враховує якісні зміни в цілому й окремих складових частин, включає ефекти, що отримуються не тільки від складання локальних ефектів, але і від зміни взаємодій між ними.

Завдяки проходженню курсу комп'ютерної практики, студенти набувають практичних компетенцій розрахунків та інформаційної обробки економічної інформації, за допомогою пакета «1С: Підприємство» вони набувають змогу створювати віртуальну модель підприємства будь-якої галузі й будь-якої форми власності. Варіюючи вихідними даними, можна змоделювати на комп'ютері різні фінансові ситуації й проаналізувати їх з метою прийняття управлінських рішень. Ці вхідні характеристики на етапі проходження навчальної практики «Віртуальне підприємство» надають студентам можливості володіти ефективними засобами виконання розрахункових операцій, економії часу на рутинних операціях, завдяки чому більш детально приділяти увагу економічним процесам на підприємстві, вирішенню змістовних задач, моделювання різних ситуацій.

Навчальна практика «Віртуальне підприємство» є так би мовити підготовчою ланкою для проходження студентами виробничої практики, адже на прикладах своїх власних віртуальних підприємств, студенти вже ознайомлені з особливостями роботи економіста, мають комплексне уявлення про економічну діяльність підприємства, володіють методикою економічних розрахунків, фінансово-економічного аналізу діяльності підприємства.

Висновок за звітом з виробничої практики студентів повинен містити не лише узагальнення проведеної студентом роботи, вирішення індивідуального завдання, а й недоліки в організації діяльності підприємства та пропозиції до вдосконалення тих чи інших напрямів для підвищення економічних результатів діяльності підприємства.

Таким чином, зібрані у процесі виробничої практики матеріали, винайдені проблеми підприємства – стають основою для творчої роботи студентів для обрання напряму подальшого дослідження та тематики роботи щодо шляхів поліпшення результативності діяльності підприємства.

Отже, перед завершальним етапом навчальної діяльності, завдяки впровадженій системі практик, ми отримуємо практично підготовленого фахівця, готового та здатного не лише виконувати функції економіста, але й здатного до самостійного творчого пошуку вдосконалення та підвищення ефективності діяльності підприємства.

Разом з тим, такого результату неможливо досягнути, якщо у студента не вироблена особистісна зацікавленість у вдосконаленні своїх професійних рис, не актуалізується робота щодо розвитку здібностей до професійної діяльності.

Мотиваційно-особистісна компонента важлива для стимулювання студентів до майбутньої професійної діяльності.

Технологія формування особистісно-мотиваційної складової спрямована на формування ціннісної та спонукально-мотиваційної сфери особистості, що пов'язана з усвідомленням значимості професійної діяльності економіста в управлінській, аналітичній, обліковій, інноваційній сферах національної економіки, відповідальним ставленням до навчання, самостійністю, прагненням до самовдосконалення та саморозвитку, здатності до самодіагностики власних компетенцій.

Така функція повинна реалізуватися з перших років навчання та покладатися, перш за все, на такі дисципліни, як «Мікроекономіка», «Макроекономіка» та «Економіка підприємства». Ці дисципліни повинні сприяти подоланню стартової напруженості, формуванню у студентів стійкої потреби у компетенціях професійної діяльності. Перед викладачами ставилося завдання виховати свідоме ставлення до обраного фаху, переконати у перспективності, престижності спеціальності «Економіка підприємства», розкрити цінності та переваги оволодіння знаннями і навичками економічної діяльності, спрямувати студентів на досягнення професійної майстерності.

Первинною ланкою процесу практичної підготовки студентів у вищому навчальному закладі є семінарські, практичні та лабораторні заняття. Тому на цих заняттях студенти повинні опанувати не лише загальноекономічні закони та практичні навички розрахунків, але й усвідомити значення обраної професії, завдяки цим заняттям у студентів повинна вироблятися стійка необхідність у самовдосконаленні та інтерес до обраної професії.

Для досягнення поставленої мети ми пропонуємо під час вивчення курсів обраних нами дисциплін у процесі семінарських, практичних і лабораторних занять роботу у малих групах, використання методу ділова гра та методу групових дискусій. Ці форми роботи за змістом повинні накладати матеріал, що вивчається, на реальні економічні ситуації, для того щоб студенти з самого початку розуміли їх дію та значення.

З вилученням із курсу навчання дисципліни «Вступ до спеціальності», яка розкривала значні особливості та функції професії економіста, профорієнтаційна робота на початкових курсах стає одним з основних напрямів кураторів студентських груп.

Така робота повинна бути послідовною та включати етапи адаптації, самоактуалізації та самовизначення студентів. І якщо перший етап здебільшого залежить від зовнішніх факторів впливу, два останніх повинні стати внутрішньою потребою студента.

На етапі адаптації формується особистісна мотивація, відбиваючи процес оформлення орієнтації майбутнього економіста, усвідомлення функцій майбутньої роботи.

Надалі виникає інтерес як усвідомлена потреба до творчої діяльності, розвитку особистісних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності, розвиток спроможності особистості до самоорганізації.

На етапі самоактуалізації мотиваційний процес до професійної діяльності активізується і приймає більш означені контури. Особистісні компоненти професійної компетентності набувають розвитку. Студент намагається не просто вчитися, а виробляти у себе такі характерні риси, які знадобляться йому у процесі подальшої професійної діяльності.

На етапі самовизначення студент вже повністю асоціює себе із майбутньою спеціальністю та професійною діяльністю, готовий до творчої реалізації, відчуває можливість до самостійної професійної діяльності.

Таким чином, узагальнення вищенаведеного потребує зведення усіх досліджених факторів у єдину модель, бо наявність науково обґрунтованої моделі процесу дозволяє прогнозувати його розвиток.

Модель – це форма, оболонка, усередині якої розвивається цілісний педагогічний процес, який має свою мету, зміст, принципи, методи, функції, технології, інші структурні елементи.

Сьогодні існує модель підготовки майбутніх фахівців, яку можна унаочнити у наступній схемі (рис. 2.4.).



Рис. 2.4. Існуюча система практичної підготовки майбутніх економістів

Дана система на сьогодні вже не виконує своїх завдань щодо формування висококваліфікованих, готових до ефективної професійної діяльності в умовах ринкової економіки та суцільної інформатизації. Глобальна економіка та інформаційне суспільство прискорюють і ущільнюють усі процеси й події у світі. За даними експертів, щороку оновлюється 5 % теоретичних і 20 % професійних знань. З огляду на це, прийнято говорити про період втрати половини компетентності – тривалості часу від дня закінчення ВНЗ, коли під впливом нової інформації й нових завдань поінформованість або авторитетність фахівця у своїй сфері знижується на 50 %. Встановлено, зокрема, що застаріння знань інженера в наші дні настає приблизно через п'ять років. У гуманітаріїв цей строк, хоча й довший, але не набагато [337, с. 116].

За таких умов сучасна система підготовки майбутніх фахівців має забезпечувати саме формування компетенцій, її унаочнення представлено нами на рисунку 2.5.

Ми впевнені, що модель практичної підготовки студентів економічного профілю повинна носити технологічний характер, тобто повинна відбивати структурно і змістовно найбільш сутнісні властивості та взаємозв'язки елементів системи професійного навчання, порядок їх функціонування, дозволяти здійснити наступність і взаємозв'язок процесів актуалізації, становлення, розвитку та реалізації практичної підготовки студентів. Розробка такої моделі є необхідною для цілеспрямованого паралельно-етапного, що послідовно ускладнюються, процесу практичної підготовки майбутніх економістів, спрямованої на результати заздалегідь визначені у термінах компетентнісного підходу.

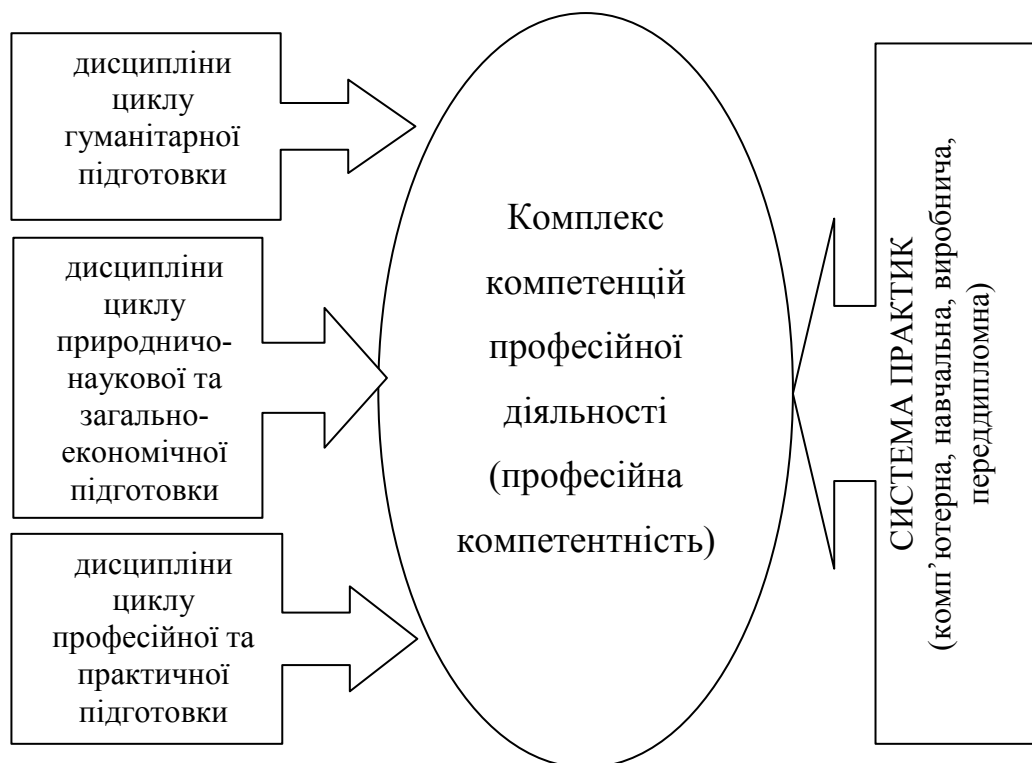


Рис. 2.5. Вдосконалена система підготовки майбутніх економістів

За основу розмежування моделей часто обирають характер навчальної діяльності, виділяючи технологічну й пошукову моделі. Ми не погоджуємося з М. В. Кларіном [150] та іншими дослідниками, які головну їх відмінність убачають у спрямованості першої на репродуктивний характер діяльності учнів, а другої – на продуктивний, пошуковий. На наш погляд, технологічна модель спрямована на досягнення заздалегідь визначених результатів, яких студент повинен досягти у процесі навчання, пошукова ж більш пристосована до можливостей та здатностей студентів, яка за вхідних даних може змінювати кінцеві результати.

Термін «технологія» походить від грецької *technê* – мистецтво, майстерність, ремесло + *logos* – знання, вчення, тобто «знання про майстерність». На сьогодні його тлумачать по-різному: як сукупність виробничих операцій, методів, процесів, способів, що використовуються в якій-небудь справі; як сукупність знань про них; як навчальну дисципліну, що викладає ці знання [283, с. 855].

Технологічна модель представляє собою синтез педагогічної системи та технологічного процесу її реалізації, діалектику форми та змісту.

Розроблена нами технологічна модель формування професійних компетенцій майбутніх економістів у процесі практичної підготовки (рис. 2.6.) – це педагогічна система, яка базується на технолого-діагностичній взаємодії суб'єктів навчального процесу, діагностиці та корекції результатів формування визначених компетенцій, реалізується за допомогою сукупності методів, форм та засобів навчання, спрямованих на розвиток практичної складової навчання майбутніх економістів.

Мета запропонованої технологічної моделі – створення в системі професійного навчання умов для посилення практико зорієнтованої складової навчання майбутніх економістів.

Ядро моделі складає процес формування професійних компетенцій економістів за рахунок їх практичної підготовки.

Сам же процес враховує мотиваційно-особистісну (професійно-стимулюючу), змістовну (навчання на практичних заняттях способом практичної діяльності), діяльнісну (безпосереднє виконання функцій і завдань спеціаліста економічного профілю під час проходження практик) та рефлексивно-корекційну компоненти (діагностичні, корекційні комплекси, засновані на стандартах і критеріях компетентнісного підходу).

Підкреслимо, що у процесі формування професійної компетентності майбутніх економістів необхідно враховувати як сукупність всіх цих компонентів, так і кожний окремо, адже зміна кожного з цих компонентів може негативно вплинути на увесь процес формування професійної компетентності економістів, кожний компонент характеризується своєю специфікою і відносною самостійністю, але у педагогічному процесі вони мають бути враховані у сукупності.

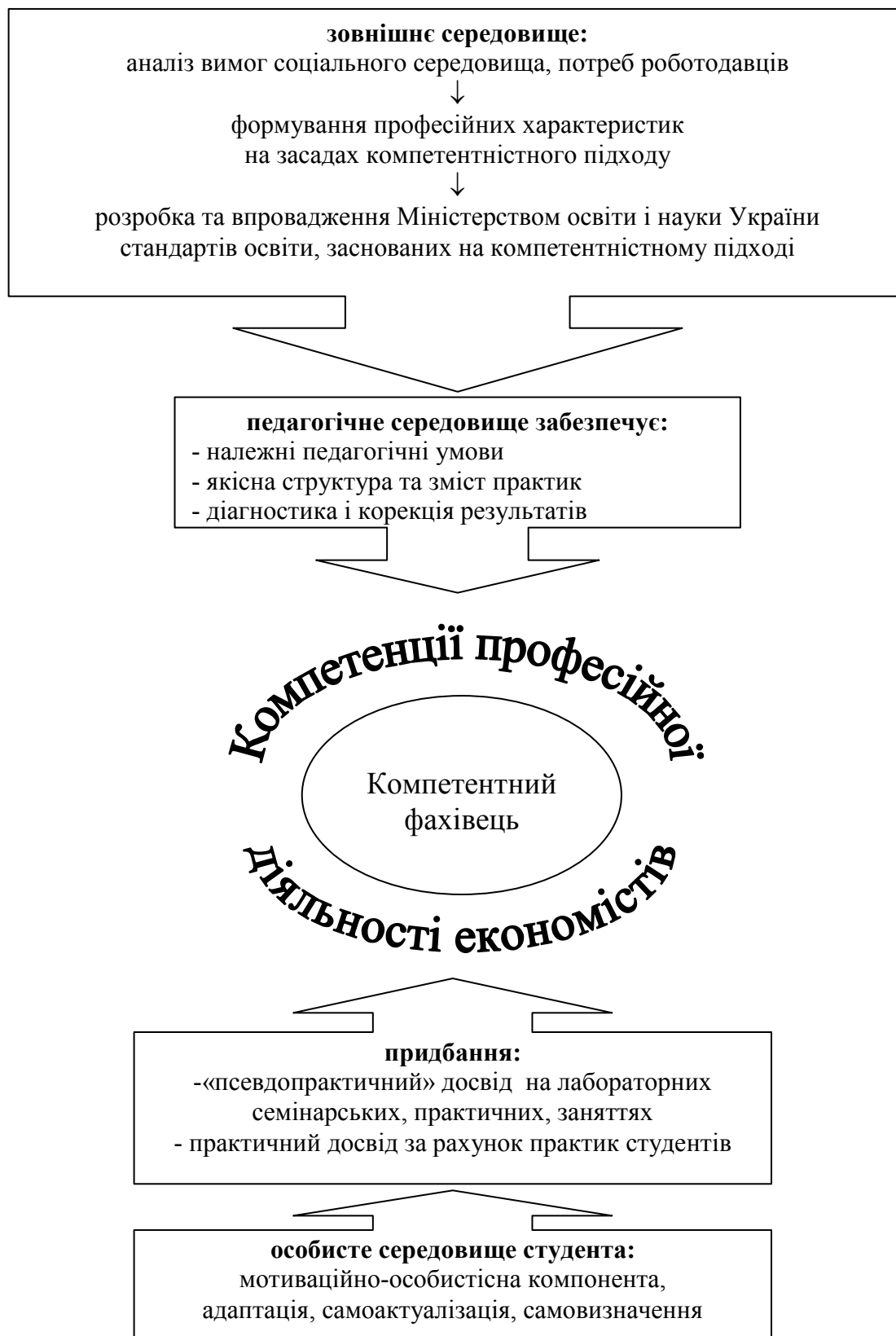


Рис. 2.6. Технологічна модель формування професійних компетенцій майбутніх економістів у процесі практичної підготовки

Процеси адаптації, самоактуалізації та самовизначення, які призводять до вдосконалення та творчої самореалізації, в рамках яких відбувається освоєння системоутворюючих компетенцій професійної компетентності економіста.

Запропонована модель передбачає розвиток особистісно-діяльнісного досвіду та ґрунтується на компетентністному підході. До того ж дозволяє реалізувати наступні принципи: мотивації – орієнтація студента на майбутню професійну діяльність; цілепокладання – дозволяє увявити цілі, завдання діяльності, способи їх досягнення; зворотного зв'язку – критерії досягнення визначеного рівня підлягають постійній діагностиці та коректуванню;

Таким чином, науковий пошук, заснований на аналітично-експериментальних матеріалах дозволив нам визначити теоретичну модель підвищення практичної підготовки фахівця економічного профілю, яка надасть можливість при її реалізації сформулювати спеціаліста, готового для виконання професійних функцій на першому робочому місці.

Висновки до розділу II

Проведення теоретичного дослідження проблематики підвищення практичної підготовки майбутніх економістів дозволило виявити педагогічні умови, які будуть сприяти вирішенню поставленої задачі, а саме: науково-методичне забезпечення навчального процесу на засадах компетентнісного підходу; наближення процесу академічної підготовки студентів до практичної діяльності економіста сучасного підприємства, тобто практикоорієнтоване навчання; використання інтерактивних методів навчання, що стимулюватиме як активність самих студентів, так і забезпечить створення особистісно-орієнтованих суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин; комп'ютеризація та інформатизація навчального процесу; активізація систематичного підвищення кваліфікації та науково-дослідної діяльності викладачів.

Інтерактивні методи навчання найбільш відповідають специфіці компетентнісного підходу. Нами була запропонована класифікація інтерактивних методів на групи: великі форми, малі форми, комп'ютерно-орієнтовані форми. Запропоновані конкретні інтерактивні завдання для використання під час вивчення дисципліни «Економіка підприємства». Інновацією в інтерактивному навчанні є запровадження комп'ютерно-орієнтованих інтерактивних методів, серед яких нами були запропоновані бізнес-симулятори, дискусійні відеоролики та відео-кейси.

Подальше дослідження було спрямовано на аналіз сучасних стандартів і нормативної документації вищої економічної освіти. Були зроблені висновки про необхідність вдосконалення діючих освітньо-професійних стандартів, розробку навчальних планів та програм навчальних дисциплін на засадах

компетентнісного підходу. Основний висновок полягав у недосконалості проведення практик студентів, що стало основою пошуку напрямів вдосконалення системи практичної підготовки студентів економічного профілю.

Результати наукового пошуку надали можливість побудови теоретичної моделі практичної підготовки студентів-економістів, яка включає чотири компоненти: особистісно-мотиваційну, практичну підготовку на практичних, семінарських, лабораторних заняттях з урахуванням дієвих педагогічних умов навчання, комплексну систему практик, що охоплює II–IV курси навчання та дієвого механізму оцінки формування заздалегідь визначених компетенцій професійної діяльності економістів, включає у себе діяльність усіх суб'єктів освітньої діяльності та замовників послуг освіти.

ВИСНОВКИ

Сучасний стан вищої освіти України не відповідає повною мірою потребам суспільства, що динамічно розвивається, і людини, яка живе в сучасному світі стрімкого розвитку інформаційних технологій та глобалізації, постійного оновлення знань та інформації. Тому у вітчизняній науці й освітній практиці ведеться пошук концептуальних ідей освіти, що дозволили б перебороти це протиріччя.

Представлене у монографії дослідження було покликане заповнити декотрі теоретико-методологічні, методичні та педагогічні прогалини у вітчизняному науковому пошуку ефективної системи підвищення практичної підготовки студентів до майбутньої професійної самореалізації. Наш аналіз свідчить, що ця проблема хвилювала педагогів та науковців протягом багатьох століть, і кожного разу ця проблематика вирішувалася завдяки тим чи іншим науково-педагогічним інноваціям або адаптуванню досвіду таких інновацій. Одним з найбільш ефективних способів розв'язання протиріч у розвитку освіти й суспільства на сучасному етапі світовим співтовариством визнана освітня парадигма, в основу якої покладена ідея ключових компетенцій. Саме компетентністний підхід у модернізації вищої освіти повинен стати основною концепцією, спроможною надати їй можливості навчати висококваліфікованих, адаптованих до майбутньої професійної діяльності фахівців, спроможних на творчий пошук та професійний саморозвиток.

У запропонованій Вашій увазі монографії висвітлено організаційно-методичні засади удосконалення професійної підготовки економістів на засадах компетентнісного підходу. Представлено теоретичні та практичні засади формування професійної компетентності майбутнього фахівця економічного профілю. Визначені концептуальні підходи щодо розробки моделей професійної компетентності та відповідних педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх економістів.

Згідно із запропонованою в монографії моделлю, основними завданнями практичної підготовки студентів з напрямку підготовки «Економіка підприємства» є формування професійних компетенцій системою практичних занять і проходження практик на основі систематизації, узагальнення та поглиблення знань й навичок, отриманих в теоретичному циклі підготовки, у відповідності до вимог соціального замовлення та потреб ринку праці.

Професійна практика як інтегративний компонент вищої освіти є сполучною ланкою між теоретичним навчанням студента і його майбутньою самостійною професійною діяльністю. У процесі проходження практики перевіряються ступінь теоретичної і практичної готовності студента до самостійного виконання функцій професійної діяльності, створюються широкі можливості

для розкриття, розвитку й збагачення творчого потенціалу студента, підтверджується особистісна мотивація до даного виду професійної діяльності.

Проте, незважаючи на багатоаспектні розробки у наукових колах, проблематика вдосконалення системи практик студентів, зокрема й економістів, орієнтована на засади компетентнісного підходу і досить не набула значного поширення. Її вирішення і досі покладається на науково-професорський склад окремих вищих навчальних закладів. Сподіваємось, що поява даної монографії викличе подальший інтерес та надасть новий напрямок науковим пошукам дослідників.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Про вищу освіту: Закон України від 17.01. 2002 // Відом. Верхов. Ради України. – 2002. – № 20. – Ст. 134.
2. Про освіту: Закон України від 23.05.1991 – № 1060-XII // Голос України від 26.06.1991.
3. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Стандарт, Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 – № 1392 // Урядовий кур'єр від 01.02.2012 – № 19.
4. Про затвердження Комплексної програми забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін: Постанова Кабінету Міністрів України від 13.07.2004 – № 905 //Офіційний вісник України. – 2004. – № 28. – Частина 1. – Ст. 1886.
5. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 – № 1341 // Урядовий кур'єр від 18.01.2012
6. Про затвердження плану заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27.08. 2010 – № 1728-р // Урядовий кур'єр. – 2010. – 24 вересня. – № 177. – С. 12.
7. Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12.07.2006 – № 396-р // Урядовий кур'єр від 02.08.2006 – № 142.
8. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002 – № 347/2002 // Офіційний вісник України від 03.05.2002 – № 16, стор. 11, ст. 860.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки – 37 с. // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/-files/news/12/05/4455.pdf>
10. Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.10.2009 – № 943 // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6809/
11. Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року: Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.07.2007 року – № 612 // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2514/
12. Про затвердження Плану дій щодо поліпшення якості фізико-математичної освіти на 2009–12 рр.: Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.12.2008 – № 1226 // Вища школа. – 2009. – № 1 – 58 с.

13. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 – № 40 // Урядовий кур'єр від 29.08.2013 – № 155.

14. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.06.1993 – № 161 // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/card/z0173-93>

15. Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.04.1993 – № 93 // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>

16. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України: Наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 – № 537 // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0628-08>

17. Щодо видання навчальної літератури для вищої школи: Наказ Міністерства освіти і науки України від 27.06.2008 – № 588 // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita-ua.net/legislation/visha-osvita526>.

18. Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2005–2006 навчальний рік: Лист Міністерства освіти і науки України від 04.07.2005 – № 4.1-20/2366 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки. – 2005. – № 25, 26, 27. – 96 с.

19. Про практичну підготовку студентів: Лист Міністерства освіти і науки України від 07.02.2009 року – № 1/9-93 // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2728

20. Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти: Лист Міністерства освіти і науки України від 31.07.2008 – № 1/9-484 // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.1974.1&nobreak=1>

21. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 21.03.2008 Протокол № 3/1-4 // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/ministry/kollegiy/pidsumkovi/collegium_vyscha_osvita_2008.doc

22. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства: Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 02.03.2007 Протокол № 3/1-4 // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uazakon.com/documents/date_6c/pg_gdgush.htm

23. Перспективи розвитку коледжів і технікумів: Доповідь Заступника Міністра освіти і науки на нараді голів рад директорів вищих навчальних

закладів I–II рівнів акредитації України // [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.

24. Про затвердження Випуску 1 «Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників: Довідник, Перелік, Наказ, Міністерство праці та соціальної політики України від 29.12.2004 – № 336 // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=v0336203-04>

25. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : монографія. / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.

26. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов : учебн. пособие / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загряжкіна – М. : Просвещение, 1989. – 175с.

27. Абрамова И. Г. Деловые игры как средство повышения творческой активности обучающихся / И. Г. Абрамова // Активные методы обучения в системе подготовки специалистов и руководителей : сб. науч. тр. / редкол. : Р. Ф. Жуков и др. – Л. : ЛИЭИ, 1989. – 128 с.

28. Авалуева Н. Б. Праксеологический подход к пониманию результативности и эффективности воспитательной деятельности / Воспитание. Научные дискуссии и исследования : сб. науч. тр. / под ред. Е. В. Титовой. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 121–127.

29. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / В. А. Адольф. – Красноярск : КрГУ, 1998. – 286 с.

30. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки / О. В. Аксьонова – К. : КНЕУ, 2006. – 708 с.

31. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки: Навчальний посібник / О. В. Аксьонова. – К. : КНЕУ, 1998. – 280 с.

32. Алексеева Л. П. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности / Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина. – М. : НИИВО, 1994. – 48 с.

33. Алексюк А. М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков та ін. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.

34. Амеліна С. М. Особливості дуальної системи вищої професійної освіти у навчальних закладах Німеччини / С. М. Амеліна // Проблеми трудової і професійної підготовки : збірник наукових праць. – 2010. – Вип. 15. – С. 107–112.

35. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – К. : Центр инновационных технологий, 2000. – 600 с.

36. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

37. Атанов Г. А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы / Г. А. Атанов. – Донецк : ДООУ, 2003. – 180 с.
38. Афанасьев В. В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельности студентов в высшей профессиональной школе : автореф. на соиск. учён. степ. докт. пед. наук / В. В. Афанасьев. – М., 2003. – 48 с.
39. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В. Г. Афанасьев // Системные исследования. Ежегодник. – М. : Наука, 1983. – С. 26–46.
40. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект: научное издание / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.
41. Бабюк М. П. Компетентнісний підхід в системі вищої освіти / М. П. Бабюк // Вища освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору: Теоретичний та науково-методичний часопис. – К., 2009. – С. 285–290.
42. Бабюк О. В. Развитие профессиональных компетенций и повышение уровня профессиональной подготовки выпускников – главная задача факультета менеджмента / О. В. Бабюк, О. А. Грунин // Экономика и управление. – 2010. – № 12. – С. 37–41.
43. Базилевич В. Д. Інтелектуальні новації Є. Слущкого // Є. Слущкий. Визнання. Творча спадщина з погляду сучасності : монографія / за ред. В. Д. Базилевича. – К. : Знання, 2007. – 919 с. – С. 20–69.
44. Байгушева И. А. Формирование математической компетентности экономистов в ВУЗе / И. А. Байгушева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – С. 3–12.
45. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 54 с.
46. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
47. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант) : материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М. : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 19 с. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rc.edu.ru/rc-bologna/works/baidenko_ll_sod.pdf

48. Балягіна І. А. Методика викладання економіки : навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисципліни / І. А. Балягіна, М. А. Богорад, Г. О. Ковальчук. – К. : КНЕУ, 2005. – 535 с.
49. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов н/д. : Феникс, 1999. – 416 с.
50. Баханов К. О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі : дидактичний словник-довідник / К. О. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2002. – 108 с.
51. Бахов І. С. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів в системі вищої освіти / І. С. Бахов // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка (Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка»). – 2009. – № 3. – С. 313–323.
52. Березюк Т. П. Педагогічні засади вдосконалення професійної підготовки економістів в умовах впровадження сучасних інформаційних технологій /Т. П. Березюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2010. – № 24. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_24/
53. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения. Часть I. (Описание целей и способы их достижения в обучении) (Материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете программированного обучения) / В. П. Беспалько. – М. : Знание. – 1970. – 79 с.
54. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів / Н. М. Бібік // Школа І ступеня: теорія і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-ту імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – С. 24 – 37.
55. Бідюк Н. М. Ключові професійно-педагогічні компетентності фахівців-андрагогів у США // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – 2009. – № 3. – С. 237–241.
56. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформаційні Системи, 2009. – 185 с.
57. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. М. Бобиенко. – Казань, 2005. – 23 с.
58. Бойко М. Ф. Концептуальні аспекти підвищення ефективності практичної підготовки фахівців / М. Ф. Бойко, Д. І. Мазоренко, Л. М. Тищенко // Вища аграрна освіта України. – № 19. – 2003. – С. 4–6.
59. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М. : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 211с.
60. Болюбаш Н. М. Використання сучасних інформаційних технологій у професійній підготовці економістів / Н. М. Болюбаш // Інформаційні технології

і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13) // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>

61. Бондар С. П. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. П. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.

62. Боровских А. В. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика / А. В. Боровских, Н. Х. Розов. – М. : Макс Пресс, 2010. – 80 с.

63. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.

64. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 28 с.

65. Бугаєць Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Бугаєць; Харків. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х., 2002. – 18 с.

66. Букач М. М. Проблеми практичної підготовки молодого фахівця в умовах університетської освіти / М. М. Букач // Педагогіка. Наукові праці. – Вип. 15, т. 28 // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2003_15/15-7.pdf

67. Букач М. М. Спеціальні практики – як засіб підвищення готовності студентів музично-педагогічних факультетів до професійної діяльності / М. М. Букач // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія : збірник наукових праць. – 2000. – Вип. № 2, ч. 1 // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2000_2_1/doc_pdf/bykach.pdf

68. Бэкон Ф. Новый органон / Ф. Бэкон. – М. : Соцэкгиз, 1938. – 242 с.

69. Валеев Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие / Г. Х. Валеев. – Стерлитамак : СГПИ, 2002. – 134 с.

70. Вачевський М. В. Сучасна економічна освіта у країнах Західної Європи: формування професійних компетенцій / М. В. Вачевський // Рідна школа. – 2006. – № 3 (914). – С. 71–74.

71. Вачков И. В. Окна в мир тренинга: методологические основы субъективного подхода к групповой работе / И. В. Вачков, С. Д. Дерябо. – СПб : Язык, 2004. – 78 с.

72. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков – М : Ось-89, 1999. – 176 с.

73. Ващенко Л. М. Педагогічний експеримент в системі новітніх стратегій столичної освіти / Л. М. Ващенко // Директор школи, ліцею, гімназії: науково-практичний журнал. – 2002. – № 1–2. – С. 53–57.

74. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.

75. Веников В. А. Теория подобия и моделирования / В. А. Веников – М. : Высшая школа, 1984. – 439 с.
76. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
77. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе / В.Р. Веснин. – М. : Юрист, 1998. – 96 с.
78. Ветохов В. М. Актуальні питання комунікативного навчання іноземних мов / В. М. Ветохов // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 91–98.
79. Винникова Н. Т. Инновационные приемы в обучении студентов экономических специальностей / Н. Т. Винникова // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 25–29.
80. Войнаровська Н. В. Інноваційні методи викладання економіки у сучасних вищих навчальних закладах США / Н. В. Войнаровська // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/-txt/Voynarovska.php>
81. Войнаровська О. Н. Перспективи застосування американського досвіду підготовки бакалаврів з економіки у вітчизняних вищих навчальних закладах / О. Н. Войнаровська // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2010_5/Voynar.htm
82. Волкова А. Ю. Професійно-практична підготовка майбутніх фахівців туристичного профілю як проблема порівняльної підготовки / А. Ю. Волкова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 2. – С. 22–24.
83. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 576 с.
84. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
85. Высшее образование в университетах и колледжах США // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://globaldialog.ru/countries/universities/usa/>
86. Галатир І. А. Зміст і організація практичної підготовки фахівців вищої кваліфікації у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи у деяких країнах Європи / І. А. Галатир // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2010. – № 2. – С. 66–69.
87. Галямина И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: материалы к четвертому заседанию методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» / И. Г. Галямина – М. : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 66 с. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works>

88. Гегель Г.Ф. Сочинения в XIV томах. – Т. XII. Лекции по эстетике. – Кн. I. / Г. Ф. Гегель. – М. : Соцэкгиз, 1938. – 471 с.
89. Георгиева Т.С. Высшая школа США на современном этапе / Т.С.Георгиева – М.: Высш. школа, 1989. – 139 с.
90. Гладких И. В. Подготовка специалистов по менеджменту: опыт Лозаннского университета (Швейцария) / И. В. Гладких // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2002. – Вып. 2 (№ 16). – С. 167–178.
91. Глазерсфельд Э. фон. Введение в радикальный конструктивизм / Э. фон Глазерсфельд // Вестник Московского ун-та. – Сер. 7.: Философия. – 2001. – № 4. – С. 59– 81.
92. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов / [Европейский фонд образования]. – ЕФО, 1997. – 160 с.
93. Голев А. Г. Педагогическая практика по воспитательной работе : учебно-метод. пособие / А. Г. Голев. – Пятигорск : ПГЛУ, 2002. – 28 с.
94. Гресь Н. Л. Організаційна модель виробничої практики майбутніх фахівців з обліку та аудиту / Н. Л. Гресь // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 1. – С. 106–114.
95. Григорчук Т. В. Педагогічні основи формування професійних компетенцій фахівців-маркетологів / Т. В. Григорчук // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 60–63.
96. Григорьев Б. В. Праксеология или как организовать успешную деятельность : учеб. пособие / Б. В. Григорьев, В. И. Чумаков. – М. : Школьная Пресса, 2002. – 144 с.
97. Гриценко В. И. Дистанционное обучение: теория и практика : монография / Гриценко В. И., Кудрявцева С. П., Колос В. В., Веренич Е. В. – К. : Наукова думка, 2004. – 375 с.
98. Громов О. В. Шляхи покращення практичної підготовки студентів-стоматологів після впровадження кредитно-модульної технології / О. В. Громов, П. Г. Герасимчук, М. О. Коваленко, Р. А. Котелевський // Медична освіта – 2011. – № 3. – С. 65–66.
99. Груздева М. Л. Специфика информационной подготовки специалистов экономического профиля / М. Л. Груздева // Информационные технологии в профессиональной школе. – 2009. – № 6. – С. 70–77.
100. Грундер Г. У. Болонский процесс в Швейцарии : «новые концепции» обучения – «новый тип» учения? / Г. У. Грундер // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 163–168.
101. Гуревич Р. С. Як визначити рівень професійної компетентності персоналу? / Р. С. Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 1. – С. 31–37.

102. Давыдов В. А. Методика организации производственной практики студентов экономических специальностей средствами имитационного моделирования : автореф. дисс. на соиск. уч. ст. к. п. н. / В. А. Давыдов. – Тольятти : ТолПи, 1999. – 26 с.
103. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) / Н. М. Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.
104. Деркач А. М. Кейс-метод в обучении / А. М. Деркач // Специалист – 2010. – № 4. – С. 22–23.
105. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Л. М. Дибкова. – К., 2006. – 24 с.
106. Дрофа В. М. Системно-деятельностный подход – методологическая основа стандартов профессионального образования нового поколения / В. М. Дрофа // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.orenipk.ru/rmo2009/Profobraz/3_1.htm
107. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология : учебное пособие / В. Н. Дружинин. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 256 с.
108. Дуганець В. І. Наскрізне практичне навчання студентів – наближення майбутніх фахівців до виробничої сфери / Дуганець В. І. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.library.uira.edu.ua/library/Left.../Дуганец.doc>
109. Дутка Г. Я. Компетентнісний підхід до фундаменталізації змісту математичної підготовки майбутніх економістів / Г. Я. Дутка // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журн. – 2010. – № 3. – С. 29–36.
110. Ельбрехт О. Компетентнісний підхід як методологічна основа формування змісту професійної підготовки менеджерів / О. Ельбрехт // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. LVIII. – Ч. III. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – 266 с. – С. 54–63.
111. Енциклопедія Українознавства (у 11-ти томах) / гол. ред. В. Кубійович– Львів : НТШ, 2000. – Т.8. – 2928 с.
112. Ермаков С. М. Математическая теория планирования эксперимента / С. М. Ермаков, В. З. Бродский, А. А. Жиглявский и др. – М. : Наука, 1983. – 392 с.
113. Ефремова Т. Новый словарь русского языка толково-образовательный / Т. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – Т. 2. – 1088 с.
114. Єгорова Г. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативних навичок / Г. Єгорова // Директор школи. Україна. – 2006. – № 8. – С. 49–51.
115. Житник Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації : автореф. дис... канд. пед. наук/ Н. В. Житник; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2002. – 23 с.

116. Журавська Н. С. Інформаційні технології як шлях до покращення якості вітчизняної освіти: зарубіжний досвід / Н. С. Журавська // Нова пед. думка. – 2007. – № 3. – С. 14–16.
117. Журавська Н. С. Методологія і методика наукової організації праці / Н. С. Журавська. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – 208 с.
118. Журавська Н. С. Особливості застосування форм і методів навчання у закладах післядипломної освіти / Н. С. Журавська // Наук. вісн. Нац. аграр. ун-ту. – К., 2001. – Вип. 34. – С. 318–322.
119. Журавська Н. С. Проблеми професійної освіти / Н. С. Журавська // Наук. вісн. НАУ. – 2004. – Вип. 79. – С. 332–337.
120. Журавська Н. С. Тестування – суцільний метод контролю знань, умінь та навичок студентів вищої школи / Н. С. Журавська // Наук. вісн. нац. аграр. ун-ту. – К., 2003. – Вип. 64. – С. 296–301.
121. Журавська Н. С. Технологія навчання як результат імпровізаційної природи педагогічного процесу / Н. С. Журавська // Наук. зап. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – LXIV(№ 64). – С. 74–79.
122. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
123. Захарченко Н. В. Ділові ігри в навчальному процесі / Н. В. Захарченко // Актуальні проблеми трудової і професійної підготовки молоді: збірник наукових праць. – Вип. 10. – Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. – С. 22–27.
124. Захарченко Н. В. Педагогічні умови використання ділових ігор у підготовці майбутніх економістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Н. В. Захарченко. – Вінниця, 2006. – 20 с.
125. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
126. Земліна Ю. В. Дидактичні засади формування професійної готовності майбутніх фахівців з туризму // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2013/Pedagogica/2_134903.doc.htm
127. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Эйдос, 2008 // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rsuh.ru>
128. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
129. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе / С. И. Зиновьев. – М. : Высш. шк., 1968. – 357 с.

130. Зіноватна О. М. Вища освіта у США: навчальний компонент у магістерських програмах різного типу / О. М. Зіноватна // Вісник Черкаського університету. – 2009. – № 163. – С. 82–86.

131. Зінченко В. О. Формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / В. О. Зінченко. – Луганськ, 2008. – 20 с.

132. Злупко С. М. Основоположник праксеології / С. М. Злупко // Аксіоми для нащадків: Українські імена в світовій науці. – Л. : Меморіал, 1992. – 544 с. – С. 465–487.

133. Знанецький В. Ю. Використання кейс-методу в процесі комунікативно орієнтованого навчання / В. Ю. Знанецький // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : збірник наукових праць. – 2011. – Вип. 21. – С. 69–74.

134. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / Н. Ничкало, І. Зязюн, Л. Пуховська та ін. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с. – С. 10–18.

135. Исаева Т. Е. Становление компетентностного подхода в ведущих зарубежных странах / Т. Е. Исаева, А. Н. Рубаник // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/doc2011/1/04.doc>

136. Исаченко И. М. Игровые методы обучения в экономике / И. М. Исаченко. – К. : МАУП, 1995. – 117 с.

137. История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения : учебное пособие / под. ред. Т. Н. Матулис. – М. : Издательство РУДН, 2004. – 593 с.

138. Иванов Д. А. Компетентністний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій : (досвід роботи) / Д. А. Иванов // Зарубіжна література в школі. – 2006. – № 23. – С. 16–27.

139. Ігнатюк О. А. Особливості підготовки сучасних фахівців у системі вищої професійної освіти США / О. А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 1. – С. 55–64.

140. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід : метод, посіб. / авт.-уклад. : О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.

141. Іщенко Т. Нові підходи до організації навчання на виробництві / Т. Іщенко // Професійне навчання на виробництві : зб. наук. пр. / АПН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти та ін. – К., 2003. – Вип. 1. – С. 54–58.

142. Кавалеров В. А. Іntenції педагогічної інноватики в дискурсі праксеології / В. А. Кавалеров // Гілея: науковий вісник. – 2012. – № 57. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2012_57/index.html

143. Казакова Н. В. Організаційно – методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Казакова. – К., 2005. – 22 с.
144. Калышевский М. Родина mba. Дартмутская школа бизнеса / М. Калышевский // Обучение и карьера. – 2008. – № 14(552). – С. 42–43.
145. Кареліна О. В. Формування умінь з інформаційних технологій у процесі дистанційного навчання студентів вищих економічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / О. В. Кареліна. – Тернопіль, 2005. – 20 с.
146. Карпицкая М. Е. Производственная практика студентов экономических специальностей: планирование, организация, проведение : учеб.-метод. пособие / М. Е. Карпицкая, Т. В. Сорокина. – Гродно : ГрГУ, 2008. – 131 с.
147. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук / Л. І. Кацова– Харків, 2005. – 19 с.
148. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мн. : Беларусский верасень, 2005. – 196 с.
149. Кирик Л. В. Інформаційні системи і технології в економіці та менеджменті : методичний посібник / Л. В. Кирик. – Хмельницький, 2010. – 184 с.
150. Кларин М. В. Корпоративный тренинг – инструмент развития менеджмента / М. В. Кларин // Менеджмент в России и за рубежом. – 2000. – № 3 – С. 59–72.
151. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
152. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учебник / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
153. Ковалева Т. М. Компетентностный подход как идея открытого заказа на содержание школьного образования в контексте русской культуры / Т. М. Ковалева // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-4.htm>
154. Коваль М. Електронне дистанційне і комбіноване навчання у Львівських вищих освітніх закладах / М. Коваль, Б. Шуневич // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – 2006. – № 1. – С. 199–203.
155. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті / Г. О. Ковальчук. – К. : КНЕУ, 2005. – 298 с.
156. Ковальчук Г. О. Організація навчання з економіки : навч. посіб. / Г. О. Ковальчук. – К. : Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 305 с.
157. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.

158. Козленко Н. Н. Деловые игры в принятии управленческих решений / Н. Н. Козленко. – М. : Изд-во ВЗПИ, 2002. – 173 с.
159. Колесникова И. А. Педагогическая психология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
160. Колесникова Л. Г. Уровни компетентности студентов вуза – будущих менеджеров в области осуществления менеджмента как средство измерения качества их подготовки / Л. Г. Колесникова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы V Всероссийской научно-практической конференции : в 6 ч. – Ч. 3 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. раб. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : Изд-во «Образование», 2006. – 301 с. – С. 78–79.
161. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Я. А. Коменский – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
162. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
163. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса управления школой / Ю. А. Конаржевский. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.
164. Копил Г. О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов : автореф. дис.... канд. пед. наук / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2007. – 20 с.
165. Коржумбаева М. Б. Профессиональная компетентность преподавателя высшего учебного заведения/ М. Б. Коржумбаева, Н. С. Байжуманова, Г. Б. Саржанова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/4_SWMN_2010/Pedagogica/58105.doc.htm
166. Корлюгова Ю. Н. Деловые игры по экономике: пособие для учителя / Корлюгова Ю. Н., Ларионов М. Л. – М. : Вита-Прес, 1998. – 143 с.
167. Короткий курс лекцій із навчальної дисципліни «Основи наукових досліджень у педагогіці» / укладач к.п.н., доц. С. О. Кубіцький. – К. : ДАКККіМ, 2010. – 220 с.
168. Косарев В. П. Информатика : практикум для экономистов / В. П. Косарев, Е. А. Мамонтова. – М. : Финансы и статистика, 2009. – 539 с.
169. Косенко К. М. Методичні аспекти формування у студента-стоматолога практичних навичок та умінь / К. М. Косенко // Вісник стоматології. – 2006. – № 3. – С. 89–90.
170. Котарбинский Т. Развитие психологии / Т. Котарбинский // Польское обозрение. – 1962. – № 12, 13. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.bogdinst.ru/vestnik/doc2/07.doc.
171. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Т. Котарбинский. – М. : Экономика, 1975. – 271 с.

172. Кошелева Н. Г. Педагогічні основи проектування фахової економічної діяльності : навч.-метод. посіб. / Н. Г. Кошелева. – Донецьк : ДонУЕП, 2009. – 241 с.
173. Красовська Ю. Використання бізнес-симуляторів для формування професійної компетентності фахівця-економіста / Ю. Красовська, О. Романів // Нова педагогічна думка. Науковий журнал. – 2012. – № 1. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuiv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/-2012_1/zmist.htm
174. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 512 с.
175. Кривов'язюк І. В. Шляхи підвищення якості підготовки фахівців економічного спрямування в рамках болонської конвенції / І. В. Кривов'язюк, О. А. Кривов'язюк // Вісник СевНТУ. – 2012. – Вип. 127. – С. 72–78.
176. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В. Ю. Кричевский. – М. : Педагогика, 1987. – 212 с.
177. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / О. В. Крушельницька. – К. : Кондор, 2006. – 206 с.
178. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 114 с.
179. Куліш Р. В. Інтерактивні підходи до організації педагогічної практики студентів у вищих навчальних закладах / Р. В. Куліш // Вісник Черкаського університету : зб. наук. пр. – Черкаси : ЧНУ, 2009. – Вип. 164 (Педагогічні науки). – С. 38–42.
180. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
181. Левочко М. Т. Теоретично-практична підготовка студентів до виробничої практики / М. Т. Левочко, Н. Л. Гресь // Вісник Житомирського державного університету. – 2009. – Вип. 45. – С. 3–9.
182. Леднев В. С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. / В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков. – М. : МОДЭК, 2002. – 382 с.
183. Лигостева А. В. Организация летней педагогической практики в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа : автореф. дис.... канд. пед. наук : Оренбург, 2001. – 21 с.
184. Липкина И. Н. Система образования взрослых в Германии : учеб.-метод. пособие / И. Н. Липкина, В. П. Тарантей. – Гродно : ГрГУ, 2001. – 104 с.
185. Локшина О. Развитие компетентного подхода в образовании Европейского Союза / О. Локшина // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 16–21.
186. Луговий В. І. Ідентифікація складу і структури компетентностей – ключова умова підвищення ефективності викладання у вищій школі /

- В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ihed.org.ua/ua/resursy/publikatsii-spivrobotnykiv.html>
187. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2009 р. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К. : Гнозис, 2009. – 630 с. – С. 8–14.
188. Любогор О. В. Анализ результативности педагогической деятельности как проблема оценки качества образования / О. В. Любогор // Международная научно-практическая конференция «Молодежь. Наука. Инновации» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rgu-penza.ru/mni/index.php?view=themes&data=parts_view&id=28
189. Любченко О. В. Тренінг як засіб формування професійно-комунікативних умінь майбутніх фахівців економічного профілю / О. В. Любченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : збірник наукових праць. – 2011. – № 21. – С. 342–347.
190. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 –1985 рр.) / В. К. Майборода; [за ред. В. І. Лугового]. – К. :– Либідь, 1992. – 196 с.
191. Максимчук Л. В. Педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у підготовці майбутніх економістів-міжнародників / Л. В. Максимчук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – № 1. – С. 34–38.
192. Малкова Н. В. Влияние конструктивистских идей на содержание подготовки учителя в США / Н. В. Малкова // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 75–80.
193. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.
194. Маруев С. А. Компетенции специалиста: модели и методы исследования / Проблемная лекция. – М. : Рос. госуд. аграрн. заочн. ун-т, 2005. – 32 с.
195. Масленнікова К. С. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх економістів / К. С. Масленнікова // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – № 2. – С. 94–100.
196. Матвеева Т. А. Формирование профессиональной компетентности студента вуза в условиях информатизации образования: методология, теория, практика / Т. А. Матвеева. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 344 с.
197. Матвієнко О. В. Інформаційна культура-основна складова професії менеджерів інформаційних систем / О. В. Матвієнко // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – С. 83–89.

198. Маруев С. А. Компетенции специалиста: модели и методы исследования / Проблемная лекция. – М. : Рос. госуд. аграрн. заочн. ун-т, 2005. – 32 с.
199. Медведева Л. Д. Использование комплекса интеграционных дидактических игр в процессе подготовки экономистов : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук / Л. Д. Медведева. — Барнаул, 2000. — 14 с.
200. Мелешко В. Мертва теория без практики / В. Мелешко // Медицинская газета. – 2001. – № 22. – С. 4.
201. Мелик-Гайказян Н. В. Синергетична інтерпретація проблеми «двух культур» і міжпредметні зв'язки / Н. В. Мелик-Гайказян // сб. : Синергетика і освіта. – М. : Гнозис, 1997. – С. 17–28.
202. Мельниченко А. А. Випускник КПІ на ринку праці: результати опитування / А. А. Мельниченко // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://student.kpi.ua/34/vipusknik-ntuu-kpi-na-rinku-praci-rezultati-opituvannya/>
203. Методичні вказівки до виробничої практики для студентів 4 курсу за напрямом 0501 «Економіка і підприємництво» спеціальність : 7.050104 «Фінанси» / уклад. Ткачук І. Г. – Івано-Франківськ : ЛА «Пальміра плюс», 2006. – 19 с.
204. Методы эффективного обучения взрослых : учебно-методическое пособие / авт. коллектив под рук. Е. А. Аксеновой. – М. : Transform, 1998. – 124 с.
205. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Г. М. Мешко. – К. : Академвидав, 2010. – 200 с.
206. Михайлова Е. Н. Исследовательская деятельность как цель и ресурс профессионального саморазвития педагога в концепции праксологического подхода / Е. Н. Михайлова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2009. – Вып. 6 (84). – С. 5–8.
207. Михайлова Е. Н. Праксологический подход в исследовательской деятельности педагога / Е. Н. Михайлова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2006. – Вып. 10 (61). – С. 25-27.
208. Муравьев В. Л. Педагогические условия формирования опыта технической творческой деятельности у студентов педагогического университета с использованием компьютера : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Л. Муравьев. – Владимир, 2000. – 24 с.
209. Набока О. Г. Стан та проблеми професійної підготовки студентів економічних спеціальностей у сучасних умовах / О. Г. Набока // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 20 (231). – Ч. II. – С. 262–273.
210. Набока О. Стан та основні напрями розвитку економічної освіти за рубежом / О. Набока // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2010. – Вип. L. – С. 91–100.
211. Национальная система и образовательные стандарты высшего профессионального образования Российской федерации. Аналитический доклад ; [под ред. В. И. Байденко]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 148 с.

212. Нисман О. Ю. Формирование и диагностика социальной активности личности в системе «школа – колледж» / Одиннадцатый симпозиум «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» (г. Москва, 16–17 марта. 2006 г.). / под ред. : Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – М. : Исследоват. центр проблем качества под-ки спец-ов, 2006. – 32 с.
213. Ничкало Н. Г. Професійна освіта в зарубіжних країнах / Н. Г. Ничкало, В. О. Кудін. – К. : Вища школа, 2002. – 322 с.
214. Новейший энциклопедический словарь : 20 000 ст. / ред. Е. А. Варшавская. – М. : Астрель, 2004. – 1424 с.
215. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. – Т. 1: А – К / укл. : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : АКОНІТ, 2006. – 926 с.
216. О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации: Официальный пресс-релиз к правительственному заседанию // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.shishlov.ru/education/index.phtml?id=496>
217. Овчарук А. Ключевые компетентности: Европейское видение / А. Овчарук // Управление образованием. – 2004. – № 2. – С. 6–9.
218. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальный аспект / Е. И. Огарев. – М. : РАО ИОВ, 1995. – 234 с.
219. Огнівко Л. В. Професійна підготовка магістрів економічного профілю у вищих навчальних закладах США / Л. В. Огнівко // [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2011_3/11olvnzs.pdf
220. Ожегов С. Словарь русского языка / С. Ожегов. – М. : Русский язык, 1984. – 816 с.
221. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті / О. В. Онопрієнко // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 32–37.
222. Организация производственных практик в вузе: проблемы и перспективы : материалы первой международной научно-практической конференции / отв. ред. В. Г. Прокошев. – Владимир, 2010. – 279 с.
223. Отрощенко Л.С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій школі Німеччини / Л.С. Отрощенко – Суми: УАБС НБУ, 2010. – 169 с.
224. Охрименко В. А. Организация производственной практики студентов / В. А. Охрименко, В. С. Дудченко // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 95–102.
225. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : науково-методичний посібник / за ред. Л. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185 с.
226. Пальчук М. І. Принципи реалізації взаємозв'язку теоретичного і виробничого навчання в професійній школі / М. І. Пальчук // Педагогіка і

психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – Львів : Національний університет «Львівська політехніка». – 2005. – № 1. – С. 72–78.

227. Пальчук М. И. Комплексная организация непрерывной учебно-производственной практики / М. И. Пальчук // Наукові записки. – Вип. LVIII (педагогічні та історичні науки). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 118–123.

228. Пантейлемонов А. Е. Производственная практика студентов и стажировка молодых специалистов : учеб.-метод. пособие для вузов / А. Е. Пантейлемонов, В. М. Рыжков. – М. : Высш. шк., 1987. – 144 с.

229. Панфилова А. П. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / А. П. Панфилова, Л. А. Громова, И. А. Богачек, В. А. Абчук – СПб. : Питер, 2004. – 240 с.

230. Пассов Е. И. Коммуникативные упражнения / Е. И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 1964. – № 3. – С. 6–12.

231. Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей : сб. науч. трудов / отв. ред. В. А. Сластенин. – М. : МГПИ, 1978. – 138 с.

232. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Каиров в 5 т. – Т. 3: Н–См. – М. : Советская Энциклопедия, 1966. – столб. 880.

233. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

234. Педагогіка для громадянського суспільства : навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей / за ред. Т. С. Кошманової. – Львів : Видавничий Центр Львівського національного університету імені І. Франка, 2005. – 382 с.

235. Первутинский В. Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов : монография / В. Г. Первутинский // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://akmeo.rus.net/index.php?id=119>

236. Плюхина С. В. Проблемы формирования профессиональной компетентности специалиста, соответствующей мировым тенденциям обновления качества образования / С. В. Плюхина // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ipcollege.ru/_private/naychnie_publicacii_plyxina.htm

237. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 573 с.

238. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

239. Полежаева О. А. Современные аспекты профессиональной подготовки студентов в рамках педагогической практики / О. А. Полежаева // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 482–485.

240. Польова Л. В. Особливості практичної підготовки фахівців з туризму // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2012. – № 4 (239). – Ч. II. – С. 169–175.
241. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Основна школа. – 2005. – № 3/4. – С. 51–52.
242. Пометун О. І. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Вісник. – 2004. – № 22 // [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.visnykOiatp.org.ua>
243. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А. С. К., 2005. – 192 с.
244. Попівняк Л. Професійно-практична підготовка / Л. Попівняк // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2007. – №1(16). – С. 59–60.
245. Проблемы качества образования. – Кн. 2.: Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. – М.–Уфа : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2005. – 101 с.
246. Проектирование образовательных стандартов на основе компетентностного подхода и кредитно-модульной системы зачетных единиц / под ред. : Е. И. Моисеева и В. В. Тихомирова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.academy.fsb.ru/icccs/1251/v_01.doc.
247. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
248. Псигин Ю. В. Учебная практика: методические указания / Ю. В. Псигин, С. И. Рязанов. – Ульяновск : УлГТУ, 2007. – 21 с.
249. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь, Институт Тренинга, 2006. – 256 с.
250. Психологическая энциклопедия / под ред. : Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб. : Питер, 2003. – 1096 с.
251. Путеводитель по MBA в России и за рубежом / под ред. О. Гозман, А. Жаворонковой, А. Рубальской. – М. : «Begin Group», 2004. – 336 с.
252. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
253. Рибак В. Готуємо фахівців-економістів // Освіта України. – 2004. – №№ 44–45. – 8 черв. – С. 12–20.
254. Різник В. Чинники забезпечення ефективного формування готовності студентів економічних спеціальностей до професійної діяльності // Економічний вісник університету. – 2010. – № 14 // [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/Evu/2010_14/zmist.htm
255. Ролдугина Л. А. Формирование профессиональной компетентности будущего экономиста-менеджера в процессе производственной практики :

автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Л. А. Ролдугина. – Елец, 2007. – 24 с.

256. Руснак І. С. Педагогіка і психологія вищої школи : навчально-методичний посібник / І. С. Руснак, М. Г. Іванчук. – Чернівці : Букрек, 2011. – 176.

257. Самарук Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н. М. Самарук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України – 2011. – № 2 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011_2/11snmkme.pdf

258. Сапронов М. В. Синергетический поход в исторических исследованиях: новые возможности и трудности применения / М. В. Сапронов // Общественная наука и современность. – 2002. – № 4. – С. 158–167.

259. Своп У. Как превратить свои знания в стоимость: Решения от IBM Institute for Business Value / У. Своп, Д. Леонард, М. Шилдз, Л. Абраме. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. – 248 с.

260. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

261. Серая Г. В. К вопросу о формировании профессионально важных компетенций будущих экономистов на занятиях естественно-математического цикла / Г. В. Серая // Новые технологии в образовании. – 2008. – № 3. – С. 76–79.

262. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

263. Сидняев Н. И. Введение в теорию планирования эксперимента: учебное пособие / Н. И. Сидняев, Н. Т. Вилисова. – М. : Из-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2011. – 463 с.

264. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.

265. Ситуационный анализ или Анатомия кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина. – К. : Центр инноваций и развития, 2006. – 288 с.

266. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навчально-методичний посібник / О. І. Січкарук. – К. : Таксон, 2006. – 88 с.

267. Скакун В. А. Преподавание курса «Организация и методика производственного обучения» : методическое пособие / В. А. Скакун. – М. : Высшая школа, 1984. – 168 с.

268. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття / М. Скрипник // Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с. – С. 30–44.

269. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : Полиграфресурсы, 1999. – Т. IV: С–Я. – 797 с.

270. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семєнова. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
271. Служинська Л. Б. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів-економістів / Л. Б. Служинська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : збірник наукових праць. – 2012. – № 23. – С. 446–452.
272. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: учебн. пособие / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2005. – 400 с.
273. Смолкин А. М. Методы активного обучения : [науч.-метод. пособие] / А. М. Смолкин. – М. : Высш. шк., 1991. – 176 с.
274. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров – М. : Советская энциклопедия, 1984. – 1600 с.
275. Соловйова Р. П. Освіта в США / Р. П. Соловйова, Ю. М. Соловйова // Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського. – 2010. – № 2. – С. 143–150.
276. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти» : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / В. Д. Стасюк. – Одеса, 2003. – 20 с.
277. Стасюк В. Д. Підвищення рівня математичної освіти при формуванні інноваційних якостей творчої особистості фахівця з економіки та управління / В. Д. Стасюк // Досвід організації та активізації навчального процесу на основі впровадження інноваційних технологій : зб. матеріалів наук.-метод. конф., 5–8 лютого 2008 р., м. Київ : у 2 т. – К. : КНЕУ, 2008. – Т. 1. – С. 247–249.
278. Степашко Л. А. Философия и история образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. А. Степашко. – М. : Флинта, 2003. – 320 с.
279. Стеченко Д. М. Методологія наукових досліджень : підручник / Д. М. Стеченко, О. С. Чмир. – К. : Знання, 2007. – 317 с.
280. Субботин А. Л. Фрэнсис Бэкон / А. Л. Субботин – М. : Мысль, 1974. – 175 с.
281. Субетто А. И. Компетентностный подход: онтология, эпистемология, системные ограничения, классификация и его место в системе ноосферного императива в XXI веке / А. И. Субетто. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 144 с.
282. Субетто А. И. Универсальные компетенции: проблемы идентификации и квалиметрии (в контексте новой парадигмы универсализма в XXI веке) / А. И. Субетто. – СПб. : [б. и.], 2007. – 149 с.
283. Сучасний тлумачний словник української мови : 65000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х. : ШКОЛА, 2006. – 1008 с.

284. Тарасова О. В. Вища освіта в США: сучасний стан та пріоритети розвитку / О. В. Тарасова // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 3 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_3/11tovspr.pdf
285. Тарасова С. М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності : автореф. дис. канд. пед. наук / С. М. Тарасова. – Кіровоград, 2006. – 20 с.
286. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Ю. Г. Татур. – М. : Логос, 2006. – 153 с.
287. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
288. Татур Ю. Г. Образовательная система России: высшая школа / Ю. Г. Татур. – М. : ИЦПКПС, МГТУ, 1999. – 340 с.
289. Теплицький О. І. Методичні основи навчання об'єктно-орієнтованого моделювання засобами технологій соціального конструктивізму : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. І. Теплицький. – К., 2010. – 24 с.
290. Тімець О.В. Практичне навчання студентів-географів як важливий чинник їх професійної компетентності / О. В. Тімець // Вісник Черкаського університету. – 2009. – № 157. – С. 170–173.
291. Толковый словарь современного русского языка / под ред. Н. Ф. Татьянченко. – М. : Альта-Пресс, 2005. – 1216 с.
292. Торбіна Т. В. Конструктивізм та особистісно-орієнтований підхід у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців / Т. В. Торбіна, К. Р. Циганкова // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». – 2010. – № 10. – С. 108–112.
293. Требования работодателей к системе профессионального образования / Е. М. Аврамова, И. Б. Гурков, Г. Ю. Карпухина, А. Г. Левинсон, М. В. Михайлюк, Е. А. Полушкина, О. И. Стучевская ; ред. : Т. Л. Клячко, Г. А. Краснова. – М. : МАКС Пресс, 2006. – 118 с.
294. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін : навч. посібник / Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина. – К. : КНЕУ, 2006. – 320 с.
295. Тридід О. Активізація людського капіталу в системі професійної підготовки / О. Тридід, В. Світлична // Новий Колегіум. – 2011. – № 2. – С. 49–54.
296. Трунова О. В. Місце схоластики в системі підготовки фахівця з економіки / О. В. Трунова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 2. – С. 321–330.
297. Тупчій А. Професійна компетентність сучасного фахівця з бухгалтерського обліку / А. Тупчій // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 1–2. – С. 42–44.

298. Тутушкина М. К. Практическая психология для преподавателей / М. К. Тутушкина. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 1997. – 328 с.
299. Тюріна В. О. Становлення особистості майбутніх правоохоронців на засадах толерантності їх професійної підготовки / В. О. Тюріна // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 5–7 квітня 2007 р. : тези доп. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип. 3. – Ч. 2. – С. 76–79.
300. Уйсімбаєва Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх економістів в процесі науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації : автореф. дис... канд. пед. наук / Н. В. Уйсімбаєва. – Кіровоград, 2006. – 19 с.
301. Український Радянський Енциклопедичний Словник / ред. Ф. С. Бабичев. – К. : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1987. – Т. III. – 736 с.
302. Управление по результатам / пер. с финск.; общ.ред. и предисл. Я. А. Лейманна. – М. : Прогресс, 1993. – 320 с.
303. Фалинська З. З. Основні тенденції організації та розвитку практичної підготовки соціальних педагогів у вищому навчальному закладі / З. З. Фалинська // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки». – 2010. – № 53. – С. 131–133.
304. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Экономика» (магистр)// [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pglu.ru/education/standarts/mag/Jekonomika%2061m.pdf>
305. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Экономика» (бакалавр)// [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/data/2010/07/16/1219239183/1.pdf>
306. Федоренко І. В. Особливості практичної підготовки студентів-дефектологів до використання новітніх інформаційних технологій у процесі корекційного навчання / І. В. Федоренко // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 3 (11). – 206 с. – С. 126–128.
307. Федоров И. Б. Высшее профессиональное образование: Мировые тенденции (социальный и философский аспекты) / И. Б. Федоров, С. П. Еркович, С. В. Коршунов. – М. : МГТУ, 1998. – 368 с.
308. Федорченко В. К. Педагогіка туризму / В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2004. – 296 с.

309. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
310. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
311. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.
312. Фролова Н. В. Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций у студентов управленческих специальностей / Н. В. Фролова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : vestnik.uspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/32_3
313. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект (Стандарты второго поколения) / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2009. – 48 с.
314. Хасан Б. І. Компетентності та компетенції : до визначення понять в українському педагогічному контексті / Б. І. Хасан // Відкритий урок. – 2004. – № 17–18. – С. 13–17.
315. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : автореф. дис... канд. пед. наук / С. М. Хатунцева. – Х., 2005. – 22 с.
316. Хвесеня Н. П. Методика преподавания экономических дисциплин: учебно-методический комплекс / Н. П. Хвесеня, М. В. Сакович. – Минск : БГУ, 2006. – 116 с.
317. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
318. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апр. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
319. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
320. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
321. Хуторской А. В. Компетентностный подход к моделированию последипломого образования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Теория и практика последипломого образования : сб. науч. статей / под ред. А. И. Жука. – Гродно : ГрГУ, 2003. – С. 256–260.
322. Хуторской А. В. Предисловие / А. В. Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ИНЭК, 2007. – С. 7–11.

323. Чаплак М. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх педагогів / М. Чаплак, С. Котова // *Современные вопросы мировой науки – 2010 : матеріали конференції* // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/4_SWMN_2010/Pedagogica/58932.doc.htm.
324. Челпанов И. В. Компетентностный подход при разработке государственных образовательных стандартов высшего кораблестроительного образования / И. В. Челпанов. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 95 с.
325. Чепиков В. Т. Педагогическая практика : учеб.-практ. пособие / В. Т. Чепиков. – Мн. : Новое знание, 2004. – 204 с.
326. Чорна Л. В. Організація якісної практичної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму / Л. В. Чорна // *Вісник Черкаського університету*. – 2008. – № 124. – С. 180–185.
327. Шайкенова О. В. Методика оценки экологических компетенций при подготовке современных специалистов / Одиннадцатый Симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика (г. Москва, 16–17 марта 2006 г.) / под науч. ред.: Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – М. : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 30 с.
328. Шамардіна Г. Адаптація студентів інститутів фізичної культури до професійної діяльності / Г. Шамардіна, В. Васильєва, Н. Долбишева, Н. Чернявська // *Спортивний вісник Придніпров'я*. – 2007. – № 2–3. – С. 11–15.
329. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога / В. Б. Шапарь. – М. : АСТ, 2004. – 734 с.
330. Шахматова Т. И. Тестирование как одно из средств управления познавательной деятельностью студентов / Т. И. Шахматова // *Современное образование : материалы науч.-практ. конф.* – Томск : Изд-во ТГУ, 2000. – С. 239–244.
331. Шипулина Л. А. Формирование профессионализма будущих экономистов средствами новых информационных технологий : автореф. дис. на соиск. научн. степени канд. пед. наук / Л. А. Шипулина. – Ставрополь, 2004. – 21 с.
332. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // *Стандарты и мониторинг в образовании*. – 2002. – № 2. – С. 63–65.
333. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 316 с.
334. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 301 с.
335. Шулдик Г. О. Педагогічна практика : навчальний посібник для студентів педагогічних вузів / Г. О. Шулдик, В. І. Шулдик. – К. : Науковий світ, 2000. – 143 с.
336. Юлдашев З. Ю. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади как метода обучения и пути его практического использования / З. Ю. Юлдашев, Ш. И. Бобохужаев. – Ташкент : IQTISOD-MOLIYA, 2006. – 88 с.

337. Юрга В. Глобализация рынка образовательных услуг и перспективы российского образования / В. Юрга. – Владимир : Собор, 2007. – 160 с.
338. Ягупов В. В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема / В. В. Ягупов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – К. : МДГУ, 2003. – Вип. 1. – С. 28–37.
339. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посібник / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
340. Яковенко Е. И. Совершенствование подготовки экономистов – основа обеспечения предприятия высококвалифицированными кадрами / Е. И. Яковенко // Тренды развития современного общества: управленческие, правовые, экономические и социальные аспекты : материалы 2-й Международной научно-практической конференции : в 2 т., – Т. 2. / отв. ред. А. А. Горохов. – Курск, 2012. – 181 с. – С. 162–164.
341. Яковенко О. І. Досвід США в удосконаленні вітчизняної економічної освіти / О.І. Яковенко // Порівняльна професійна педагогіка: наук. журнал / гол. ред. Н.М. Бідюк. – К.-Хмельницький: ХНУ, 2012. – № 1 (3). – 168 с. – С. 74 – 81.
342. Яковенко О. І. Практична підготовка у вищих навчальних закладах Німеччини: особливості дуальної системи / О. І. Яковенко // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал / гол. ред. Н. М. Бідюк. – К.-Хмельницький : ХНУ, 2012. – № 2 (4). – 213 с. – С. 76–81.
343. Яковенко О. І. Аналіз змісту практичної підготовки економістів у ВНЗ України / О. І. Яковенко // Підвищення національної конкурентоспроможності: управлінські, соціально-економічні та науково-технологічні аспекти: матеріали міжнародної науково-практичної конференції 7–10 листопада 2012 р. Ялта – Сімферополь : Кримський інститут бізнесу, 2012. – 196 с. – С. 184–187.
344. Яковенко О. І. Ефективні шляхи вдосконалення підготовки фахівців економічного профілю у ВНЗ / О. І. Яковенко // Наукові записки : зб. наук. статей Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова / укл. Л. Л. Макаренко. – К., 2012. – Вип. СІІ (103). – 284 с. – С. 219–224.
345. Яковенко О. І. Категорії компетентнісного підходу / О. І. Яковенко // Наукові записки : зб. наук. статей Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова / укл. Л. Л. Макаренко. – К., 2012. – Вип. СІІ (102). – 286 с. – С. 234–241.
346. Яковенко О. І. Педагогічні умови формування ключових компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки / О. І. Яковенко // Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции «Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития 2012» . – Вып. 3. – Т. 14. – Одесса : КУПРИЕНКО, 2012. – 97 с. – С. 74–78.
347. Яковенко О. І. Технологічна модель формування ключових компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів у процесі практичної

підготовки / О. І. Яковенко // Сборник научных трудов SWorld. – Вып. 2. – Т. 18. – Одесса : КУПРИЕНКО, 2013. – 93 с. – С. 74–80.

348. Яковенко О. І. Упровадження компетентнісного підходу в систему вищої економічної освіти / О. І. Яковенко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наукових праць / гол. ред. З. П. Бакум. – Кривий Ріг : КПІ КНЕУ, 2012. – Вип. 34. – 492 с. – С. 479–487.

349. Яковенко О. І. Шляхи підвищення якості підготовки економістів в сучасних умовах функціонування ВНЗ / О. І. Яковенко // Вища освіта України, 2012. – № 3 (додаток 1). – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 2. – 568 с. – С. 408–416.

350. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008) : монографія / за ред. В. М. Чайки., І. О. Янкович. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 320 с.

351. Ярочкина Г. В. Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования : методическое пособие / Г. В. Ярочкина, С. А. Ефимова. – М. : Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования, 2006. – 177 с.

352. Amtsblatt der Freien Hansestadt Bremen. – № 109, 7. September 2007. – 973 P.

353. Cheetham G. and Chivers G. Towards a holistic model of professional competence / Journal of European Industrial Training, 20 (5). 1996. – P. 20–30.

354. Delamare Le Deist F. Que's que c'e competence / F. Delamare Le Deist, J. Winterton // Human Resource Development International. – 2005. – March. – Vol. 8, No. 1. – PP. 27–46.

355. Elen J. Bologna in European Research-Intensive Universities Implications for Bachelor and Master Programs / J. Elen, A. Verburch. – Anwerp-Apeldoorn: Garant, 2008. – 150 p.

356. Friedrich Hans R. Bologna und der Bachelor // Wirtschaft & Wissenschaft. DUZ spezial. – Oktober. – 2006. – 16–19 p.

357. Gangani N. T., Mc Lean G. N., Braden R. A. Competency-based human resource development strategy // Academy of Human Resource Development Annual Conference (Austin, 4–7 March 2002). – Vol. 2. – P. 1111–1118.

358. Guthrie J. Encyclopedia of Education / James Guthrie. – USA: Macmillan Reference Library, 2003. – 3357 p.

359. Haddadj S., Besson D. Introduction à la gestion des competences // Revue française de gestion. Janvier-février, 2000.

360. Hutmacher Walo. Key competencies in Europe // Report of the Symposium (Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996). A Secondary Education for

Europe Project. – Council for Cultural Cooperation– Strasbourg, France, 1997. – 72 p. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://eric.ed.gov/ERIC-Docs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/63/58.pdf

361. McClelland D.C. Testing for competence rather than for intelligence [Text] / McClelland // *American Psychologist*. – 1973. – № 28. – P. 1–14

362. Northedge A. Cottrell S. Management of Skills of Studying. Supervising principles of Studying.-Basingstoke: Principles of Studying, 1999. – P. 244–325.

363. Schindler G. Some problems of Higher Education in Germany / G. Schindler // *Higher Education in Europe*. – 1994. – № 4. – P. 104–108.

364. Schroder T. H. Der arztliche Beruf vor alten und neuen Herausforderungen (“new medical professionalism”) / T. H. Schroder, H. Raspe // *Schleswig-Holsteinisches Arzteblatt*. – 2006. – № 8. – P. 32–35.

365. Spencer L., Spencer S. Competence at Work: A Model for Superior Performance. New York.: Wiley. 1993. – 301 p.

366. Tuning Educational Structures in Europe / Line 1. Learning Outcomes / Competencies Methodology, 2001–2003. Phase 1. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.Relint.Deusto.es/TuningProject/index.htm>

367. White R. Motivation reconsidered: the concept of competence // *Psychological Review*. – 1959. – №66. – P. 279–333.

368. Winterton J., Delamare – Le Deist F., Stringfellow E. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype // Research report elaborated on behalf of Cedefop / Thessaloniki Final draft (CEDEFOP Project No RP/B/BS/Credit Transfer/005/04), 2005.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Історія становлення компетентнісного підходу (на основі узагальнення робіт І. Зимньої, Т. Матвєєва, Ю. Татур, А. Хуторського)

Назва етапу	Основні досягнення
I етап (1960–1970)	<ul style="list-style-type: none">– у США розпочато вживання терміна «компетенція» (Н. Хомський, Д. Хаймс);– створено передумови розрізнення понять «компетенція» та «компетентність» у плані наявності знання та володіння ними;– розпочато дослідження різних видів мовленнєвої компетенції;– виділено поняття «комунікативна компетентність».
II етап (1970–1996)	<ul style="list-style-type: none">– Дж. Равеном розроблено модель компетентної особистості, що не залежить від роду її діяльності та складається зі 143 елементів;– розпочато вивчення професійної компетенції, зокрема педагогічної. Виділено структуру педагогічної компетенції. Вивчено соціально-психологічні та комунікативні аспекти компетентності вчителя (А. К. Маркова, Н. В. Кузьміна, Л. А. Петровська, Л. М. Мітіна та ін.);– визначено компетентність як властивість особистості, яка розкривається через категорії: здібність (мотивовані здібності – Дж. Равен) і готовність;– виділено зміст різних компетенцій.
III етап (1996 – по сьогодення)	<ul style="list-style-type: none">– зафіксовано у відповідних документах (ЮНЕСКО, програма Ради Європи) положення про те, що й учні школи мають отримувати ключові компетенції (key competencies) як для успішної роботи, так і для подальшої вищої освіти;– 1997 р. Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD) в рамках проекту «Визначення та відбір компетентностей: концептуальні засади» (DeSeCo) розпочато дослідження проблеми компетентностей і їх ролі в європейській освіті для успішного входження молоді в життя сучасних суспільств. Країнами-членами OECD зроблено перші спроби оцінити компетентності через міжнародні тести PISA. Зокрема, 2000 р. до міжнародних тестів PISA закладено оцінювання наскрізних компетентностей, як, наприклад, мотивація учіння, деякі аспекти ставлення до навчання, вміння використовувати комп'ютер, саморегуляція навчання;

– у березні 2000 р. Радою Європи в Лісабоні закликано країни Євросоюзу до прийняття європейської програми, яка б визначала «нові базові вміння», що потрібні для навчання впродовж життя;

– 2001 р. Радою Європи у Стокгольмі визначено три стратегічні цілі освіти: якість, доступність і відкритість; створено робочу групу з ключових компетенцій, що складається з експертів різних країн – членів Євросоюзу, членів ЕФТА/ЕЕА, асоційованих членів Євросоюзу та Європейських професійних асоціацій. Головною метою робочої групи було визначити нові вміння, які повинні підтримуватись і набуватись упродовж усього життя і те, як ці вміння можуть бути краще інтегровані до навчальних програм;

– 2002 р. Радою Європи в Барселоні прийнято розгорнуту робочу програму досягнення цих спільних цілей до 2010 року. У програмі визначено перелік ключових компетентностей: навички рахування та письма, іноземні мови, здатність навчатися, соціальні навички, базові компетентності в галузі математики, природничих наук і технологій, інформаційні та комунікаційні технології, підприємницькі навички, загальна культура;

– 2004 р. експерти країн Європейського Союзу на конференції міжнародного рівня, що відбулася завдяки участі ЮНЕСКО та Міністерства освіти Норвегії, дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності як: здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь добувати знання.

Тлумачення поняття «компетенція» науковцями

Автор, джерело	Визначення поняття компетенції
Ожегов С. І. «Тлумачний словник російської мови»	Компетенція – коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийхось повноважень, прав [220, с. 289].
«Радянський енциклопедичний словник»	Компетенція (від лат. <i>compe</i> – добиваюся, відповідаю, підхожу) – коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі [274, с. 613].
«Тлумачний словник сучасної російської мови»	Компетенція – коло питань, явищ, в яких дана особа авторитетна, має досвід, знання; коло повноважень, галузь належних для виконання ким-небудь питань, явищ [291, с. 358].
«Новий тлумачний словник української мови»	Компетенція – добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи [215, с. 874].
Шишов С. Е., Кальней В. А. «Школа: моніторинг якості освіти»	Компетенція – загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанню [333, с. 362].
Галяміна І. Г. «Проектування державних освітніх стандартів вищої професійної освіти нового покоління з використанням компетентнісного підходу»	Компетенція – це здатність і готовність застосовувати знання і уміння при розв’язанні професійних завдань в різноманітних галузях – як у конкретній галузі знань, так і в галузях, слабо прив’язаних до конкретних об’єктів, тобто це здатність і готовність проявляти гнучкість у мінливих умовах ринку праці [87, с. 7].
Байденко В. І. «Концептуальна модель державних освітніх стандартів у компетентнісному форматі»	Компетенція – це здатність робити щось добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, зі швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці; здатність виконувати особливі види діяльності й робіт у залежності від поставлених завдань, проблемних ситуацій і т. ін. [47, с. 5].

Автор, джерело	Визначення поняття компетентності
Фролов Ю. В., Махотін Д. А. «Компетентісна модель як основа оцінки якості підготовки фахівців»	Компетенція – відкрита система процедурних, ціннісно-сміслових і декларативних знань, що включає взаємодіючі між собою компоненти (епістеміологічні – пов’язані з пізнанням, особистісні, соціальні), які активізуються (актуалізуються) і збагачуються в діяльності по мірі виникнення реальних життєво важливих проблем, з якими стикається носій компетенції [311, с. 38].
Бондар С. «Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів»	Компетенція – це здатність розв’язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів ...компетентність – це здатність особистості діяти ... цінності є основою будь-яких компетенцій [61, с. 9].
В. І. Луговий «Компетентності та компетенції поняттєво-термінологічний дискурс»	Терміну «компетенція» («компетенції») відповідає значення юридичного характеру як певних (наприклад, посадових) повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій [187, с. 8].
Зимня І. О. «Ключові компетентності як результативно-цільова основа компетентнісного підходу в освіті»	Компетенції – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новотвори (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин), які потім виявляються в компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах [128, с. 23].
Хуторський А. В. «Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти»	Компетенція включає сукупність взаємозв’язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері [319, с. 141].
Баханов К. «Традиції та інновації в навчанні історії в школі: Дидактичний словник-довідник»	Компетенція – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню [50, с. 38].

Автор, джерело	Визначення поняття компетентності
Татур Ю. Г. «Компетентність в структурі моделі якості підготовки фахівця»	Компетентність фахівця з вищою освітою – це проявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення [287, с. 26].
Холодна М. А. «Психологія інтелекту»	Компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності [317, с. 207].
Курлянд З. Н. «Педагогіка вищої школи»	Компетентність – це спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і розв’язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [233, с. 448–449].
Іванов Д. А. «Компетентністний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій: (досвід роботи)»	Компетентність як характеристика особистості є ширшою за поняття знання, уміння, навички. Загалом компетентність – це характеристика, що дається людині внаслідок оцінювання ефективності / результативності її дій, спрямованих на розв’язання певного кола значущих для певного співтовариства завдань / проблем. Поняття компетентності є ширшим поняттям за знання, або уміння, або навичка, воно містить їх у собі [138, с. 16].
Зимня І. О. «Ключові компетенції – нова парадигма результату освіти»	Компетентність – заснований на знаннях, інтелектуально та особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини [127].
Луговий В. І. «Компетентності та компетенції поняттєво-термінологічний курс»	Компетентність – інтегральна характеристика особистості, яка розкладається на диференціальні компетентності. Тобто, загальна компетентність складається з окремих часткових компетенцій [187, с. 8].

Автор, джерело	Визначення поняття компетентності
Шапарь В. Б. «Словник практичного психолога»	Компетентність – це психосоціальна якість, що означає силу та впевненість, яка дає людині усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [329, с.184].
Коджаспіров Г. «Словник з педагогіки»	Компетентність – особисті можливості посадовця і його кваліфікація (знання, досвід), що дозволяє брати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати питання самому, завдяки наявності у нього певних знань, навичок; рівень освіченої особи, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності [157, с.133].
Хуторський А. В., Хуторська Л. Н. «Компетентністний підхід до моделювання післядипломної освіти»	Компетентність – сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-змістовних орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й індивідуально-значимій сфері [321, с. 256].
Зеєр Е. Ф. «Модернізація професійної освіти: компетентністний підхід»	Компетентність – сукупність знань, умінь, досвіду, відображена в теоретико-прикладній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності [125, с. 21].
Зязюн І. А. «Філософія поступу і прогнозу освітньої системи»	Компетентність як екзистенціональна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти [134, с. 11].

**Виробничі функції, типові завдання діяльності фахівця
освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст»
і вміння, якими він повинен володіти**

Зміст виробничої функції	Назва типової задачі діяльності	Зміст уміння
1. Аналітична	1.1. Комплексний економічний аналіз діяльності підприємства та його підрозділів	1.1.1. Формувати методикку проведення комплексної економічної діагностики діяльності підприємства. 1.1.2. Визначати сукупність аналітичних показників і критерії їх оцінювання. 1.1.3. Групувати економічні показники діяльності за напрямками діагностики діяльності підприємства. 1.1.4. Проводити збирання, оброблення та систематизацію планових, облікових та звітних даних. 1.1.5. Проводити розрахунки аналітичних і оцінних показників на підставі отриманих даних. 1.1.6. Обґрунтовувати рішення щодо визначення ефективності діяльності підприємства.
	1.2. Виявлення резервів виробництва і розроблення заходів щодо ефективного використання ресурсів підприємства	1.2.1. Визначати резерви виробництва за підрозділами та виробами, елементами витрат. 1.2.2. Розробляти заходи щодо економного використання наявних ресурсів. 1.2.3. Розраховувати економічну ефективність від запровадження режиму економії використовуваних у виробництві ресурсів.
	1.3. Аналіз можливостей додаткового випуску продукції підприємства	1.3.1. Визначати поточну, проектну, середньорічну та резервну виробничу потужність підприємства та його цехів. 1.3.2. Виявляти резерви виробничої потужності підприємства. 1.3.3. Оптимізувати організацію виробництва продукції на підприємстві. 1.3.4. Визначати достатній рівень забезпечення ресурсами додаткового випуску продукції.

	1.4. Виявлення резервів підвищення продуктивності праці на підприємстві	<p>1.4.1. Розраховувати фактичний та прогнозний рівень продуктивності праці на підприємстві.</p> <p>1.4.2. Визначати чисельність персоналу підприємства за категоріями, підрозділами, професіями і посадами.</p> <p>1.4.3. Установлювати наявні резерви підвищення продуктивності праці на підприємстві та в його підрозділах.</p> <p>1.4.4. Розраховувати трудомісткість виробничої програми підприємства.</p> <p>1.4.5. Обґрунтовувати рішення щодо встановлення планових нормативів підвищення продуктивності праці.</p>
	1.5. Визначення методології і технології дослідження підприємства як системи	<p>1.5.1. З'ясувати мету і завдання дослідження.</p> <p>1.5.2. Обирати адекватні методики проведення дослідних робіт.</p> <p>1.5.3. Розробляти технологічні процеси вивчення змін на підприємстві з урахуванням конкретних умов його діяльності.</p> <p>1.5.4. Визначати інформаційну базу дослідження, способи опрацювання даних, підходи до систематизації і подання результатів дослідження.</p>
	1.6. Діагностика конкурентного середовища підприємства	<p>1.6.1. Визначати масштаби конкурентного і галузевого середовища господарювання підприємства.</p> <p>1.6.2. Оцінювати становище конкурентів і силу їх впливу на ринку.</p> <p>1.6.3. Визначати становище підприємства відносно конкурентів, установлювати його конкурентні переваги.</p>
	1.7. Аналіз ресурсів, процесів і результатів діяльності підприємства	<p>1.7.1. Системно аналізувати діяльність підприємства.</p> <p>1.7.2. Аналізувати використання ресурсів.</p> <p>1.7.3. Оцінювати результати господарської діяльності підприємства.</p>

2. Планова	2.1. Підготовка даних для складання проектів перспективних і річних планів виробничо-господарської діяльності (бізнес-планів) підприємства	<p>2.1.1. Визначати перелік первинної інформації та склад документації для складання проектів планів виробничо-господарської діяльності (бізнес-планів) підприємства.</p> <p>2.1.2. Збирати попередні дані для розрахунку планово-економічних показників перспективних та річних планів.</p> <p>2.1.3. Систематизувати та групувати попередні дані планів.</p>
	2.2. Розроблення окремих розділів планів виробничо-господарської діяльності (бізнес-планів) підприємства	<p>2.2.1. Виконувати необхідні економічні розрахунки планових економічних показників.</p> <p>2.2.2. Порівнювати планові і базисні показники.</p> <p>2.2.3. Прогнозувати динаміку зміни планово-економічних показників під впливом екзогенних та ендогенних чинників.</p> <p>2.2.4. Проводити декомпозицію розрахункових даних у розрізі планових періодів та структурних підрозділів підприємства.</p>
	2.3. Проведення необхідних розрахунків і обґрунтувань за розділами планів виробничо-господарської діяльності (бізнес-планів) підприємства	<p>2.3.1. Розраховувати вартісні та натуральні показники планів виробничо-господарської діяльності підприємства.</p> <p>2.3.2. Обґрунтовувати планові рішення.</p> <p>2.3.3. Формулювати висновки та логічно їх викладати, спираючись на розрахункові показники.</p>

2.4. Доведення планових показників до підрозділів підприємства	2.4.1. Визначати організаційну структуру підприємства (загальну, виробничу, управлінську). 2.4.2. Складати службові записки та подання. 2.4.3. Виокремлювати конкретні планово-економічні показники підрозділів із сукупності і узагальнених показників підприємства
2.5. Техніко-економічне обґрунтування освоєння нових видів продукції, нової техніки, прогресивної технології, механізації та автоматизації виробничих процесів	2.5.1. Розраховувати показники виробничої потужності, рівня механізації та автоматизації праці, технічного та організаційного рівня виробництва. 2.5.2. Визначити загальні витрати на проведення ремонтів, модернізації та заміни обладнання. 2.5.3. Прогнозувати витрати на проведення науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт для організації випуску нової продукції, модернізації обладнання та його заміни, зміни технологічних процесів виробництва продукції. 2.5.4. Визначати економічну ефективність від інноваційно-інвестиційної діяльності підприємства. 2.5.5. Обґрунтовувати інвестиційні проекти освоєння виробництва нової продукції, упровадження нової техніки та технології, підвищення рівня механізації та автоматизації виробничих і трудових процесів на підприємстві.
2.6. Розроблення техніко-економічних нормативів матеріальних і трудових витрат для визначення собівартості продукції	2.6.1. Розробляти методики збирання та опрацювання початкових даних. 2.6.2. Збирати та опрацьовувати дані для розроблення економічних нормативів. 2.6.3. Розробляти нормативні показники матеріальних і трудових витрат для підрозділів підприємства. 2.6.4. Проводити апробацію та коригування проектних нормативів витрат.

	<p>2.7. Розроблення планово-розрахункових цін на основні види сировини, матеріалів, палива, енергії, використовуваних у виробництві</p>	<p>2.7.1. Визначати склад витрат, що включаються в ціну сировини, матеріалів і комплектувальних виробів.</p> <p>2.7.2. Установлювати й оптимізувати розміри елементів витрат на складники продукції.</p> <p>2.7.3. Визначати розрахункові ціни на сировину, матеріали і комплектувальні вироби.</p>
	<p>2.8. Складання кошторисних калькуляцій товарної продукції підприємства</p>	<p>2.8.1. Передбачати порядок складання кошторисів і калькуляцій промислової продукції.</p> <p>2.8.2. Визначати калькуляційні статті та розраховувати витрати за ними.</p> <p>2.8.3. Складати кошториси витрат.</p>
	<p>2.9. Розроблення проектів цін на продукцію, що випускається підприємством</p>	<p>2.9.1. Визначати склад витрат, що включаються в ціну готової продукції.</p> <p>2.9.2. Розраховувати проектну ціну продукції на підставі кошторисів і калькуляцій.</p> <p>2.9.3. Обґрунтовувати прогнозований прибуток і розрахункову рентабельність у ціні продукції.</p>
<p>3. Організаційна</p>	<p>3.1. Організація впровадження й удосконалення внутрішньогосподарського розрахунку на підприємстві</p>	<p>3.1.1. Розробляти організаційно-методичні документи щодо впровадження внутрішньогосподарського розрахунку.</p> <p>3.1.2. Аналізувати та оцінювати ефективність функціонування внутрішньогосподарського розрахунку на підприємстві.</p> <p>3.1.3. Виявляти недоліки в організації та методології проведення внутрішніх розрахунків між підрозділами підприємства.</p> <p>3.1.4. Готувати рішення щодо вдосконалення та підвищення ефективності діяльності підрозділів у межах внутрішньогосподарського розрахунку.</p>

3. Організаційна	3.2. Удосконалення планової та облікової документації	<p>3.2.1. Визначати документообіг на підприємстві. порядок проходження планової, облікової і звітної документації.</p> <p>3.2.2. Оптимізувати інформаційні та документальні потоки.</p> <p>3.2.3. Розробляти й уніфікувати форми планової, облікової та звітної документації підприємства.</p> <p>3.2.4. Здійснювати систематизацію, каталогізацію та кодування планово-економічної документації.</p>
	3.3. Підготовка методичних матеріалів щодо організації планування на підприємстві	<p>3.3.1. Вивчати досвід організації економічної і планової роботи на підприємствах, систематизувати його та виокремлювати новітні ефективні підходи.</p> <p>3.3.2. Досліджувати наукові та інформаційні бази за окремими напрямками.</p> <p>3.3.3. Розробляти техніко-економічне обґрунтування удосконалення організації економічної і планової роботи на підприємстві.</p> <p>3.3.4. Запроваджувати розроблені організаційні й методологічні рішення.</p> <p>3.3.5. Визначати економічну ефективність удосконалення планової роботи на підприємстві.</p> <p>3.3.6. Складати акти запровадження організаційних та методологічних рішень.</p> <p>3.3.7. Готувати науково-технічні звіти за результатами впровадження.</p>
4. Контрольна	4.1. Контроль за правильністю розрахунків економічної ефективності впровадження нової техніки і технології, наукової організації праці, раціоналізаторських пропозицій і винаходів, здійснюваних у підрозділах підприємства	<p>4.1.1. Виконувати розрахунки економічної ефективності впровадження нової техніки і технології.</p> <p>4.1.2. Визначати ефективність запровадження організаційно-технічних рішень з наукової організації праці.</p> <p>4.1.3. Розрізняти винаходи і раціоналізаторські пропозиції.</p> <p>4.1.4. Розраховувати узагальнену ефективність від запровадження комплексу рішень з удосконалення виробничої діяльності підприємства.</p>

	4.2. Контроль за ходом виконання планових завдань по підприємству загалом і його підрозділах, а також за результатами їх виробничо-господарської діяльності	4.2.1. Визначати склад економічних показників, що підлягають поточному обліку та контролю. 4.2.2. Розробляти форми звітності та облікових документів для контролю за ходом виконання планових завдань виробничо-господарської діяльності підприємства та його підрозділів.
5. Обліково-статистична	5.1. Підготовка періодичної статистичної звітності	5.1.1. Визначати склад первинних даних для заповнення форм статистичної звітності. 5.1.2. Збирати й опрацьовувати дані, потрібні для складання звітності. 5.1.3. Виконувати необхідні розрахунки економічних показників, що подаються у формах статистичної звітності.
	5.2. Облік виконання планів виробництва	5.2.1. Вести облік виконання планових показників з виробництва продукції.
6. Інформаційна	6.1. Забезпечення власних інформаційних потреб	6.1.1. Вести пошук, збирати, систематизувати й нагромаджувати необхідну для виконання посадових обов'язків нормативно-правову, соціально-економічну, науково-методичну, довідкову та іншу інформацію.
	6.2. Підготовка інформації на запит керівництва	6.2.1. Готувати оперативні звіти, огляди, аналітичні записки про стан справ у сфері планування діяльності та забезпечення ефективності.

Кваліфікаційна характеристика професії

ЕКОНОМІСТ

Завдання та обов'язки. Виконує роботу щодо здійснення економічної діяльності підприємства, спрямованої на підвищення ефективності та рентабельності виробництва, якості продукції, що випускається, і освоєння нових видів продукції, досягнення високих кінцевих результатів за оптимального використання матеріальних, трудових і фінансових ресурсів.

Готує вихідні дані для складання проектів господарсько-фінансової, виробничої та комерційної діяльності (бізнес-планів) підприємства з метою забезпечення зростання обсягів збуту продукції та збільшення прибутку. Виконує розрахунки з матеріальних, трудових і фінансових витрат, необхідних для виробництва і реалізації продукції, освоєння нових видів продукції, прогресивної техніки та технології. Здійснює економічний аналіз господарської діяльності підприємства та його підрозділів, виявляє резерви виробництва, розробляє заходи щодо забезпечення режиму економії, підвищення рентабельності виробництва, конкурентоспроможності продукції, продуктивності праці, зменшення витрат на виробництво і реалізацію продукції, усунення витрат та непродуктивних витрат, а також виявлення можливостей додаткового випуску продукції. Визначає економічну ефективність організації праці та виробництва, упровадження нової техніки і технології, раціоналізаторських пропозицій та винаходів. Бере участь у розгляданні розроблених виробничо-господарських планів, проведенні робіт з ресурсозберігання, у впровадженні та вдосконаленні внутрішньогосподарського розрахунку, удосконаленні прогресивних форм організації праці та управління, а також планової та облікової документації. Оформлює матеріали для укладання договорів, стежить за термінами виконання договірних зобов'язань. Здійснює контроль за ходом виконання планових завдань підприємством та його підрозділами, використанням внутрішньогосподарських резервів. Бере участь у проведенні маркетингових досліджень і прогнозуванні розвитку підприємства. Виконує роботу, пов'язану з нерегламентованими розрахунками і контролем за правильним здійсненням розрахункових операцій. Веде облік економічних показників результатів виробничої діяльності підприємства та його підрозділів, а також облік укладених договорів. Готує періодичну звітність в установлені терміни. Виконує роботу щодо формування, ведення і зберігання бази даних економічної інформації, вносить зміни до довідкової та нормативної інформації, яка використовується під час оброблення даних. Бере участь у формуванні економічного поставлення задач або окремих їх етапів, які вирішуються за допомогою обчислювальної

техніки, визначає можливості використання готових проектів, алгоритмів пакетів прикладних програм, що дають можливість створювати економічно обґрунтовані системи оброблення економічної інформації.

Повинен знати: законодавчі та нормативні правові акти, методичні матеріали з планування, обліку та аналізу діяльності підприємства; організацію планової роботи; порядок розроблення перспективних і річних планів господарсько-фінансової та виробничої діяльності підприємства; порядок розроблення бізнес-планів; планово-облікову документацію; порядок розроблення нормативів матеріальних, трудових і фінансових витрат; методи економічного аналізу та обліку показників діяльності підприємства і його підрозділів; методи визначення економічної ефективності впровадження нової техніки і технології, організації праці, раціоналізаторських пропозицій та винаходів; методи і засоби проведення обчислювальних робіт; правила оформлення матеріалів для укладання договорів; організацію оперативного і статистичного обліку; порядок та терміни складання звітності; вітчизняний і зарубіжний досвід раціональної організації економічної діяльності підприємства в умовах ринкової економіки; економіку, організацію виробництва, праці та управління; основи технології виробництва; ринкові методи господарювання; можливості застосування обчислювальної техніки для здійснення техніко-економічних розрахунків і аналізу господарської діяльності підприємства, правила її експлуатації; основи трудового законодавства; правила і норми охорони праці.

Кваліфікаційні вимоги.

Провідний економіст: повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (магістр, спеціаліст). Стаж роботи за професією економіста I категорії – не менше 2 років.

Економіст I категорії: повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (магістр, спеціаліст); для магістра – без вимог до стажу роботи, спеціаліста – стаж роботи за професією економіста II категорії – не менше 2 років.

Економіст II категорії: повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (спеціаліст). Стаж роботи за професією економіста – не менше 1 року.

Економіст: повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (спеціаліст) без вимог до стажу роботи.

Витяг з Федерального стандарту вищої освіти Російської Федерації за напрямом підготовки «Економіка підприємства»

профессиональные компетенции (ПК):

• **расчетно-экономическая деятельность**

- способен собрать и проанализировать исходные данные, необходимые для расчета экономических и социально-экономических показателей, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов (ПК-1);

- способен на основе типовых методик и действующей нормативно-правовой базы рассчитать экономические и социально-экономические показатели, характеризующие деятельность хозяйствующих субъектов, (ПК-2);

- способен выполнять необходимые для составления экономических разделов планов расчеты, обосновывать их и представлять результаты работы в соответствии с принятыми в организации стандартами (ПК-3);

• **аналитическая, научно-исследовательская деятельность**

- способен осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных экономических задач (ПК-4);

- способен выбрать инструментальные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, проанализировать результаты расчетов и обосновать полученные выводы (ПК-5);

- способен на основе описания экономических процессов и явлений строить стандартные теоретические и эконометрические модели, анализировать и содержательно интерпретировать полученные результаты (ПК-6);

- способен анализировать и интерпретировать финансовую, бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в отчетности предприятий различных форм собственности, организаций, ведомств и т.д. и использовать полученные сведения для принятия управленческих решений (ПК-7);

- способен анализировать и интерпретировать данные отечественной и зарубежной статистики о социально-экономических процессах и явлениях, выявлять тенденции изменения социально-экономических показателей (ПК-8);

- способен, используя отечественные и зарубежные источники информации, собрать необходимые данные проанализировать их и подготовить информационный обзор и/или аналитический отчет (ПК-9);

- способен использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-10);

• **организационно-управленческая деятельность**

- способен организовать деятельность малой группы, созданной для реализации конкретного экономического проекта (ПК-11);

- способен использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-12);

- способен критически оценить предлагаемые варианты управленческих решений и разработать и обосновать предложения по их совершенствованию с учетом критериев социально-экономической эффективности, рисков и возможных социально-экономических последствий (ПК-13);

• **педагогическая деятельность**

- способен преподавать экономические дисциплины в образовательных учреждениях различного уровня, используя существующие программы и учебно-методические материалы (ПК-14);

- способен принять участие в совершенствовании и разработке учебно-методического обеспечения экономических дисциплин (ПК-15).

Приклади проаналізованих посадових інструкцій економістів

ПОСАДОВА ІНСТРУКЦІЯ ЕКОНОМІСТА

I. Загальні положення

1. Економіст належить до професійної групи «Професіонали».
2. Призначення на посаду економіста та звільнення з неї здійснюється наказом керівника підприємства з дотриманням вимог Кодексу законів про працю України та чинного законодавства про працю.
3. Економіст підпорядковується безпосередньо керівнику підприємства.

II. Завдання та обов'язки

Економіст:

1. Здійснює облік грошових коштів, які надходять, товарно-матеріальних цінностей, основних фондів і своєчасне відображення на відповідних бухгалтерських рахунках операцій, пов'язаних з їх рухом, а також облік витрат виробництва і обігу, виконання кошторисів витрат, реалізації продукції (виконання робіт та послуг), результатів господарчо-фінансової діяльності.
2. Складає звітні калькуляції собівартості виконуваних робіт і надаваних послуг.
3. Стежить за раціональним і економним використанням матеріальних, трудових і фінансових ресурсів з метою виявлення внутрішньогосподарських резервів, зниження собівартості продукції, запобігання втрат і непродуктивних витрат.
4. На підставі даних бухгалтерського обліку і звітності проводить комплексний аналіз господарчо-фінансової діяльності підприємства і його господарчих підрозділів, готує пропозиції з усунення недоліків у витрачанні коштів, підвищення ефективності виробництва, послідовного здійснення режиму економії.
5. Вживає необхідних заходів щодо використання сучасних засобів механізації і автоматизації обліково-обчислювальних робіт, бере участь у формулюванні економічної постановки задач, які вирішуються за допомогою обчислювальної техніки.
6. Виконує необхідну роботу, пов'язану з нерегламентними розрахунками і контролем за правильністю здійснення розрахункових операцій, внесенням змін у довідкову і нормативну інформацію, яка використовується в процесі машинного оброблення бухгалтерських даних.
7. Виконує окремі службові доручення свого безпосереднього керівника.

III. Права

Економіст має право:

1. Ознайомлюватися з проектами рішень керівництва підприємства, що стосуються його діяльності.
2. Вносити на розгляд керівництва, підприємства пропозиції по вдосконаленню роботи, пов'язані з обов'язками, що передбачені цією інструкцією.
3. В межах своєї компетенції повідомляти безпосередньому керівнику про всі виявлені недоліки в діяльності підприємства (структурного підрозділу, окремих працівників) та вносити пропозиції щодо їх усунення.
4. Вимагати та отримувати особисто або за дорученням керівництва підприємства у керівників структурних підрозділів та фахівців інформацію та документи, необхідні для виконання його посадових обов'язків.
5. Залучати фахівців до виконання покладених на нього завдань.
6. Удосконалювати свою професійну кваліфікацію у встановленому порядку.
7. Вимагати від керівництва підприємства, свого безпосереднього керівника сприяння у виконанні обов'язків, передбачених цією посадовою інструкцією.

IV. Відповідальність

Економіст несе відповідальність:

1. За неналежне виконання або невиконання своїх посадових обов'язків, що передбачені цією посадовою інструкцією, – в межах, визначених чинним законодавством України про працю.
2. За правопорушення, скоєні в процесі здійснення своєї діяльності, – в межах, визначених чинним адміністративним, кримінальним та цивільним законодавством України.
3. За завдання матеріальної шкоди – в межах, визначених чинним цивільним законодавством та законодавством про працю України.

V. Економіст повинен знати:

1. Постанови, розпорядження, накази, методичні, нормативні та інші керівні матеріали з організації, механізації і автоматизації бухгалтерського обліку і аналізу господарської діяльності.
2. Форми і методи бухгалтерського обліку.
3. Порядок документального оформлення і відображення в системі розрахунків бухгалтерського обліку господарських коштів і джерел їх формування.
4. Порядок обліку, відвантаження і реалізації продукції, витрат виробництва (обігу), праці і управління.
5. Основи оброблення інформації засобами ЕОМ та програмування.

6. Правила експлуатації обчислювальної техніки.
7. Основи трудового законодавства.
8. Правила та норми охорони праці.

VI. Кваліфікаційні вимоги

Економіст: повна або базова вища освіта відповідного напрямку підготовки (магістр, спеціаліст або бакалавр) та підвищення кваліфікації; для магістра – без вимог до стажу роботи, спеціаліста – стаж роботи за професією економіста з бухгалтерського обліку і аналізу господарської діяльності II категорії не менше 2 років, для бакалавра – не менше 3 років.

VII. Взаємовідносини (зв'язки) за посадою

1. За відсутності економіста з бухгалтерського обліку та аналізу господарської діяльності його обов'язки виконує працівник, призначений наказом керівника підприємства, який набуває відповідних прав і несе відповідальність за належне виконання покладених на нього обов'язків.

ПОСАДОВА ІНСТРУКЦІЯ економіста науково-дослідної частини

1. ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Посадову інструкцію для економіста науково-дослідної частини ВНЗ, розроблено на підставі «Положення про атестацію наукових працівників», затвердженого Постановою Кабінету Міністрів № 1475 від 13.08.1999 р. та відповідно до Постанови Держкомпраці СРСР № 416 від 30.12.1988 р., а також «Положення про атестацію наукових працівників та працівників, які обіймають посади керівників наукових підрозділів, професіоналів, фахівців та робітників науково-дослідної частини» ВНЗ, Статуту та Колективного договору між адміністрацією і трудовим колективом.

Посадову інструкцію розроблено з метою встановлення типових посадових обов'язків та кваліфікаційних вимог до наукового працівника, який обіймає посаду економіста науково-дослідної частини ВНЗ.

2. ПОСАДОВІ ОBOB'ЯЗКИ

2.1. Виконує роботу щодо здійснення економічної діяльності підприємства, спрямованої на підвищення ефективності та рентабельності виробництва, якості продукції, що випускається, і освоєння нових видів продукції, досягнення високих кінцевих результатів за оптимального використання матеріальних, трудових і фінансових ресурсів.

2.2. Готує вихідні дані для складання проектів господарсько-фінансової, виробничої та комерційної діяльності (бізнес-планів) підприємства з метою забезпечення зростання обсягів збуту продукції та збільшення прибутку.

2.3. Виконує розрахунки з матеріальних, трудових і фінансових витрат, необхідних для виробництва і реалізації продукції, освоєння нових видів продукції, прогресивної техніки та технології.

2.4. Здійснює економічний аналіз господарської діяльності підприємства та його підрозділів, виявляє резерви виробництва, розробляє заходи щодо забезпечення режиму економії, підвищення рентабельності виробництва, конкурентоспроможності продукції, продуктивності праці, зменшення витрат на виробництво і реалізацію продукції, усунення втрат та непродуктивних витрат, а також виявлення можливостей додаткового випуску продукції.

2.5. Визначає економічну ефективність організації праці та виробництва, впровадження нової техніки і технології, раціоналізаторських пропозицій та винаходів.

2.6. Бере участь у розгляданні розроблених виробничо-господарських планів, проведенні робіт з ресурсозберігання, у впровадженні та вдосконаленні внутрішньогосподарського розрахунку, удосконаленні прогресивних форм організації праці та управління, а також планової та облікової документації.

2.7. Оформлює матеріали для укладання договорів, стежить за термінами виконання договірних зобов'язань.

2.8. Здійснює контроль за ходом виконання планових завдань підприємством та його підрозділами, використанням внутрішньогосподарських резервів.

2.9. Бере участь у проведенні маркетингових досліджень і прогнозуванні розвитку підприємства.

2.10. Виконує роботу, пов'язану з нерегламентованими розрахунками і контролем за правильним здійсненням розрахункових операцій.

2.11. Веде облік економічних показників результатів виробничої діяльності підприємства та його підрозділів, а також облік укладених договорів.

2.12. Готує періодичну звітність в установлені терміни.

2.13. Виконує роботу щодо формування, ведення і зберігання бази даних економічної інформації, вносить зміни до довідкової та нормативної інформації, яка використовується під час оброблення даних.

2.14. Бере участь у формуванні економічного поставлення задач або окремих їх етапів, які вирішуються за допомогою обчислювальної техніки, визначає можливості використання готових проектів, алгоритмів пакетів прикладних програм, що дають можливість створювати економічно обґрунтовані системи оброблення економічної інформації.

3. КВАЛІФІКАЦІЙНІ ВИМОГИ

3.1. **Провідний економіст:** повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (магістр, спеціаліст). Стаж роботи за професією економіста I категорії – не менше 2 років.

3.2. **Економіст 1 категорії:** повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (магістр, спеціаліст); для магістра – без вимог до стажу роботи, спеціаліста – стаж роботи за професією економіста II категорії – не менше 2 років.

3.3. **Економіст 2 категорії:** повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (спеціаліст). Стаж роботи за професією економіста – не менше 1 року.

3.4. **Економіст без категорії:** повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (спеціаліст) без вимог до стажу роботи.

4. ПОВИНЕН ЗНАТИ

4.1. Законодавчі та нормативні правові акти, методичні матеріали з планування, обліку та аналізу діяльності підприємства.

4.2. Організацію планової роботи.

4.3. Порядок розроблення перспективних і річних планів господарсько-фінансової та виробничої діяльності підприємства.

4.4. Порядок розроблення бізнес-планів.

4.5. Планово-облікову документацію.

4.6. Порядок розроблення нормативів матеріальних, трудових і фінансових витрат.

4.7. Методи економічного аналізу та обліку показників діяльності підприємства і його підрозділів.

4.8. Методи визначення економічної ефективності впровадження нової техніки і технології, організації праці, раціоналізаторських пропозицій та винаходів.

4.9. Методи і засоби проведення обчислювальних робіт.

4.10. Правила оформлення матеріалів для укладання договорів.

4.11. Організацію оперативного і статистичного обліку.

4.12. Порядок та терміни складання звітності.

4.13. Вітчизняний і зарубіжний досвід раціональної організації економічної діяльності підприємства в умовах ринкової економіки.

4.14. Економіку, організацію виробництва, праці та управління.

4.15. Основи технології виробництва.

4.16. Ринкові методи господарювання.

4.17. Можливості застосування обчислювальної техніки для здійснення техніко-економічних розрахунків і аналізу господарської діяльності підприємства, правила її експлуатації.

4.18. Основи трудового законодавства.

4.19. Правила і норми охорони праці.

5. ПРАВА

5.1. Економіст науково-дослідної частини ВНЗ має права, визначені трудовим законодавством та Законом України «Про науково-технічну діяльність», Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Списків виробництв, робіт, цехів, професій і посад, зайнятість працівників в яких дає право на щорічні додаткові відпустки за роботу із шкідливими і важкими умовами праці, а також за особливий характер праці», Статутом ВНЗ та Колективним договором між адміністрацією і трудовим колективом.

5.2. Має право у визначених законодавством межах отримувати інформацію від бухгалтерії, планово-фінансового відділу, відділу кадрів та інших підрозділів науково-дослідної частини та ВНЗ, яка стосується організації і виконання НДР та оплати праці, а також вносити свої пропозиції щодо організації і вдосконалення виконання НДР до будь-яких служб і посадових осіб ВНЗ.

5.3. Має право на пільги та компенсацію за роботу в шкідливих умовах або за особливий характер праці (ст. 8 Закону про відпустки).

6. ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ

Несе відповідальність за невиконання своїх посадових обов'язків відповідно до чинного законодавства.

Посадова інструкція економіста відділу збуту

I. Загальні положення

1.1. Посадова інструкція складена на підставі «Галузевих кваліфікаційних характеристик керівників і фахівців» і Положення про районне відділення енеенергозбуту.

Посада іменується – економіст відділу збуту РВЕ СО «Енеенергозбут».

Призначення посади – ведення аналізу споживання електроенергії РВЕ.

Економіст відділу збуту РВЕ енеенергозбуту призначається на посаду та звільняється з посади за наказом голови Правління обленерго (обленерго).

Економіст відділу збуту безпосередньо підпорядковується начальнику РВЕ енеенергозбуту та функціонально – старшому економісту відділу збуту.

II. Завдання та обов'язки економіста відділу збуту

Економіст відділу збуту зобов'язаний:

Приймати звіти споживачів за електроенергію в строгій відповідності з укладеними договорами та з лімітами на відпустку електричної енергії.

У встановлений термін виписувати, реєструвати і направляти рахунки споживачам за використану електроенергію, заявлену потужність, компенсацію реактивної потужності і т.д.

Щомісяця аналізувати правильність показань електролічильників у звітах споживачів.

Робити донарахування по електролічильникам, реєструвати і робити нарахування по актах при порушенні правил користування електричною енергією (ППЕЕ) і безобліковому споживанню електричної енергії.

Вести розрахункову відомість по реалізації електроенергії, щомісяця складати звіти відпуску корисної електричної енергії (за формою 32-Енерго), техніко-економічним показникам.

Щомісяця робити облік показань лічильників в облікових картках, робити аналіз споживання електричної енергії по кожному споживачу, проводити контроль за надходженням коштів від споживачів.

Робити звірення розрахунків зі споживачами, складати й оформляти акти звірення розрахунків.

Вести оборотні відомості по усіх видах платежів.

Відкривати і закривати особові рахунки по нарядах технічних служб, при оголошенні споживачів банкрутами.

Брати участь у підготовці юрисконсульту РВЕ відповідної документації до господарського суду по заборгованості споживачів.

Уживати заходів по зниженню дебіторської заборгованості споживачів.

Давати роз'яснення споживачам з питань розрахунків з енергопостачальною організацією, забезпечувати своєчасну і повну реалізацію електричної енергії по РВЕ.

Робити аналіз реалізації в цілому по РВЕ, вести необхідну звітність і облік.

Робити виписку рахунків за повторне підключення споживачів-неплатників і ін. послуги, вести їхній облік (безоблікове споживання).

Упроваджувати передові методи розрахунків, машинну обробку інформації, обробляти і формувати інформацію і звіти на ЕОМ.

Володіти українською мовою, володіти навиками роботи на персональному комп'ютері, як користувач, у т.р. програмами MS Word, MS Excel та користування оргтехнікою.

III. Права економіста відділу збуту

Економіст має право:

Доповідати керівництву про виявлені недоліки в межах своєї компетенції.

Вимагати вихідні дані для складання статистичної звітності.

Вносити пропозиції по удосконалюванню роботи, зв'язаної з передбаченими даною посадовою інструкцією обов'язками.

IV. Відповідальність економіста відділу збуту

Економіст несе відповідальність за:

За неякісне і несвоєчасне виконання посадових обов'язків та недотримання даної посадової інструкції.

Неправильність і несвоєчасність видачі необхідної інформації.

За допущений брак у складанні звітів, зведень, довідок по РВЕ.

Несхоронність усієї технічної документації.

Невиконання наказів та розпоряджень керівництва РВЕ, обленерго, та СО обленерго.

Недотримання вимог правил технічної безпеки (ПТБ), правил пожежної безпеки (ППБ).

Порушення виробничої дисципліни.

За порушення договору – зобов'язання «Про комерційну таємницю обленерго».

V. Економіст повинен знати

Економіст повинний знати:

постанови, розпорядження, директивні документи по енергозбутовій діяльності вищестоячих органів;

методичні, законодавчі та нормативні й інші матеріали, що стосуються його виробничої діяльності;

вміння працювати з людьми, виявляти ініціативу у рішенні поставлених перед ним задач, постійно підвищувати рівень економічних знань.

правила внутрішнього трудового розпорядку;

основи трудового законодавства;

правила охорони праці (ОП) і техніки безпеки (ТБ), правила користування електричною енергією (ПКЕЕ).

VI. Кваліфікаційні вимоги до економіста відділу збуту

На посаду економіста призначається особа, яка має вищу освіту, без вимог до стажу роботи, або середню фахову освіту і стаж роботи з обліку в посадах, що заміщаються фахівцями із середньою фаховою освітою, не менш 3-х років.

VII. Взаємовідносини

У випадку відсутності економіста відділу заміна здійснюється по вказівці начальника РВЕ: _____

Ознайомлення з посадовою інструкцією оформляється під розпис, один екземпляр вручається економісту для керівництва з виробничої роботи.

При зміні функціональних обов'язків працівника посадова інструкція підлягає перегляду.

Ділова гра «Оцінка витратності операційної діяльності і розробка заходів по усуненню непродуктивних витрат»¹

Мета гри: набуття практичного досвіду з оцінювання результатів виконання плану по витратах операційної діяльності самостійними підрозділами (філіями) підприємства, а також визначення сумарного резерву в цілому з розробкою адекватних управлінських рішень.

Бюджет часу ділової гри – 4 години.

Ідея гри: проведення аналітичних розрахунків по оцінці змін повної собівартості товарної продукції за загальними та частковими показниками, факторна оцінка зміни витратності виробництва.

Учасники гри: головні економісти структурних підрозділів підприємства, економісти цих підрозділів.

Вихідна інформація: у розрізі підрозділів планова і фактична собівартість товарної продукції, товарна продукція, порівняльна товарна продукція, калькуляції повної собівартості, склад витрат від браку, кошториси комплексних витрат, склад ФОП. (додаток А).

Порядок гри. У грі бере участь академічна група (25–30 чоловік). Група розбивається на чотири підгрупи по 6–9 чоловік, які грають роль економістів філій і підприємства в цілому. На чолі кожної підгрупи призначається відповідальний (старший економіст), що безпосередньо консультується з викладачем зі складних питань і несе відповідальність за правильність результатів.

Учасникам гри необхідно визначити по кожній філії, що входить до складу підприємства, і по підприємству в цілому:

1. Виконання плану по витратах на одну грн. товарної продукції і одержану суму економії (перевитрати).
2. Виконання плану зниження собівартості порівнюваної товарної продукції.
3. Зміну матеріаломісткості у порівнянні з планом і величину економії (перевитрати) по собівартості за рахунок цього фактора.
4. Зміну питомої матеріаломісткості на один виріб і вплив цієї зміни на матеріальні витрати.
5. Вплив на собівартість недотримання планової величини відходів матеріалів.
6. Вплив на собівартість продукції і рівень матеріальних витрат наявності незапланованого браку.
7. Відносне відхилення по витрачанням фонду оплати праці.

¹ При формуванні додатків 7-11 використані матеріали сайту <http://www.kneu.dp.ua/moodle-new/login/index.php>

8. Вплив на собівартість співвідношення темпів зростання продуктивності праці і середньої зарплати.

9. Резерви зниження собівартості стосовно витрат на оплату праці.

10. Вплив на собівартість виконання плану за загальновиробничими витратами (без витрат на утримання та експлуатацію устаткування – ВУЕУ) та адміністративними витратами.

11. Суму абсолютного і відносного відхилення по ВУЕУ.

12. Вплив зростання обсягу виробництва і виконання нормативних витрат на величину ВУЕУ загальновиробничих та адміністративних витрат.

13. Вплив умовно-постійного характеру витрат комплексного характеру на собівартість продукції.

Після вирішення поставлених вище завдань кожна група обчислює сукупний резерв зниження собівартості. Одержані результати оформляються у вигляді аналітичних таблиць і короткої пояснювальної записки, які обговорюються всіма учасниками гри. Ціль обговорення полягає у виявленні провідної філії, а також у розробці заходів щодо усунення непродуктивних витрат.

Методичні вказівки до розрахунків. При вирішенні першого завдання потрібно встановити не лише загальні змінні витрат на одну грн товарної продукції, але й вплив асортиментних і структурних зрушень на випуск продукції, зниження витрат, зміну оптових і заготівельних цін. Така градація необхідна для оцінки роботи кожної філії.

Якщо економія отримана за рахунок асортиментних і структурних зрушень, то її не можна зараховувати як позитивний фактор по зниженню собівартості. Те ж відноситься й до розв'язання другого завдання.

При вирішенні третього завдання необхідно виділити матеріальні витрати. Потім розрахувати планову і фактичну матеріаломісткість. За коефіцієнтом матеріальних витрат встановлюється вплив їхньої зміни на собівартість за допомогою формули:

$$\Delta C \% = (100 - IM * 100) * Ум,$$

де IM – індекс матеріальних витрат;

Ум – питома вага цих витрат у собівартості.

Основою для розрахунку впливу на собівартість рівня недотримання планової величини відходів виробництва служить визначення співвідношення відходів за ціною вихідної сировини і ціною можливого використання.

Для визначення впливу браку на собівартість потрібно встановити питому вагу матеріальних витрат у собівартості продукції, а потім отриману величину помножити на понадплановий брак.

При врахуванні впливу відхилень заробітної плати потрібно пам'ятати, що аналізовані об'єкти відносяться до машинобудування, а отже, поправковий банківський коефіцієнт для розрахунку відносного відхилення дорівнює 0,5.

Для визначення впливу співвідношення темпів приросту зарплати та продуктивності праці потрібно розрахувати середню зарплату і продуктивність праці одного працівника, а потім за формулою:

$$C \% = (П - З) / (П + 100) \times ПВ,$$

де П – темпи підвищення продуктивності праці;

З – темпи зростання середньої заробітної плати;

ПВ – питома вага заробітної плати в собівартості продукції,

визначити необхідну величину у відсотках, а помноживши отриманий відсоток на планову собівартість, можна встановити абсолютну суму зміни собівартості під впливом співвідношення темпів росту продуктивності праці і заробітної плати.

Визначення впливу на собівартість статей комплексних витрат здійснюється шляхом порівняння фактичного їх розміру з плановим.

Вплив ВУЕУ встановлюється в такій послідовності:

- знаходиться змінна частина ВУЕУ шляхом множення планової величини витрат по кожній статті на відповідний коефіцієнт;

- визначається величина змінних витрат з урахуванням рівня виконання плану за обсягами продукції;

- скориговані змінні витрати підсумовуються з умовно-постійною частиною витрат по кожній статті;

- фактичні витрати порівнюються з витратами, які перераховані на відсоток виконання плану по випуску продукції.

Такий розрахунок дозволяє встановити відносне відхилення.

Встановлення впливу зростання обсягу виробництва і виконання нормативних витрат щодо комплексних статей вирішується шляхом визначення витрат по всіх статтях комплексних витрат на одну грн товарної продукції. Такі витрати обчислюються за планом, перерахованим на фактичний обсяг випущеної продукції і за фактом. Порівняння планових витрат, перерахованих на фактичний обсяг, з витратами за затвердженим планом відображає вплив зростання обсягу виробництва на приріст витрат. Порівняння фактичних витрат із плановими, перерахованими на обсяг випущеної продукції, показує виконання нормативних витрат. В оцінку діяльності філій повинно входити дотримання норм витрат.

Вплив на собівартість умовно-постійних витрат визначається за формулою:

$$E (\%) = (1 - 100/(100 + V)) * Упост.,$$

де E (%) – зниження (приріст) собівартості;

V – зростання обсягу товарної продукції в оптових цінах підприємства, %;

Упост. – частка умовно-постійних витрат у собівартості продукції.

Сукупний резерв зниження собівартості встановлюється по кожній групі витрат: матеріальних, заробітній платі, витрат по обслуговуванню та

управління виробництвом та підприємством в цілому. До складу сукупного резерву включаються неплановані втрати від браку.

Діяльність філій та підприємства в цілому оцінюється за величиною понадпланової економії. Нагадаємо, що економія, яка отримана від асортиментних і структурних зрушень, не може оцінюватися як позитивний фактор. Також не може бути визнаним провідним та філія, колектив якої допустив перевитрати матеріальних витрат на одиницю продукції та має економію по собівартості лише по витратах на обслуговування та управління виробництвом.

Додаток А

Таблиця 2

Вихідні дані про виконання плану по собівартості (тис. грн.)

Показник	Філія № 1	Філія № 2	Філія № 3	Усього по підприємству
Планова собівартість товарного випуску за планом	42775	29886	8659	81320
Собівартість фактично випущеної товарної продукції:				
- по плановій собівартості звітнього року	43880	30583	8569	83072
- по фактичній собівартості в цінах, що діяли у звітньому році	43602	29866	8585	82053
Товарна продукція в оптових цінах підприємства (без ПДВ):				
- за планом	59550	39140	11210	109900
- фактично в цінах, прийнятих у плані	61347	40077	11003	112427
- фактично в цінах, що діяли в звітньому році	61347	39981	11099	112427
Довідка: Вплив на собівартість порівнянної товарної продукції зміни цін на сировину, матеріали, паливо, тарифів у порівнянні з минулим роком	+325	+1850	+286	+5371

Таблиця 2

Порівнювана товарна продукція (тис. грн.)

Показник	Філія № 1	Філія № 2	Філія № 3	Усього по підприємству
По середньорічній собівартості попереднього року	37545	27487	8031	73063
По плановій собівартості звітнього року	39593	30220	6252	78065
По фактичній собівартості звітнього року	39507	29981	7825	77313
Планова економія (підвищення) собівартості, з урахуванням зміни цін, у %	-3,1	+2,4	-0,8	-0,8
у тис. грн.	- 1 1 80	+680	-65	-565

**Фактичний випуск товарної продукції звітного року в показниках
по плановій і фактичній собівартості
(за методом повної калькуляції собівартості), тис. грн**

Показник	Філія № 1		Філія № 2		Філія № 3		Підприємство	
	план	факт	план	факт	план	факт	план	факт
Сировина і матеріали	17864	17592	12407	12052	3934	3860	34215	33504
Зворотні відходи (-)	454	454	222	231	86	89	762	774
Покупні вироби і напівфабрикати	9726	9588	6270	6289	1149	1138	17145	17015
Паливо й енергія на технологічні цілі	107	113	93	93	143	142	343	348
Заробітна плата основна виробничих робітників	3594	3672	2459	2259	660	658	6713	6589
Заробітна плата додаткова виробничих робітників	442	519	219	159	67	67	728	745
Відрахування на соціальне страхування	492	496	377	314	102	100	971	910
Витрати на утримання та експлуатацію устаткування	5316	5314	5467	5430	1427	1425	12210	12169
Загально виробничі витрати (без ВУЕУ)	2635	2634	1500	1494	631	641	4766	4769
Адміністративні витрати	3410	3376	1566	1565	495	495	5472	5436
Втрати від браку	45	92	17	62	-	13	49	167
Витрати на збут	706	660	380	380	136	135	1222	1175
Повна собівартість	43880	43602	30533	29866	8659	8585	83072	82053

Таблиця 4

Втрати від браку і відходів (тис. грн)

Показник	Філія №1	Філія №2	Філія №3	Підприємство
Собівартість повністю забракованих виробів	100	50	25	175
Витрати по виправленню браку	22	13	4	39
Вартість браку за ціною використання	15	х	10	25
Сума утримань з осіб-винуватців браку	15	1	1	16
Сума стягнень з постачальників	х	х	5	5
Втрати від браку	92	62	13	167
Вартість відходів:				
- за ціною вихідної сировини	3380	1394	573	5347
- за ціною можливого використання	454	231	89	774

Таблиця 5

Витрати комплексного характеру

Стаття витрат	Філія № 1		Філія № 2		Філія № 3		Підприємство	
	план	факт	план	факт	план	факт	план	факт
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Витрати на утримання та експлуатацію устаткування								
- амортизація устаткування і транспортних засобів	1662	1813	2642	26665	439	452	4743	4930
- експлуатація устаткування	1690	1503	1022	1021	335	353	3047	2877
- поточний ремонт устаткування і транспортних засобів	239	307	865	862	266	206	1370	1375
- внутрішньозаводське переміщення вантажів	252	166	158	156	76	99	486	421
- знос МШП	1317	1448	783	912	333	326	2433	2686
Інші витрати	80	66	-	-	-	-	80	66
Разом	5240	5303	5470	5616	1449	1436	12159	12355
2. Загальновиробничі витрати (без ВУЕУ)								
- утримання виробничого	264	267	281	279	20	17	565	563
- утримання іншого персоналу філій	853	881	430	422	154	142	1437	1445

Продовження таблиці 5

1	2	3	4	5	6	7	8	9
- амортизація будівель, споруд	178	176	223	223	120	98	516	497
- утримання будівель, споруд	648	589	260	256	172	208	1080	1053
- поточний ремонт будівель, споруд	67	83	158	197	58	50	283	330
- випробування, дослідження	259	275	2	-	6	4	267	279
- охорона праці	250	229	182	180	44	53	476	462
Інші витрати	118	121	204	198	66	93	388	412
Разом	2637	2621	1740	1755	640	665	5012	5041
3. Адміністративні витрати підприємства								
- витрати на утримання апарату управління	774	757	383	392	239	239	1396	1388
- загальногосподарські витрати	2570	2458	1197	1189	259	243	4026	3890
- податки, збори та інші обов'язк. відрах.	66	135	-	7	5	4	71	146
- непродуктивні витрати	х	22	х	4	х	16	х	42
- доходи, що вираховуються	х	-	х	-	х	-	х	-
Разом	3410	3372	1580	1592	503	502	5493	5466

Таблиця 6

Поправочні коефіцієнти зростання статей витрат на утримання та експлуатацію устаткування

Стаття витрат	Філія № 1	Філія № 2	Філія № 3	Підприємство
Амортизація устаткування і транспортних засобів	0,0	0,0	0,0	0,0
Експлуатація устаткування	0,8	0,9	0,7	0,85
Поточний ремонт устаткування і транспортних засобів	0,3	0,4	0,2	0,35
Внутрішньозаводське переміщення вантажів	0,9	0,9	0,9	0,9
Знос малоцінних інструментів	0,9	0,8	0,9	0,9

Таблиця 7

Випуск виробів у натуральному вираженні (шт.), чисельність і фонд зарплати

Показник	Філія №1		Філія №2		Філія №3		Підприємство	
	план	факт	план	факт	план	факт	план	факт
Випуск деталей, шт.	10928000	1093942	1134600	1135347	157000	158455	2384400	2387744
ФОП ПВП, тис.грн.	8676	8857	5943	5735	1657	1666	16276	16258
Чисельність ПВП, чол.	774	772	546	547	189	189	1509	1508

Таблиця 8

Розшифровка фонду оплати праці робітників

Напрямки витрачання ФОП робітників	Філія № 1	Філія № 2	Філія № 3	Підприємство
Заробітна плата за відрядними розцінками та тарифними ставками:				
- за прямою відрядною системою	115,1	75,0	20,8	210,9
- за відрядно-прогресивною системою	3144,3	1050,0	564,6	5758,9
- премії відрядникам	1164,2	759,0	209,1	2132,3
- почасова оплата за тарифними ставками	1514,6	987,5	271,9	2774,0
- премії почасовикам	190,5	124,2	34,2	348,9
- доплати відрядникам у зв'язку з відхиленнями від нормальних умов праці	5,6	3,7	1,0	10,3
- доплати у роботу в понаднормовий час	2,2	3,0	-	5,2
- оплата цілодобових простоїв і годин внутрішньозмінних простоїв	0,2			0,2
- оплата чергових і додаткових відпусток	495,9	323,3	89,1	908,3
Інші види зарплати	468,7	299,1	82,3	840,1
Разом	7091,3	4624,8	1273,0	12989,1

Рольова гра «Стимул»

Мета гри: розвиток у студентів навичок прийняття рішень в умовах, близьких до виробничих, виконання процедури розробки показників поточних планів.

Бюджет часу ділової гри – 6 годин.

Ідея гри: моделювання розробки поточного плану діяльності підприємства із взаємопов'язкою і взаємообумовленістю його показників, прийняття рішень з оперативного регулювання виробництва для забезпечення виконання плану.

Учасники гри: директор підприємства, начальник ПЕВ, начальник відділу праці і заробітної плати, начальник відділу МТЗ, начальник відділу маркетингу, начальник технічного відділу, працівники цих служб, представники споживачів і постачальників.

Вихідна інформація: основні ТЕРП підприємства за перспективним планом, уточнення запитів споживачів на поточний рік, техніко-економічна характеристика продукції, що випускається, норми витрачання матеріальних витрат, резерви підвищення продуктивності праці, орієнтовні результати і вартість окремих оргтехзаходів, ймовірність досягнення розрахункової економії оргтехзаходів (дод. А).

Ділова гра "Стимул" моделює процес формування завдань поточного плану на двох-трьох підприємствах металообробної галузі промисловості (кабельне виробництво). Реалізація плану за I півріччя і за рік у цілому здійснюється на основі інформації про ймовірності досягнення розрахункової ефективності оргтехзаходів, диференційованої в залежності від розміру запланованої економії трудових і матеріальних ресурсів.

Складання річних планів починається з визначення виробничих завдань і нормативів, а також виявлення внутрішніх резервів. Завдання поточного плану повинні бути реальними, забезпечувати максимальне задоволення потреб у продукції і використання внутрішнього потенціалу.

Академічна група студентів поділяється на 2-3 команди по 10-12 чоловік кожна. У кожній команді вибирається лідер - майбутній директор підприємства. Кожна команда представляє штат управління заводом. Викладач, що веде гру, бере на себе роль споживача продукції і постачальника сировини. Від кожної команди виділяється один студент для роботи в арбітражі. При закінченні кожного етапу гри проводиться виробнича нарада, на якій про результати дії команди доповідає директор або хтось з учасників команди за його дорученням.

Оцінка дій команд здійснюється в залежності від розміру фактичного фонду преміювання, нарахованого за підсумками роботи кожного підприємства за рік. При цьому фонд преміювання утворюється по нормативах за кожен пункт зростання: а) продуктивності праці (наростаючим підсумком у порівнянні з базисним роком) і б) питомої ваги продукції вищого сорту в загальному обсязі виробництва продукції у відсотках до прибутку. Крім того, розмір преміального фонду коригується в залежності від зміни потреби в матеріальних ресурсах у порівнянні з показником перспективного плану.

При розробці і реалізації поточного плану учасники гри повинні прагнути прийняти такі зобов'язання по додатковому випуску продукції в порівнянні з завданнями перспективного плану на даний рік, щоб забезпечити максимальне підвищення ефективності виробництва на своїх підприємствах і найбільш повне задоволення потреби у високоякісній продукції.

Таблиця 1

Блок - схема етапів ділової гри «Стимул»

Найменування етапів і час за етапами	Назви операцій і заповнюваних таблиць
1	2
1. Підготовка до гри – 1 година	1. Прийняття рішення про проведення ділової гри. 2. Вивчення правил гри і методичної літератури 3. Формування команд і розподіл посад і обов'язків серед учасників (форма АК) 4. Виробнича нарада за підсумками 1 етапу
2. Формування додаткових зобов'язань поточного плану – 0,5 години	5. Виявлення резервів виробництва й ухвалення рішення про додаткові завдання річного плану (табл. Б.1 гр. 1-4) 6. Розробка пропозицій по збільшенню випуску продукції (табл. Б.1 гр.5) 7. Відрядження працівників підприємств до споживачів 8. Уточнення завдань по додатковому випуску продукції на підприємствах (табл. Б.1 гр.6) 9. Уточнення у постачальників інформації про можливість отримання ресурсів для виконання додаткових завдань з виробництва 10. Виробнича нарада за підсумками 2 етапу
3. Розрахунок показників поточного плану за розділами – 2 години	11. Передача відділам заводоуправління документів для уточнення завдань перспективного плану на поточний рік 12. Розрахунок додаткового плану виробництва продукції

Продовження таблиці 1

	<p>(табл. Б.2) і загального виробничого плану (табл. Б.3)</p> <p>13. Розрахунок додаткової потреби в матеріальних ресурсах (табл.Б.4)</p> <p>14. Розрахунок додаткової потреби в чисельності (табл. Б.5)</p> <p>15. Вибір оргтехзаходів і розрахунок їхньої економічної ефективності (табл.Б.6 розділ 2 гр.1,2,4,6,8, 10; табл.Б.7,Б.8)</p> <p>16. Оцінка забезпеченості завдань поточного плану матеріальними і трудовими ресурсами (табл. Б.9, Б.10)</p> <p>17. Оформлення і затвердження поточного плану за наступними показниками: А) обсяг виробництва і реалізації продукції, питома вага продукції вищого сорту (табл. Б.11) Б) продуктивність праці (табл. Б.12 рядки 1-4; табл. Б.13 рядки 1-5) В) собівартість, прибуток (табл. Б.14, табл. Б.15)</p> <p>18. Розрахунок планового фонду преміювання (табл. Б.16)</p> <p>19. Ухвалення рішення про додаткові ресурси для забезпечення завдань поточного плану (на основі табл.Б.9, Б.10)</p>
4. Оперативне регулювання виконання плану – 1 година	<p>20. Оцінка імовірності виконання плану за 1 півріччя (табл. Б.6 розділ 1 П., гр.3,5,7,9,11; табл. Б.12 ряд.5; табл. Б.17 рядки1-2)</p> <p>21. Розробка додаткових оргтехзаходів на 2 півріччя для забезпечення виконання поточного плану (табл. Б.18, гр.1,2,4,6,8,10)</p> <p>22. Розробка заходів, що не вимагають додаткових капітальних вкладень (табл. Б.12 ряд.6; табл. Б.17 ряд.3; табл. Б.18 гр.4,6)</p> <p>23. Узгодження додаткової потреби в ресурсах</p> <p>24. Виробнича нарада за підсумками оцінки виконання плану за 1 півріччя</p>
5.Оцінка виконання поточного плану – 1 година	<p>25. Розрахунок фактичної ефективності оргтехзаходів (табл.Б.8 ряд.5-6; табл.Б.12. р.7-9; табл.Б.17 р.4-5, табл.Б.19)</p> <p>26. Розрахунок виконання плану за рік за показниками: А) обсяг виробництва і реалізації продукції, питома вага продукції вищого сорту; Б) продуктивність праці (табл. Б.13 ряд. 6-8) В) собівартість, прибуток (табл. Б.15 ряд.6-8)</p> <p>27. Розрахунок фактичного преміального фонду (табл.Б.20)</p> <p>28. Виробнича нарада – підведення підсумків виконання поточного плану</p>
6. Підведення підсумків гри – 0,5 години	<p>29. Підведення підсумків гри. Оцінка дій команд (табл.Б.21)</p> <p>30. Анкетування учасників гри.</p>

Додаток А
Вихідна інформація для проведення ділової гри № 5 „Стимул”

Таблиця А.1

Основні техніко-економічні показники по підприємству

Показники	Од. вим.	Завдання на планований рік
1. Виробництво продукції в натуральному виразі		
а) виріб № 1	шт.	2540
б) виріб № 2	шт.	210
в) виріб № 3	шт.	16000
г) виріб № 4	шт.	7400
2. Обсяг товарної продукції:		
а) у діючих оптових цінах	тис. грн.	35890,9
б) у незмінних оптових цінах	тис. грн.	36765,2
3. Питома вага продукції вищого сорту (виріб №1)	%	6,1
4. Підвищення продуктивності праці	%	109,0*
5. Ліміт чисельності робітників та службовців	грн.	415
6. Собівартість товарної продукції	тис. грн.	28640,9
7. Загальна сума прибутку	тис. грн.	7250,0

Таблиця А.2

Додатковий портфель замовлень на продукцію підприємств**

Найменування виробів	Замовлення споживачів (шт.)	
	1 варіант	2 варіант
Виріб № 1	300	450
Виріб № 2	30	45
Виріб № 3	400	600
Виріб № 4	300	450

Виріток товарної продукції на одного працюючого в базисному році – 88300 грн. Виріток одного виробничого робітника в рік 2000 нормо-годин. Середньорічна заробітна плата одного виробничого робітника – 8340 грн. Норматив відрахувань на соціальне страхування – 38% до зарплати.

** Склад учасників ділової гри: два заводи – 1 варіант
три заводи – 2 варіант

Таблиця А.3

Характеристика виробів

Найменування виробів	Виробнича потужність по підприємства	Оптова ціна на продукцію (грн./шт.)		Трудоємність одного виробу (нормо-год.)	Рентабельність виробу (%)	Собівартість од. продукції по змінним витратам (грн.)
		порівняльна	діюча			
Виріб № 1	2674	880	860	98	14,2	527
Виріб № 2	233	1700	1650	210	22,1	946
Виріб № 3	16667	1180	1150	69	24,0	649
Виріб № 4	7789	2045	2000	83	24,1	1128

Таблиця А.4

Норми витрат матеріалів на одиницю виробу (кг)

Найменування матеріалів	Виріб				Ціна в грн. за 1 тону
	1	2	3	4	
1. Мідний прокат	665		800		710
2. Алюмінієвий прокат		1085	44	500	555
3. Шовк натуральний			0,29		81000
4. Пряжа х/б			14		3500

Приріст продуктивності праці за завданням перспективного плану на 9% забезпечується за рахунок наступних оргтехзаходів:

Таблиця А.5

Найменування оргтехзаходів	Умовне вивільнення чисельності (чол.)
1. Модернізація токарного устаткування	8
2. Підвищення норм обслуговування устаткування	6
3. Скорочення втрат часу за рахунок оздоровчих заходів	11
4. Впровадження групового методу обробки	16

Інше умовне вивільнення чисельності досягається за рахунок зміни обсягу і структури виробництва продукції.

Вихідні дані і нормативи для розрахунку розміру фонду преміювання

1. Нормативи утворення фонду преміювання у відсотках до прибутку:

а) за кожен пункт (відсоток) росту продуктивності праці у відповідності із завданнями перспективного плану – 0,041

б) за кожен пункт (відсоток) питомої ваги продукції вищого сорту в загальному обсязі виробництва відповідно до завдань перспективного плану – 0,24

2. Сума преміального фонду на рік за перспективним планом – 430 тис. грн.

3. Сума фонду розвитку виробництва – 340 тис. грн.

Для забезпечення додаткових зобов'язань поточного плану можуть бути впроваджені наступні оргтехзаходи:

Таблиця А.6

Заходи	Економія чисельності робітників (чол.)	Зниження норм витрати матеріалів на одиницю виробу - %				Додатк. капітал. витрати (т. грн.)
		міді	алюмінію	шовку	пряжі	
Удосконалення організ. виробництва	2	-	-	-	-	-
Модернізація устатк.	5	-	-	-	-	16,0
Механізація допом. виробництва	11	-	-	-	-	72,5
Впровадження прогрес. технології						
у т.ч. 1 варіант	4	-	-	-	-	34,7
2 варіант	13	1	2	-	-	182,7
3 варіант	6	-	-	-	-	58,0
Заміна натуральних матеріалів штучними						
у т.ч. 1 варіант	-	-	-	12,0	10,0	-
2 варіант	-	0,6	0,3	14,0	12,0	100,0

При оперативному регулюванні виконання плану економія трудових і матеріальних ресурсів зменшується в два рази, а розмір капітальних вкладень залишається незмінним.

Таблиця А.7

Імовірність одержання розрахункової економії оргтехзаходів за 1 півріччя

Показники економічної ефективності і її розмір	Імовірність відхилення від запланованого рівня (у кроках)*				
	+1	0	-1	-2	-3
Економія чисельності (чол.)	0,3	0,4	0,2	0,1	0
у т.ч. 1 – 4	0,2	0,4	0,2	0,2	0
5 – 8	0,1	0,3	0,2	0,2	0,1
9 – 12	0	0,3	0,3	0,2	0,2
13 і більше					
Зниження норм витрат матеріалів					
метали					
шовк і пряжа					
0,1 – 0,3	0,3	0,4	0,2	0,1	0
0,4 – 0,6	0,2	0,4	0,2	0,2	0
0,7 – 1,0	0,1	0,3	0,3	0,2	0,1
1,1 і більше	0,	0,3	0,3	0,2	0,2

*Крок відхилення по економії чисельності дорівнює 1 людина; по нормах витрати металів – 0,1%, шовку і пряжі – 1%.

Таблиця А.8

Імовірність досягнення розрахункової економії оргтехзаходів за рік

Показники економічної ефективності і її розмір		Імовірність відхилення від запланованого рівня (у кроках)		
		+1	0	-1
Економія чисельності (чол.)				
у т.ч. 1 – 3		0,3	0,6	0,1
4 – 6		0,2	0,6	0,2
7 і більше		0,1	0,6	0,3
Зниження норм витрат матеріалів				
метали	шовк і пряжа			
0,1 – 0,2	4 – 5	0,3	0,6	0,1
0,3 – 0,4	6 – 7	0,2	0,6	0,2
більше 5	8	0,1	0,6	0,3

Форма АК
ЗАТВЕРДЖУЮ
Директор заводу
П.І.Б.
200_р.

/-----/

" " "

Розподіл посад і обов'язків працівників заводу №

Назва відділу (служби)	П.І.Б. співробіт-ників	Посади	Виконання робіт за етапами гри (заповнення таблиць №№)					Оклад (грн..)	Примітки (виконання обов'язків)
			Етапи гри						
			I	II	III	IV	V		

- 1.
- 2.
- 3.

Додаток Б
Розрахункові таблиці для ділової гри „Стимул”

Таблиця Б.1

Формування завдань поточного плану

Найменування виробу	Виробнича потужність підприємства (шт.)	Виробництво продукції в натуральному виразі	Резерв виробничої потужності (шт.)	Додатковий попит на продукцію (шт.)	Додатковий випуск (шт.)
1	2	3	4	5	6

Виріб № 1
Виріб № 2
Виріб № 3
Виріб № 4

Таблиця Б.2

Розрахунок додаткового плану виробництва продукції

Найменування виробу	№№ рядків	Додатковий випуск продукції	Оптова ціна за одиницю продукції (грн.)		Собівартість додаткового випуску продукції (тис. грн.)	
			порівняль-на	діюча	у порівняльни-х цінах	у діючих цінах
1	2	3	4	5	6	7

Виріб № 1
Виріб № 2
Виріб № 3
Виріб № 4
РАЗОМ

Таблиця Б.3

Розрахунок плану виробництва з урахуванням додатково виявленого попиту

Назва виробу	Од. вим.	Виробництво продукції по завданню перспективного плану на рік	Додатковий випуск продукції	Скоригований поточний план
Виріб № 1				
Виріб № 2				
Виріб № 3				
Виріб № 4				

Таблиця Б.5

План трудомісткості додаткового випуску продукції і додаткової потреби чисельності виробничих робітників

Показники	Додатковий випуск продукції (шт.)	Трудомісткість	
		од. прод. (н/годин)	додатк. випуску (н/годин)
1. Найменування виробів № 1			
.....			
Разом	X	X	
2. Виробіток одного виробничого робітника (у нормо-год.)	X	X	
3. Потреба в додатковій чисельності			

Таблиця Б.4

Розрахунок потреби в матеріальних ресурсах в натуральному і грошовому виразі

Найменування виробів	Додатковий випуск продукції (шт.)	Мідний прокат		Алюмінієвий прокат		Шовк натуральний		Ппряжа х/б	
		Норма витрати на одиницю (кг)	Потреба на додатковий випуск (кг)	Норма витрати на одиницю (кг)	Потреба на додатковий випуск (кг)	Норма витрати на одиницю (кг)	Потреба на додатковий випуск (кг)	Норма витрати на одиницю (кг)	Потреба на додатковий випуск (кг)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Виріб № 1 № 2 № 3 № 4									
Разом	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Цін, грн./ т	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Потреба в матер. рес., тис.грн.	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Таблиця Б.6

Вибір і виконання ортехзаходів за I півріччя

Найменування ортехзаходів	Економія		Зниження норм витрат матеріалів у %								
	чисельності - чол.		мідь		алюміній		шовк		Ппряжа		
	план	відхил.*	план	відхил.*	план	відхил.*	план	відхил.*	план	відхил.*	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
I. За перспективним планом на рік Модернізація токарного устатк. Підвищення норм обслуг. устатк. Скорочення втрат часу за рахунок оздоровчих заходів Впровадження групового методу обробки	8 6 11 16		- - - -		- - - -		- - - -		- - - -		
II. По додатковим зобов'язанням поточного плану											
Разом по розділу II	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Усього відхилення від плану по розділах I, II											

Таблиця Б.7

Розрахунок економії матеріалів за рахунок оргтехзаходів

Найменування виробів	Поточний план	Норма витрати на одиницю (кг)	Ціна за 1 т матеріалу (грн.)	Зниження норм витрати, %	Мідний прокат*		Економія
					На одиницю (кг)	на випуск (грн.)	
1	2	3	4	5	6	7	8
Виріб № 1 № 2 № 3 № 4					Гр.6 = (гр.3*гр.5)/100	Гр.7=(гр.6*гр.2)	Гр.8=(гр.7*гр.4)/1000
РАЗОМ							

Примітка: аналогічно розрахунку економії по мідному прокату (гр.3-8) розраховується економія по інших видах матеріальних ресурсів (алюмінієвий прокат, шовк натуральний, пряжа).

Таблиця Б.8

Розрахунок економії заробітної плати (з відрахуваннями на соціальне страхування) за рахунок вивільнення чисельності

№ рядка	Показники	Од. вим.	Величина показника
	2	3	4
1	Планове вивільнення чисельності за рахунок додаткових оргтехзаходів поточного плану (таблиця Б.6 підсумок розділу II)	чол.	
2	Середньорічна заробітна плата одного виробничого робітника	грн.	
3	Економія заробітної плати (р.1 x р.2)	тис.грн.	
4	Економія заробітної плати з урахуванням відрахувань на соціальне страхування по додатковим оргтехзаходам	тис.грн.	
5	Фактичне вивільнення чисельності за підсумками роботи за рік (табл. Б.12 р.8)	чол.	
6	Економія зарплати за підсумками роботи за рік з відрахуванням на соціальне страхування фактично	тис.грн.	

Таблиця Б.9

Забезпеченість завдань поточного плану матеріальними ресурсами

Найменування матеріалів	Економія матеріалу на випуск продукції за поточним планом (з табл. Б.7 гр.7 і т.д.)	Потреба в матеріалах на додатковий випуск продукції (табл. Б.4 гр.4,6,8,10)	Надлишок (+) нестача (-) матеріалів гр.4=гр.2 - гр.3
1	2	3	4
1. Мідний прокат			
2. Алюмінієвий прокат			
3. Шовк			
4. Пряжа			

Таблиця Б.10

Забезпеченість завдань поточного плану трудовими ресурсами

Показники	Потреба на додатковий випуск із табл. Б.5 р.3	Економія за рахунок додаткових оргтехзаходів. табл.Б.5 гр.3 підсумок розділу II	Відхилення надлишок (+), нестача (-) гр.4= гр.3 – гр.2
1	2	3	4
Чисельність основних виробничих робітників			

Таблиця Б.11

Розрахунок планового випуску виробництва і реалізації продукції

Показники	Од.вим.	У порівняльних цінах	У діючих цінах
1. Вартість додаткового випуску продукції (табл.Б.2 гр.6,7)	тис. грн.		
2. Завдання перспективного плану по обсягу товарної продукції на планований рік	тис. грн.		
3. Обсяг товарної продукції за поточним планом (р.1+р.2)	тис.грн		X
4. Обсяг товарної (реалізованої) продукції з урахуванням резервів поточного плану (р.1+р.2)	тис.грн	X	
5. Завдання перспективного плану по питомій вазі продукції вищого сорту	%		X
6. Вартість виробу №1 з обліком його додаткового випуску (табл.Б.2 р.1 гр.6)	тис.грн		X
7. Питома вага продукції вищого сорту за поточним планом (р.6: р.3)	%		X

Таблиця Б.12

Розрахунок чисельності ПВП

№ рядка	Найменування показників	Розмір показника (чол.)
1	2	3
1	Ліміт чисельності	
2	Додаткова чисельність, необхідна для випуску продукції за поточним (табл. Б.5, р.III)	
3	Економія чисельності за планом оргтехзаходів поточного плану (табл.Б.6, р.II гр.2)	
4	Чисельність ПВП за поточним планом (р.1+р.2 - р.3)	
5	Відхилення чисельності від поточного плану при оцінці імовірності за I півріччя (табл.Б.6 гр.3 усього по розділах I,II)	
6	Економія чисельності по додаткових заходах на II півріччя (табл.Б.18 підсумок гр.2)	
7	Відхилення чисельності при оцінці імовірності виконання плану за рік (табл.3.18 підсумок гр.3)	
8	Фактична економія чисельності по оргтехзаходам за рік (р.3+р.5+р.6+р7)	
9	Фактична чисельність ПВП за рік (р.1+р.2 - р.8)	

Таблиця Б.13

Розрахунок зростання продуктивності праці по поточному плану і за підсумками роботи за рік

№ рядка	Показники	Од. вим.	Величина показника
1	Обсяг товарної продукції за поточним планом	тис. грн.	
2	Чисельність ПВП за поточним планом (табл.Б.12; стор.4)	чол.	
3	Виробіток ТП на одного працюючого за поточним планом (р.1: р.2)	грн.	
4	Виробіток ТП на одного працюючого в базисному році	грн.	
5	Зростання продуктивності праці за поточним планом ((р.3/р.4)*100)	%	
6	Фактична чисельність ПВП за рік (табл.Б.12, р.9)	чол.	
7	Фактичне виробіток ТП на одного працюючого за підсумками року (р.1 : р.6)	грн.	
8	Зростання продуктивності праці фактично в порівнянні з базисним роком ((р.7/р.4) *100)	%	

Таблиця Б.14

Розрахунок планової собівартості додаткового випуску продукції

№ рядка	Найменування виробів	Додатковий випуск продукції – шт. (табл.Б.1,гр.6)	Собівартість одиниці про-дукції по змінним витратам (грн.)	Собівартість додатк. випуску прод. по змінним витратам (тис. грн.)
1	2	3	4	5
1-4	Виріб			
5	РАЗОМ	X	X	

Таблиця Б.15

Розрахунок собівартості товарної продукції і прибутку за поточним планом і за підсумками роботи за рік

№ рядка	Найменування показників	Сума – тис. грн.	
		за планом	фактично за підсумками року
1	Собівартість товарної продукції за перспективним планом за рік		X
2	Собівартість додаткового випуску продукції по змінним витратам (табл.Б.14 р.5)		X
3	Економія зарплати з відрахуваннями на соціальне страхування за рахунок додаткових оргтехзаходів (табл.Б.8; за планом – р.4, факт. – р.6)		
4	Економія матеріалу за рахунок додаткових оргтехзаходів (план – табл.Б.7, сума підсумків гр.8+...і т.д.; факт. – табл. Б.19 гр.15)		
5	Разом економія собівартості за рахунок додаткових оргтехзаходів (р.3 + р.4)		
6	Собівартість товарної продукції з урахуванням додаткового випуску за поточним планом (р.1 + р.2 – р.5)		
7	Обсяг товарної реалізації продукції з урахуванням додаткового випуску в діючих цінах (табл. Б.11 р.4)		
8	Прибуток (р.7 – р.6)		

Таблиця Б.16

Розрахунок планового фонду преміювання

№ стор.	Показники	Од. вим.	Завдання перспект. плану на план. рік	Поточний план
1	2	3	4	5
1	Зростання продуктивності праці	%		
2	Питома вага продукції вищого сорту в загальному обсязі виробництва	%		
3	Загальна сума прибутку	тис. грн.		
4	Фонд преміювання на рік за перспективним планом <u>Нормативи утворення фонду преміювання</u> - за 1% росту продуктивності праці	тис. грн. у % до загального прибутку		X
5	- відповідає завданням перспективного плану;	---/---	0,041	
6	- перевищує завдання перспективного плану за кожен відсоток питомої ваги продукції вищого сорту	---/---	X	(0,041*3)
7	- відповідає завданням перспективного плану	---/---	0,24	X
8	- перевищує завдання перспективного плану	у % до фонду преміювання	X	3

Таблиця Б.17

Розрахунок фактичного зниження норм витрати матеріалів за підсумками року

№ ряд.	Показники	Матеріали			
		мідь	алюміній	шовк	пряжа
1	2	3	4	5	6
1	Зниження норм витрати матеріалів по додатковим оргтехзаходам поточного плану (табл.Б.6 підсумок розділу II по гр.4,6,8,10)				
2	Відхилення від поточного плану за підсумками I півріччя (табл. Б.6 підсумки гр.5,7,9,11)				
3	Зниження норм витрати матеріалів по додатковим оргтехзаходам на II півріччя (табл.Б.18 підсумки гр. 4,6,8,10)				
4	Відхилення від запланованого зниження витрати матеріалів за підсумками року (табл.Б.18 підсумки гр.5,7,9,11)				
5	Фактичне зниження норм витрати матеріалів за підсумками року (р.1-р.2+р.3 - р.4)				

Таблиця Б.18

Найменування оргтехаходу на II півріччя		Додаткові оргтехаходи на II півріччя і результати оцінки імовірності досягнення їх економічної ефективності за підсумками року									
		Економія чисельності - чол.					Зниження витрати матеріалів у % до норми				
		мідь		алюміній		шовк		пряжа			
за планом на II півріччя	відхил. від плану за підсумками року *	за планом на II півріччя	відхил. від плану за підсумками року *	за планом на II півріччя	відхил. від плану за підсумками року *	за планом на II півріччя	відхил. від плану за підсумками року *	за планом на II півріччя	відхил. від плану за підсумками року *	за планом на II півріччя	відхил. від плану за підсумками року *
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
2.											
3.											
4.											
5.											
РАЗОМ											

*Недовиконання «-» Перевиконання «+»

Таблиця Б.19

№ ряд- ка		Розрахунок фактичної економії за підсумками роботи за рік										Разом економія матеріалів на випуск в грн.					
		Мідний прокат					Алюміній							Шовк		Пряжа	
		Зниже- ння норми витрати у %		економія на випуск		Зни- ження норми витрати у %		економія на випуск		Зниже- ння норми витрати у %				економія на випуск		економія на випуск	
кг	грн.	кг	грн.	кг	грн.	кг	грн.	кг	грн.	кг	грн.	кг	грн.	кг	грн.		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15=5+8+11+14			
1	За планом оргтехаходів (табл.Б.7, підсумки гр.7,8 і Т.Д.)																
2	Фактично за рік * (табл.Б.17 р.5)																

*Фактична економія в натуральному і вартісному виразі визначається пропорційно економії за планом оргтехаходів.
Наприклад: р.2гр.4 = (р.1гр.4 * р.2гр.3)/ р.1гр.3).

Таблиця Б.20

Розрахунок фактичного фонду преміювання

№ рядка	Найменування показника	Од. вим.	За планом	Фактично	Відхилення
1	2	3	4	5	6
1	Зростання продуктивності праці	%			
2	Питома вага продукції вищого сорту	%			
3	Загальна сума прибутку	тис. грн.			
4	Відрахування у фонд преміювання за фінансовим планом	тис. грн.		X	X
5	Нормативи: - за кожен 1% зміни продукт. праці	%	0,041	X	X
6	- за кожен 1% зміни питомої ваги продукції вищого сорту Зміна відрахувань у фонд преміювання у зв'язку з перевикон. (недовикон.) планових завдань:	До суми прибутку	0,24	X	X
7	- по росту продуктивності праці	$(p.1gp.6 * p.5gp.4 * p.3gp.5 * 0,7) / 100$			
8	- по питомій вазі продукції вищого сорту	$(p.2gp.6 * p.6gp.4 * p.3gp.5 * 0,7) / 100$			
9	По загальній сумі прибутку	$(p.3 * (p.3gp.6 - 100)) / 100$			
	Разом: п.7 + п.8 + п.9				

Таблиця Б.21

Оцінка результатів роботи підприємств за підсумками року

№ рядка	Найменування показників	Од. вим.	Підприємства			
			4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	Збільшення обсягу товарної прод. а) у діючих оптових цінах (табл. Б. 2 підсумок гр.7) б) у порівн.. оптових цінах (табл.Б.2 підсумок гр.6)	тис.грн тис.грн.				
2	Загальна сума прибутку (табл.Б.15 р.8 гр.4)	тис.грн.				
3	Чисельність ПВП (табл.Б.12 р.9)	чол.				
4	Зростання продуктивності праці (табл.Б.13 р.8)	%				
5	Питома вага продукції вищого сорту (табл.Б.20 р.3 гр.5)	%				
6	Капітальні витрати	тис.грн.				
7	Потреба в матеріальних ресурсах на додатковий випуск продукції (табл.Б.4 р.7)	тис.грн.				
8	Фактична економія матеріалів за рік (табл.Б.19)	тис.грн.				
9	Разом зміна потреби в матеріальних ресурсах (р.8 – р.7)	тис.грн.				
10	Фонд преміювання (табл.Б.20)	тис.грн.				
11	Фонд преміювання з урахуванням 50% зміни потреби в матеріалах	тис.грн.				

Тренінг за темою «Продуктивність»

Опис: Для підвищення продуктивності необхідно ефективно скомбінувати економічні ресурси. Якщо це не зробити, виробництво може знизитися. Завданням економіста виробничого підприємства є пошук шляхів підтримання високої продуктивності. Спеціалізація може підвищити роботу співробітника та знизити витрати підприємства.

На занятті студенти будуть виробляти прості паперові літаки. Спосіб комбінації ресурсів змінюється з тим, щоб продемонструвати шляхи підвищення продуктивності.

Мета: формування уявлень студентів про шляхи підвищення продуктивності на основі комбінування ресурсів.

Необхідні матеріали: а) у великій кількості обгортковий папір (чи газети), олівці, ручки, лінійки, кілька пар ножиць; б) кілька столів, за якими студенти будуть працювати; в) аркуш розрахунку продуктивності.

Необхідний час: 45 хвилин

Порядок проведення заняття.

1. Викладач пояснює групі, що вони братимуть участь в експерименті щодо визначення динаміки продуктивності у залежності від різного комбінування ресурсів. Задача кожної робочої групи – спробувати максимально збільшити продуктивність з мінімальною витратою ресурсів.

2. Студенти розподіляються на групи по 5–6 осіб.

3. Викладач демонструє групі, як робити паперові літаки, використовуючи просту конструкцію, але у виробництві є дві необхідні умови:

- обов'язково потрібно розрізати папір ножицями;

- на крилах літаків повинні бути знаки команд (зірки, ініціали, назви груп тощо).

Викладач пропонує групам зробити зразок літака, після чого збирає ці зразки. Роздає групам Аркуш розрахунку продуктивності.

Раунд 1. Викладач пояснює, що на всіх працівників у підприємства є 1 ножиці та 1 ручка. Кожен студент повинен працювати над літаком самостійно. Кожному працівнику дозволяється робити літак 5 хвилин. Через 5 хвилин кожна група повинна занести дані до Аркуша розрахунку продуктивності.

Раунд 2. Викладач оголошує, що тепер групи можуть спеціалізуватися. Групам надається близько 5 хвилин для вирішення щодо організації спеціалізації. Ножиці та ручка в цьому раунді також одні на всіх. На виробництво літаків надається 5 хвилин, після чого студенти заносять дані до Аркуша розрахунку продуктивності.

Раунд 3. Викладач оголошує, що групи можуть змінити спеціалізацію. Однак, зараз групи можуть отримати стільки ножиць і ручок, скільки захочуть. Після 5 хвилин роботи студенти заносять дані до Аркуша розрахунку продуктивності.

Обговорення:

1. Студенти доповідають про зміни продуктивності, особливо про показники випуску за хвилину.
2. Обговорення того, як змінювалося виробництво літаків і чому.
3. Обговорюється ефект від розподілу праці.
4. Обговорення того, як спеціалізація відбилася на якості продукції.
5. Обговорення впливу на виробництво додаткового капіталу (ножиць і ручок).

Аркуш розрахунку продуктивності

Дані	Раунд 1	Раунд 2	Раунд 3
Кількість вироблених літаків			
Кількість працівників			
Загальний робочий час (5 хвилин помножити на кількість працівників)			
Випуск за хвилину (кількість літаків поділити на кількість хвилин)			

Міні-кейс 1. Обґрунтування більш вигідного варіанта бізнесової діяльності підприємства

Характеристика ситуації. Протягом кількох останніх років виробниче підприємство «Електрон» (спеціалізація: вимірювальне обладнання) виробляло один вид виробів – тестери. За звітний рік воно використало свою виробничу потужність на 80 %. Основні показники його діяльності за звітний рік наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні показники комерційної діяльності підприємства «Електрон» за звітний рік

Показник	Абсолютне значення, грн
Продажна ціна одиниці продукції	234
Обсяг реалізації продукції	772200
Змінні витрати на виготовлення виробів	594300
Постійні витрати на виробництво і реалізацію продукції	172200
Валовий прибуток	15700

Такі фінансові результати діяльності підприємства можна визнати явно недостатніми, оскільки валовий прибуток складає близько 4 % від величини власного капіталу фірми. Дирекція підприємства вважає більш-менш нормальними фінансові результати виробничо-комерційної діяльності, котрі реально забезпечують не менше 10 % прибутковості власного капіталу.

На рівні дирекції висунуто кілька підприємницьких ідей (пропозицій).

Першу ідею висунув комерційний директор. Він запропонував знизити на 5 % продажну ціну виготовлюваного виробу, аби збільшити обсяг реалізації власної продукції.

Друга ідея, яка заслуговує на увагу, належить виробничому директору підприємства. Вона передбачає проектування та освоєння виробництва нового виду продукції – нівеліру. Ключові показники цього бізнес-проекту наведено в таблиці 2. За складеним маркетологами прогнозом за перший рік функціонування нового виробництва очікуваний обсяг продажу виготовлених виробів може становити 1200 штук, у наступні роки – по 3000 одиниць щорічно.

**Розрахункові (прогнозні) показники бізнес-проекту
організації виробництва нівелірів**

Показник	Абсолютне значення, грн.
Вартість устаткування для нового виробництва	700000
Змінні витрати на виготовлення одного виробу	337,5
Додаткові постійні витрати на річний випуск продукції (за винятком амортизаційних відрахувань)	202500
Продажна ціна одного виробу	570

Специфічне міркування оприлюднив фінансовий директор підприємства. За його переконанням, розрахунок рентабельності продукції був зроблений некоректно, оскільки жодна частина постійних витрат загального характеру не була виокремлена для нового виду продукції. Він вважає, що сумісні витрати загального характеру, які нині складають 101400 грн, необхідно розподілити між обома видами продукції. При цьому дві третини цих витрат треба віднести на виробництво нового виду продукції.

Зміст аналізу має полягати в наступному:

по-перше, дати аналітичну оцінку обох бізнес-проектів продовження виробничо-комерційної діяльності підприємства «Електрон», враховуючи міркування його провідних функціональних директорів;

по-друге, висловити власну думку стосовно продукування одного чи двох видів продукції на цьому підприємстві та економічно обґрунтувати граничні обсяги випуску кожного з виробів.

Міні-кейс 2. Вибір та освоєння продукування нових виробів

Характеристика ситуації. Акціонерне товариство відкритого типу «Електрон», що продукує електронно-вимірювальну техніку, є високоспеціалізованим виробничим комплексом, який складається з трьох технологічно пов'язаних підприємств. Одним з найважливіших шляхів підвищення ефективності виробничої діяльності АТ «Електрон» за ринкових умов господарювання має стати освоєння нових видів продукції, конкурентоспроможної на внутрішньому і зовнішньому ринках.

Галузевий НДІ розробив кілька зразків нової вимірювальної техніки. За ступенем новизни конструкторських рішень виробу мають такі характеристики:

виріб А – традиційний, створений з використанням наявних технічних рішень;

виріб Б – принципово новий, сконструйований на основі нового технологічного принципу, не має аналогів в Україні та за кордоном;

виріб В – новий використаний оригінальний інженерний підхід; не має вітчизняних аналогів, а за кордоном аналогічні прилади створюються з використанням дещо іншого принципу.

Вибір найбільш ефективного зразка має базуватися на кількісному та якісному аналізі сукупності певних груп факторів. Загальна характеристика та оцінка впливу окремих груп факторів зводяться до наступного.

I. ВИРОБНИЧІ ФАКТОРИ

1.1. Найбільш повне (раціональне) використання виробничої потужності. Інформація про трудомісткість виробів за стадіями обробки і річний фонд часу наведено в таблиці 3. Вплив цього фактора визначається за допомогою укрупнених розрахунків завантаження резервних потужностей за трьома стадіями обробки. Відповідний висновок можна зробити на основі визначення і порівняння коефіцієнтів завантаження устаткування. Середній коефіцієнт перевиконання норм, що враховується при розрахунках, становить за стадіями: заготовчою – 1,1; механообробною і складальною – 1,2.

Таблиця 3

Питома трудомісткість виробів і річний фонд часу за стадіями обробки

Трудомісткість одиниці	Стадія обробки виробів, норма/год.			Річний фонд часу за стадіями обробки (резервна потужність), год.
	А	Б	В	
Заготовча	5	5	5,25	5000
Механообробна	12	14	13,50	12000
Складальна	15	18	17,00	10000
Річна програма випуску, штук	1100	1000	1000	–

1.2. Можливі витрати на підготовку та освоєння виробництва. По виробу А може використовуватися традиційна технологія, потрібні додаткові витрати на придбання технічної документації. Для розробки виробу Б необхідно створити спеціальну групу проєктантів і нову дільницю плат печатного монтажу. Процесу освоєння продукування виробу В мають передувати незначні додаткові розробки і деякі зміни в технології його виготовлення.

Очікувані витрати на підготовку та освоєння виробництва продукції наведено в таблиці 4.

Таблиця 4

**Орієнтовні тривалість і величина витрат на підготовку та освоєння
продукування виробів**

Виріб	Тривалість підготовки та освоєння виробництва, місяців	Витрати, грн.
А	2	21000
Б	6	118000
В	4	43000

1.3. Окремі якісні техніко-експлуатаційні показники. За рівнем надійності, довговічності та ремонтпридатності виріб А відповідає вимогам діючого вітчизняного стандарту. Виріб Б додатково забезпечує більш високу точність вимірювань. Виріб В має підвищену довговічність порівняно з технічним параметром виробу А.

1.4. Використання конструкційних матеріалів. Для виготовлення виробів А і В використовуються традиційні матеріали, а виробу Б – платина та інші нетрадиційні матеріали.

1.5. Розширення кооперованих зв'язків. Поставки комплектуючих вузлів і деталей здійснюються з використанням усталених кооперованих зв'язків. Стосовно виробу Б необхідно укласти нові угоди щодо поставки кількох комплектуючих деталей: для цього існує реальна можливість, оскільки є попередня усна домовленість з конкретними постачальниками. Разом з тим виникла необхідність пошуку можливого постачальника трьох комплектуючих деталей для виробу В.

1.6. Використання уніфікованих вузлів і деталей при проектуванні виробів. Передбачено забезпечити високий рівень уніфікації вузлів і деталей у процесі проектування нових виробів.

Вихідна інформація для визначення рівня уніфікації спроектованих виробів подана в таблиці 5.

Таблиця 5

**Загальна кількість і кількість уніфікованих деталей
у спроектованих виробих**

Виріб	Загальна кількість вузлів і деталей, штук	Кількість уніфікованих вузлів і деталей, штук
А	195	170
Б	180	142
В	178	150

1.7. Транспортабельність виробів. Транспортування виробів А вимагатиме виготовлення спеціальних і тому дещо дорожчих контейнерів, що призведе до підвищення валових витрат на виробництво (собівартості продукції) на 0,6 %. Для здійснення транспортування виробу Б можуть використовуватися звичайні пакувальні матеріали. Що ж до виробів В, то додаткові витрати на пакування і транспортування його становитимуть 0,3 % собівартості продукції.

1.8. Структура та організація виробництва. Організація та освоєння випуску виробів А потребують деякого перепланування робочих місць, зумовленого зміною руху потоків вузлів і деталей. Необхідні певні зміни у чисельності ВТК підприємства у зв'язку з ускладненням процесу контролю якості виробів Б. Виготовлення виробів В може забезпечуватися за умови збереження існуючої організації виробництва.

2. ФАКТОРИ ВЕЛИЧИНИ І СТАБІЛЬНОСТІ ПОПИТУ НА ВИРОБИ

2.1. Широта попиту на нову продукцію. Як свідчать результати маркетингового дослідження, існує стабільний ринок збуту виробу А в межах України через відсутність більш досконалих виробів цього типу. Вироби Б продаються на внутрішньому ринку, але не виключена можливість поставок цієї продукції на експорт за умови сприятливої ситуації на зовнішньому ринку. Збут продукції В здійснюється повністю на вітчизняному ринку.

2.2. Можливість створення різновидів виробів. Такої можливості немає стосовно виробу А. Проте, є можливість на базі виробу Б розробити серію однотипних приладів, а щодо виробу В необхідне подальше дослідження, щоб виявити таку можливість.

3. КОМЕРЦІЙНІ ПЕРЕВАГИ

Очікується достатня прибутковість виробів А і В. Технічний рівень виробу Б дозволяє його сертифікувати і завдяки цьому одержати додатковий прибуток за рахунок надвишки до продажної ціни.

4. РЕКЛАМНІ ВИТРАТИ

Як показали розрахунки, витрати на рекламу виробу А не потрібні, а по виробам Б і В вони становитимуть приблизно 98 та 73 тисячі гривень щорічно впродовж перших трьох років їх продукування.

Пропонується:

На основі зіставлення техніко-економічних показників альтернативних зразків нових електронно-вимірювальних приладів, а також кількісного та якісного аналізу виокремлених виробничих й інших факторів. Обґрунтувати найбільш прийнятний варіант організації виробництва продукції в АТ «Електрон» з урахуванням підприємницьких його інтересів.

Командне змагання за темою «Інтелектуальний капітал»

Умови гри: Студенти попередньо готуються до семінарського заняття за питаннями. На занятті вони розподіляються на 2 групи (викладачем, самостійно, або як сидять – за рядами – залежить від підготовки, згуртованості та ін. чинників). Призначаються капітани команд – їх функція – обрання з команди того, хто задає питання, та того, хто відповідає на питання іншої команди. Кожен ігрок (студент) не може відповідати вдруге, поки не відповість кожен член команди (завдання капітанів – регулювання складності запитань-відповідей і розрахунок можливостей своєї команди). Якщо ігрок відповідаючої команди не може відповісти на запитання, той, хто задав запитання, повинен запропонувати опоненту на вибір не менш як три відповіді, одна з яких повинна бути правильною (Якщо варіантів відповідей не запропоновано, то з відповідної команди знімається бал, викладач же для себе фіксує не лише команду, а й студента для подальшого оцінювання та спостереження прогресу).

Приклад запитань (та можливих запропонованих відповідей) за темою:

1. Фінансові ресурси підприємства – це:

(а) преміальні виплати працівникам за виконані роботи (досягнені результати); б) кошти, спрямовані на поточні витрати, витрати на розширення, відтворення і виконання фінансових зобов'язань; в) грошові кошти на розрахунковому рахунку підприємства; г) кошти, вкладені у невиробничу сферу підприємства).

2. До джерел внутрішнього фінансування підприємств не належать:

(а) грошові кошти, одержані від продажу майна; б) прибуток; в) дивіденди за придбаними акціями; г) амортизаційні відрахування).

3. Зовнішнє фінансування підприємств – це:

(а) інвестування іноземними громадянами або фірмами; б) не пов'язані з діяльністю підприємства; в) кошти Держбюджету; г) внески співзасновників до статутного фонду).

4. З перелічених виберіть ті кошти, які мобілізуються підприємством на фінансовому ринку:

(а) державні субсидії; б) не перераховані до Пенсійного фонду грошові кошти; в) дивіденди за акціями інших підприємств; г) грошовий еквівалент майнового внеску до статутного фонду підприємства).

5. У порядку перерозподілу підприємство може одержати такі грошові кошти:

(а) заборгованість від покупців продукції підприємства; б) виплата страховки за руйнування інженерно-технічної споруди; в) проценти на капітал у депозитних рахунках; г) довгострокові позики).

6. Оренда як форма довгострокового фінансування – це:

(а) безоплатна передача іншим суб'єктам матеріальних цінностей для їх використання; б) засноване на договорі строкове і відшкодоване володіння та користування майном; в) продаж майна у кредит; г) відшкодування вартості основних засобів, придбаних в інших суб'єктів господарювання частинами).

7. Лізинг – це:

(а) сплата боргів підприємства часткою власного майна; б) дольова участь підприємства у придбанні об'єктів нерухомості; в) використання майна підприємства під заставу; г) особливий вид оренди рухомого і нерухомого майна у кредитора, який придбав його з метою здавання в оренду).

8. Якщо підприємству передається право користування майном протягом терміну його повної амортизації із обов'язковим його поверненням власникові, то така операція називається:

(а) фінансовий лізинг; б) взаємозалік; в) оренда з викупом; г) оперативний лізинг).

9. Фінансовий лізинг не передбачає:

(а) обов'язкову передачу права власності на орендоване майно лізеру; б) передачу майна лізеру на термін, не менший, ніж термін повної амортизації; в) нарахування амортизації на орендоване майно лессором; г) нарахування амортизації на орендоване майно лізером).

10. Частина потенціалу підприємства, яка характеризується відсутністю матеріальної основи здобування доходів і невизначеністю розмірів цих доходів, називається:

(а) кредитними ресурсами; б) нематеріальними активами; в) безготівковими грошовими ресурсами; г) нематеріальними ресурсами).

11. Нове художньо-конструктивне вирішення виробу, в якому досягається єдність технічних і естетичних властивостей, називається:

(а) корисною моделлю; б) промисловим зразком; в) товарним знаком; г) еталоном).

12. Товарні знаки і знаки обслуговування – це:

(а) оригінальні позначення для вирізнення на ринку товарів і послуг одних виробників від однорідних товарів і послуг інших виробників; б) знаки для ідентифікації суміжних прав виробників; в) знаки, що характеризують репутацію і становище підприємства в цілому; г) знаки, що вказують на відповідність товару встановленим стандартам).

13. Нематеріальні активи – це:

(а) права власності і захист доступу до нематеріальних ресурсів підприємства та використання цих прав з метою одержання доходу; б) різновид нематеріальних ресурсів; в) об'єкти інтелектуальної власності, що захищені авторським правом; г) інформаційні технології).

14. Роялті – це:

(а) грошовий потік як чистий прибуток підприємства разом з амортизаційними відрахуваннями; б) відрахування на соціальні заходи; в) плата за ліцензію у формі періодичних відрахувань протягом дії ліцензійної угоди; г) одноразова винагорода за право користування об'єктом ліцензійної угоди).

15. Попереджувальне маркування на товарі поряд з товарним знаком вказує на те, що:

(а) товар в Україні випускається вперше; б) товар виготовлений за ліцензією; в) товар відповідає міжнародним стандартам серії ІБО-9000; г) товарний знак зареєстровано в Україні).

16. Фірмове найменування – це:

(а) стале позначення підприємства, від імені якого здійснюється виробнича та інша діяльність; б) назва фірми, яка може змінюватись зі зміною організаційно-правової форми її існування; в) позначка, яка ставиться на кожній одиниці товару підприємства; г) знаки відповідності).

17. Норми амортизації нематеріальних активів встановлюються виходячи із:

(а) нормативних документів, де вони чітко визначені і зафіксовані; б) терміну корисного використання нематеріального активу; в) 10-річного терміну використання нематеріального активу; г) нормативного терміну використання нематеріального активу).

Зразок звітів MESE (програмний пакет Junior Achievement Ukraine)

Галуzeвий звіт

Галуzeвий звіт за період 1

Одиниці		Зміна	Грош.один.		Зміна
Всього замовл.	3172	1%	Продаж по галузі	\$ 90643	-3%
Заг. випуск	3361	7%	Серед. ціна	\$ 29.72	1%
Всього прод.	3050	-2%	Валове виробництво	\$ 62924	3%
Заг. потуж.	4200	0%	Середня собів. вироб.	\$ 18.72	2%
Запаси	311	0%	Середня повна собів.	\$ 25.65	1%
Продуктивність			Фінанс. показники		
Зайнятість	672	7%	Базова ставка	10%	1%
Прод./Чол.	\$ 135	-9%	Наявні кредити	\$ 50000	1%
Вироб./Чол.	5.00	0%	Податкова ставка	25%	1%
Капіталовкл.	\$ 168000	0%	Випл.податків у періоді	\$ 3106	-15%
Рів. вир-ва	80%	5%	Всього випл. податків	\$ 6810	84%

	BRAVO	WEST	ORION	MODEL
Виручка	\$ 23190	\$ 22227	\$ 22036	\$ 23190
Прибуток	\$ 2789	\$ 2838	\$ 1732	\$ 1958

Галуzeвий звіт

Вироб./Чол.	5.00	0%	Податкова ставка	25%	0%
Капіталовкл.	\$ 168000	0%	Випл.податків у періоді	\$ 3106	-15%
Рів. вир-ва	80%	5%	Всього випл. податків	\$ 6810	84%

	BRAVO	WEST	ORION	MODEL
Виручка	\$ 23190	\$ 22227	\$ 22036	\$ 23190
Прибуток	\$ 2789	\$ 2838	\$ 1732	\$ 1958
Ціна	\$ 30	\$ 31	\$ 28	\$ 30
Заг.Пр.	\$ 5568	\$ 5617	\$ 4511	\$ 4737
Чст.Рн.	25%	24%	26%	25%
Інд.У	100	98	90	91

Промислові нотатки

Ціни впали, а собівартість зросла. Прибутки зменшилися.

Не зважаючи на низькі ціни, замовлення та продажі менші ніж виробництво.

Склади наповнюються. Як зміняться ціни та виробництво у наступному періоді?

С:\Оксана\НУВГП\вступ-до_спец\практика

Файл Правка Вид Избранное Сервис Справка

Назва: BRAVO

Адрес: Переход

Звіт Компанії BRAVO за період 1

Звіт про доходи			% від продаж		Звіт про операції		
Виручка	\$	23190	100%		Рішення : Ціна	\$	30
Собів. вир-ва прод.	\$	-14185	61%		Виробництво		787 од.
Валов.прибуток	\$	9005	39%		Маркетинг	\$	2100
Маркетинг	\$	-2100	9%		Інвестиції	\$	2100
Знос	\$	-2100	9%		Досл.Розв.	\$	787
Досліп. Розв.	\$	-787	3%		Виробничий звіт:		
Витр. на скор.	\$	0	0%		Виробництво		787 од.
Склад. витр.	\$	0	0%		Потужн. фабрики		1050 од.
Відсоток по кред.	\$	-299	1%		Рівень виробництва		75 %
Прибут. до оподатк.	\$	3719	16%		Собівар. вир-ва од.	\$	18.35
Податки	\$	-930	4%		Запаси		14 од.
Чистий прибуток	\$	2789	12%		Зайнятість		157 чол.
Баланс					Звіт про маркетинг:		
Грош. кошти	\$	19861	32%		Замовлень		773 од.
					Продаж здійснено		773 од.

Вихід

Метод Вступ 2006
Документ Microsoft Word

Метод Вступ 2006 - Microsoft Word

Файл Правка Вид Вставка Формат Сервис Таблица Окно Справка

Введіть запитання

Назва: BRAVO

Баланс			% від усього		Звіт про маркетинг:		
Грош. кошти	\$	19861	32%		Замовлень		773 од.
Запаси	\$	257	0%		Продаж здійснено		773 од.
Осн. фонди	\$	42000	68%		Незад. замовл.		0 од.
Сума активів	\$	62118	100%		Ціна/Од.	\$	30.00
Заборгованість	\$	10875	18%		Повна собівар./Один.	\$	25.19
Напромадж. прибуток	\$	5568	9%		Вал.приб./прод.од.	\$	4.81
Стат. фонд.	\$	45675	74%		Звіт про інвестиції:		
Сума пасивів	\$	62118	100%		Осн. фонди	\$	42000 1050 од.
Рух Готівки					Чисті інвестиції	\$	0 0 од.
Початкова сума	\$	23782			Розм. наст. пер.	\$	42000 1050 од.
Чистий прибуток	\$	2789					
Амортизація	\$	2100					
Капіталовкладення	\$	-2100					
Зміни запасів	\$	-257					
Чисті зобсв'яз.	\$	-6454					

Вихід

Действия Автофигуры

Стр. 18 Разд 1 18/18 На 11,2см Ст 5 Кол 1 ЗАП ИСПР ВДЛ ЗАМ українский

Наукове видання

ЯКОВЕНКО Олена Іванівна

**ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ
У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Монографія

Комп'ютерна верстка – Парецька Н. О.

Підписано до друку 27.11.2013 р. Формат 60x84/16
Папір офс. Гарнітура Times. Ум. др. арк. 14,18 Обл.-вид. арк. 13,31
Тираж 300 прим. Зам. № 757

Видавець і виготовлювач ПП Лисенко М.М.
м. Ніжин, вул. Шевченка, 20. Тел.: 8 (067) 4412124
E – mail: milanik@land.ru

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 2776 від 26.02.2007 р.