

Українська академія акмеологічних наук
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна)
Міжнародний університетський коледж (Болгарія)
Мінський філіал Російського державного соціального університету (Білорусія)
Російський державний педагогічний університет ім.О.І. Гецена (Росія)
Земантія коледж (Литва)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ

Збірник наукових праць



Україна – Болгарія – 2013

Академія акмеологічних наук України (Україна)
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна)
Міжнародний університетський коледж (Болгарія)
Мінський філіал Російського державного соціального університету (Білорусія)
Російський державний педагогічний університет ім.О.І. Гецена (Росія)
Земантія коледж (Литва)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ

Збірник наукових праць

Україна – Болгарія – 2013

Acmeologic Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine)
Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky (Ukraine)
International University College (Bulgaria)
Minsk branch of the Russian State Social University (Belarus)
Russian State Pedagogical University named after O.I. Gerzen (Russia)
Zemantiy College (Lithuania)

MODERN TENDENCIES OF PROFESSIONAL EDUCATION IN EUROPE

Ukraine – Bulgaria – 2013

УДК 374.7(4) 378
ББК 74.4

Друкується за рішенням

загальних зборів

Української Академії Акмеологічних Наук (протокол №3 від 23 жовтня 2013 р.)

Редакційна колегія:

Огнев'юк В.А. президент Української Академії акмеологічних наук УААН, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (Україна).

Тодор Радев – професор, ректор Міжнародного університетського коледжу (Болгарія).

Архипова С. П. – кандидат педагогічних наук, професор, дійсний член Української Академії акмеологічних наук, завідувач кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького (Україна).

Каменова Димитрина - професор, викладач Міжнародного університетського коледжу (Болгарія).

Шпак В. П. – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького (Україна).

Майборода Г. Я. – кандидат педагогічних наук, член – кореспондент Академії акмеологічних наук України, доцент кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького (Україна).

Тютюнник О. В. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького (Україна).

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ** : зб.наук. пр. / за
заг. ред. С. П. Архипової. – Черкаси : ПП Чабаненко, 2013. –
230 с.

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми професійної освіти, пов'язані із якісною підготовкою конкурентоспроможного фахівця та визначаються концептуальні підходи до їх вирішення; сучасні тенденції розвитку безперервної професійної освіти; акмеологічні аспекти сучасної професійної освіти; інноваційні технології в професійній освіті; соціальні, педагогічні, психологічні, правові та управлінські аспекти сучасної професійної освіти; формування особистості майбутнього фахівця.

До збірника увійшли матеріали доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції, яка відбулася 21-29 вересня 2013 року на базі Міжнародного університетського коледжу (м. Добрич, Болгарія).

Для працівників вищих навчальних закладів, аспірантів і докторантів, усіх, хто цікавиться питаннями розвитку професійної освіти.

УДК 37
ББК 74.4

ISBN 978-966-9730-11-4

© Авторські тексти, 2013

UDC 37
LBC 77.4

*Recommended for publication in the meeting of the Department of Occupational Social
Ukrainian Academy of Sciences acmeologic
(protocol number 3 on October 23, 2013)*

Editorial Board:

Victor Ognevyyuk – *the President of Acmeologic Academy of Sciences of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, professor, academician of The National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine).*

Todor Radev - *Professor, Rector of the International University College (Bulgaria) .*

Svetlana Arkhipova – *Ph.D., professor, member of the Academy of Sciences of Ukraine acmeologic, head of the social work Cherkassy National University Khmelnytsky (Ukraine).*

Dimitrin Kamenovo - *Professor, professor of the International University College (Bulgaria) .*

Valentine Shpak – *doctor of pedagogical sciences, professor of social work Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky (Ukraine).*

Galina Mayboroda – *PhD, member - the Academy of Sciences of Ukraine acmeologic, associate professor of social work Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky (Ukraine).*

Olga Tyutyunnik – *PhD, Senior Lecturer, Department of Social Work Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky (Ukraine).*

**MODERN TENDENCIES OF PROFESSIONAL EDUCATION
IN EUROPE : The International Scientific and Practical
Conference.** – Ukraine, Bulgaria, 2013. – Cherkasy : PE
Chabanenko, 2013. – 230 p.

The book highlights the current problems of professional education related to quality training and competitive specialist and conceptual approaches to their solution are defined, current tendencies of continuing professional education, acmeological aspects of modern vocational education and innovative technologies in professional education, social, educational, psychological, legal and managerial aspects of modern vocational training, future specialist personality formation.

The collection includes materials of the International Scientific Conference participants, held 21-29 September, 2013 at the International University College (Dobrych, Bulgaria).

For teachers of higher education institutions, graduate and doctoral students, all those interested in the development of vocational education.

The content is the responsibility of the authors

ISBN 978-966-9730-11-4

UDC 37
LBC 77.4

© All texts, 2013

ЗМІСТ

| | |
|---|----|
| Daiva Jackuniene, Alma Lengveniene <i>MOBILITY ADVISING - A WAY TO STIMULATE MOTIVATION FOR MOBILITY AMONG ADULT LEARNERS. FINDINGS ON THE OBSTACLES TO MOBILITY WITHIN GRUNDTVIG LEARNING PARTNERSHIP PROJECT MOBAD</i> | 42 |
| Венета Атанасова <i>УМЕНИЯ ЗА РАЗБИРАНЕ И РАБОТА С РАЗЛИЧНИТЕ ДРУГИ</i> | 33 |
| Десятов Т. М. <i>ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В РАМКАХ МОДУЛЬНИХ ПРОГРАМ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ</i> | 46 |
| Архипова С. П. <i>ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ</i> | 10 |
| Байдюк Н. В. <i>ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВІДКРИТОГО ПРОСТОРУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ГАРМОНІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНИХ ВЗАЄМИН У МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ</i> | 21 |
| Брус В. П. <i>МОВА, ЯК ОДИН З ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ</i> | 24 |
| Булах И. С., Ляшенко О. А. <i>ПСИХОЛОГІЧНА ПОЗИЦІЯ ПЕДАГОГА В ПРОСТОРІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ</i> | 29 |
| Вознюк Н. В. <i>КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВОЇ ТА МІФОЛОГІЧНОЇ ФОРМ СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ</i> 39 | |
| Волківська Д. А. <i>СУТНІСТЬ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ</i> | 39 |
| Демиденко Т. М. <i>ОСОБИСТІТЬ ВИХОВАТЕЛЯ У РОДИННОМУ ВИХОВАННІ</i> | 48 |
| Комар І. М. <i>ГЕНЕЗА СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ЛЮДЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ</i> | 59 |

| | |
|---|------------|
| Kornilov J. THEORETICAL ISSUES OF VIRTUAL COMMUNITIES..... | 68 |
| Корнилова Н. В. БРЕНДИНГ ТУРИСТИЧНОГО РЕГІОНУ, ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ ДАНОГО РЕГІОНУ..... | 76 |
| Кретов П. В. СВІТОГЛЯДНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: СИМВОЛІЗМ ЖИТТЄВИХ СМИСЛІВ..... | 80 |
| Кретова О. І. КОНЦЕПЦІЯ ДІАЛОГУ І ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ..... | 83 |
| Кулик І. НАВЧАЛЬНО-ОЗНАЙОМЛЮВАЛЬНА ПРАКТИКА В ОПІКУНСЬКИХ ЗАКЛАДАХ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА..... | 86 |
| Майборода Г. Я. ПРОБЛЕМИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА» У ВНЗ..... | 92 |
| Малик В. Я. ІДЕЇ ЄЗУЇТСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНСЬКИХ БРАТСЬКИХ ШКОЛАХ СЕРЕДИНИ XVI – КІНЦЯ XVIII СТОЛІТТЯ..... | 95 |
| Мартовицька Н. В. ПЕРЕЙНЯТТЯ БРИТАНСЬКОГО ДОСВІДУ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ВЛАШТУВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, В УКРАЇНІ..... | 98 |
| Матвійчук М. М. АНАЛІЗ МЕДІАТЕКСТІВ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ..... | 98 |
| Михайлишин Г. Й. СВІТОГЛЯДНІ АКЦЕНТИ ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТИ..... | 103 |
| Панченко Т. С. ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ..... | 110 |
| Платонова О. Г. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ..... | 113 |
| Роскопіна Ю. О. БАЗОВІ ТЕХНОЛОГІЇ, ФОРМИ І МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ У США..... | 116 |

| | |
|--|------------|
| Рось Л. М. <i>СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</i> | 119 |
| Ротар В. Б. <i>ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ</i> | 121 |
| Скок А. Г. <i>ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ</i> | 126 |
| Смеречак Л. І. <i>УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ</i> | 130 |
| Sibel Daud Yuseyin, Dragomir Penchev. <i>THE ABILITY TO EXERT INFLUENCE OVER YOUR EMPLOYEES</i> | 138 |
| Тимченко В. В. <i>НОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРА ВУЗА</i> | 142 |
| Тихолоз В. В. <i>ДО ПИТАННЯ ПРО САМООСВІТУ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ Г.С. СКОВОРОДИ</i> | 156 |
| Трапицына Г. Н. <i>УПРАВЛЕНИЕ НЕСООТВЕТСТВИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА</i> | 160 |
| Тютюнник О. В. <i>ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ФАНДРАЙЗИНГОВОЇ КАМПАНІЇ</i> | 227 |
| Фруктова Я. С. <i>ФОРМУВАННЯ ЗОВНІШНЬОГО ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК УМОВА ЙОГО КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ</i> | 227 |
| Чобітько М. Г. <i>УМОВИ І СИСТЕМНІ ФАКТОРИ, ЩО ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ ПРОФЕСІЙНУ ОСВІТУ В ХХІ СТОЛІТТІ НА ТЕРЕНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ</i> | 162 |
| Шпак В. П. <i>ІДЕЯ «СРОДНОЇ ПРАЦІ» Г.С. СКОВОРОДИ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ ВІДЧУЖЕННЯ</i> | 269 |
| Димитрина Каменова, Кирил Каменов <i>ЕДИН МОДЕЛ НА ОБУЧЕНИЕ НА МЛАДИ ЛИДЕРИ</i> | 50 |
| ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ | 277 |

MOBILITY ADVISING - A WAY TO STIMULATE MOTIVATION FOR MOBILITY AMONG ADULT LEARNERS. FINDINGS ON THE OBSTACLES TO MOBILITY WITHIN GRUNDTVIG LEARNING PARTNERSHIP PROJECT MOBAD

1. Introduction

In order to identify the main obstacles to Mobility of adult learners, the project partners carried out an in-depth analysis through the administration of a questionnaire to people, who might be interested in participating in a mobility, living in the seven (7) partner countries: Bulgaria, Cyprus, Germany, Lithuania, Poland, Romania and the United Kingdom. Each partner was asked to involve and gather data from at least fifty (50) people, possibly of different age groups.

Respondents' Profile:

The profile of the respondents of each country is as follows:

BULGARIA: The questionnaire was administrated to 50 people. These were mainly young people (86% aged 26-35), employed (88%), of each gender (50% were female and 50% male), with a quite high level of education (73% have completed secondary or further education).

CYPRUS: The questionnaire was sent by email to all the University's active students and about 250 of them responded. As it was previously agreed by the partners, only the sample of the first 50 responses was used for the purpose of this report. The demographic profile of the respondents is as follows: respondents are residents of both Cyprus and Greece, 26% are male and 74% are female. The vast majority (72%) are people in the age group 26-45 years old, married or with dependent children (24% were married and 32% have dependent children). Being a distance learning university, the majority of the Open University of Cyprus students are employed people and this is expressed in the 88% of the respondents that have indicated they are working people and with a high level of education (42% have a university degree and 36% have at least a master's degree).

GERMANY: The questionnaire was addressed to 50 learners who undergo a (vocational) training at ZIB - either young people taking part in an advanced vocational training or a formal education in order to learn a

profession or women who want to return to the labour market after a period caring for the family. besides job-returners single parents took part in the questionnaire.

LITHUANIA: The questionnaire was administrated to 50 people, majority of whom are students in higher education. These are mainly young persons (70% aged 16-25, 24 % aged over 36, 6% over 26), 54 % students and 46 % employed, 56% female and 44% male, 40% of respondents have completed secondary education and are studying in the college, 32% have university degree, 20% College of Further Education.

POLAND: The questionnaire was administrated to 50 people. These were mainly young people (60% aged 16-25 and 30% aged 26-35), employed (for 70%), of each gender (74% were female and 26% male), with a quite high level of education (38% were University higher degree, 34% were University degree and 26% College of Further Education). Only 2% were after Informal on-the-job training.

ROMANIA: The questionnaire was administrated to 50 people in the Technological Agricultural High School “M. Kogalniceanu”, Romania. These were mainly young people (32% aged 16-25 and 26% aged 26-35), employed (for 60%), of each gender (54% were female and 46% male), with a high level of education (22% were University higher degree, 40% were University degree). Only 6% did not complete secondary school. Most of the respondents were married or in a relationship (54%).

UNITED KINGDOM: The Questionnaire was made available with an explanation of its purpose and an invitation to respond to a massive 3,712 Rickter’s Company website visitors. The partner also targeted an additional 33 customer organisations personally. Sadly in response just 15 completed surveys were received.

We do not believe that this is merely a reflection of apathy as far as responding to survey invitations in the UK is concerned, though that is without doubt a contributory factor.

Perhaps more surprisingly, even the word ‘mobility’ is very rarely used in the UK, i.e., in the specific sense of an opportunity to increase learning or employment opportunity by gaining experience abroad: either on the street, in the media, or in places of Education, Training or Employment!

It is Euro-speak, and there would seem to be no actual British English equivalent. Neither does the definition we are using in our project feature in any of the most up-to-date versions of online English dictionaries published by the likes of Oxford, Collins, Longmans or Webster.

2. Methodology

The chosen method for assessing attitudes is the Likert item. A Likert item consists of two parts: a stem, which is simply a statement of an attitude, and the scale by which people express their level of agreement or disagreement with that statement.

The chosen format is of a typical five-level Likert Scale:

1. Strongly disagree
2. Disagree
3. Neither agree nor disagree
4. Agree
5. Strongly agree

21 items were identified to analyse in detail which are the main obstacles that people from the partner countries face when thinking about having a mobility experience abroad.

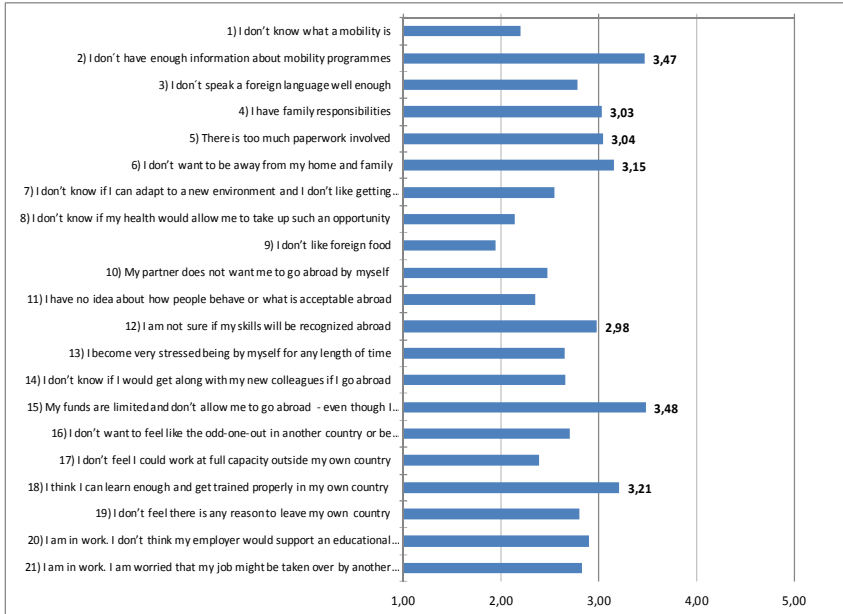
The results of the questionnaires are described through both graphics and comments below.

3. The findings on the existing obstacles to mobility

3.1 An overview

The graph below shows the average score obtained for the various items. We have highlighted the values greater than or equal to 3, which require more attention, as they represent barriers with the highest negative perception. The barrier with the highest score is the "15) *My funds are limited and do not allow me to go abroad - even though I might get refunded part of the expenses*" (3.48), followed by "2) *I don't have enough information about mobility programs*" (3.47) and "18) *I think I can learn enough and get trained properly in my own country*" (3.21).

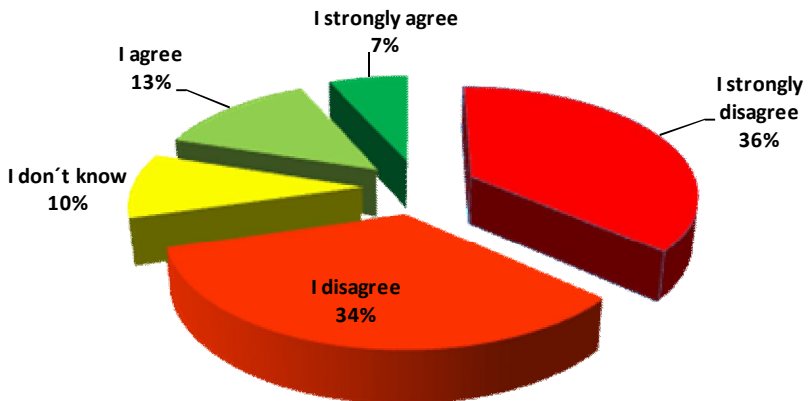
The items with the lowest scores on the other hand, which in essence are not considered by the respondents as substantial barriers to mobility abroad, are: "9) *I do not like foreign food*" (1.94), "8) *I do not know if my health would allow me an opportunity to take up such an opportunity*" (2.14) and "1) *I do not know what a mobility is*" (2.20).



3.2 The details on the different items

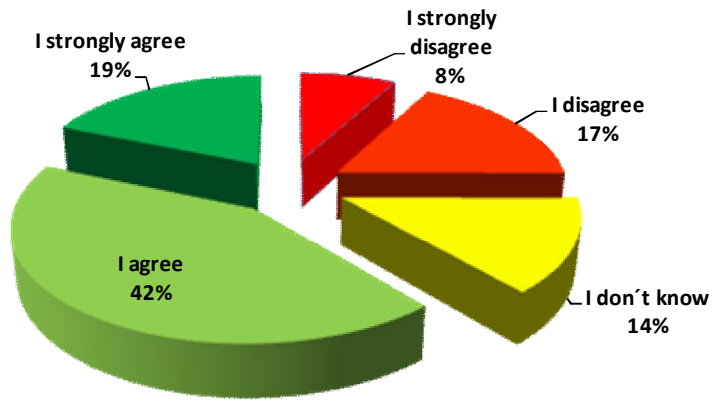
This section presents a more in depth analysis of the various items included in the questionnaire:

1) I don't know what a mobility is



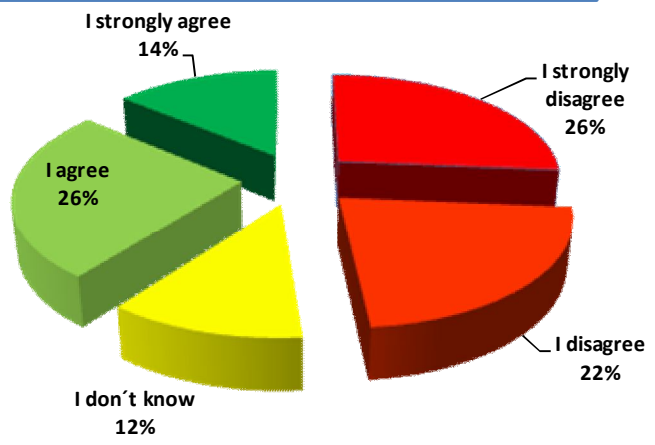
70% of respondents disagree or strongly disagree with this statement.
30% have a difficulty about knowing what a mobility is.

2) I don't have enough information about mobility programmes



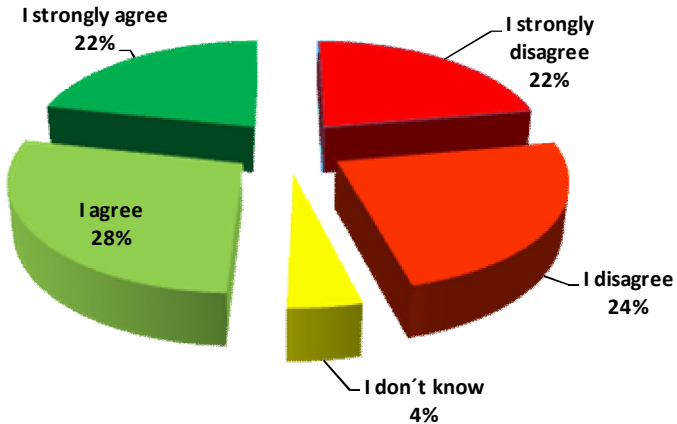
This graph below shows that over 60% of the respondents believed they had too little information about mobility programs. This is an interesting result given that, based on the previous graph, the majority of respondents are aware of what "mobility" is but it seems that they are not aware of the mobility programmes that exist in the various countries.

3) I don't speak a foreign language well enough



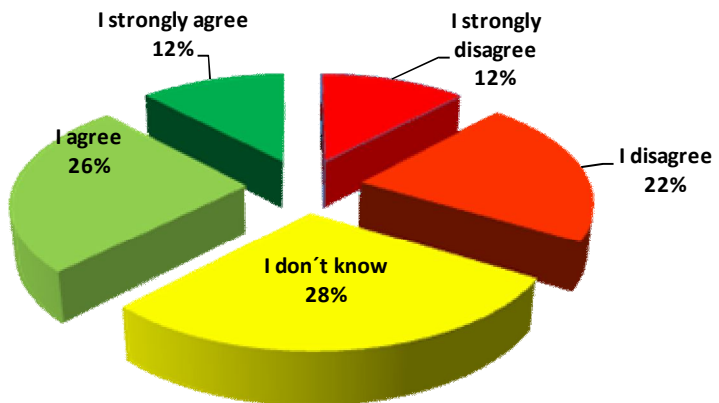
For 40% of the sample their knowledge of a foreign language is not enough to participate in a mobility. In contrast, 48% disagree with this statement.

4) I have family responsibilities



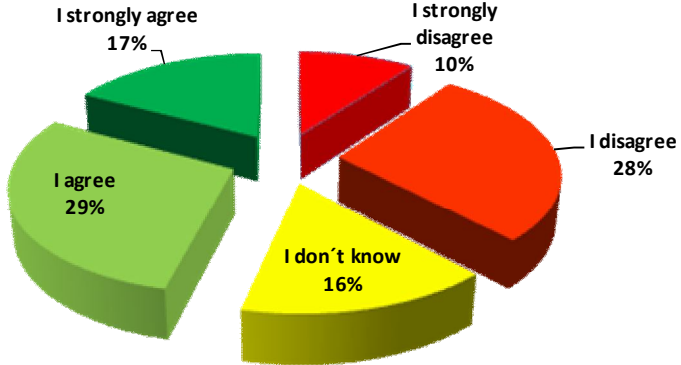
Half of the respondents said they had family responsibilities, which are certainly perceived as an objective obstacle to mobility.

5) There is too much paperwork involved



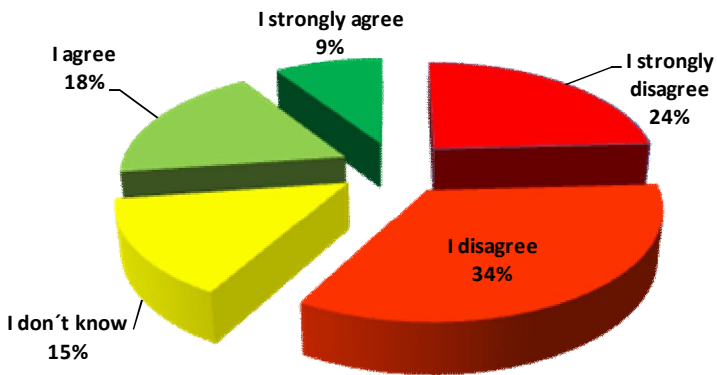
38% consider that there is too much paperwork involved with mobility programmes, compared with 34% who think this statement is not true.

6) I don't want to be away from my home and family



Another potential obstacle to mobility is the difficulty of leaving their homes and their families to spend a period of time abroad. This is the case for 46% of the sample.

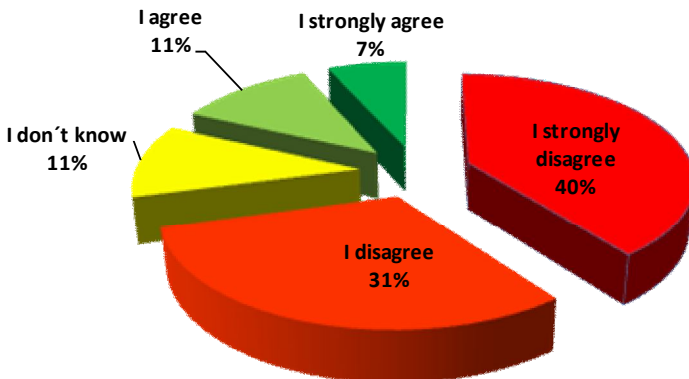
7) I don't know if I can adapt to a new environment and I don't like getting into unknown situations



The problem of not being able to adapt to new environments and situations is little felt, in fact, only 27% of the respondents agree with the

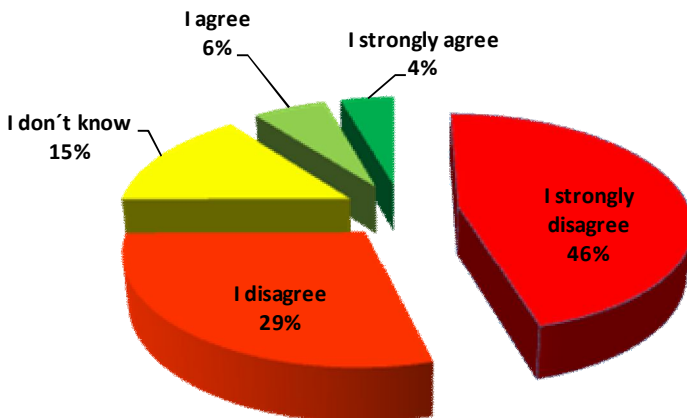
statement “I don’t know if I can adapt to a new environment and I don’t like getting into unknown situations”.

8) I don’t know if my health would allow me to take up such an opportunity



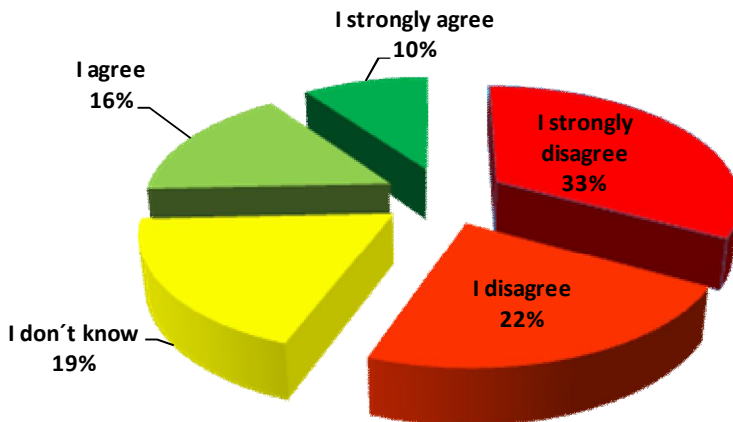
Health seems to be an obstacle for only 18% of the sample.

9) I don't like foreign food



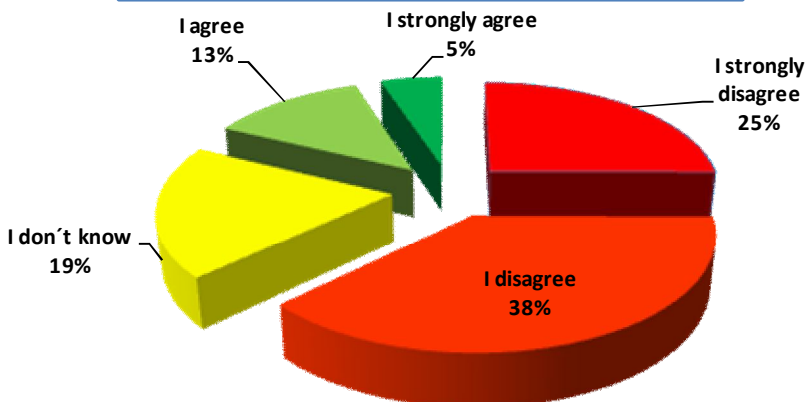
75% of the respondents declare to like foreign food, so this is not an obstacle to mobility.

10) My partner does not want me to go abroad by myself



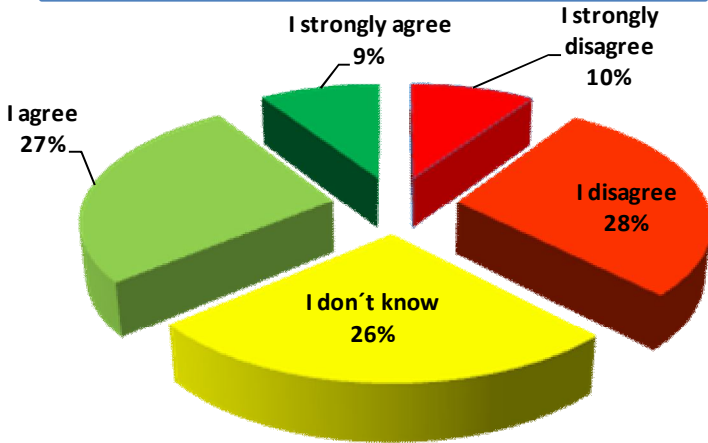
26% of respondents believe that their partner does not want them to go abroad alone. More than half of the respondents however do not consider this to be a barrier to mobility.

11) I have no idea about how people behave or what is acceptable abroad



Only 18% agree with the statement “I have no idea about how people behave or what is acceptable abroad”.

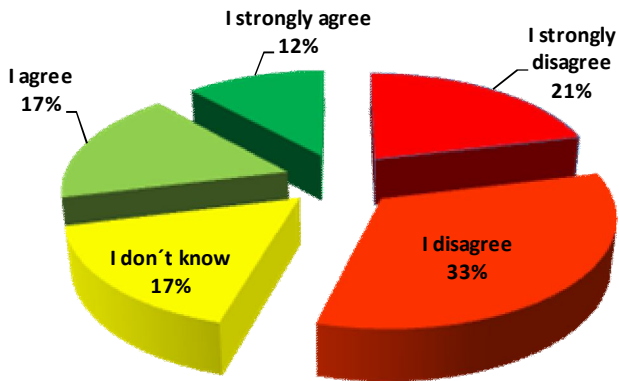
12) I am not sure if my skills will be recognized abroad



26% of respondents do not know if their skills will be recognized abroad, instead 36% fear that they will not be. This is an important issue since skills recognition abroad is a “hot” topic in recent EU policies.

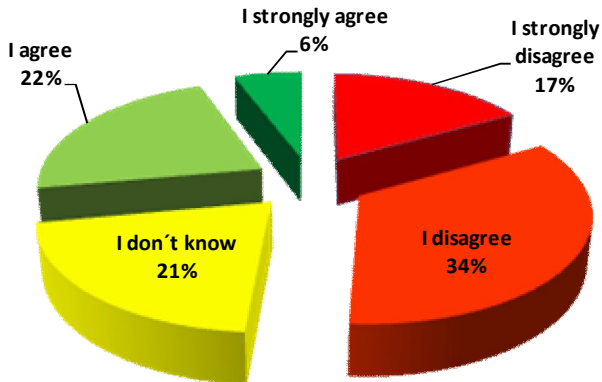
NB: With hindsight we have to point out that this question is inherently confusing, because the statement is composed in the negative, and compounded by the fact that it contains the phrase ‘I am not sure if...’. It is therefore not at all clear whether those who chose the ‘I don’t know’ Likert response genuinely do not know whether they are not sure, or are in fact agreeing with the original statement. It is interesting that in the Likert statements concerned; the percentage of ‘I do not know’ responses is higher than to the other statements, possibly evidencing the respondents’ confusion.

13) I become very stressed being by myself for any length of time



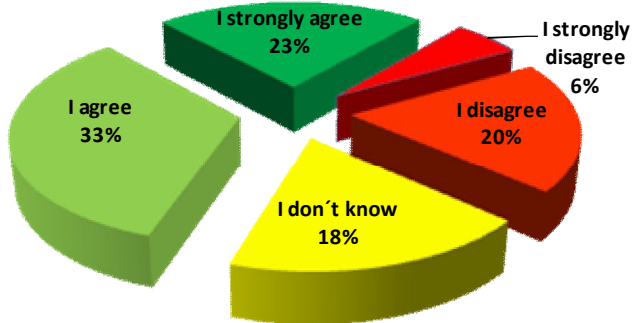
Being alone for a long time and not knowing whether it will be easy to establish new social relations are not considered great obstacles by respondents. In fact, only 29% of respondents declare to become very stressed by being by themselves for any length of time.

14) I don't know if I would get along with my new colleagues if I go abroad



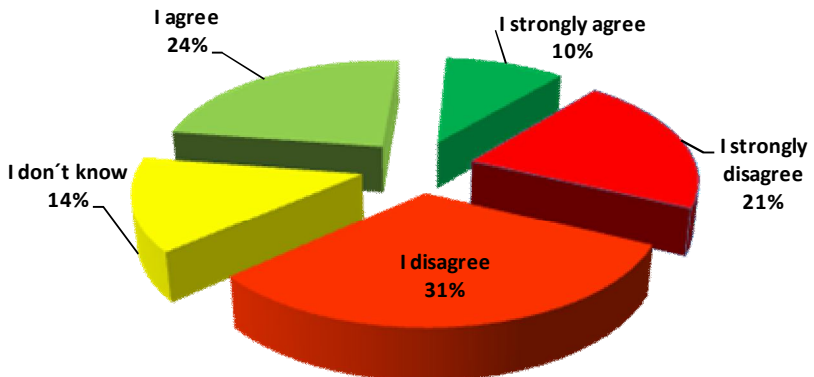
Only 28% of the sample do not know if they would get along with their new colleagues if they go abroad.

15) My funds are limited and don't allow me to go abroad - even though I might get refunded part of the expenses



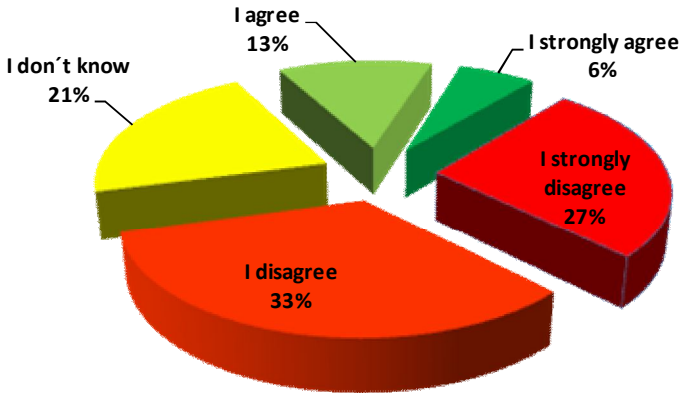
A serious obstacle to mobility is obviously represented by the economic factor. As indicated in the graph above, in fact, 56% of respondents think that their funds are limited and do not allow them to go abroad - even though mobility programmes offer grants and they might get refunded for part of their expenses.

16) I don't want to feel like the odd-one-out in another country or be discriminated against



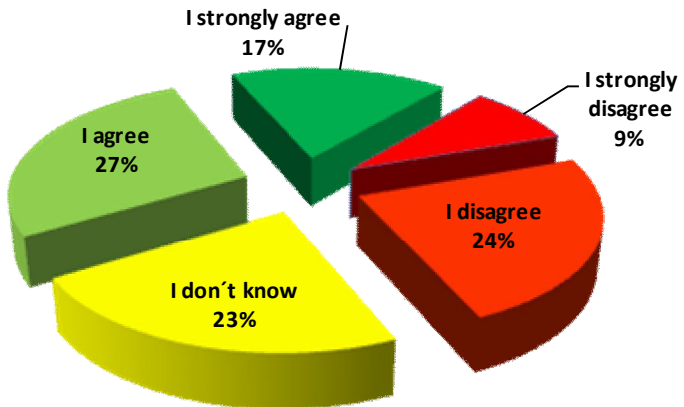
This item investigates the fear of being excluded or discriminated abroad. This fear is shared by 34% of the respondents.

17) I don't feel I could work at full capacity outside my own country



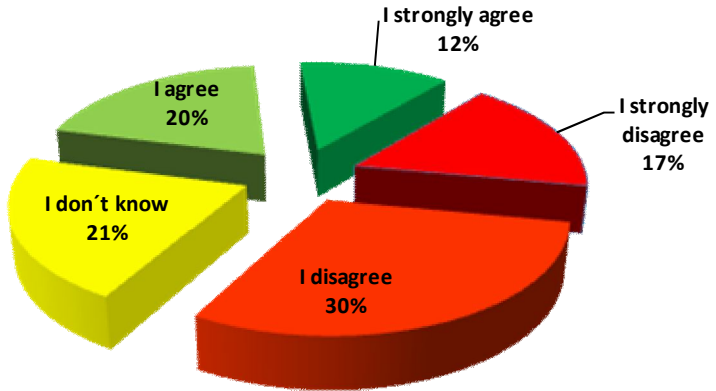
19% of the sample are worried about not being able to work at full capacity outside their country.

18) I think I can learn enough and get trained properly in my own country



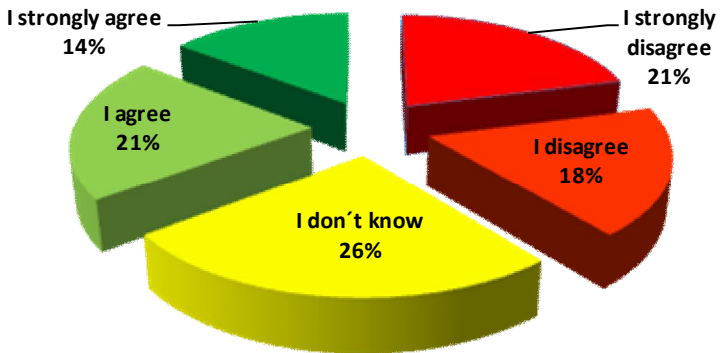
44% of respondents say that they can learn enough and get properly trained in their own country, while only 33% do not consider this to be true and thus would be interested in mobility programmes.

19) I don't feel there is any reason to leave my own country



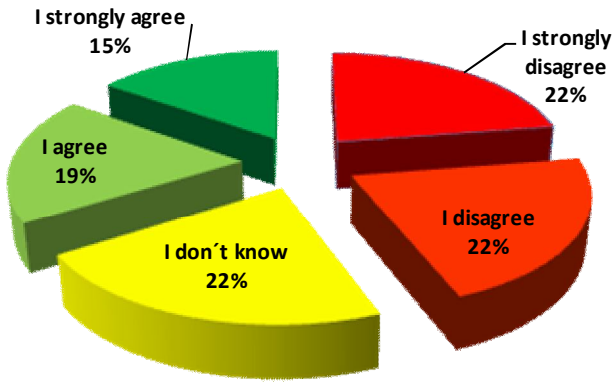
32% of respondents don't feel there is any reason to leave their own country.

20) I am in work. I don't think my employer would support an educational or vocational mobility abroad



These last two items (n. 20 and no. 21) focus on the concern about the possible consequences that going abroad would have on work. In the item above 35% didn't think their employer would support their mobility.

21) I am in work. I am worried that my job might be taken over by another person if I went on abroad

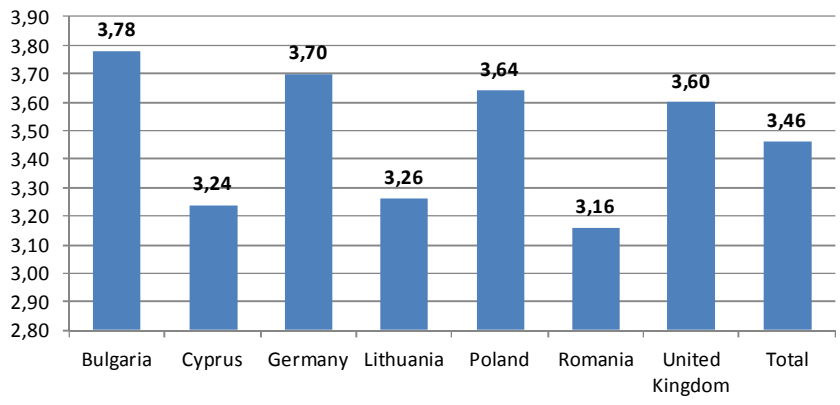


And finally, 34% felt their job might be lost if they were to take up a mobility opportunity.

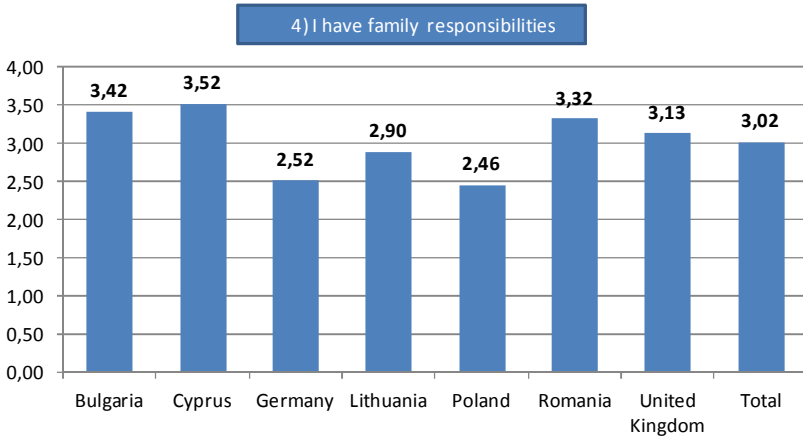
3.3 Some correlations of the findings

In this section, we will focus on the items with the highest values, by carrying out a detailed analysis by country, aiming at identifying the reasons for such a negative perception.

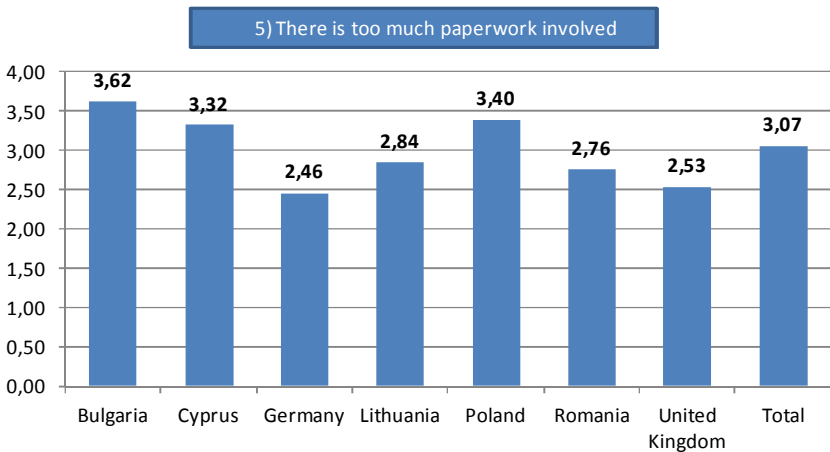
2) I don't have enough information about mobility programmes



Compared to the average, the lack of information on the programs of mobility, is perceived as the main obstacle for a possible experience abroad by the people interviewed in Bulgaria (3,78), Germany (3 ,70) and Poland (3,64), closely followed by the UK (3,60).

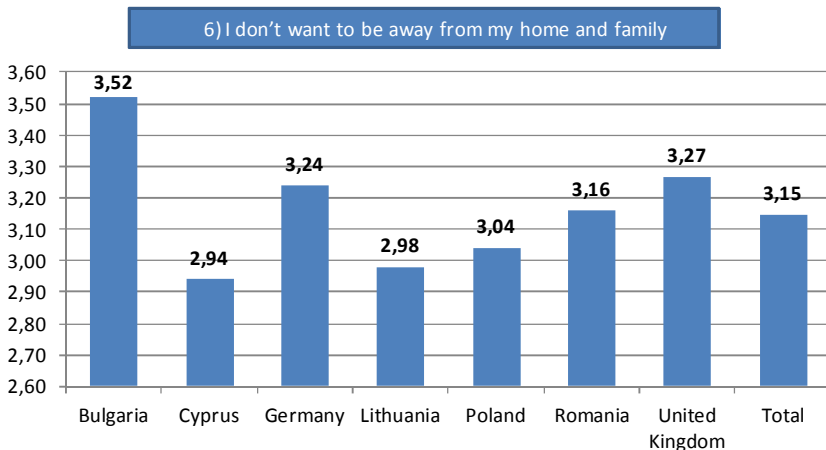


An important obstacle to mobility is, as we have seen, the one related to the family responsibilities. Individuals who experience this barrier are mostly Cypriots (3,52) and Bulgarians (3,42).

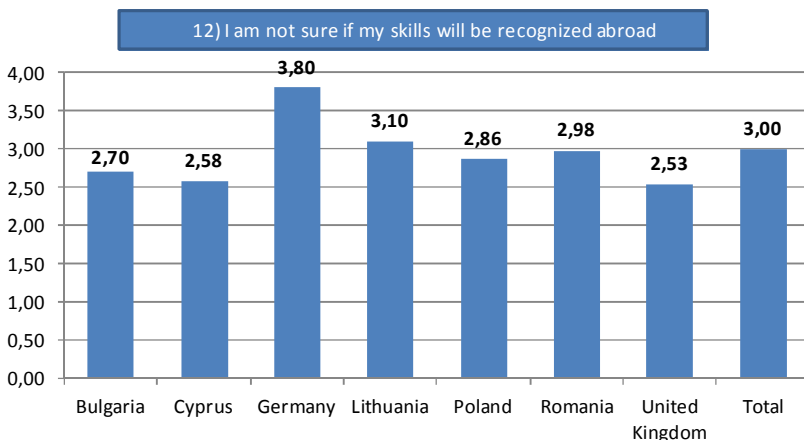


This item is that related to the paperwork needed to leave for a mobility experience abroad. This is perceived mostly as a problem in Bulgaria (3,62) and Poland (3,40), the same countries that recorded similar

levels of concern around the lack of information about the mobility programs.

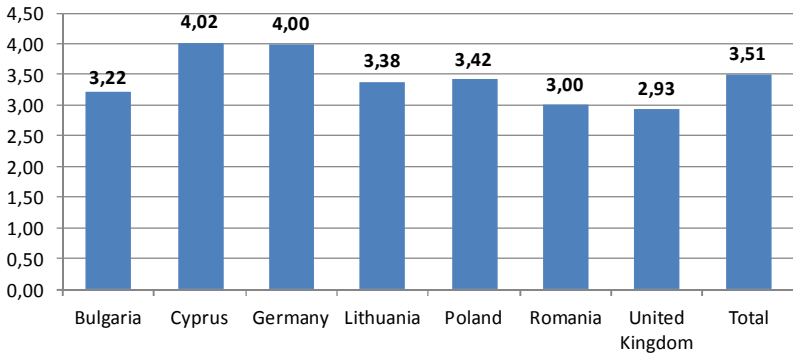


An obvious obstacle is that resulting from having to leave home and loved ones. Also in this case the Bulgarians are the individuals with the highest score (3,52), followed by respondents in the UK, Germany and Romania.



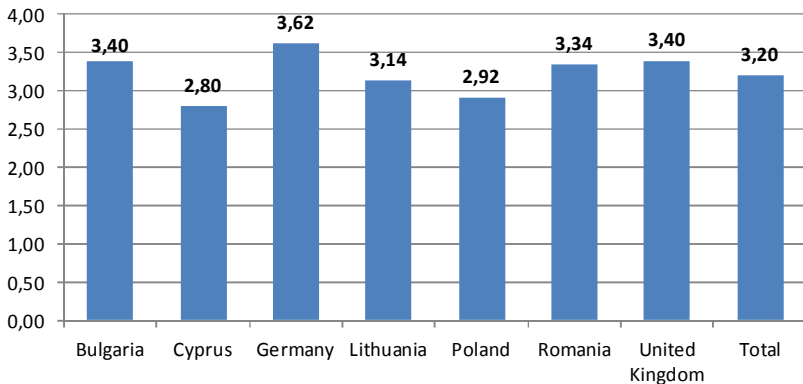
A further barrier to mobility is the worry of not having enough skills to work abroad. In this case, the Germans have the highest value (3,80), followed by Lithuania (3,10).

15) My funds are limited and don't allow me to go abroad - even though I might get refunded part of the expenses



Scoring an average of 3,51 the issue of mobility funding stems out as one of the major barriers to adult learners mobility. Despite the fact that most national and European mobility programmes offer mobility grants, limited funds can still constitute a major concern. This is especially true for the Germans and the Cypriots and to a lesser degree by Romanians and the British.

18) I think I can learn enough and get trained properly in my own country



Finally, the last barrier examined is the one related to the belief that people can learn enough in their own country. Most convinced of this statement are the Germans (3,62), followed by the Bulgarians and the British (both 3,40).

4. Conclusion

Each item corresponds to a score ranging from 1 to 5, with 1 representing the respondent's perception of minimal barriers to mobility, and 5, their perception of serious barriers. If a respondent had recorded a 1 ("I strongly disagree") on all 21 items, s/he would have total score 21, and would therefore be a person who we could say considers the obstacles that stand between him and the choice of an educational or vocational mobility abroad as very small. Conversely, if a respondent had recorded a 5 ("I strongly agree") for all the 21 items, s/he would have a total score 105 and would presumably be a person who would be unlikely to consider a mobility abroad at all.

A first analysis consists of creating a hierarchy of variables. Considering a range of variation ranging from 21 to 105, we can create 5 levels of perception of obstacles to mobility in which to place the respondents as follows:

low = 21 to 38

medium-low = 39 to 55

medium = 56 to 72

medium-high = 73 to 88

high = 89 to 105

The first table below shows the distribution of the interviews for intervals of perception and country. Compared to the average of the total sample, respondents who appear more concerned about moving abroad come from Germany (22% of respondents considers the statements as high or medium-high obstacles for mobility). On the contrary British, Cypriots and Polish consider - more than the average - the same barriers low or medium-low.

Table 1

Perception of barriers to mobility for country

| Perception of barriers to mobility | Country | | | | | | | Total |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------|-------------|
| | Bulgaria | Cyprus | Germany | Lithuania | Poland | Romania | United Kingdom | |
| low | 6% | 6% | 4% | 2% | 6% | 6% | 20% | 6% |
| medium-low | 40% | 50% | 44% | 36% | 42% | 34% | 27% | 40% |
| medium | 46% | 38% | 30% | 52% | 48% | 48% | 47% | 44% |
| medium-high | 8% | 6% | 14% | 6% | 2% | 10% | 7% | 8% |
| high | 0% | 0% | 8% | 4% | 2% | 2% | 0% | 3% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

In the second table we consider the gender of the respondents. Women have a lower perception of the barriers to mobility than men, in fact, 51% of female lies in the intervals low or medium-low, compared to 37% of males.

Table 2

| Perception of barriers to mobility | Gender | | |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| | Female | Male | Total |
| low | 7% | 3% | 6% |
| medium-low | 44% | 34% | 40% |
| medium | 39% | 52% | 44% |
| medium-high | 8% | 7% | 8% |
| high | 2% | 3% | 3% |
| Total | 100% | 100% | 100% |

Regarding the distribution by age it is immediately evident that the higher the age, the more are the concerns about going abroad. 20% of respondents in the 45-55 years class fall in the high or medium-high barriers to mobility, the same percentage rises to 35% for +55 years, compared with an average of 11% for the total sample. Of course, young people are less concerned, only 3% of respondents between 16 and 25 years old falling in the high or medium-high categories.

Table 3

| Perception of barriers to mobility | Age | | | | | Total |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 16-25 years | 26-35 years | 36-45 years | 45-55 years | 55+ years | |
| low | 5% | 4% | 6% | 7% | 15% | 6% |
| medium-low | 45% | 45% | 37% | 30% | 25% | 40% |
| medium | 46% | 46% | 43% | 43% | 25% | 44% |
| medium-high | 2% | 6% | 12% | 11% | 25% | 8% |
| high | 1% | 0% | 2% | 9% | 10% | 3% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Let us now consider the distribution of respondents by marital status. The class of respondents who are concerned about the idea of moving abroad are those who are divorced or separated. As possibly expected, the respondents who have a less complicated perception of obstacles to mobility

are singles. The other categories, however, show distributions almost in line with the average.

Table 4

Perception of barriers to mobility for marital status

| Perception of barriers to mobility | Marital status | | | | |
|------------------------------------|-----------------------|------------------------------|-------------|---|-------------|
| | Divorced or separated | Married or in a relationship | Single | With dependent children or other significant responsibilities | Total |
| low | 8% | 7% | 5% | 3% | 6% |
| medium-low | 35% | 32% | 50% | 43% | 40% |
| medium | 38% | 51% | 38% | 43% | 44% |
| medium-high | 12% | 10% | 4% | 10% | 8% |
| high | 8% | 1% | 4% | 0% | 3% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

In the final analysis (Table 5) we compare the distribution of respondents according to their level of education.

The highest levels of perceived obstacles to mobility belong to those who did not complete their secondary school education. So in this case, the higher the level of education, the lower the perception of barriers to mobility.

Table 5

Perception of barriers to mobility for level of education

| Perception of barriers to mobility | Level of education | | | | | | | |
|------------------------------------|--|------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-------------------|--------------------------|-------------|
| | Apprenticeship or Vocational Qualification | College of Further Education | Completed Secondary School | Did not complete Secondary School | Informal on-the-job training | University degree | University higher degree | Total |
| low | 0% | 2% | 5% | 13% | 0% | 9% | 9% | 6% |
| medium-low | 52% | 48% | 44% | 27% | 33% | 38% | 29% | 40% |
| medium | 33% | 38% | 42% | 40% | 67% | 44% | 57% | 44% |
| medium-high | 9% | 10% | 5% | 20% | 0% | 8% | 5% | 8% |
| high | 6% | 3% | 5% | 0% | 0% | 1% | 0% | 3% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

УМЕНИЯ ЗА РАЗБИРАНЕ И РАБОТА С РАЗЛИЧНИТЕ ДРУГИ

Дослідження ставить за мету проаналізувати здатність до розуміння і роботи з різними людьми. Ці вміння надзвичайно важливі в сфері управління. У статті розкрито різні аспекти взаємодії з агресивними і конфліктними людьми, проблеми та непорозуміння, які можуть виникати в колективі.

Ключові слова: *різні типи людей, управління, «важкі люди».*

Въведение. Всички ние сме работили, работим или ще работим с много различни типове хора – по етнос, по националност, по раса, по пол, по възраст; с хора със специални потребности - инвалиди; с т. нар. „отровни” и „трудни” хора.

В една организация има най-различни служители – некомуникативен, мечтател, самотник, намусен, мрънкало, песимист, многознайко и други. Всеки има своите силни и слаби страни, своите положителни и отрицателни качества, различен характер, различно образование, различен трудов опит, различни нагласа и подход към работата. Разбира се, различни са и приносите, с които всеки един служител допринася за постигането на крайните цели.

Всеки от нас ежедневно се сблъсква с най-различни типажки по време на работа и чрез нашето изследване ще разберем как обществото се отнася с тях. Време е хората да разрушат стереотипите и да отворят сетивата си към различното за едно по-успешно бъдеще, за един успешен бизнес.

Теоретична част. „Уменията за работа с хора са еднакво важни на всички мениджърски нива. Може да се каже, че те са нещо като стълба, по която мениджърът постепенно се изкачва нагоре и, ако стълбата не е еднакво здрава по цялата си дължина, неизбежно ще се счупи”(Янкулов, Я.)

Всеки мениджър трябва да притежава необходимите умения, за да създаде нужната атмосфера за работа; да има нюх за подбор на персонала; умения за оценка на действията на другите (да се насърчават служителите, да бъдат хвалени пред всички, а критиката да е насаме); да улеснява съвместната работа на служителите, т.е. трябва да умее да работи с различните хора – да разбира техните желания, стремежи, мисли, чувства и качества за извършване на съответната работа, защото хората не напускат работата и фирмите, а шефовете си.

За да се работи с другите, с различните хора, трябва да има такова общуване, чрез което да се вниква в мислите и идеите на всеки един от тях – да се създадат нормални човешки отношения за едно успешно развитие на фирмата. “Отровни хора - отровен е онзи, който търси начини да ви унищожи. Отнема съпротивителните ви сили и с това може да ви докара до душевно и физическо заболяване. Те виждат единствено лошото и отрицателното във вас. Ревниви и завистливи са” (Глас, Л., „Отровните хора”). “Трудните хора - на всеки от нас му се е налагало да се разправя с тях – вечно недоволни и несъгласни, непреклонни и агресивни. В повечето случаи, хората, които създават спорове и конфликти, просто искат да бъдат изслушани, да бъдат оценени. С правилно отношение и внимателен подход на мениджъра към тях, е възможно да се преодолее тяхната несигурност и да се постигне взаимно разбиране. Понякога това е всичко, което те искат – да бъдат чути, да се почувстват значими. Всеки иска да бъде значим и важен. Просто някои хора изразяват това си желание по неправилния начин” (Трифонов, Т., „Обща психология”)

Методика на изследването. За да подобрим отношението към различните други, да постигнем разбирателство между тях и околните, проведохме тренинг „Студенти обучават студенти”, съдържащ няколко задачи, след което бе направено анкетно проучване, включващо 5 въпроса, за да се установи промяната в отношението към различните Други. Тренингът и анкетното проучване са проведени с 30 студенти от специалност „Маркетинг и мениджмънт” на Висше училище Международен колеж в курс на обучение по дисциплината „Организационно поведение”. След проведената анкета резултатите бяха събрани и анализирани внимателно въпрос по въпрос, за да може да се види точно и ясно посоката, която са поели хората в отношението си с различните от тях.

Учебно-познавателни задачи в структурата на тренинга.
Първата задача, представена под формата на игра, пред която бяха изправени участниците се отнася до „трудните” хора. Играчите са разделени на групи от по 5 човека – съответно на 6 групи. Дадени са 4 типа „трудни” хора – особнякаът, арогантният, безотговорният и вампирът. Под всеки един има описание – характерни за съответния тип качества и черти, като по този начин всеки отбор трябва да предложи по 3 варианта за справянето с тях. След изтичане на времето, дадено им за размисъл, всеки отбор си избира говорител, който представя техните отговори. 1 от 6-те отбора (17%), успява да стигне и до трите верни отговора. 2 от 6-те отбора (33%), познават 2 от верните

отговори и логично 3 от 6-те отбора (50%) стигат до един верен отговор.

Във *втората задача*, отново под формата на игра, участниците са разделени на три отбора от по 10 човека. Задачата гласи следното: Вие сте част от българска фирма и отговаряте за организирането на събития в организацията. Трябва да изработите парти-плакат за предстоящо събитие на компанията, на което е много важно да присъстват следните представители на различни групи хора: инвалиди – глух, нем, в инвалидна количка; националност – китаец, турчин, руснак. Всяка група разполага със 15 минути време за работа и със съответните помощни материали: бял плакат; вестник, ножица, по един маркер, тиксо, лепило. Докато тече времето е сформирано компетентно жури от 6 човека – по един представител от всеки тип различни хора, който да оцени плаката на всеки отбор. Отново отборите избират своите говорители, които да представят техните парти-плакат. След представянето на всички отбори, журито дава своите оценки – всеки представител отбелязва би или не би присъствал на съответното парти. Резултатите се оказаха изключително интересни: и трите групи се справиха добре с почти всички представители, като изпитаха известни затруднения единствено с привличането на глух и нем представител на партито.

Третата задача, на която бяха подложени участниците беше тест относно служебните отношения – затова как всеки един служител се отнася към своите колеги, шефове и подчинени, състоящ се от петнадесет картинки на човече в различни пози. Всяка картинка трябваше да се оцени с оценки от 1 до 5. След приключване на теста и събиране на точките всеки провел теста имаше възможност да научи своите резултати. Двама от участниците (7%) спадат към следната група: За вас най-важното е да запазите собствената си независимост при всички обстоятелства. Принуда или ангажимент от всякакъв характер за вас са просто непоносими. Вие не се подчинявате на разумните изисквания, не се вслушвате в съвети. Всички ви смятат, и то с право, за несговорчив. Четирима от участниците (13%) принадлежат на следната характеристика: Вие без труд и вътрешно напрежение подкрепяте хора, които са ви симпатични или необходими. Присъщо ви е чувство за превъзходство над околните. Естествено, че минавате за високомерен, а подчинените или колегите ви се страхуват или не ви уважават. За осемнадесет от участниците (60%) важи следният текст: Вие лесно успявате да намерите общ език с всички, защото строите отношенията си с хората винаги като с равни. В това ви помага умението да виждате и разбирате хората. И от

другите очакватے също такова разумно отношение. И всичко това е заради разбирането, че вашият опонент е също такъв човек като вас. Трима от участниците (10%), попадат в следната група: Във вашите отношения на първо място са емоциите. Вие сте импулсивни, лесно се поддавате на чувствата си и няма нищо по-просто от това да наговорите нещо излишно. Най-трудно осъществявате контакт с хора, които или старателно прикриват своето отношение към вас, или изобщо не скриват негативните си чувства. Отново за трима от участниците (10%) важи следното описание: Вие на всяка цена сте готови да получите признание от страна на колеги и началници, дори чрез отказ от своите убеждения и собственото си "аз". В отношенията си с хората вие хабите много повече емоции и сили, отколкото са нужни в действителност. За това има най-вероятно две причини. Първата е страхът пред хората поради неспособността да ги разбирате. Втората е комплекс за вина, навик да обвинявате само себе си за всички неуспехи.

И във трите задачи от проведеният тренинг по-голяма част от участници показват много добри резултати, силен напредък в тяхното отношение спрямо различните други. Това доказват и получените отговори от проведеното анкетно проучване след приключване на тренинга, което също така представя едни отлично постигнати резултати.

Анализ на резултатите от анкетното проучване. На първият въпрос: *„Помагат или пречат различните хора с техните идеи, мисли и чувства?“*, 18 участници (60%) отговорят, че точно тези хора помагат за обогатяването на идеите на другите, внасят нещо различно, свежо и ново в тях; 3 участници (10%), мислят че различните пречат на развитието на идеите на другите, че тяхното мнение не допринася с нищо по-специално; 9 участници (30%), считат че мнението на различните хора, за жалост, не се взима под внимание заради тяхната различност.

На вторият въпрос: *„Умеете ли да общувате и комуникирате с различните от вас хора?“*, 15 от интервюираните (50%), смятат че умеят да общуват с тях, като правят това често, дори ежедневно и вече са придобили опит да комуникират нормално с тях. Някои от тези 15 участници споделят, че е удоволствие за тях да разговарят с различни от тях хора, като така научават по нещо ново всеки ден; 9 от интервюираните (30%), отговарят че нямат достатъчно опит в комуникациите с различните от тях хора, не им се налага често да общуват с тях и затова възникват проблеми при разговор между тях. 6 от интервюираните (20%), споделят че нямат проблем с

комуникирането, като дори посещават специални курсове, които да подпомогнат тяхното по-лесно общуване и по-успешна работа с тях. Част от тези 6 интервюирани, твърдят че посещаването на тези курсове им помага при общуването не само със различните други, но и с всички хора като цяло, защото там научават нови начини за подход към заобикалящия ги свят, предизвикват ги да са по-отворени към всичко случващо се около тях.

На третият въпрос: „*Приемат ли се като равни различните други от хората около тях?*”, 12 участници (40%), отговарят че днешно време, тенденция е да се гледа на различните като на равни и да се приемат като такива – да се обръща внимание на техните идеи, мисли и чувства както на всеки друг. Въпреки това, към тях продължават да се отнасят със специално внимание и грижи, когато е необходимо; 18 участници (60%), смятат че на различните от тях не се обръща достатъчно внимание. Те считат че на тях се гледа като на не равни и поради този факт биват пренебрегнати техните мнения и качествата, които притежават.

На четвъртия въпрос: „*Необходимо ли е да се създават помощни центрове и провеждат сеанси за подпомагане работата с различните други – инвалиди, „трудни” и „отровни” хора?*”, 24 от интервюираните (80%), твърдят че е добре да се създават помощни центрове, защото там се обръща необходимото внимание на точно определени страни от характера на „трудните” и „отровните” хора, както и се провежда необходимата за инвалидите рехабилитация, занимават се с различни дейности, носещи им удовлетворение. 6 от интервюираните (20%), мислят че на тези хора не може да се помогне дори и от обучен за това персонал. Затова смятат създаването на такива центрове и провеждането на сеанси за ненужно.

На петият въпрос: „*Мислите ли, че в България различните други и по-точно инвалидите и болните хора биха могли да получат необходимите медицински грижи и дали обществените места са съобразени с техните нужди?*”, всичките 30 участници (100%) са единни в своето мнение, че в България е възможно да се получат необходимите грижи, но това все още не се прави пълноценно.

Заклучение. Мнозинството от интервюираните дава положителни отговори спрямо различните други. По-голяма част от участниците обръщат внимание на идеите на различните, вместо да ги пренебрегват. Също така умеят да разговарят с тях без появата на проблеми, при това ежедневно. За жалост, мнозинството смята че все още на различните не се гледа като на равни. Голям процент от интервюираните, считат за добра идея създаването на помощни

центрове и провеждането на сеанси за постигането на по-голям напредък в отношенията с инвалидите, „отровните” и „трудните” хора. Според всички интервюирани все повече хора загърбват стереотипите и се отварят към новото, непознатото и интересното.

Библиография

1. Глас, Л., Отровните хора, Изд. Сиела, 2003.
2. Каменова, Д., Организационно поведение. Най-важните умения. Ръководство за самообучение, СТЕНО, 2008.
3. Трифонов, Т., Обща психология, Изд. Парадигма, 2002.
4. www.arthuradams.com/ Янкулов, Я.

Анотация. *Венета Атанасова. Умения понимания и работи с разными людьми. Исследование ставит своей целью проанализировать способности понимания и работы с разными людьми. Эти умения чрезвычайно важны в сфере управления. В статье раскрыты различные аспекты взаимодействия с агрессивными и конфликтными людьми (как достичь взаимопонимания с ними), проблемы и недоразумения, которые могут возникнуть в коллективе.*

Ключевые слова: *разные типы людей, управление, «трудные люди».*

Summary. *Veneta Atanasova. Ability for understanding and working with different people. The research is aiming at analysis of the ability for understanding and working with different people. Can people nowadays communicate with them? How do they deal with such intercourse? Are there any problems and misunderstanding? The purpose of the present research is to increase people's attitude and mind to the world and to eliminate the narrow mindless.*

Key words: *different types of people management, "difficult people."*

УДК 37(09)

Тимофій Десятов
Черкаси, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В РАМКАХ МОДУЛЬНИХ ПРОГРАМ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНО- ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються питання реалізації навчання в рамках модульних програм, що базуються на компетентності. Наголошується, що в результаті впровадження модульних програм створюються умови для самокерованого навчання з максимальною опорою на практичне набуття нового досвіду, що обумовлює необхідність організації ефективного навчального середовища і забезпечує інтеграцію теорії і практики.

Ключові слова: *компетенція, самокероване навчання, модульні програми, рефлексія, компетентність, індивідуалізація навчання.*

Постановка проблеми. В умовах зростання ролі технологій у житті суспільства та інтенсифікації процесів економічної й культурної глобалізації освіта все більше позиціонується як дієвий інструмент формування особистості, здатної жити в умовах динамічних змін. Одночасно масштабні суспільні зміни та модернізація освіти становлять нові вимоги до якості підготовки та професіоналізму майбутніх фахівців. У цьому контексті особлива увага науковців приділяється організації навчального процесу в рамках модульних програм, що базуються на компетентності, які останнім часом набувають значного поширення у практиці зарубіжної і вітчизняної підготовки у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми навчання в рамках модульних програм, що базуються на компетентності в системі вищої освіти перебували в полі зору вітчизняних та зарубіжних науковців (В. Луговий, О. Пометун, Н. Ничкало, І. Зязюн, В. Кремінь, Н. Авшенюк, І. Зимня, Мунк Дитер, Дж. Равен, Г. Бергман, В. Хьюстон, А. Хуторской та ін.)

Мета статті – з'ясувати основні парадигмальні ідеї щодо організації та реалізації процесу навчання в рамках модульних програм, що базуються на компетентності. Вивчити можливості ефективного використання такого досвіду у вітчизняній системі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У рекомендаціях Європейського парламенту і Ради по створенню європейської структури кваліфікацій з навчання впродовж життя, а також у документах Болонського процесу зазначається, що вся європейська система вищої освіти почала рухатися у пошуках досягнення більших ступенів порівняння й сумісності освітніх систем, інструментів і механізмів їхньої коректної конвергенції. Виробляються єдині підходи до забезпечення якості вищої освіти, до розробки навчально-методичного забезпечення. Відбувається відома уніфікація ступенів вищої освіти, хоча філософія болонських реформ будується на визначенні й збереженні національних культурно-освітніх традицій.

„Нові умови у сфері праці, стрімкі технологічні зміни, глобалізація, зростання академічної та трудової мобільності, – записано у Програмному документі ЮНЕСКО, – впливають на цілі викладання й підготовки в галузі вищої освіти. Проте розширення змісту навчальних програм і збільшення робочого навантаження на студентів не можуть бути реалістичним рішенням. Тому перевагу

варто віддавати предметам, які розвивають інтелектуальні здібності студентів, дозволяють їм розумно підходити до технічних, економічних, культурних змін і розмаїтості, дають можливість здобувати такі якості, як ініціативність, дух підприємництва й адаптивність, а також дозволяють їм більш упевнено працювати в сучасному виробничому середовищі” [5].

Все це потребує використання компетентнісного підходу щодо формування готовності майбутніх фахівців до вдосконалення професійного рівня, що є необхідною умовою і пріоритетним напрямом модернізації системи вищої освіти України.

Країни ЄС, а також США вже впродовж десятиліть розробляють та впроваджують стандарти, що базуються на компетентнісному підході та демонструють досить високий рівень володіння ними. Велика Британія, Німеччина, Франція проводять ґрунтовну дискусію, яка триває й досі на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається.

Ефективна реалізація навчання в рамках модульних програм, що базуються на компетентності, потребує, щоб викладачі у процесі своєї діяльності:

- використовували активні методи навчання;
- створювали умови для самокерованого навчання з максимальною опорою на практичне набуття нового досвіду, що обумовлює необхідність організації ефективного навчального середовища і забезпечує інтеграцію теорії і практики;
- переосмислили роль і функції самого викладача, навчилися навчати по-новому.

Активне навчання (навчання на досвіді, самокероване навчання), в центрі якого перебуває студент, передбачає:

- здійснення певної трудової діяльності й з’ясування її наслідків;
- розповсюдження конкретного досвіду на більш широке коло явищ або процесів, що базуються на такому ж принципі;
- використання аналогічного принципу в нових умовах.

Завдання викладача – стимулювати активну позицію студентів і спонукати їх до самостійного/самокерованого навчання. Для цього він має відповісти на такі питання: Чого я хочу досягти? Чому я хочу навчитися? Які вміння мені потрібні для цього? Як зрозуміти, що я цьому навчився?

Отже, активне навчання передбачає формування активної позиції як викладача, так і студента. Це означає, що викладач, насамперед, повинен орієнтувати їх на самостійне навчання і залучати в процес планування свого навчання й оцінювання освоєної компетентності. Студенти реально стають суб'єктами процесу навчання і поділяють відповідальність за його результат з викладачами.

Таким чином, успішне засвоєння компетентності забезпечується, якщо студенти:

- розуміють і поділяють цілі та завдання програми/модуля;
- поділяють відповідальність за процес навчання;
- навчаються працювати в команді;
- орієнтовані на пошук нових знань;
- оволодівають уміннями на практиці;
- мають постійний зворотний зв'язок із викладачами;
- постійно навчаються вчитися [1].

Процес активного самокерованого навчання циклічний за своєю суттю і містить чотири етапи:

- набуття конкретного нового досвіду;
- рефлексію, у ході якої відбувається первинне осмислення нового досвіду;
- абстрактну концептуалізацію, у ході якої відбувається теоретичне осмислення і обґрунтування нового досвіду, тобто оформлення абстрактних концепцій та узагальнень;
- активне експериментування для перевірки теорії та одержання нового досвіду, тобто повернення до початку циклу, але на більш високому рівні.

Набуття нового досвіду в процесі виконання якої-небудь дії – початковий етап навчання. Цією „дією” може бути завдання на занятті, призначенням якого є формування якогось власного досвіду, обговорення вже наявного трудового досвіду (досвіду роботи), значущого для навчання, спостереження за демонстрацією трудових дій тощо.

Рефлексія допускає осмислення того, що було зроблено, шляхом спостереження і аналізу. Викладачі можуть і повинні допомогти студентам на цьому етапі циклу, надаючи, наприклад, відеозапис виконання завдання.

Концептуалізація (узагальнення) передбачає міркування того, хто навчається, про те, що він вивчив (чого навчився), і заснована на інтерпретації подій/явищ, встановленні й осмисленні зв'язків між

ними. На цьому етапі вводяться теоретичні знання як основа для впорядкування і пояснення дій.

Активне засвоєння нового досвіду передбачає використання здобутого знання/досвіду або набутих умінь у нових ситуаціях. Завдання викладача полягає в організації таких ситуацій [2].

У навчанні важливу роль відіграє зворотний зв'язок, встановлення якого необхідне на всіх етапах циклу. Метою зворотного зв'язку є надання студентам можливості об'єктивно „оглянути” зроблене і допомогти сформуванню на його основі нове знання.

Для успішного навчання необхідним є відповідне середовище, в якому відбувається засвоєння нового досвіду, його осмислення і застосування, що повинно забезпечуватися необхідними ресурсами. Однак тільки середовища навчального закладу буде недостатньо для засвоєння необхідної компетентності, тому важливо перенести частину навчального процесу в реальне трудове середовище.

Крім того, принциповим моментом є комплексне засвоєння компетентності, що виключає традиційне розмежування теоретичного і практичного навчання. Як показує практика, теоретичні знання (дисципліни, предмети) відображають, як правило, думку методистів, викладачів і дослідників щодо того, що і в якому обсязі повинні знати студенти.

На думку європейських експертів з освіти, сучасний розвиток галузей економіки потребує постійного поповнення освітньої програми новими знаннями, відображати зміни, що відбуваються. У результаті освітня програма перевантажується знаннями у відриві від реалій сфери праці.

Проблему визначення обсягу необхідних теоретичних знань можуть вирішити програми, що базуються на компетентності. Вирішення закладене в самій структурі модульної програми (базові модулі) і специфікації модулів: у специфікації кожного модуля теоретичний зміст добирається для дії, яка підлягає освоєнню. Крім того, у структурі модульної програми передбачені базові модулі, які акумулюють той теоретичний зміст, без якого неможливо приступати до засвоєння конкретних професійних модулів.

Щоб успішно реалізувати модульні програми, які базуються на компетентності, необхідно усунути „розрив” між викладачами теоретичних дисциплін ВНЗ і методистами, вчителями шкіл – практиками, які сьогодні перебувають у різних „просторах” і часто не перетинаються. Дійсно, „теоретикам” важливо, щоб студент на іспиті відповів на запитання екзаменаційного білета і виконав певні завдання. Викладачі практичних дисциплін в підсумку відповідають за те, щоб

студенти були затребувані на ринку праці, уміли працювати в умовах реального виробництва.

Для засвоєння компетентності, яка має велике значення для роботодавців і забезпечує ефективне працевлаштування, необхідно надати студентам максимально широкі можливості навчатися на робочому місці або в умовах, що імітують виробниче середовище. Таке навчання дасть змогу їм адаптуватися до реальної трудової діяльності у всій її різноманітності й цілісності та застосувати на практиці не тільки професійну, а й ключову компетентність в різних виробничих умовах та ситуаціях.

Реалізація модульних програм, що базується на компетентності, висуває серйозні вимоги до методики навчання, яка повинна з „навчання студентів роби ти щось” трансформуватися в „надання допомоги студентам навчитися працювати”.

Таким чином, основа пропонованої технології – навчання за допомогою діяльності. У зв’язку з цим викладачам потрібно навчитися довіряти тим, хто навчається, і допомагати їм учитися самим через власну практику та навіть помилки.

Викладачі під час організації навчання мають створювати такі умови для студентів, щоб вони прийшли до розуміння того, яким шляхом вони повинні набути конкретну компетентність, які способи засвоєння знань, умінь і навичок вони повинні використовувати, які з цих способів були найбільш ефективними тощо.

Основні принципи методики навчання на основі компетентнісного підходу формуються таким чином:

1). Весь навчальний процес має бути орієнтований на досягнення завдань модуля. Важливим є не кількість годин, витрачених на навчання, а засвоєна компетентність. При цьому студентів варто ознайомити, по-перше, із структурою програми навчання, що дасть їм змогу зрозуміти, яке місце в цілісній картині професійної діяльності займає модуль, який вони починають освоювати, по-друге – з пам’яткою оцінювання студентів для того, щоб вони усвідомили, яких результатів від них очікують, тобто „що вони будуть уміти після засвоєння модуля, і як будуть оцінюватись їхні досягнення”.

2). Мають бути сформовані так звані межі довіри між викладачами і студентами. Тут важливо, що усвідомлена діяльність є основою і станом формування меж довіри: „той, хто навчає – той, хто навчається”. Тому, з тими, хто навчається, необхідно обговорювати форми і методи оцінювання, вимоги до формування „портфеля свідчень” тощо. Час поточного оцінювання має бути погоджений із

студентами, щоб до моменту оцінювання вони були готові продемонструвати набуту компетентність щонайкраще. Якщо результати виявляться незадовільними, то студенти повинні отримати пораду щодо того, як поліпшити свої уміння, і які знання потрібно освоїти. Все це буде ефективно впливати на їхню мотивацію.

3). Студенти повинні свідомо взяти на себе відповідальність за власне навчання. Це досягається не загальними деклараціями або інструкціями, а створенням такого середовища навчання, яке формує цю відповідальність, насамперед, за рахунок збільшення вагомості самостійної діяльності.

4). Студенти повинні навчитися шукати, обробляти і використовувати інформацію. Уміння здійснювати пошук інформації є одним із ключових досягнень у сучасному житті. При цьому варто пам'ятати, що інформація сама по собі не є знанням, вона перетворюється на знання тільки тоді, коли використовується для якоїсь мети або вирішення проблеми.

5). Повна відмова від практики трансляції знань студентам і надання їм можливості самостійно шукати інформацію та освоювати нове знання.

6). Студенти повинні мати можливість відпрацьовувати практичні навички в умовах реального виробництва [3].

Уміння вчитися є основою навчання протягом усього життя, без якого не можна обійтися в сучасному світі. При цьому лише директивними методами цього неможливо досягти: необхідно так організувати навчальний процес, щоб засвоєння компетентності було головною метою у кожному його елементі.

Модульна технологія, заснована на компетентності, передбачає можливість формування вміння вчитися і відповідати за своє навчання, оскільки засвоєння програми відбувається поетапно, у формі модулів, кожний з яких підлягає оцінюванню, спрямованому не на заохочення або осуд, а на можливість для студентів реально оцінити своє навчання і планувати своє подальше професійне вдосконалення.

Індивідуалізація навчання є найважливішим принципом організації навчального процесу, який базується на компетентності і виражається в тому, що кожному, хто навчається, надається можливість оволодіти компетентністю в індивідуальному темпі. При цьому мова не йде про відсутність тимчасових обмежень. Завжди розраховується орієнтовна тривалість модуля на основі оцінок часу, що може знадобитися для засвоєння необхідної компетентності. Однак, як свідчить практика, не усі студенти здатні засвоювати передбачені програмою модулі у відведений час, комусь може

знадобитися більше часу на засвоєння теорії, іншим – на засвоєння практичних умінь. Тому студенти повинні розуміти конкретні завдання навчальних модулів і разом із викладачем планувати засвоєння компетентності, виходячи зі своїх можливостей.

Уже цей факт вказує на такий принципово важливий момент, як зміна ролі тих, хто проводить навчання. Викладачі повинні відмовитися від ролі носіїв „істини в останній інстанції” і стати організаторами, менеджерами процесу навчання, консультантами й порадиниками для тих, хто навчається. Варто підкреслити, що в сучасних умовах переосмислюється не тільки роль викладача, а й того, хто навчається, якого слід розглядати як „фахівця”, що має певну ідею щодо свого навчання і професійної самореалізації [4].

Зростання самостійності студентів допускає, що навчання не зводиться тільки до виконання вказівок викладача, а передбачає спільне формування мети і навчання та пошуків найбільш ефективних способів її досягнення. Це покладає нові зобов’язання на викладачів, які разом із студентами розробляють індивідуальний план навчання і спільно здійснюють моніторинг його реалізації.

Викладачі повинні з увагою і повагою ставитися до потреб і побажань студентів, до їхніх уявлень про найбільш ефективні шляхи досягнення цілей навчання, а також уміти допомогти у тих випадках, коли студент ставить перед собою нереальні цілі, або вибирає засоби їх досягнення, які не відповідають його здібностям і потенціалу. Для цього викладачам потрібно вміти оцінювати потенціал і психотип того, хто навчається, і володіти вміннями вести діалог із студентом щодо проблем, які виникли.

Оскільки навчання, що базується на компетентності, не зводиться до виконання запропонованої ролі, а повинно сприйматися студентами як планування їхньої діяльності в контексті нових викликів, викладач повинен уміти організувати цю діяльність і ефективно спрямовувати її. При цьому особливу увагу слід приділяти здатності викладачів організувати проектну діяльність (формування ідеї, її удосконалення, планування, реалізацію і оцінювання), включаючи постановку проблем, що вимагають вирішення.

Крім того, викладачі формують середовище навчання, що сприяє оволодінню студентами необхідної компетентності.

Таким чином, у ході реалізації навчання на основі компетентнісного підходу викладачам відводиться провідна роль у сприянні професійному розвитку особистості і становленні професійної індивідуальності, адже саме вони забезпечують необхідні

організаційні, методичні й змістовні аспекти формування компетентності.

Висновки. В результаті проведеної роботи нами проаналізована методика організації та реалізації процесу навчання в рамках модульних програм, що базуються на компетентності. Модульні програми, що сформовані на основі компетентнісного підходу є на думку вітчизняних й міжнародних експертів, невід'ємною складовою виховання компетентної людини та працівника, який вміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях. Така позиція обумовлена тим, що у сучасному суспільстві рівень освіченості людини вже не визначається енциклопедичністю знань і обізнаністю в конкретній сфері діяльності.

Сьогодення вимагає від фахівця уміння ефективного вирішення різноманітних професійних завдань, постійного оновлення знань (навчатися впродовж усього життя), вміння аналізувати і працювати в команді.

Головною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння різних знань та способів практичної діяльності (через опанування відповідними компетенціями), завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою.

Список використаної літератури

1. Рекомендації Європейського парламенту і Ради по створенню європейської структури кваліфікацій з навчання впродовж життя. Гельсінське комюніке на розширеній Конференції з професійної освіти та навчання 9 грудня 2007 року. – 7 с.
2. Коулз Майкл. Національна кваліфікаційна рамка – документ для обговорення у фонді з освіти та підготовки. 22 грудня 2005 р. – Проект 2. – 68 с.
3. Mynk Dieter Beruf und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Lecke + Bedrich, Opladen 2002.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – № 5. – 2003.
5. Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО. – М.: ЮНЕСКО, 1995. – 93 с.

Аннотация. Десятов Т. М. Организация и реализация процесса обучения в рамках модульных программ на основе компетентностно-деятельностного подхода. В статье рассматриваются вопросы реализации образования в рамках модульных программ, которые базируются на компетентности. Отмечается, что в результате внедрения этих модульных программ создаются условия для самостоятельного обучения с максимальной опорой на практическое приобретение нового опыта, обусловленного необходимостью организации эффективного учебного процесса, что обеспечивает интеграцию теории и практики.

Ключевые слова: компетенция, самостоятельное обучение, модульные программы, рефлексия, компетентность, индивидуализация обучения.

Abstract. Desyatov T. M. **Organization and implementation of the learning process in the framework of modular programs on the basis of competence-activity approach.** In the article the questions of realization of studies are examined within the framework of modular codes which are based on a competence. It is marked that the result of introduction of modular codes is create terms for independent teaching with maximal support on practical acquisition of new experience which stipulates the necessity of organization of effective educational environment and provides integration of theory and practices.

Key words: jurisdiction, independent teaching, modular codes, reflection, competence, individualization of studies.

УДК 374.7(477)

Світлана Архипова
м. Черкаси, Україна

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглядаються основні тенденції розвитку сучасної професійної освіти: демократизація, глобалізація, інтеграція, полікультурність і гуманізація, а також акцентовано увагу на основних напрямках освітньої політики.

Ключові слова: освіта, професійна освіта, освіта дорослих, гуманізація освіти, дистанційне навчання.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується глибокими і швидкими змінами в усіх сферах життя і діяльності людини. Становлення України як незалежної демократичної європейської держави вимагає докорінного перегляду моделі існуючих суспільних відносин та потребує її активної адаптації до функціонування в умовах вільного та рівноправного партнерства у світовому ринковому просторі. Провідне місце в оновленій структурі суспільних відносин, безумовно, належить професійній освіті, яка виступає одним із основних показників соціально-економічного та політичного розвитку держави, а також тим ключовим фактором, що забезпечує стабільність та процвітання нації.

Мета статті – проаналізувати основні тенденції розвитку сучасної професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Функції освіти полягають у тому, щоб знаходитися, як зазначає В. Огнев'юк, в епіцентрі цивілізаційних змін, бути одночасно і суб'єктом, і об'єктом цивілізаційних трансформацій. З одного боку, освіта є складовою кризових явищ і викликів, а з іншого – стає трансформаційним агентом, носієм змін та викликів, продукує нову реальність, нові соціальні стосунки, виступає механізмом формування й відтворення людського потенціалу, його життєдіяльності [7].

Професійна освіта як один із найважливіших соціальних інститутів знаходиться у постійному русі і розвитку, орієнтується на реалії життя та вимоги сьогодення. В Україні, як і в усьому світі за останні десятиріччя зросла роль закладів вищої професійної освіти в генерації, використанні та розповсюдженні знань. Нині науковцями ведеться інтенсивний пошук нової парадигми професійної освіти, орієнтованої на задоволення потреб майбутніх поколінь. Парадигма освіти третього тисячоліття уже сьогодні тісно пов'язана з глобальною стратегією сталого розвитку.

Ключовим завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє. Сучасний ринок праці вимагає від фахівця не лише глибоких теоретичних знань, а і здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян. Сучасне суспільство все більш орієнтується на професіоналів, людей, які швидко та креативно приймають рішення. Це стимулює представників соціуму до прагнення вдосконалювати свої знання, підвищувати кваліфікацію та інтелектуальні здібності [9,4,6,7].

Аналіз наукової літератури, державної політики у сфері освіти та освітньої практики дозволяє виділити основні тенденції розвитку сучасної професійної освіти.

Із розвитком цивілізації зростала багатомірність людини (її здатність до виконання великої кількості соціальних ролей) і швидко примножується. Відтак людина має бути готовою до виконання і зміни своїх соціальних ролей, вона має усвідомлювати й уміти керувати своєю багатомірністю, адже доволі часто багатомірність є одночасною.

Багатомірність під силу освіченій людині, тому модернізація освіти має спиратися на важливу тріаду:– імператив освіченої людини – HOMO EDUCATUS та її багатомірність;– імператив формування нової парадигми креативного професіоналізму;– імператив постійних трансформацій [7].

Останнім часом посилюється прагнення до демократизації професійної освіти. Демократизація освітнього процесу проявляється через доступність освіти для всього населення країни, в основу якої покладається принцип пріоритетності людини; розширення ринку освітніх послуг, створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, створення навчальних закладів різних типів і форм власності; забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; участь суспільства в управлінні освітніми процесами, зокрема, розвиток взаємодії органів управління освітою та органів громадського самоврядування навчальних закладів, забезпечення об'єктивного оцінювання якості освіти. Демократичне спрямування навчання дає людині можливість підготуватися до життя у швидкозмінних умовах соціокультурного життя і професійної діяльності. Звідси – значна увага до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, як от: засвоєння знань, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, розвитку інформаційних і соціальних навичок, що може забезпечувати освіта упродовж життя.

Одним із стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти є глобалізація освіти. У контексті світової глобалізації відбувається складний процес взаємопроникнення національних систем освіти, стандартизації освітніх вимог, формування глобальної освітньої моделі. На думку А.В. Фролова, глобалізація є тісною інтеграцією і конвергенцією, на основі якої існує єдина світова освітня спільнота, де вища освіта є центральною рушійною силою. Проявом глобалізації є формування світових університетів (альянси і консорціуми), визначення міжнародного рейтингу університетів, формування глобальних зв'язків і мереж, поширення наукової кооперації [8]. Л. Андрєєв відзначає, що проявами глобалізації також є: освітня мобільність, яка набула масового характеру; запровадження у сфері освіти франчайзингу; введення міжнародних кваліфікаційних вимог, що забезпечують конвертованість документів про освіту; широке поширення технологій дистанційного навчання [1]. Проявами глобалізації є: стандартизація, як орієнтованість на результат, що задовольняє прийнятим загальним стандартам для великої кількості країн; укладення з іншими державами і реалізацію міжурядових та міжвідомчих угод про співробітництво в галузі освіти і науки; організацію освітніх і наукових обмінів, стажування та навчання за кордоном учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників; розширення участі навчальних закладів, педагогів, науковців, учнів та студентів у різних проєктах і програмах

міжнародних організацій та співтовариств (програми Темпус, Еразмус Мундус, Жан Моне тощо); вивчення досвіду зарубіжних партнерів стосовно модернізації системи освіти, зокрема вивчення системи професійного зростання в рамках концепції навчання протягом життя щодо запровадження міжнародних шкіл, дискусійних майданчиків тощо; проведення спільних наукових досліджень з актуальних проблем розвитку освіти та галузей економіки; проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів тощо; навчання іноземців та осіб без громадянства у вищих і професійно-технічних навчальних закладах України [9].

Для втілення у життя ідеї глобалізації, на думку В.Огнев'юка політика у сфері освіти має бути побудована таким чином, щоб була створена така система, у якій поєднувалися б переваги інтеграції і повага до прав окремої особистості, нації, країни.

Усе це дозволяє говорити про формування єдиного освітнього простору, що охоплює практично весь світ .

Наступною тенденцією сучасного розвитку світового освітнього процесу є інтеграція. У процесах міжкультурної інтеграції особлива роль відводиться освіті: лише за умови об'єднання зусиль учених, громадськості можна понизити рівень невизначеності розвитку цивілізації, скористатися прогностичною функцією культури і освіти в цілях гідного, вільного розвитку людини в полікультурному суспільстві. Одним з актуальних проявів інтеграції як тенденції розвитку світового освітнього процесу є полікультурність. Міграційні потоки, які сьогодні посилилися, лише підсилюватимуть цей процес, дедалі більше актуалізуючи полікультурні аспекти освіти, розширюючи контакти учнів та студентів з носіями відмінних від їхньої культури, ментальності та ідентичності. Україна, будучи полікультурним суспільством, випробовує потребу в новому світогляді, направленому на інтеграцію культур і народів, з метою їх подальшого зближення і духовного збагачення. У полі зору української полікультурної науки, яка знаходиться у стадії становлення, оскільки учені до її розробки приступили порівняно недавно (в кінці ХХ і початку ХХІ ст.) - спрямованість на інтеграцію наукової громадськості в полікультурному освітньому просторі; підтримка процесів зближення національних систем освіти на дорозі відвертості, довіри, співпраці і взаєморозуміння; питання про суб'єктів, функції і цілі полікультурного освіти; підтримка інновацій і наукових проєктів, що мають значення для міжнародного освітнього простору; полягання і тенденції розвитку полікультурного освіти в зарубіжних країнах; особливості формування полікультурної особи

майбутнього фахівця в умовах глобальної інформатизації. Глибокі зміни в світі і українському суспільстві вимагають нових підходів до цієї проблеми. Полікультурну освіту розуміють як процес опанування людиною знаннями про різні культури світу і своєї країни, розуміння загального і унікального в світовій і рідній культурі, яке здійснюється з метою духовного збагачення, розвитку планетарної свідомості; полягає у формуванні людини, здібної до активної життєдіяльності в багатонаціональному і полікультурному середовищі, володіє розвиненим відчуттям розуміння і поваги інших культур, уміннями жити в мирі і злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань. Полікультурна освіта може стати дієвою силою діалогу різних народів, саме воно, ґрунтуючись на гуманістичних цінностях, передбачає взаємозбагачення культур, виховання терпимості до чужої культури, вивчення загальнолюдських цінностей світової культури, цінностей етнічних (релігії, досвіду, традицій) і цінностей кожної особи. Полікультурна співпраця – той ідеал, який, можливо, має шанс здолати нездатність до діалогу, а, отже, дати нову надію.

Нині людина живе під пресом сучасного простору, що руйнує її духовність, все більше дистанціюючись від свого призначення: зробити життя більш змістовним, наповнити його високими цінностями. Тому ще однією актуальною тенденцією розвитку сучасної професійної освіти виступає гуманізація. Гуманізм – система переконань, що визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв власних здібностей, яка вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів. У цьому контексті важлива роль належить національній за духом освіті, яка окликана виконати місію формування національних та загальнолюдських цінностей. Система освіти повинна забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі. У сучасній педагогічній науці і практиці виділяють наступні основні межі гуманізму: оновлення змісту освіти і педагогічного процесу на основі гуманістичних ідей; гуманний підхід до особи вихованця; пошана його прав і свобод; пред'явлення розумно сформульованих вимог; пошана позиції вихованця навіть тоді, коли він відмовляється виконувати вимоги, що пред'являються; пошана права людини бути самим собою; доведення до свідомості вихованця конкретних цілей його виховання; ненасильницьке формування необхідних якостей; відмова від принижуючих честь і гідність особи покарань; визнання права особи

на повну відмову від формування тих якостей, які по яких-небудь причинах суперечать її переконанням (релігійним і іншим) [3,4,6,7].

Пріоритетом державної гуманітарної політики щодо формування майбутніх професіоналів є забезпечення громадянського, патріотичного, морального, трудового виховання, формування здорового способу життя, соціальної активності, відповідальності та толерантності. Система сучасної професійної освіти будується на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку людини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу.

Якісна професійна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства. Тому модернізація і розвиток освіти повинні набути випереджального безперервного характеру та гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі.

Для успішного вирішення завдань по формуванню сучасного фахівця, який має високий рівень готовності до безперервної освіти, професійно мобільний, прагне до нового; здатний до критичного мислення готовий до розумного ризику, креативний і заповзятливий; добре володіє іноземними мовами як комунікаційними інструментами ефективною участі в процесах глобалізації потрібна модернізація політики, що реалізовується державою, в галузі освіти за ключовими напрямками. Такими напрямками у галузі професійної освіти повинні стати:

1) реформування системи професійної освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини, що передбачає забезпечення економічних і соціальних гарантій для реалізації конституційного права на освіту кожним громадянином України незалежно від місця проживання і форми здобуття освіти; приведення мережі вищих навчальних закладів і системи управління вищою освітою у відповідність із потребами розвитку національної економіки та запитів ринку праці; забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; формування безпечного освітнього середовища;

2) модернізація структури, змісту та організації професійної освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку; розробка стандартів вищої професійної освіти, узгоджених із новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукових) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій;

3) створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, створення навчальних закладів різних типів і форм власності; створення умов для розвитку індустрії сучасних засобів навчання (навчально-методичних, електронних, технічних, інформаційно-комунікаційних тощо);

4) підвищення якості професійної освіти на інноваційній основі, що передбачає освоєння студентами базових компетенцій науково-дослідної і інноваційної діяльності через їх включення у відповідні практики; повноцінний перехід на рівневу систему вищої професійної освіти «бакалавр – магістр», активне використання студентів (магістрантів) для наукових досліджень і розробок; включення більшості викладачів в науково-дослідну та інноваційну діяльність; інтернаціоналізацію наукової діяльності і підключення до передової науки в рамках міждисциплінарної науково-технічної співпраці, що виражаються у формуванні інтернаціональних дослідницьких колективів, проведенні стажувань в зарубіжних наукових і міжнародних центрах, публікації результатів наукових досліджень в провідних зарубіжних журналах;

5) створення сучасної матеріально-технічної бази системи професійної освіти та розроблення ефективного механізму її фінансово-економічного забезпечення і належної оплати праці педагогічних та науково-педагогічних працівників[3,4,9].

Висновки. Такі тенденції спонукають професійну освіту відмовитись від однієї орієнтації лише на соціальне замовлення та сконцентруватися на особистісних потребах і інтересах людини щодо пізнання світу, самопізнання і самовдосконалення за рахунок власних зусиль.

Слід зазначити, що розглянуті нами тенденції не вичерпують весь спектр напрямів розвитку сучасної професійної освіти в Україні і світі.

Список використаної літератури

1. Андреев А.Л. Россия в глобальном образовательном пространстве // Высшее образование в России. – 2009. - №12. – С.9-20.
2. Бурмистрова В. А. Диалог культур в контексте поликультурного образования / В. А. Бурмистрова // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Молодежь и актуальные проблемы современного мира». – Караганда: Изд-во КарГУ, 2006. – С. 149–153 .
3. Висока освіта впродовж життя [Електронний ресурс] // Персонал. – 2006. – № 37 (188). – 15-21 вересня. – Режим доступу до тижневика : <http://www.personal-plus.net>
4. Гончаренко С. У. Державні стандарти професійної освіти : теорія і практика / С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, В. Х. Петренко. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

5. Євтух М. Б. Управління якістю професійної освіти / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк // Управління якістю професійної освіти : зб. наук. пр. – Донецьк, 2001. – С. 73–83.

6. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : матеріали до першої лекції / [уклад. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський [та ін.] ; відп. ред. М. Ф. Степко]. – К. : Освіта, 2004. – 60 с.

7. Огнев'юк В.О. Багатомірна людина. Епоха трансформацій. Освіта. // Філософія неперервної професійної освіти,-2013-№1- С.3-11.

8. Фролов А.В. Глобалізація вищого образования: противоречия и новации // Вестник высшей школы. – 2011. - №8. – С.61-66

9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні у 2012-2021 роках. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/12/05/4455.pdf>].

Аннотация. Архипова С. П. Основные тенденции развития современного профессионального образования в Украине. В статье рассматриваются основные тенденции развития современного профессионального образования: демократизация, глобализация, интеграция, поликультурность и гуманизация, а также акцентировано внимание на основных направлениях образовательной политики.

Ключевые слова: образование, профессиональное образование, образование взрослых, гуманизация образования, дистанционное обучение.

Summary. Arkhipova S. P. Basic trends of modern professional education development in Ukraine. In the article basic progress of modern trade education trends are presented: democratization, globalization, integration, multiculturalness and humanizing, and also attention is accented on basic directions of educational politics.

Key words: education, professional education, adult education, humanization of education, distance learning.

УДК 37.013.42

Наталія Байдук
Черкаси, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВІДКРИТОГО ПРОСТОРУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ГАРМОНІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНИХ ВЗАЄМИН У МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті проаналізовано особливості, принципи та етапи застосування інтерактивної технології Відкритого Простору (Open Space) у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до гармонізації гендерних взаємин у молодіжному середовищі.

Ключові слова: *гендер, інтерактивні технології, Open Space, партнерська взаємодія.*

Постановка проблеми. Гармонізація гендерних взаємин є одним з провідних завдань гендерної освіти та гендерного виховання, що зумовлює необхідність професійної підготовки фахівців з гендерної проблематики. Інституалізація гендерного компоненту у вищу освіту пов'язана з розробкою та впровадженням гендерно орієнтованих курсів, спрямованих на отримання систематизованих знань та формуванням вмій щодо їх практичного застосування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема запровадження гендерної складової у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є об'єктом наукового пошуку О. Білої, В. Васильєвої, Т. Голованової, С. Гришак, С. Макаренко, Л. Міщик, О Остапчук та інших науковців.

Навчання, аналіз і розв'язання проблем у сфері гендерних відносин – частина неперервного процесу перегляду гендерних установок, цінностей і переконань, зняття гендерних стереотипів, що відбувається за допомогою взаємодії нової інформації з наявним досвідом студентів. Саме інтерактивні педагогічні технології, засновані на існуючому досвіді учасників, дозволяють оволодіти комунікативною компетентністю, формують навички співробітництва, партнерської взаємодії, уміння встановлювати контакт та спільно й безконфліктно приймати важливі рішення. Інтерактивна взаємодія як ніщо інше дозволяє трансформувати застарілі гендерні стереотипи і шаблони, які виявилися неефективними у сучасних умовах.

Однак, специфіка застосування інтерактивних методів, як невід'ємної складової професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до побудови гармонійних гендерних взаємовідносин у молодіжному середовищі, не знайшла достатнього висвітлення у науковій літературі.

Мета статті – проаналізувати шляхи інтеграції інтерактивних технологій у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до побудови гармонійних гендерних взаємовідносин у молодіжному середовищі. Для приклад обрано технологію Open Space (Відкритий Простір), що дозволяє великій кількості людей протягом досить короткого часу обговорити у рамках центральної теми значну кількість проблем та виробити найбільш ефективні шляхи їх розв'язання.

Вклад основного матеріалу. Даний метод має назву «Відкритий простір», тому що теми для обговорення не нав'язуються організаторами, а пропонуються самими учасниками, які потім і

працюють над нами у паралельних групах. Особливістю методу є те, що тут немає фіксованих груп, учасники можуть під час обговорення переходити із однієї тематичної групи до іншої. Результати роботи груп мають бути задокументовані у вигляді протоколів та роздані усім учасникам Open Space. Робота за даною методикою допомагає створити творчу атмосферу та дозволяє виявити питання, що з певних причин виявилися поза увагою під час вивчення, але становлять інтерес для студентів. Саме у цьому і полягає одна з основних переваг Відкритого Простору – можливість для кожного учасника торкнутися тих тем, що не з'являються в офіційних навчальних програмах.

У рамках кампанії «16 днів проти гендерного насильства» у листопаді 2012 року Центром гендерної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького за технологою Open Space було проведено інтерактивний захід на загальну тему *«Роль фахівців соціальної сфери у гармонізації гендерних взаємин у суспільстві»*, участь у якому взяли 45 студентів-майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників.

Open Space дозволяє залучити до спільної діяльності студентів з різними рівнем знань, з різними поглядами та різними життєвими позиціями щодо гендерної проблематики. Технологія Відкритого Простору найкраще спрацьовує у ситуаціях дискусії, оскільки вимагає пошуку компромісного рішення. Open Space є досить простим у проведенні, але разом з тим застосування даного методу вимагає від організаторів певного рівня майстерності у використанні інтерактивних технологій.

Технологія Відкритого Простору побудована на чотирьох основних принципах, одному законі та одному попередженні. Охарактеризуємо основні принципи даної технології.

1. Прийшли саме ті, хто повинен був прийти. Open Space передбачає залучення до обговорення будь-якої проблеми усіх зацікавлених осіб. У даному аспекті майбутні фахівці соціальної сфери є найбільш зацікавленими щодо попередження та подолання проблем насильства у суспільства. Окрім того, попередньо вивчивши навчальний курс «Гендерні аспекти у науці та освіті», учасники заходу виступають своєрідними експертами у галузі гендерної проблематики, отримані знання та навички дозволяють фахово підходити до вирішення проблем, що були запропоновані для обговорення. Питання, як правило висувуються найбільш ініціативними учасниками, які готові до їх вирішення. Особлива умова – атмосфера безперервної кава-паузи, що сприяє невимушеному спілкуванню та розкриттю творчого потенціалу учасників.

2. Те що відбувається – це те що ми творимо самі. У Відкритому Просторі весь обсяг креативної роботи виконують самі учасники. Лише від них залежить, які питання будуть запропоновані для обговорення, як, на якому рівні і у якому напрямку буде проходити процес пошуку підходів до їх вирішення і якими практичними результатами закінчиться зустріч. Роль ведучих (модераторів) полягає лише в організації умов для ефективної роботи учасників.

3. Починається тоді, коли повинно починатися. У Відкритому Просторі відсутня будь-яка видима структура роботи, іноді вона навіть має хаотичний вигляд, але насправді зустрічі за допомогою цього методу досить структуровані. Їх структура існує, перш за все, у вигляді чіткого розкладу часу і місця зібрання тематичних груп, тривалості їх роботи, строків презентації запропонованих результатів. Обмеженість відведеного для цього часу робить учасників більш зібраними, відповідальними, креативними, а групи – більш саморганізованими і націленими на прийняття чітких рішень.

4. Якщо закінчилося, значить закінчилося. Якщо ні, то продовження буде. Результати роботи тематичних груп або зустрічі в цілому не завжди є кінцевими. Будь-яке питання, що вимагає додаткового вивчення, може бути за бажанням учасників одразу розглянутим. Нові проблеми, що неодмінно виникають у ході апробації результатів зустрічі, можуть стати темою для наступного Open Space. Відкритий Простір відкритий для продовження.

Окрім чотирьох принципів вагомим є закон двох ніг, який закріплює за кожним учасником право покинути Відкритий Простір, якщо він втратить інтерес до теми зустрічі, відчує себе непотрібним у групі чи зазнає будь-якого дискомфорту. Завдяки цьому закону учасники отримують право переходити від однієї робочої групи до іншої.

Open Space містить попередження «Будьте готові до сюрпризів!» Дана технологія характеризується тим, що у ній, окрім загальної теми, відсутня будь-яка заданість у змісті конкретної роботи, і тому постійно існує можливість різноманітних сюрпризів – приємних та не зовсім. Все може відбуватися не так, як було заплановано організаторами зустрічі. Можуть виникнути і такі ідеї, що повністю суперечитимуть уявленням про предмет зустрічі. У Відкритому Просторі цілі та результати часто не співпадають між собою, але у цьому і полягає схожість з реальними життєвими ситуаціями.

Основні принципи технології Open Space визначають ролі для ведучих та учасників, функціональний зміст та послідовність проведення зустрічі. Основні завдання ведучих:

- завчасно поінформувати потенційних учасників про загальну тему та формат зустрічі;
- на початку зустрічі пояснити мету Open Space, принципи та правила роботи;
- призначити місце і час зборів тематичних груп;
- слідкувати за дотриманням розкладу зустрічі;
- зібрати і скопіювати протоколи роботи груп;
- надавати допомогу групам у обговоренні.

Учасники зустрічі:

- пропонують теми для обговорення (учасник, який запропонував тему, стає керівником групи по обговоренню даного питання і відповідальним за ведення протоколу);
- можуть бути «бджілками», тобто постійно працювати у одній групі;
- можуть бути «метеликами», тобто переходити під час обговорення від однієї групи до іншої.

Зустріч на загальну тему «Роль фахівців соціальної сфери у гармонізації гендерних взаємин у суспільстві» у режимі Відкритого Простору відбувалася традиційно у три етапи: початок, конвергенція та підведення підсумків.

Початок

На цьому етапі студенти познайомилися з основами технології Open Space, створили ринок пропозицій, тобто сформулювали та запропонували обговорити теми, потім розпочали роботу у паралельних групах, результати якої фіксувалися у протоколах.

На самому початку зустрічі учасники утворили коло. Ведучі назвали загальну тему зустрічі «Роль фахівців соціальної сфери у гармонізації гендерних взаємин у суспільстві», пояснили принципи і правила Open Space, можливі ролі учасників. Усе це було раніше зафіксовано на плакатах. Закон двох ніг, попередження, ролі «бджілки» та «метелика» зображено у вигляді малюнків.

Ринок пропозицій

Згодом ведучі запропонували учасникам перейти до формулювання у рамках загальної теми найбільш важливих, на їх погляд, питань. При цьому було визначено максимально можливу кількість проблем і місць збору тематичних груп. Так, було запропоновано обговорити 8 проблем, 4 із яких – з 12.00 до 13.00, решта – з 13.00 до 14.00, що і було зафіксовано на Дошці оголошень.

Будь-хто із учасників міг написати на аркуші паперу тему, яку б він хотів обговорити у контексті загальної теми. Серед запропонованих учасниками тем: «Гендерні аспекти розповсюдження

ВІЛ/СНІДу», «Гендерні проблеми людей з особливими потребами», «Питанням професійної самореалізації жіноцтва», «Підтримка молоді сім'ї», «Психологічне насильство у дитячому середовищі: булінг, расизм», «Психологічне насильство у нерівному шлюбі», «Аутоагресія як причина суїциду», «Шляхи подолання гендерних стереотипів». Учасники, які запропонували для обговорення вказані теми, стали керівниками паралельних груп, у результаті чого було сформовано 8 робочих груп.

За пропозицією ведучих керівники груп обрали для себе час та місце обговорення і відповідно до цього розмістили аркуші із сформульованими проблемами на Дошці оголошень. Місця збору груп було позначено за допомогою символічних малюнків.

Протягом даної зустрічі одночасно обговорювалося 4 теми у паралельних групах, тривалість обговорення – 1 година, або 8 тем протягом 2-х годин. Така тривалість роботи є найбільш оптимальною, оскільки дозволяє учасникам зануритися у проблематику та виявити шляхи розв'язання проблем, застосовуючи наявні професійні знання,

Після того, як усі теми було озвучено та розташовано на Дошці оголошень, учасники отримали можливість ознайомитися з ними та обрати саме ті, в обговоренні яких вони б хотіли взяти участь. Потім відбулося формування тематичних груп – спочатку свої групи сформували керівники, які оголосили теми на 12.00, потім – ті, що обрали час 13.00. Групи розійшлися по місцях збору та розпочали роботу.

Робота у групах

Формат робочого процесу у групах учасники обирали самостійно. Модерація також здійснювалася безпосередньо учасниками. Учасники могли працювати лише в одній із паралельних груп (виконували роль «бджілки»), або ж переходили від однієї групи до іншої, якщо виявляли бажання прийняти участь в обговоренні багатьох поставлених питань. Але такий вибір не розповсюджувався на керівників груп, що несли відповідальність за кінцеві результати роботи своїх груп та їх протокольне оформлення. Тому вони могли бути лише «бджілками».

Усі ідеї та пропозиції кожна група фіксувала у протоколах, що після обговорення передавалися ведучим, після чого розпочиналася робота над темами, заявленими з 13.00 до 14.00. Ведучі робили копії підготовлених протоколів та роздавали їх всім учасникам.

Презентація результатів

Даний етап було додано до традиційної технології Open Space з метою представлення результатів роботи паралельних груп у

загальному колі, що дало змогу озвучити матеріал, підготовлений учасниками, обговорити найбільш дискусійні моменти та визначити можливі теми для наступних зустрічей. Презентацію проводив керівник групи, що здійснювала обговорення тієї чи іншої проблеми.

Конвергенція

Метою конвергенції є відбір учасниками приблизно третини найбільш ключових проблем та більш детальне опрацювання з урахуванням тих ідей, висновків та рекомендацій, які були запропоновані на першому етапі.

Вибір та ранжування

Після презентацій учасникам було надано час на вибір найбільш важливих тем. Кожен учасник отримав стикери з балами від 1 до 8 (по кількості обговорюваних проблем).

Оцінка

Далі учасники повинні були підійти до Дошки оголошень та наклеїти бали на аркуші презентацій з відповідними темами. Найбільш значуща тема оцінювалася у 8 балів, найменш значуща – 1 бал.

Підрахунок

Кожен керівник групи провів підрахунок балів, поставлених його проблемі. Ведучі оголосили теми, що набрали найбільшу кількість балів. Зауважимо, що всі обговорювані теми набрали досить високу кількість балів, разом з тим, найбільш актуальними, на думку учасників, слід вважати наступні проблеми: «Гендерні аспекти розповсюдження ВІЛ/СНІДу», «Питанням професійної самореалізації жіноцтва», «Психологічне насильство у нерівному шлюбі».

Підведення підсумків

Всі учасники знову зібралися у колі та висловили власну думку про роботу за технологією Open Space.

Висновки.

Обрана технологія дозволила студентам працювати в атмосфері творчості, вільно висловлювати власні погляди та переконання, продемонструвала актуальні питання. Вагомим здобутком є те, що під час розв'язання запропонованих питань студенти активно використовували наявні професійні знання у сфері впровадження гендерних підходів в освіту та систему соціальної допомоги. Так, основними механізмами розв'язання проблем було названо збалансовану гендерну політику у соціальній сфері, гендерну освіту та гендерне виховання. Гендерна політика у соціальній сфері здатна послабити конфліктність, вирівняти статусні позиції статей у суспільстві, укріпити інститут сім'ї, зробити гендерні стереотипи більш нейтральними. Гендерна освіта спрямована на розкриття

особистісного потенціалу, самореалізацію чоловічої/жіночої індивідуальності, розвиток партнерських взаємовідносин. Значним чином, гендерна освіта полягає у роз'ясненні гендерних стереотипів, з якими зустрічається молодь, розпочинаючи доросле життя та спільному пошуку шляхів подолання цих стереотипів. Гендерне виховання постає як процес цілеспрямованого систематичного вироблення в осіб обох статей паритетності у відносинах, моральних норм рівності, взаємоповаги, врахування як спільного, так і відмінного, що властиве жінці й чоловікові, а також формування вільної особистості з гендерним світоглядом і навичками гендерно орієнтованої поведінки [2, с.30].

Перспективним є подальше вивчення застосування інтерактивних технологій з метою формування досвіду гендерно-узгодженого спілкування, що засновується на таких цінностях, як любов, взаємоповага, співчуття, співпереживання, доброзичливість. У такому спілкуванні повинна переважати позиція співробітництва, заснована на позитивній оцінці партнера, на визнанні його ціннісних установок, переваг та недоліків. Спілкування, побудоване таким чином, покликане пом'якшувати протиріччя та конфліктність між чоловіками та жінками, спрямоване на подолання комунікативних бар'єрів, викликаних гендерними стереотипами та різними стилями поведінки статей.

Список використаної літератури

1. Клуб устойчивого развития : в помощь лидеру / А.А. Величко ; под. общ. ред. Г.В. Веремейчик. – Минск : Минсктиппроект, 2006. – 114 с.
2. Мельник Т. 50/50: Сучасне гендерне мислення: словник / Т. Мельник, Л. Кобелянська. – К.: К.І.С., 2005. – 280 с.
3. Наказ Міністерства освіти та науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» від 10.09.2009 №839 : офіц. текст. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/newstmp/2009_1/16_09/nakaz_mon_839.doc
4. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. М. : Академия, 2009. - 192 с.

Аннотация. Байдюк Н. В. Использование технологии Открытого Пространства в процессе подготовки будущих специалистов социальной сферы к гармонизации гендерных взаимоотношений в молодежной среде. *В статье проанализированы особенности, принципы и этапы применения интерактивной технологии Открытого Пространства (Open Space) в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы к гармонизации гендерных взаимоотношений в молодежной среде.*

Ключевые слова: *гендер, интерактивные технологии, Open Space, партнерское взаимодействие.*

Summary. Bayduk N. V. **The Features Open Space Technology in the training of future specialists to harmonize social gender relations among young people.** *The article analyzes the features, principles and steps in the application of interactive technology Open Space in the process of training future specialists to harmonize social gender relations among young people.*

Key words: *gender, interactive technology, Open Space, cooperative partnership.*

УДК 159.922:159.946.3

Валентина Брус
Київ, Україна

МОВА, ЯК ОДИН З ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ

У статті автор розкриває непересічне значення рідної мови у формуванні національної самосвідомості українців.

Ключові слова: *мова, нація, держава, культура, двокультурність, двомовність, народ, культура мови, мовна політика, українська мова, російська мова, національна свідомість, націоналізм.*

Постановка проблеми. Незмінним та вирішальним чинником, який впливає на культурний рівень нації, обов'язковою умовою формування і прояву національної свідомості є мова.

Важливим державотворчим чинником для України є українська мова, вона так само, як і Україна, неминуче мусить витримати всі випробування і перешкоди, що постають на шляху її розвитку.

Мета статті – розкрити непересічне значення рідної мови у формуванні національної самосвідомості українців

Виклад основного матеріалу. За Д. М. Овсянико-Куликовським, мова є визначальним індикатором національних особливостей психіки, який дає можливість їх вивчати, а також розуміння її як «органу національної психіки».

Формування національної свідомості починається саме з усвідомлення значення мови як «душі нації», «серця народу», «головного двигуна української культури», «найміцнішої підвалини соборності його племен і розвою сил нації»; необхідності повернення цій мові належного їй місця не лише у сфері побуту, а й у всіх державних, громадських інституціях, звідки вона протягом століть

методично й цілеспрямовано витіснялася; створення сприятливих умов для оволодіння нею.

Мовна політика є важливим чинником у сучасному державо – творчому процесі національного самоствердження та національної культури відродження.

Лише українська мова в державі Україна може мати статус державної мови. Мовна свобода – це велике благо та вершинний здобуток цивілізації, а двомовність – чинник інтелектуального збагачення і духовного розкріпачення. Відстоювання мовного суверенітету України повинно відбуватись не на майданах чи в державних установах, а у всебічному науковому аналізі мовної ситуації і мовних мотивацій, а також через розширення освітньої мережі для бажаних оволодіти українською мовою.

Рідна мова має непересічне значення у формуванні національної самосвідомості. На думку відомого вченого О. Ткаченко, усі слов'янські народи майже без винятку опинилися перед загрозою втрати власної мови. Для деяких з них, а саме українців, білорусів, верхніх та нижніх лужичан, ця загроза цілком реальна й досі. Тому й лишається актуальним вироблення у слов'ян мовної стійкості, яка протидіє цій загрозі. Головні джерела, що живлять мовну стійкість, у всіх народів, у тім числі й слов'янських, однакові.

Це - 1) національна традиція, 2) національна свідомість та солідарність, 3) національна культура, 4) національний мир та співробітництво з іншими етносами і народами. Проте у різних слов'янських народів неоднаковими були передумови і фактори, що сприяли або перешкождали дії цих чинників.

Проблема мовної стійкості та її джерел, одна з ключових теоретичних проблем соціолінгвістики, набуває зараз особливої практичної гостроти там, де процеси мовної асиміляції ставлять під загрозу існування певної мови, а разом з тим, як дальший наслідок, можуть призвести до загибелі народу – носія відповідної мови. [6, с.80]

Мовна стабільність і мовна стійкість народу – різні речі. Втративши свою мовну стабільність, народ завдяки мовній стійкості може поступово повернути й свою мовну стабільність, навіть зміцнити її. Втративши мовну стабільність і не маючи або не виробивши мовної стійкості, народ може втратити навіть найстабільнішу і найвпливовішу, найпоширенішу свого часу у світі мову, про що свідчать долі таких колись поширених світових мов, як давньоєгипетська, шумерська, аккадська (ассиро-вавилонська), хетська, що стали мертвими і тепер відомі лише з пам'яток. Свого часу академік НАН України Л. А. Булаховський порівнював мови з

валютою, оскільки оцінка мов за критерієм поширеності скидається на курс валют на світовому ринку. Зважаючи на це порівняння, можна сказати, що мовна стійкість народу, який випробовується на міцність, є начебто квінтесенцією мовної стабільності, її запорукою. Це той скарб, той золотий фонд, який, урешті решт, гарантує стабільність валюти.

Мовну стійкість народу живлять чотири головні джерела, що становлять доконечні умови його національного існування: національна традиція (історична пам'ять); національна свідомість та солідарність, що мають становити взаємопов'язану нерозривну пару; національна культура, духовна і матеріальна; національний мир і співробітництво з іншими етносами, що живуть на території відповідного народу, а також з іншими народами світу.

«Кобзар» Тараса Шевченка, що начебто підсумував усе найвизначніше в українській національній традиції, відбив сучасне і накреслив шлях до майбутнього, тим самим заклавши основи нової української літературної мови, а разом з нею і літератури. Без цієї великої національної книги чи існували б українці і досі як народ?

Цей приклад переконує у слушності думки: «Народ, що має минуле, має й майбутнє». І що глибше сягають корені національної традиції, то міцніше стоїть дерево національної культури, а тим самим і мови.

Знання національної традиції, своєї історії сприяє розвитку національної свідомості, основним носієм якої є національна інтелігенція. Національна свідомість і національна солідарність нерозривно пов'язані. По суті, це два вияви того самого почуття, що можна б назвати патріотизмом, повагою, любов'ю до свого народу. Тільки свідомість – це думка, а солідарність – дія. Свідомість переважно теорія, а солідарність – практичний висновок з неї. У зрілих народів національна свідомість і солідарність нерозривні. У незрілих національна свідомість виливається нерідко в абстрактне теоретизування, через що й залишається приналежністю вузьких інтелігентських кіл.

Національна свідомість і солідарність сприяють тому, що мова охоплює всі соціальні верстви народу, а це є ґрунтом для створення широкої справді загальнонародної культури, насамперед духовної, де чільне місце належить літературі з її першоелементом – мовою. Доки народ не усвідомлює практичної користі національної солідарності, доки він роз'єднаний за мовою, мимохідь дуже звучується можливість для творчості письменників, а це в свою чергу відбивається на мові, гальмуючи її розвиток, збіднюючи її.

Національна традиція, національна свідомість і солідарність, національна культура, національний мир і співробітництво з усіма народами, а насамперед з тими, з ким живемо разом на одній території, – ось ті джерела, що живлять мовну стійкість, поступово підводячи народ до мовної стабільності. Для того, щоб повністю її забезпечити, залишається тільки оформити юридично те, що цілком готове до економічного й політичного суверенітету.

Мовна стійкість народу, залежить від дієвості чотирьох джерел – національної традиції, національної свідомості й солідарності, національної культури, національного миру і співробітництва з іншими народами (насамперед спільно територіальними) [4].

Прагнучи мовної стійкості, кожний народ (також і українці, про яких головно йдеться) стикається при її виробленні з різними перешкодами. Адже перебуває він не у вакуумі. Якщо є сили, що призвели народ до мовного й етнічного занепаду, то, будучи зацікавлені в цьому стані, вони й далі діятимуть у тім самім напрямі, щоб зберегти подібне вигідне для них становище. Тому зміцнення мовної стійкості й дієвості джерел, що її живлять, водночас означає подолання несприятливих обставин і поборення сил, що цьому перешкоджають. Є два види перешкод, що стоять на заваді зростанню мовної стійкості: перешкоди зовнішні, матеріальні (антинаціональна діяльність у вигляді репресій і терору) і перешкоди внутрішні, ідейні (антинаціональна ідеологія у вигляді відповідних поглядів і теорій). Найнебезпечнішими є внутрішні перешкоди, бо, по-перше, вони створюють ілюзію законності перешкод зовнішніх, а по-друге, духовно обеззброюють народ, позбавляють його впевненості у справедливості відстоювання своїх національних прав.

Висновки. Отже, «Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб... Звичайно, не сама по собі мова, а мова як певний орган культури, традиції. В мові наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання... І поки живе мова – житиме й народ, як національність. Не стане мови – не стане й національності: вона геть розпорозиться поміж дужчим народом... От чому мова має таку велику вагу в національному рухові. Тому й вороги наші завжди так старанно пильнували, аби заборонити насамперед нашу мову, аби звести та знищити її доценту. Бо німого, мовляв, попхаєш, куди забажає...»

Список використаної літератури

1. Андрусів С. Страх перед мовою як психокомплекс сучасного українця / С. Андрусів // Сучасність. – 1995. – №7-8. – С.150-151.

2. Винниченко Володимир. Відродження нації. Ч. 1. Репринтне відтворення видання 1920 р. Київ, Видавництво політичної літератури України. 1990. відп. за вип. Ганник Н.П.
3. Масенко Л. Державна мова в соціокультурному контексті / Л. Масенко. // Розбудова держави. – 2001. – №1-6. 1 С. 80.
4. Міхновський М. Український центр. – <http://www.ukrcenter.com> Самостійна Україна
5. Нагорна Л. Проблема двомовності в Україні. / Л. Нагорна. // Людина і політика, № 6`2003.
6. Огієнко Іван (Митрополит Іларіон) Історія української літературної мови / Упоряд., авт. іст.-біогр. нарису та приміт. М. С. Тимошик. – К. : Наша культура і наука, 2001. – 440 с.

Анотація. Брус В. П. **Язык, как один из факторов формирования национального самосознания украинцев.** *В статье автор раскрывает неординарное значение родного языка в формировании национального самосознания украинского.*

Ключевые слова: *язык, нация, государство, культура, двукультурность, двуязычие, народ, культура речи, языковая политика, украинский язык, русский язык, национальное сознание, национализм.*

Summary. Brus V. P. **Native language as a factor in the formation of the Ukrainian national consciousness.** *In the article author exposes the great importance of the native language in the formation of the Ukrainian national consciousness.*

Key word: *language, nation, state, culture, bilingualism, people, language culture, language politics, Ukrainian language, Russian language, national consciousness, nationalism.*

УДК 371.013

**Ірина Булах
Олексій Ляшенко**
Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ПОЗИЦІЯ ПЕДАГОГА В ПРОСТОРІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

У статті висвітлено погляди вчених на розуміння поняття «психологічна позиція» педагога як умови його професійного зростання.

Ключові слова: *психологічна позиція; партнерська позиція; міжособистісна взаємодія; суб'єкт-суб'єктна взаємодія.*

Постановка проблеми. У своїй педагогічній діяльності викладач одночасно виконує велику кількість завдань, пов'язаних з

аспектами навчального, виховного, соціального впливу на студентів. Проте, не дивлячись на методичні рекомендації та зміст навчальних дисциплін, кожний педагог по-своєму організовує навчальний процес. Ці відмінності пов'язані з позиціями викладачів – особистісними, професійними, психологічними.

Мета статті –розкрити погляди вчених на розуміння поняття «психологічна позиція» педагога як умови його професійного зростання.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому обігу актуальним є наукове положення Б. Д. Паригіна, стосовно сутності поняття «позиція особистості». Це ставлення людини до системи соціальних і моральних норм, правил та шаблонів поведінки, що визначаються оточуючим середовищем. Сукупність цих норм опосередкована тією роллю, яку людина має виконувати у відповідності з її соціальним положенням та відповідною ситуацією. Отже, позиція особистості, на думку вченого, обумовлюється цілим рядом факторів – рівнем розвитку її самосвідомості, системою ціннісних орієнтацій та думкою оточення [4, с.126].

У останніх психологічних дослідженнях (А. К. Маркова, О. І. Мешко, О. П. Літовка) вчених достатньо уваги приділяється дослідженню професійної складової позиції педагога, питанню постійного професійного розвитку, підвищенню компетенції, оволодінню прийомами та навичками взаємодії.

Досліджуючи професійну діяльність вчителя, А. К. Маркова використовувала поняття «професійна психологічна позиція», що базується на стійкій системі ставлень вчителя, яка визначає його поведінку, професійну самооцінку, рівень професійних домагань. Крім того, як зазначала вчена, ця позиція включає ставлення вчителя до його місця у системі міжособистісних взаємин у школі, а також його рефлексивні очікування відносно того, на що він може претендувати. А. К. Маркова вказувала, що варто відрізнати загальну професійну позицію та конкретні професійні позиції в залежності від видів бажаної педагогічної діяльності (позиція предметника, позиція методиста, позиція вихователя). Сформована професійна позиція, на думку вченої, є одним з компонентів професійної компетентності педагога, на рівні з професійними знаннями, вміннями та особистісними властивостями. Крім того вона ставила акцент на «відкритій особистісній позиції» педагога. Для останньої характерний особистісно-цінний виклад матеріалу, репрезентація власних переживань і досвіду, надання можливості учням бути задіяними у діалозі, визначати своє ставлення до нового матеріалу та озвучувати ступінь його розуміння, що сприятиме більшій зацікавленості учнів у навчанні [3].

Професійно-психологічна позиція досить ґрунтовно вивчається у дослідженнях українського вченого О. І. Мешко. Сутність цього поняття розглядається вченим як особливе смислове утворення особистості, що відображає стійку усвідомлену систему ставлень вчителя до різних сторін своєї професії – до себе, учнів, колег, педагогічної діяльності.

На думку вченого, професійно-психологічна позиція, хоча й є відносно стабільним утворенням, може розвиватися та змінюватися з часом. В процесі професійного становлення у вищому навчальному закладі студент має усвідомлювати та пізнавати себе як суб'єкта професійної діяльності, тоді навчальний процес може набувати для нього особистісної значущості. Важливим елементом формування професійно-психологічної позиції виступає професійне самопізнання, завдяки якому студент і отримує уявлення про себе як професіонала [2].

У роботах А.П.Чернявської було введено поняття «партнерської позиції», як особливої форми професійно-психологічної позиції, що дозволяє викладачеві перейти на емпатійний рівень взаємодії з учнями чи студентами. Вчена зазначала, що процес становлення партнерської позиції схожий з процесом становлення системи цінностей – від засвоєння соціального досвіду через використання його у власній діяльності до утворення цілісної позиції викладача, яка потім сама визначає його поведінку [2]. Аналогічність цих процесів пов'язана з тим, що основою партнерської позиції виступають моральні, етичні та гуманістичні цінності особистості педагога.

Спираючись на положення гуманістичного підходу, М.М. Боритко було визначено такі три типи позицій викладача та відповідні їм ролі у взаємодії зі студентами: а) когнітивний – орієнтація на знання (ролі: лектор, пастир, наставник); б) біхевіористичний – орієнтація на вміння, діяльність (ролі: інструктор, тренер); в) екзистенційний – орієнтація на самовдосконалення, емоційно-ціннісний досвід (ролі: консультант, радник) [1].

На нашу думку, кожна позиція за цією типологією має свої переваги та недоліки. Проте використання викладачем усіх типів у різних педагогічних ситуаціях зробить підготовку фахівця у ВНЗ більш ефективною. Провідним при цьому все ж таки має стати екзистенційний тип позиції викладача, в межах якого студентів як особистості відводиться активна роль та надається можливість бути повноцінним учасником педагогічної взаємодії.

На основі гуманістичного підходу Т.М. Качан обґрунтувала поняття «гуманістичної позиції викладача», як стійкого утворення

особистості, що визначається готовністю викладача ставитися до себе та іншого як до цінності, налагоджувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію та відмовитися від тиску та маніпуляцій у взаємодії. Основними ознаками якої є: 1) спрямованість викладача на студента (зацікавленість, допомога, фасилітація); 2) спрямованість викладача на себе (самореалізація, самовдосконалення); 3) спрямованість на навчальну дисципліну (професійне самовдосконалення) [2].

Висновки. Таким чином, особливість психологічної та партнерської позицій полягає у тому, що вони спрямовані на покращення психологічного клімату, міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу та створення гуманістичних умов розвитку і функціонування особистості студента. Тому ці позиції педагога є як професійними, так і психологічними, адже вони несуть у собі не лише чіткі вимоги, щодо опанування певного рівня знань та набуття вмінь і компетентності, а більшою мірою сприяють розумінню викладачем цінності особистості студента як суб'єкта освітнього процесу.

Отже, базуючись на дослідженнях вищезазначених вчених, ми розуміємо поняття «психологічна позиція викладача» як систему його ціннісних ставлень до студента як особистості та до себе як суб'єкта діалогічної взаємодії. Головна відмінність такої позиції викладача від професійної полягає у тому, що вона визначає, якою буде його взаємодія зі студентами незалежно від їхніх знань, вмінь, досвіду, соціального статусу тощо.

Список використаної літератури

1. Боритко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н.М. Боритко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
2. Ляшенко О.А. Психологічна позиція викладача в науковому просторі психолого-педагогічних досліджень // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2013. – Т.11, Вип. 7, Ч.1. – 630 с. – С. 616-623.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука: монография / Б. Д. Парыгин; ред. Г. К. Ламагина. – Ленинград: Лен.ун-та, 1965. – 208 с.

Аннотпация. Булах И. С., Ляшенко А. А. Психологическая позиция педагога в пространстве его профессионального роста. В тезисах представлены взгляды ученых на понимание понятия «психологическая позиция» педагога как условия его профессионального роста.

Ключевые слова: психологическая позиция; партнерская позиция; межличностное взаимодействие; субъект-субъектное взаимодействие.

Summary. Bulakh I. S. Lyashenko A. A. **Psychological teacher position in the space of his professional growth.** *The article is presented the scientists' views on understanding the definition "psychological position" of educator as a condition of his professional growth.*

Key words: *psychological position; an affiliate position; interpersonal interaction; subject-subject interaction.*

УДК 001; 101

Н. В. Вознюк
м. , Україна

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВОЇ ТА МІФОЛОГІЧНОЇ ФОРМ СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

Компаративний аналіз наукової та міфологічної форм суспільної свідомості дозволяє розглядати міф як одну із частин науки. Оскільки вона є закономірним спадкоємцем міфу, успадкувавши від свого історичного попередника ключові алгоритми світосприйняття і саморепрезентації.

Ключові слова: *наука, міф, форми суспільної свідомості, компаративний аналіз, соціальна дійсність, генезис.*

Міф (від грецького *mythos* – переказ) є особливим способом відображення світу в свідомості людини. Він характеризується чуттєво-образними уявленнями про небачених істот, явища та процеси. Як зазначав О.Лосєв, «міф є дещо чуттєве, він володіє конкретністю і очевидністю. Якими б «духовними» та «ідеальними» глибинами він не володів, проте завжди є чуттєвою річчю, чуттєвою істотою. Міф – закономірна діалектична реалізація і завершення ідеї. Він дедукується з характеру ідеології з цілковитою точністю діалектичного методу».

Міф володіє власною раціональністю, яка реалізується в межах його уявлень про досвід і розум. Він оперує своєрідною формою гармонізації, впорядковуючи явища та їхні зв'язки, послуговуючись «логікою» власного «алфавіту».

Згідно з О.Лосєвим, міф – це трансцендентно-необхідна категорія думки й життя, в якій нема нічого випадкового, непотрібного, довільного, вигаданого чи фантастичного. Він – максимально конкретна реальність. Міф – «найреальніше і найповніше усвідомлення дійсності», форма цілісного переживання і витлумачення

дійсності за допомогою чуттєво-наочних образів. У міфові узагальнюється вся багатоманітність відносин людей та явищ природи.

Ускладнення суспільного життя, формування суспільних структур і раціоналізація міфа призвели до виокремлення в самостійні сфери релігійного, художнього (поетичного, естетичного), наукового та філософського світогляду.

Міф є історичною передумовою формування наукового знання, а наука – закономірний етап становлення міфологічної форми суспільної свідомості. У певних межах можна і треба проводити структурно-функціональні аналогії між міфом та наукою, адже в обох випадках йдеться про моделі світорозуміння – зокрема, на рівні міфів діють онтологічні схеми, в контексті яких відбувається інтерпретація емпіричної дійсності.

Згідно з К.Хюбнером, «міф володіє істиною, оскільки містить (принаймні, в праісторичному адекватному вигляді) ті трансцендентні умови, які є передумовою будь-якого пізнання істини».

Знання набуває критеріальних ознак міфа не на підставі формальних чи змістовних особливостей, а в результаті своєрідного сприйняття людиною, наділення певним значенням. О.Лосєв аргументовано довів, що основним принципом міфологічного мислення є втілення загального (всезагального) смислу у тих явищах, яким притаманний смисл частковий.

Функція міфа полягає не в раціональному поясненні ритуалів, звичаїв та феноменів, а в їх обґрунтуванні засобом надіндивідуальних вірувань, котрі цементують соціальну солідарність, нарощують, висловлюючись терміном Ф.Фукуями, соціальний капітал. Основне покликання, функціональна мета міфа полягає у конституюванні колективної ідентичності, за відсутності якої суспільство втрачає інтегративний потенціал, дезорганізуючи стереотипічно-нормативну єдність соціального буття.

«Міфологія тільки тоді є міфологією, якщо її не доводять, якщо вона не може і не повинна бути доведеною».

«Міф треба витлумачувати міфічно, зміст міфа сам по собі є достатньо глибоким і тонким, надзвичайно багатим і цікавим, він має значення сам по собі і не потребує жодних тлумачень і науково-історичних».

Під цим світоглядно-аргументаційним кутом зору стає зрозуміло, чому «міф має власний критерій істини, який істотно відрізняється від наукового. У контексті міфа доцільно вести мову про критерій правди, а не наукової істини. Цей фактор має передовсім

аксіологічне значення: він виражає цінність, а не реальне буття. В міфіві та символіві має бути вгадана деяка істотна цінність».

Міфічні образи повинні бути тими непомітними всюдисущими вартівими, під чиєю пильною охороною зростатимуть молоді душі, під чийм знаком відповідальності людина зважуватиме й оцінюватиме своє життя».

Сучасна людина значною мірою продовжує послуговуватися міфічними формами мислення та міфологічними стереотипами світосприйняття і світоперетворення. Щоправда, міфологізм нині функціонує, як правило, в істотно перетворених, модернізованих, адаптованих до умов сучасності формах. Втім, це не змінює суті справи: М.Еліаде, наприклад, аргументовано стверджує, що «деякі аспекти і функції міфічного мислення виконують функцію конституюєнтів людини».

Список використаної літератури

1. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. – М. : Мысль, 1993. – 675 с.
2. Eliade M. Myth and Reality. – New-York: Harper and Row, 1963. – 312 p.
3. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М. : Политиздат, 1991. – 525 с.
4. Хюбнер К. Критика научного разума / Пер. с нем. – М., 1994. – 326 с.
5. Лосев А.Ф. Философия имени // Бытие – имя – космос. – М., 1993. – 773 с.
6. Хюбнер К. Прогресс от мифа через логос – к науке? // Наука и культура. – М. : Прогресс, 1998. – С. 243-262.
7. Хюбнер К. Истина мифа. – М. : Республика, 1996. – 448 с.
8. Вышеславцев Б.П. Этика преображенного эроса. – М. : Республика, 1994. – 368 с.
9. Nietzsche F. Gessamelte Werke. – Munchen, 1982. – Bd.II. – S. 163.

Аннотация. Вознюк Н. В. Компаративный анализ научной и мифологической форм общественного сознания. *Компаративный анализ научной и мифологической форм общественного сознания позволяет рассматривать миф как одну из частей науки. Поскольку она является закономерным преемником мифа, унаследовав от своего исторического предшественника ключевые алгоритмы мировосприятия и саморепрезентации.*

Ключевые слова: наука, миф, формы общественного сознания, компаративный анализ, социальная действительность, генезис.

Summary. Voznyuk N. V. Comparative analysis scientific and mythological forms of social consciousness. *Comparative analysis of scientific and mythological forms of social consciousness can be considered a myth as one of the parts of science. Since it is a natural successor to the myth, inherited from its historical predecessor the key algorithms of outlook and self-representation.*

Key words: *science, myth, forms of social consciousness, comparative analysis, social reality, the genesis.*

УДК : 378:378.4-057.875(043.3)

Діана Волківська

Київ, Україна

СУТНІСТЬ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено дефінітивний аналіз базових понять «особистість», «потенціал», «лідерство»; розкрито сутність лідерського потенціалу особистості; розглянуто підходи науковців до визначення лідерського потенціалу особистості.

Ключові слова: *особистість, потенціал, лідерство, лідерський потенціал особистості.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціальних та економічних змін актуалізується проблема формування соціально активної особистості. До переліку значущих характеристик сучасної людини зараховують лідерські якості, котрі є ступенем прояву цілеспрямованої активності суб'єкта, який перетворює дійсність, в тому числі, й самого себе. У цьому контексті актуалізується проблема лідерства як соціальної позиції людини, сутність якої пов'язується зі здатністю об'єднати навколо себе однодумців для вирішення соціально значущих справ.

Як засвідчує історія, лідерами усе частіше стають молоді люди. Потужний інноваційний ресурс молоді особливо важливий в епоху глобалізації, коли міняються структури, функції, зв'язки різноманітних політичних та економічних систем. Метою державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2009-2015 роки є «створення системи правових та соціально-економічних умов для ефективної соціалізації та самореалізації молоді, забезпечення всебічної підтримки та розвитку її громадської активності, реалізації інтелектуального, фізичного, творчого потенціалу молоді, розв'язання її проблем» [8]. Для виконання даної мети необхідна наявність відповідних сприятливих умови, за яких потенціал особистості міг бути реалізованим повноцінно, лідерський потенціал, зокрема.

Тому надзвичайно актуальною залишається проблема розкриття сутності поняття «лідерський потенціал особистості», а також дослідження його розвитку й актуалізації. Вирішення цієї проблеми

може сприяти збагаченню людини новим сенсом, допомогти привести самооцінку сучасного українця у відповідність з об'єктивними і суб'єктивними факторами його буття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наші наукові розвідки дають підстави стверджувати, що поняття «лідерський потенціал особистості» не є достатньо розкритим у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях та невиправдано рідко зустрічається у наукових джерелах. Деякі аспекти лідерського потенціалу особистості розглядаються у працях російських дослідників А. Крилова, Г. Латфулліна, І.Дригіної, А. Іванової.

На противагу цьому, проблематиці потенціалу особистості та лідерства присвячено велику кількість досліджень. Так, потенціал особистості був предметом вивчення ще античної філософії (Аристотель, Платон, Геродот, Плутарх) і не втратив актуальності для сучасної науки (І. Утюж, В.Бережна, А.Голованова, Л.Сохань, Н. Дериглазова, Н. Миронець, Т. Артемьева, Д. Берлайн, А. Деркач, В. Марков). Лідерство також досить повно вивчено в політичному (Б. Кретов, Є. Кудряшова, В. Шейнов), соціально - психологічному (Дж. Адаір, Т. Бендас, М. Вебер, А. Петровський), економічному (П. Друкер, С. Кові, Ф. Хессельбайн) та інших аспектах, що свідчать про інтерес до дослідження даної проблеми та її багатовимірності.

Мета статті полягає у розкритті сутність лідерського потенціалу особистості через призму понять «потенціал особистості» та «лідерство» та аналізі існуючих підходів до розуміння лідерського потенціалу особистості.

Виклад основного матеріалу. У контексті означеної проблеми дослідження насамперед вважаємо за доцільне здійснити дефінітивний аналіз базових понять. Для визначення сутності поняття «лідерський потенціал особистості» ми виходили з розуміння лідерського потенціалу як частини більш загальних категорії - «потенціал особистості» та «лідерство». Поняття «потенціал особистості» є поєднанням двох понять: «потенціал» і «особистість». Ми не будемо детально аналізувати поняття «особистість», а обмежимося лише узагальненими характеристиками. Переважно в довідниковій літературі особистість розглядають як; стійку систему соціально значущих рис, що характеризують особу як члена того чи іншого суспільства або спільноти; суспільну сутність людини, пов'язану з засвоєнням різноманітного виробничого і духовного досвіду суспільства; сукупність поведінкових дій, суб'єкт-об'єктних відносин, особливості особистісного онтогенезу індивіда [3, с.110].

У контексті означеної проблеми ми базуємось на характеристиках особистості в системі міжособистісних відносин, визначених психологом В. Петровським. Ученим було виділено три аспекти особистості: інтраіндивідуальний, який відображає властивості, притаманні самому суб'єкту; інтеріндивідуальний, який розглядає особливості взаємодії особистості з іншими людьми; метаіндивідуальний, що описує вплив даної особистості на інших людей [5, с.97].

Термін «потенціал» походить від латинського слова «*potentia*», сенс якого розкривається словами «сила» та «міць» [7, с.135]. У словнику С. Ожегова потенціал трактується як «можливість», тобто те, що «існує в прихованому вигляді і може виявитися при відомих умовах», а також визначається як «ступінь потужності в якому-небудь відношенні; сукупність засобів, необхідних для чого-небудь» [6, с. 494].

У академічному тлумачному словнику української мови потенціал визначається як «приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов», а також як «сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил і т. ін., що можуть бути використані в якій-небудь галузі, ділянці, сфері» [10, с.402].

Аналіз підходів науковців різних галузей до трактування потенціалу особистості дає можливість стверджувати, що філософське бачення потенціалу особистості характеризує його як приховані можливості людини, які можуть бути реалізованими за наявності певних ресурсів. До таких ресурсів дослідники зараховують знання, уміння, здібності, якості, цінності та потреби особистості. У психології потенціал розглядається як сукупність зовнішніх (активність, потреби, інтелект поведінка, професійний розвиток) та внутрішніх (задатки, здібності, можливості, цілі, мотиви) компонентів. Вчені-педагоги виокремлюють такі компоненти у структурі потенціалу особистості як смислові образи, ціннісні орієнтації, переживання, активність.

Таким чином, семантичний аналіз поняття «потенціал» дозволяє припустити, що складовими потенціалу у загальному тлумаченні можна вважати можливості, умови, засоби, відносини між кимось або чимось. Розглядаючи потенціал як сукупність характеристик особистості можемо стверджувати, що він визначається задатками, здібностями, потребами, ціннісними установками, нахилами, неактуалізованими можливостями, творчими імпульсами, потребами в пізнанні себе і свого оточення. Потенціал особистості також пов'язаний з процесами актуалізації, саморозкриття, самовираження,

самоствердження, самореалізації, сходження до самого себе, з прагненням «вийти за свої рамки».

Звертаючись до категорії лідерства та узагальнюючи погляди на лідерство вітчизняних та зарубіжних вчених ми можемо виділити кілька основних підходів:

- лідерство як влада, здійснювана одним або кількома індивідами;

- як положення в суспільстві, яке характеризується здатністю займає його особи спрямовувати та організовувати колективну поведінку деяких або всіх його членів;

- як здатність впливати на окремі особи і групи, спрямовуючи їх зусилля на досягнення поставлених цілей;

- як доповнення до менеджменту;

- як неформальний вплив в умовах неформального спілкування;

- як різновид людської діяльності;

- як соціальна активність особистості;

- як суспільний феномен;

- як процес взаємовпливу індивідів.

Також робимо висновок, що лідерство проявляється як збіг трьох обставин :

- поява конкретної соціальної чи професійної ситуації, що вимагає нестандартного, лідерського впливу;

- наявність індивідів з адекватним лідерським потенціалом;

- сприйняття та підтримка участі у ситуації групами та умови відповідності лідера рольовим вимогам, відсутність відторгнення.

Повернімось до лідерського потенціалу особистості. Російський дослідник А. Крилов розглядає поняття «лідерський потенціал» у контексті проблемної ситуації як «сукупність психологічних якостей, відповідних потребам групи і найбільш корисних для вирішення проблемної ситуації, в яку ця група потрапила». Вчений стверджує, що абсолютних лідерів – усюди й в усьому – не існує, так само як і абсолютних «послідовників».

Особистісними проявами лідерського потенціалу слугує висока швидкість орієнтування в оточуючому світі, ясність та масштабність бачення позитивного для групи майбутнього, сприйняття групи як частини власного «Я». Масштабність породжуваних потенціалним лідером цілей неминує спонукає його до пошуку «своїї» групи.

Згідно з А.Криловим кожна людина може розвивати та удосконалювати закладений у ній лідерський потенціал. Здатність лідирувати істотно підвищується по мірі дорослішання, а також набуття професійної майстерності та різноманітного життєвого

досвіду. Головна складність тут полягає у тому, щоб визначити сферу діяльності для найкращого використання своїх сил [9, с.5].

На відміну від А. Крилова автор теорії організації Г.Латфуллін пов'язує лідерський потенціал особистості з лідерським потенціалом організації, «оскільки кожен її член здатний впливати на інших співробітників», а проблема, на думку вченого, полягає в розкритті цього потенціалу і відповідному його використанні [4, с.5]. Лідерський потенціал, вважає дослідник, одночасно дається від народження і отримується в процесі спільної діяльності, а реалізація його значною мірою залежить від ситуації, певного місця в посадовій ієрархії.

У трактуванні російської дослідниці А. Іванової лідерський потенціал є якісною характеристикою особистості, що відображає сукупність внутрішніх потреб, можливостей, ціннісного ставлення, засобів, що сприяють досягненню такого рівня інтеграції компетентності, відповідальності, активності та комунікативності, який забезпечує її провідний вплив на членів групи при спільному вирішенні завдань у різних галузях життєдіяльності і задає позитивну спрямованість процесу її професійного становлення.

Лідерський потенціал особистості представлений аспектами, сутність яких відображується у основних критеріальних якостях потенційного лідера: когнітивний аспект – у компетентності; емоційно-екзистенційний – у відповідальності; діяльнісний – у активності; комунікативний – у комунікативності [2, с.13].

Співвітчизниця А. Іванової І.Дригіна зазначає, що лідерський потенціал поєднує основні характеристики інших видів потенціалів особистості: комунікативного потенціалу, так як від розвитку умінь особистості спілкуватися, переконувати, впливати на інших залежить активність відомих ним; пізнавального - лідером може стати той, хто має великі, глибокі знання; творчого - потенційний лідер проявляється у творчій діяльності; морально - етичного - лідер повинен володіти відповідними моральними якостями, набутими ним у попередньому індивідуальному соціальному досвіді та інших потенціалів. Таким чином, у першому «наближенні» лідерський потенціал особистості є інтеграцією різних його потенціалів, але, разом з тим, він має свої особливості, з яких найбільш значимим є те, що лідерський потенціал проявляється тільки в групі, у взаємодії з іншими [1, с.27].

Аналіз досліджень дозволив нам виокремити складові лідерського потенціалу особистості, серед яких можна виокремити:

- лідерські потреби – у самовираженні, визнанні, повазі, спілкуванні, самореалізації, взаємодії, а також прагнення та бажання займати провідне положення у суспільстві;

- лідерські можливості – нереалізовані здатності керувати, організовувати, аналізувати, впливати, а також приховані, невиявлені, не актуалізовані потенціали, котрі можуть проявитися за певних умов, ситуацій, засобів;

- лідерські цінності – позитивні відносини між суб'єктами лідерського впливу; розвиток професійно вагомих та особистісно значимих якостей; емпатійне ставлення до спільної діяльності та вирішення групових завдань; а також цінності досягнення мети.

- засоби – умови середовища, що можуть об'єктивно сприяти розвитку лідерського потенціалу особистості та бути суб'єктивно сприйнятими нею (усвідомлені та присвоєні).

Звідси можна виділити наступні умови особистості потенційного лідера:

- привабливість для оточуючих індивідуально-особистісних рис та якостей лідера;

- здатність «побачити», презентувати та розвинути ідею, здатну об'єднати групу;

- достатній рівень розвитку здібностей та вмінь – організаційних, комунікативних, творчих, емоційно-чуттєвих, вольових та інших, необхідних для забезпечення ефективної групової діяльності та створення сприятливого емоційно-психологічного клімату у групі; наявність потреб, здібностей та умінь для діалогічної міжособистісної взаємодії та вирішення групових питань;

- наявність та достатня сила відповідної внутрішньої мотивації для того, щоб стати лідером.

Визначення лідерського потенціалу особистості спонукає нас до пошуку механізму його активізації та розвитку, який уявляється нами як внутрішній процес, джерелом якого слугує протиріччя між лідерськими потребами та наявними можливостями. При чому джерело розвитку лідерського потенціалу особистості знаходиться як в ній самій, так і поза умовами життєдіяльності суб'єкта, які можуть виникнути стихійно або створюються цілеспрямовано. Особистість конструює свій «образ лідера» та вкладає у нього свій певний сенс. Виділяючи з множини життєвих цінностей (духовних, творчих, самореалізації та других) цінності лідерства та усвідомлюючи їх, приймаючи як особистісно значимі, особистість здійснює пошук засобів досягнення даної мети – стати лідером, для чого й прагне активізувати свій лідерський потенціал.

Висновки. Проекція базових понять «потенціал особистості» та «лідерство» на лідерський потенціал особистості, дала нам підстави для авторського визначення лідерського потенціалу особистості як

сукупності когнітивних, емоційних, діяльнісних, комунікативних, мотиваційних та ціннісних можливостей, ресурсів, здібностей особистості, орієнтованих на соціальну активність та спрямованих на процес групової взаємодії з метою досягнення спільної мети.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у більш ґрунтовному вивченні лідерського потенціалу особистості, визначенню його структури та обґрунтуванні педагогічних, психологічних та соціально-педагогічних умов його розвитку.

Список використаної літератури

1. Дрыгина И.В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза: монография [Текст] /И.В. Дрыгина– Красноярск, СибГТУ, 2006 - 154 с.
2. Иванова А.Б. Теоретические аспекты активизации лидерского потенциала личности студентов вуза в процессе их внеучебной деятельности / А.Б. Иванова // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2010. – № 1. – 301 с.
3. Кон И.С. Личность – М.: 1997.- 410 с.
4. Латфуллин Г.Р., Райченко А.В. Теория организации. СПб.: 2004. – 395 с.
5. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., доп. и перераб. М., 1976. - 479 с.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Издание 18 стереотипное, М.: «Русский язык», 1986. - 796с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М. : Большая рос. энцикл., 2002. - 528 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної цільової соціальної програми "Молодь України" на 2009-2015 роки» № 41 від 28 січня 2009 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/41-2009-п>. - Заголовок з екрану.
9. Психология. Учебник. / Под ред. А.А.Крылова. – М.: «Проспект», 1999. - 584 с.
10. Словник української мови: в 11 томах. – Том 7, 1976. - 402 с.

Аннотация. Волковская Д. А. *Сущность лидерского потенциала личности.* В статье осуществлено дефинитивный анализ базовых понятий «личность», «потенциал», «лидерство»; раскрыто сущность лидерского потенциала личности; рассмотрено подходы ученых к определению лидерского потенциала личности.

Ключевые слова: личность, потенциал, лидерство, лидерский потенциал личности.

Summary. Volkivska D. A. *Essence leadership potential of the personality.* The article definitive analysis of the basic concepts of "personality", "potential", "leadership", revealed the essence of leadership potential of the personality; reviewed scientific approaches to the determination of the leadership potential of the personality.

Key words: personality, potential, leadership, leadership potential of the personality.

ОСОБИСТІТЬ ВИХОВАТЕЛЯ У РОДИННОМУ ВИХОВАННІ

У статті аналізуються психолого-педагогічні терміни, що описують виховну діяльність батьків у родині.

Ключові слова: вихователь, родинне виховання, сім'я.

Постановка проблеми. Сім'я як суспільний феномен досліджується багатьма науками: філософією, соціологією, демографією, психологією, педагогікою. Серед дисциплін, що аналізують педагогічні аспекти цього явища, виокремлюються педагогіка сімейного виховання.

Педагогіка сімейного виховання розглядає сім'ю як складну соціально-педагогічну систему, в якій відбуваються постійні зміни умов життя, складу та структури, взаємостосунків між родичами, функцій батьків і дітей, накопичується педагогічний досвід батьків як вихователів.

Одним із найважливіших суб'єктивних факторів, який впливає на виховний процес у родині, є особа вихователя. Від особистісних якостей, психофізіологічних властивостей, інтелектуального та культурного потенціалу, креативних здібностей батьків, їх педагогічної позиції залежить ефективність процесу родинного виховання.

Мета статті. У зв'язку з розвитком понятійного апарату педагогіки сімейного виховання важливого значення набуває аналіз змісту понять, які описують батьків як суб'єктів процесу родинного виховання. Мета статті – виявити зв'язки між термінами, що описують виховну діяльність батьків у педагогічній та психологічній літературі.

Виклад основного матеріалу. До цього часу немає єдиного підходу до аналізу ролі батьків як вихователів. Існує низка педагогічних та психологічних термінів, які описують особистість вихователя у родинному вихованні: "батьківський авторитет", "батьківська любов", "стилі батьківської поведінки", "батьківська позиція", "батьківське ставлення до дитини" та ін.

Так, у психологічних працях визначаються стилі батьківської поведінки (А. Болдуїн), батьківська позиція у вихованні (О.І. Захаров, А.С. Співаковська), типологія батьківського ставлення до дитини (А.Я. Варга), характеристика стосунків в системі «батьки – діти»

(Д. Баумрінд, Є. Арутюнянц), типи неправильного виховання (І. В. Дубровіна, О. І. Захаров, А. Є. Личко, Е. Г. Ейдеміллер), помилки батьків (А. Є. Лічко, С. Л. Соловейчик) тощо.

А. І. Баркан, Т. А. Кулікова виділяють типи матерів з різними стилями поведінки: спокійна, врівноважена; турботлива, тужлива, упевнена, владна, а також батьків: «тато-мама», «мама-тато», «Карабас-Барабас», «Стрибунець-бабка», «Добрий молодець», «Під каблуком». Проте такі описи носять більш художній характер. В. Л. Леві у книзі «Мистецтво бути іншим» пропонує опис позитивних та негативних ролей матері.

Р. В. Овчарова, розглядаючи батьківство як соціально-психологічний феномен, визначає його структурні компоненти, об'єднуючи вищезазначені характеристики батьків як вихователів. На думку дослідниці, розвинена форма батьківства включає:

- 1) ціннісні орієнтації подружжя;
- 2) батьківські установки і очікування;
- 3) батьківські почуття;
- 4) батьківські позиції;
- 5) батьківську відповідальність;
- 6) стиль сімейного виховання.

Вона характеризується стійкістю, стабільністю, узгодженістю поглядів подружжя на власні ролі.

А. В. Петровський характеризує тактики родинного виховання, які розглядає як систему цілей, формулювання завдань, цілеспрямованого використання виховних методів і прийомів, – диктат, опіка, невтручання, співробітництво.

Для педагогічних досліджень у галузі родинного виховання загальнозживаними поняттями залишаються «батьківський авторитет» (А. С. Макаренко), «батьківська любов» (В. О. Сухомлинський).

Дедалі ширше у педагогічних дослідженнях використовується поняття «педагогічна позиція» (В. О. Сластьонін, І. П. Підласий). Як зазначає І. П. Підласий, педагогічна позиція повинна бути делікатною, непомітною, прихованою від вихованця.

А. В. Петровський визначає важливу якість дорослої людини – її позицію по відношенню до дитини – бути вихователем.

У психологічних дослідженнях використовується поняття «батьківська позиція» (О. І. Захаров, А. С. Співаковська та ін.). Батьківська позиція розглядається Л. Б. Шнейдер як цілісне утворення, реальна спрямованість виховної діяльності батьків, що виникає під впливом мотивів виховання. Автор підкреслює залежність реалізації

батьківської позиції у взаємодії з дитиною від співвідношення усвідомлюваних і неусвідомлюваних мотивів виховної діяльності.

С. С. Жигалін доводить, що батьківська позиція виникає на основі загальних позицій особистості (життєвої, особистісної, соціально-рольової), в період зрілості батьківства – починає впливати на інші позиції. Особистісна позиція при цьому включає ставлення особистості до себе, інших, праці, життя в цілому, ставлення до себе як до вихователя (батька або матері), ставлення до інших членів родини (наприклад, до чоловіка або дружини), дітей, сфери сімейної праці, сімейного життя. Соціально-рольова позиція визначає статус в родині і ролі, які йому відповідають. Життєва позиція особистості як стратегія і спосіб життєдіяльності цілому, детермінують і батьківські позиції.

Дослідник розмежовує при цьому позиції батька і матері. Для батька батьківська позиція виявляється у домінуванні предметно-інструментальної функції у вихованні, для матері – визначальною є експресивно-емоційна функція.

Термін «педагогічна позиція батьків» поряд з поняттями «життєва позиція особистості» і «професійна позиція» характеризує батьків як непрофесійних природних вихователів дитини. Педагогічна позиція батьків дозволяє одночасно визначати їх особистісні характеристики як вихователів і особливості виховної діяльності. При цьому прослідковується зв'язок між поняттями «виховний потенціал родини» – «виховна діяльність батьків» – «педагогічна позиція батьків».

Висновки. Таким чином, поняття «батьки як вихователі» описується у психолого-педагогічній літературі з двох позицій:

1) батьки як суб'єкти виховної діяльності (особистісні характеристики і якості батьків як вихователів);

2) особливості виховної діяльності батьків (виховні впливи, методи педагогічної взаємодії і спілкування, стереотипи та помилки у виховній діяльності).

У психологічних дослідженнях використовуються частіше особистісні характеристики батьків, у педагогічних – загальні підходи батьків до організації виховного процесу у родині. Тому у педагогіці сімейного виховання ці поняття є взаємодоповнюючими.

Становлення понятійного апарату педагогіки сімейного виховання потребує чіткості, узгодженості у тлумаченні окремих термінів, що характеризують особистість вихователя у родинному вихованні, обґрунтування зв'язків і взаємозалежностей між ними.

Зазначені особливості підтверджують необхідність подальшої розробки термінології у педагогіці сімейного виховання.

Аннотация. Демиденко Т. Н. **Личность воспитателя в семейном воспитании.** В статье анализируются психолого-педагогические термины, которые описывают воспитательную деятельность родителей в семье.

Ключевые слова: воспитатель, семейное воспитание, семья.

Summary. Demidenko T. N. **Personality teacher in family education.** The article analyzes the psychological and pedagogical terms that describe the educational activities of parents in the family.

Key words: teacher, family education, family.

УДК 37.013.8-042

Ірина Комар
Київ, Україна

ГЕНЕЗА СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ЛЮДЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті розглянуто генезу соціальної підтримки людей із функціональними обмеженнями у Великій Британії, охарактеризовано соціальні інституції, які здійснювали соціальне забезпечення у Великій Британії. У статті розкривається вплив генези соціальної роботи на соціальне забезпечення людей із функціональними обмеженнями в наш час.

Ключові слова: соціальна підтримка, люди з функціональними обмеженнями, притулки, благодійні організації, лікарні, робітничі будинки.

Постановка проблеми: У світлі реформ, що відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства в сфері соціальної підтримки, відсутня належна система соціальної підтримки людей функціональними обмеженнями в Україні. На даний час наша держава вступає в Європейське співтовариство, запозичуючи досвід роботи з різними верствами населення. Вивчення зарубіжного, зокрема європейського досвіду, має важливе значення для вдосконалення вітчизняної системи соціальної підтримки людей з функціональними обмеженнями. Вагомі здобутки у розвитку системи соціальної підтримки має Велика Британія, де досвід роботи з людьми з функціональними обмеженнями формувався століттями. Вивчення досвіду роботи на напрямків підтримки людей з функціональними обмеженнями відкриває нові можливості для розвитку системи соціальної підтримки людей з обмеженими функціональними можливостями в Україні.

Аналіз наукової літератури та дисертаційних досліджень засвідчує, що вивченням досвіду роботи з людьми з обмеженими функціональними можливостями у Великій Британії займалися українські та зарубіжні вчені: І. Братусь, Л. Гордієнко, О. Романовська, М. Целих, Р. Мельник, Д. Тревельян, Р. Мітчел, К. Рота, С. Ротерфорд, К. Мері Рота, К. Моррісон, А. Борсей тощо. Але разом з цим існує дефіцит знань з генези розвитку соціальної підтримки осіб з функціональними обмеженнями у Великій Британії.

Мета статті полягає в узагальненні досвіду соціальної підтримки людей з функціональними обмеженнями у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. Історія соціальної роботи підтверджує, що життя осіб з обмеженими можливостями є невід'ємною частиною історичної спадщини Великобританії. Починаючи від підтримки в релігійних установах, будинків для прокажених, побудованих у XII ст., до протестів за право на незалежне життя в XX ст.

В період Середньовіччя не існувало жодного державного забезпечення людей з обмеженими можливостями. Більшість людей з особливими потребами жили і працювали в своїх громадах, за підтримки власних сімей і друзів. Якщо такі люди не могли працювати, міська чи сільська громада підтримували їх, але людям приходилося вдаватися і до жебрацтва, часто використовуючи при цьому дітей з функціональними обмеженнями [6, с.59-90]. В основному піклувалися про людей з особливими потребами ченці і черниці, які допомагали людям, виконуючи свій християнський обов'язок [2, с.50]. Догляд за хворими та людьми з функціональними обмеженнями ґрунтується на допомозі по харчуванню, наданню одягу і житла бідним, відвідування ув'язнених або хворих, надання чистої питної води, і допомога в похованні. Однією з основних видів допомоги була захисна діяльність та допомога по покращенню життя хворих та знедолених.

В XI ст. з'являються перші загальнонаціональні мережі лікарень при релігійних установах або в них. У середньовічній Англії першими установами для людей з обмеженими можливостями були будинки для прокажених, лікарні та богадільні [1, с.134]. Проте лише невелика частка людей з обмеженими можливостями жила в цих установах. Інші - сліпі, глухі, "кульгаві" і "каліки" жили в своїх громадах. Ті, хто міг працювати самостійно жили в громаді, а ті, хто не міг працювати, – жили за підтримки своєї родини, сусідів та місцевої громади. Якщо не

було підтримки громади чи рідних, люди з функціональними обмеженнями покладалися лише на благодійність.

Згодом створюються нові установи - богадільні (відомі ще як Maison Dieu) для забезпечення сприятливих умов проживання для людей з особливими потребами, сиріт, людей похилого віку або людей, що не в змозі піклуватися про себе. Ідея створення богадільень бере свій початок з ідей про лікарні. Богадільні були побудовані для забезпечення довгострокового притулку для людей з вадами, престарілих, немічних, сиріт. Богадільні засновувались і підтримувались завдяки пожертвам від королів, церковних сановників, дворян і купців, які прагнули полегшити свій «перехід» до небес. Деякі торгові гільдії будували богадільні для своїх членів, які більше не могли жити самостійно у власних будинках [4, с.112]. Правила перебування в такому закладі були суворими, потрібно було також неупинно молитися, але загалом умови були сприятливими. Богадільні надавали можливість втекти від злиднів, небезпеки та знущань людям з вадами. Після того, як в країні прокази почали відступати, багато колишніх будинків для прокажених стали богадільнями. Найбільш відомими серед середньовічних богадільень були богадільні Святої Марії в місті Чічестер, Сассекса; Святого Іоанна в Ліхфельді, Стаффордшир; Мейсон Дью в Оспрінгу, Кент (заснована Генрі III); Гейвудроуд, Кінгс Лінн; Норфолк і Гільдії Святого Хреста в місті Стратфорд- на-Ейвоні, Уорікшір [1, с.200-234].

Життя людей з функціональними обмеженнями за часів великих перемін в британському суспільстві при Тюдорах (королівська династія Англії в 1485-1604 роках) зазнало суттєвих змін. Одна із самих драматичних подій періоду - англійська реформація, розпочата Генріхом VIII з особистих причин [8, с.71-80]. В 1533 р. знаменна подія розлучення Генріха VIII викликала розкол від римсько-католицької церкви та створення англіканської церкви. Було наказано розпустити монастирі. По всій країні релігійні установи були знищені, а ченці і черниці вигнані з них [3, с.346-380]. . Протягом наступних 12 років землі, майно та активи старої церкви було конфісковано й багато лікарень, які діяли при релігійних установах, було розграбовано. Було закрито близько 376 монастирів, а їх землі Генріх або залишав собі, або роздавав чи продавав «новому дворянству», яке підтримувало короля. Це мало далекосяжні наслідки для людей з обмеженими можливостями [5, с.48-57]. Разом з цим була знищена й існуюча на той час система допомоги хворим та недієздатним людям.

Петиція королю Генріху від імені обох палат англійського парламенту в 1538 р. закликала до повторного заснування лікарень.

Наголошувалося, що нещасні та хворі люди лежать просто неба на вулицях. Але протягом наступних 30 років було зведено дуже мало нових будівель під лікарні [5, с.59].

У 1495 р. під час правління Генріха VIII в Англії приймається перший Акт «Закону про бідних», у якому було передбачено покарання жебракам та гулящим. Цей закон вимагав для них ув'язнення в колодки до трьох діб, обмеження в хлібі та воді, а також батожіння. Але «недієздатні бідні», куди відносили сліпих, глухих, божевільних, ідіотів, кривих тощо, повинні були перебувати на контролі та мати певний дозвіл на жебрацтво. Такого роду законодавство призначалося для визначення зобов'язань англійського суспільства щодо жебраків, людей похилого віку, хворих або недієздатних [7, с.43-65].

У XVI ст. Законом про бідних було передбачено використання державних коштів та коштів прихожан на допомогу знедоленим, хворим, сиротам, людям похилого віку та недієздатним. Кошти могли надаватися готівкою для досягнення людьми рівня прожиткового мінімуму (для виживання), або могло надаватися місце в робітничому будинку. Але після прийняття змін до Закону про бідних у 1834 р. віддається перевага наданню місця в робітничому будинку, ніж наданню грошової допомоги.

У цей період Лондон швидко зростає та перетворюється в центр важливих соціальних та культурних подій. Місто хотіло показати своє багатство і владу. Після Великого пожежі 1666 р., багаті торговці й купці створили масштабну програму будівництва міста, в яку було включено побудову нових великих лікарень для хворих та для людей з функціональними обмеженнями.

До кінця XVII ст., лікарні стають набагато важливішими за невеликі центри релігійної допомоги та притулки середньовічного періоду. Вони як і раніше існують, але вже не в такому масштабі. Бесем Роял була першою великою на той час побудованою лікарнею для людей з обмеженими функціональними можливостями. Загалом життя людей з функціональними обмеженнями в Англії у XVIII ст. покращилося. Недієздатні жили у власних будинках і громадах, вони мали право одружуватися, утримували себе як могли, отримували допомогу від більш заможних, якщо цього потребували. Але також люди з функціональними обмеженнями могли жити в лікарнях, притулках та при церквах. Унікальною особливістю англійського суспільства в XVIII ст. стають приватні заклади для дорослих та дітей з психічними відхиленнями [7, с.80-89].

Варто зазначити, що надання соціальних послуг в Шотландії є дещо відмінним від решти Великої Британії. Причина цієї різниці полягає в історії Шотландії і в характеристиці її закладів і установ. Причину появи і існування цих установ можна відслідковувати від часів підписання Союзу між Шотландією і Англією у 1707 р., тому що саме тоді були закладені основи теперішньої системи урядування в Шотландії. Такі соціальні служби, які існували в часи підписання Союзу, існували переважно як один з видів діяльності церкви. Так, освіта і надання допомоги бідним були одним з напрямків релігійної діяльності і ефективно контролювалися церквою Шотландії. Той факт, що Шотландія мала власний релігійний істеблїшмент означало, що практика з таких питань відділяла її від Англії і це допомагало утримувати соціальну політику непохитно в руках шотландських діячів.

Сьогодні служби соціальної роботи в Шотландії забезпечуються органами місцевого самоврядування, волонтерськими організаціями і приватним сектором, щоб підтримати, підсилити і доповнити неформальне піклування, яке забезпечується та надається сім'єю і сусідами. Нагляд за наданням послуг на рівні центрального уряду забезпечується Групою Послуг Соціальної Роботи Шотландського Відділу Освіти (Social Work Services Group of the Scottish Education Department). Голова цього відділу відповідає за загальне керівництво органами місцевого самоврядування і фінансову підтримку для конкретних видів діяльності волонтерських організацій.

У XIX ст. зростає кількість нових соціальних інститутів для людей з функціональними обмеженнями. Дуже багато людей в цей час переміщуються в притулки або в робітничі будинки зі своїх громад. Умовно можна сказати, що саме на це століття припадає найбільше будівництво будинків для недієздатних людей, робітничих будинків та притулків [7, с.90-112].

На початку XIX ст. кілька сотень людей жили в 9 невеликих благодійних притулках, що було гарною альтернативою робітничим будинкам. До 1900 р. більш ніж 100 тисяч психічно хворих жили в 120 будинках для жебраків. Ще близько 100 тисяч людей проживало в робітничих будинках. Пізніше робітничі будинки були перейменовані в "державні установи допомоги". Кількість таких установ скоротилася, але деякі з них залишалися дієвими до 1948 року [7, с.140].

Люди з функціональними обмеженнями часто знаходилися на лікуванні саме в лікарнях, де був соціальний працівник. Поява соціальної роботи в медицині пов'язана з введенням лікарнях Великої Британії в XIX ст. посади чиновника, який відповідав за оплату

лікування і контроль над наданням безкоштовної медичної допомоги. Ця посада отримала назву «almoner».

Вікторіанська епоха була багатою на благодійну діяльність. До кінця століття існували сотні організацій, які надавали громадські або інституціональні послуги для дорослих та дітей з обмеженими можливостями. Існували окремі благодійні організації для сліпих, глухих, німих, «божевільних», «ідіотів», «епілептиків» і «деформованих» людей. Вони пропонували послуги освіти (Асоціація усного мовлення для німих), роботу (Ліверпульські курси та навчання для сліпих), стаціонарне лікування (Національний госпіталь для епілептичних та недієздатних людей) та багато інших послуг.

Великобританія досить швидко адаптувалася до проблеми величезної кількості людей з фізичними вадами після війни. Наприкінці Першої світової війни майже два мільйони людей стали «інвалідами» - понад 40 тисяч людей втратили кінцівки. Всі ці люди потребували медичної допомоги, постійного догляду, роботи та фінансової підтримки.

Така кількість людей з функціональними обмеженнями підштовхнула суспільство Британії зробити значні успіхи в області пластичної хірургії і протезування. Екс-військовослужбовці, які мали фізичні та психічні ушкодження отримали можливість випробувати нову систему реабілітації. Завдяки таким крокам держави всі люди з функціональними обмеженнями отримали шанс на реабілітацію, лікування, протезування тощо. Після війни була відкрита мережа закладів опіки в спеціальних селах для колишніх військовослужбовців та членів їх сімей, але в такі заклади потрапляли і звичайні люди з функціональними обмеженнями. До таких сіл відносилися Будинки Хейг в Велвін Гарден, Вестфільд Вор Меморіал Віледж в Ланкастері, селище Енам в графстві Хемпшир.

На початку ХХ ст. приймають закони про охорону життя людей з функціональними обмеженнями. У 1913 р. Законом про охорону психічного здоров'я зобов'язували «розумово відсталих» бути під пильним спостереженням в громаді або знаходитися в новому типі установи - психічній колонії. В результаті, мережа невеликих автономних колоній була створена по всій країні, щоб забезпечити постійне проживання в них людей. Такі колонії існували у Великій Британії до 1990 р.

До 1945 р. мережа центрів реабілітації зросла по всій країні. Поступово розроблялися нові теорії відновлення та реабілітації для цивільного населення з функціональними обмеженнями. У 1946 р. було відкрито реабілітаційний центр Егкам в графстві Суррей для

цивільних осіб та для дітей з вадами. Центр пропонував фізичну реабілітацію та навчав професійній діяльності, зокрема, в будівельних роботах, ремонті взуття та роздрібній торгівлі. (Ann Borsay, *Disability and Social Policy in Britain since 1750*, Palgrave Macmillan, 2005). Рофей парк в графстві Сассекс спеціалізувалося на підтримці людей з проблемами психічного здоров'я; центр Святого Дюстана в Риджентс-парк, Лондон продовжував працювати зі сліпими, так само як Королівський національний інститут для сліпих (RNIB). Національна служба охорони здоров'я (NHS), створена в 1948 р., взяла на себе більшість реабілітаційних послуг.

З 1945 р. всі уряди країни розглядали соціальну роботу як систему заходів, орієнтованих на бідні та маргінальні верстви населення, але не на осіб з функціональними обмеженнями, хоча таких було особливо багато в післявоєнний час. О.Бартош стверджує, що система соціальної роботи у Великій Британії пройшла через зростаючий попит, економічні труднощі та політичні зміни на початку 1980-х. і більшість соціальних працівників у цей період була зайнята в державних або громадських соціальних службах департаментів місцевих органів влади, частина – у волонтерському секторі, і невелика частина – у приватному секторі надання соціальних послуг [9, с.114].

У 1981 р. організація Community Green Paper поклала кінець існуванню притулків. Організація Jay Report також активно сприяла організації програми «Догляд в громаді» для людей з функціональними обмеженнями. Протягом наступних двох десятиліть десятки тисяч людей покинули лікарні, де перебували на довгостроковому лікуванні, і повернувся в громади. Вікторіанський ідеал безпечних «притулків» був замінений новим баченням рівності, інтеграцією людей з обмеженими функціональними можливостями в громаду та загальним доступом до благ. Для людей з обмеженими функціональними можливостями настала нова ера житлових будинків та гуртожитків та самостійного життя в громаді.

Необхідно зазначити, що на цей час британська система соціальної підтримки базувалася на єдиному законодавстві та фінансувалася з державного бюджету. Після створення в 70-х рр. ХХ ст. департаментів соціальних служб, більшість соціальних працівників почала працювати в невеликих групах, і клієнтами виступали діти, люди похилого віку, сім'ї, особи з функціональними обмеженнями, що дає нам можливість зробити висновок, що спеціалістів вузького профілю було дуже мало. В цей час департаменти соціальних служб стали частиною британської урядової системи фінансувалися спільно з

центральною владою та через систему місцевого оподаткування. Їх метою було надання широкого спектру соціальних послуг, забезпечення житлом, освітою, бібліотеками, рекреаційними послугами та індивідуальним консультуванням. До середини 70-х рр. у департаментах соціальних служб використовували широкий набір методів та форм роботи, однак, через фінансові обмеження більшість соціальних працівників переключилася на надання послуг індивідуальним клієнтам [9, с.115].

Реформи 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст. передали владу в руки центрального уряду, при цьому акцентуючи увагу на ролі громадянина як споживача. Це в свою чергу підвищило роль соціальної допомоги та покращило якість соціальних послуг. Але це додало додаткового навантаження державі, а саме Національній системі охорони здоров'я: адже людям з обмеженими функціональними можливостями необхідно більше допомоги, тому що вони гірше пристосовуються до умов навколишнього середовища.

На початку 90-х рр. ХХ ст. цей контроль над послугами було інституціалізовано, так як соціальна робота була широко замінена управлінням охорони здоров'я, де домінували такі поняття як фінансова звітність та нормуванням послуг, які надаються. Головною особливістю реформи соціальної медицини в цей час виступають активні дії по підтримці підприємництва у всьому світі. І Сер Рой Гриффітс – радник Маргарет Тетчер (1988 р.) запропонував Акт про державну службу охорони здоров'я та загальної медицини, що став «білою книгою» догляду та піклування за людьми (Департамент охорони здоров'я, 1989 р.) та основою для подальшої законодавчої бази, Національної служби охорони здоров'я та Акту догляду за спільнотою (Community care act), прийнятий в 1990 р. Він також запропонував менеджерів опіки у місцеві органи влади соціальної роботи та до соціальних служб. Їх роль полягала у визначенні індивідуальних потреб і соціальних послугах, яких потребують люди з особливими потребами для їх задоволення. Керівництво соціальних служб виступало «дозвільною адміністрацією» ніж прямими виконавцями самих послуг. Тому основною функцією є видання ліцензій, дозволів та положень. Поки більшість менеджерів опіки були соціальними працівниками, що не було необхідною умовою, багато спеціалістів з трудової терапії та помічники ведення домашнього господарства також отримали роль соціальних працівників. І тому згідно даному Акту держава виступає не як монополіст постачальник медичних послуг, а як організатор та покупець цих послуг.

На даний час в Англії система соціального забезпечення – це окреме міністерство, яке відділене від Міністерства Охорони Здоров'я, крім того соціальне забезпечення не займається фінансовою допомогою та пенсіями. А термін «соціальні послуги» охоплює всі соціальні послуги, включаючи перебування в соціальних стаціонарах, послуги по дому, будинки по догляду тощо. Структура та управління соціальними послугами у Великій Британії розподілені про різним юрисдикціям в чотирьох країнах Об'єднаного Королівства. Так, соціальні послуги, є обов'язком парламенту Шотландії, Асамблеї – в Північній Ірландії та Асамблеї – в Уельсі. В Англії Міністерство охорони здоров'я виконує контроль з усіх питань соціального обслуговування від імені уряду.

Адміністративно в Англії, Шотландії та в Уельсі за надання соціальних послуг відповідають органи місцевого самоврядування; а в Північній Ірландії соціальне обслуговування забезпечується Департаментом охорони здоров'я та соціальних послуг в складі Міністерства охорони здоров'я.

Уряд зобов'язав муніципалітет надавати якісні послуги по невисоким цінам у всьому спектрі послуг, що входять до муніципалітету. Перед муніципалітетом стоїть задача проаналізувати весь спектр послуг, які надаються, для виявлення ефективності надання цих послуг в порівнянні з громадськими організаціями чи приватними компаніями, які можуть надавати певні послуги краще. Потрібно зазначити, що на даний момент основну частину фінансування соціальних послуг для людей з функціональними обмеженнями муніципалітети отримують від центрального уряду через щорічне асигнування. Інші кошти отримують від місцевого оподаткування, а також відміни оподаткування зборів та тарифів за певні послуги.

Висновки. Соціальна підтримка дітей з обмеженими функціональними обмеженнями у Великій Британії формувалася поступово шляхом створення низки соціальних інститутів та впровадження різних форм та методів роботи у них: починаючи з будинків для прокажених, притулків при монастирях, громадських лікарень, приватних установ для душевно хворих до заснування профспілок та створення спеціальних закладів, громадських організацій, волонтерських центрів для людей з функціональними обмеженнями. Описаний досвід створення системи соціальної підтримки людей з функціональними обмеженнями у Великій Британії буде корисним для використання у вітчизняній педагогічній науці та

практиці задля покращення якості життя людей з функціональними обмеженнями в Україні.

Список використаної літератури

1. Clay Mary Rotha. The medieval Hospitals of England. London: Methuen and Company, 1909. P. 500.
2. Leysen H. Medieval women. London: Phoenix, 1995. P. 237.
3. Mackie J. D. The Earlier Tudors 1485-1558. Oxford History of England Vol VII. Oxford: Clarendon Press, 1972. P. 699.
4. Mitchell R. J. A history of London life. Pelican books with Leys M D R, 1963. P.348.
5. Orme N. & Webster M. The English Hospital 1070-1570. New Haven, USA: Yale University Press, 1995. Pp. 41-218.
6. Park K. Medicine and society in medieval Europe, in Medicine and society, historical essays, ed. Andrew Wear. UK: Cambridge University Press, 1992. Pp. 59-90.
7. Slack P. Hospitals, workhouses and the relief of the poor in early modern London. Grell P. and Cunningham A. (eds.). Health Care and Poor Relief in Protestant Europe 1500-1700. London: Routledge, 1997. P. 238.
8. Джеймс Н., «История Церкви», Москва, Протестант, 1993, стр. 262.
9. О. Бартош-Пічкара, Н. Горішна, Г. Лещук, В.Поліщук, О. Пришляк. Соціальна робота: посібник / Н.Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2010. – 426 с.

Аннотация. *В статье рассмотрен генезис социальной поддержки людей с функциональными ограничениями в Великобритании, охарактеризованы социальные институты, которые осуществляли социальное обеспечение в Великобритании. В статье раскрывается влияние истории социальной работы на социальное обеспечение людей с функциональными ограничениями в наше время.*

Ключевые слова: *социальная поддержка, люди с функциональными ограничениями, приюты, благотворительные организации, больницы, рабочие дома.*

Summary. *this article describes the genesis of social support of disabled people in the UK, described the social institutions that carried about social support of disabled people. The article deals with the genesis of the social impact of the social care of disabled people in our time.*

Key words: *social support, disabled people, hospitals, asylums, workhouses, charitable organizations.*

THEORETICAL ISSUES OF VIRTUAL COMMUNITIES

Summary. *Marketing audit of the presence of the "Hotel Vigo" company in the virtual communities is singled out in the article. Detailed Plan for the improving the online presence of the "Hotel Vigo" in the virtual communities is suggested by the author in the article.*

Key words: *virtual communities, online, search engine optimization*

At the end of XX century, in last four or five years, almost every day was used of "virtual store", "virtual conference", "virtual economy", "virtual community", etc. Catchy little word "virtuality" mastered various analysts' modern society - from philosophy and cultural studies to politicians and journalists. From the sociologist's point of view, the proliferation of new terminology is very symptomatic. First, it reflects a visible increasing role of computer technology in everyday life. Transfer these forms of interaction, such as buying and selling, scientific discussion or discussion of the real space gossip shop, office, cafe or kitchen in the virtual space on the Internet is certainly impressive fact. But no less impressive trend of expansion, metaphorical use of the term "virtual reality." With it now designated time, many new economic, political, cultural phenomena that are not directly related to the computerization, but reveals similarity of logic to the logic of human action virtual reality. The essential principle of these logic - the substitution of real things and deeds images - simulations. This kind of substitution can be observed in almost all aspects of modern life, and it provides a basis for a holistic describe socio-cultural changes abroad XX-XXI centuries as a process / processes virtualization of society.

First of all, I want to find out what is nature of virtual communities, to find a start point of this scene. Based on D. Memmi AI and Soc, virtual communities were founded because people have similar aims and same goals. Nowadays, the easiest way for communication, exchanging and sharing information is through the internet. One social group can found virtual communities to exchange their knowledge and to know more about they would like to know. In such communities there is no face to face communication, that is why it is called virtual. Such communities can exist for a small social group with connected to very specific topics and also can be gig social group which where people are solidarity, and big community can cover many aspects. Usually in small communities people know each

other personally and their relations based on a strong links, in big group people usually know each other personally just few of participants. Nowadays, virtual communities mostly are only big, and from year to year the number of small virtual groups decreasing. That leads developing of VCs in society and increasing number of members in VCs.

A multicultural perspective on information society, by Alain Ambrosi, Valerie Peugeot and Daniel Pimienta, was released on November 5, 2005 by C&F Editions.

Nowadays VCs (virtual communities) grows up from day to day and changes into a multiplying force. This is kind of a “new world” which is not always understandable from the point of “real world”. Usually people who in these groups decide the way of developing and way of exchange the information.

One more important thing what I found out is accessibility to the network; it should be easily to be found, so minimum borders on the way to find information. In the same time, information should be opened and possible to be found anytime (365 days per year and 24 hours per day). It is mean that everything what do we need to be in VC is to have computer which is connected to the internet.

According to Georgios Michaelides, Budapest University of Technology and Economics, Hungary, we found that it is quite difficult to keep security and privacy in large VCs, it is more about personal attitude of people. First of all, basic information about person is shared between other members of a group, secondly it is easy to upload personal information, including detailed information (place, date of birth, even phone number). So, this problem is going even deeper, people give their personal information without realizing this. Sometimes person forgets that information shared for one person in VC, is accessible for many other members.

According to Carl H. Marcussen, PhD, Senior Researcher, Centre for Regional and Tourism Research, online travel market in Europe increased almost in two times due to 1998. Moreover since 2003 it increasing about 10% every year, it means that VCs are growing up from year to year, and number of users in tourism is also growing up. There are 3 leading countries where online travel and tourism grew up to the largest number of users, on a first place is UK, second place - Germany, and a third is France. After this very simple statistics it is obvious that number if VCs depends on economic situation in a country and generally how country is developed. All in all, online travel and tourism services in Europe accumulated 58,4 billions Euro: 55,3% - air, 18,6% - hotels (any type of accommodation), 14,6% packages, 7,4% train, and current – 4,1%.

Marketing audit of the presence of the “Hotel Vigo” company in the virtual communities is singled out.

1. First of all we tried to find a web page of Hotel Vigo in Google, and that was only on tens place which is not very accessible for those people who does not know exactly which hotel are they looking for.

2. After this we took a look on a web page, how it looks like: on the top there are many windows, too many windows, letters a small and not clear readable.

3. Second what we found out is that there are some photos of the Hotel which are changing one after one, it attracts attention of user this web site, and user pay attention on these photos.

4. From the right side of those photos we saw some advertisement about selling apartments, this information should not be there, because the main idea of a web page is to show the hotel as much as it possible, to make people like it and secondly to book it.

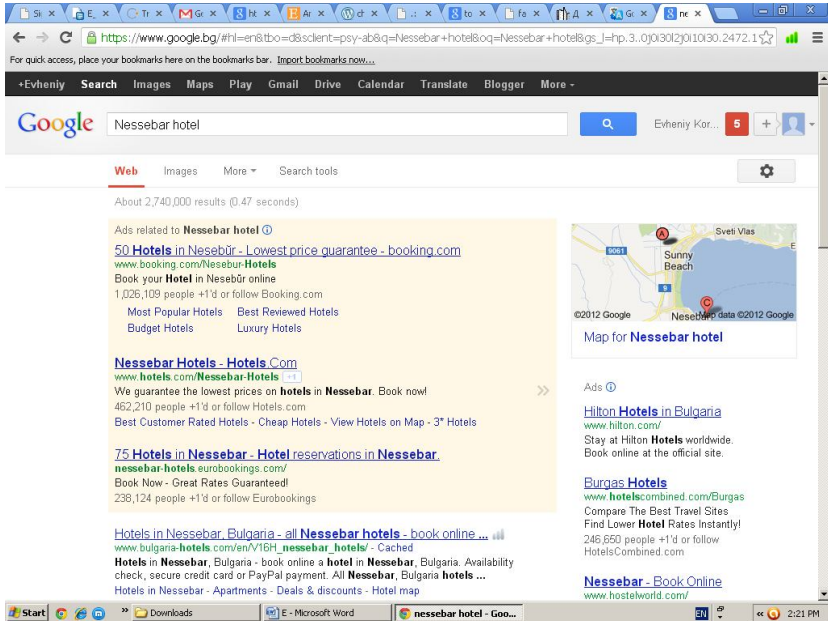
5. Under this advertisement placed another one advertisement of hotel in Borovets, this information placed on a main page of the web site. Moreover if people came on a web page of “Hotel Vigo” it means that they are looking for a hotel in this area (Nessebar) or they want to check some information about hotel, and advertisement is secondary it should be replaced on other place of this web page.

6. Below, there are windows with information about rooms, conference hall, restaurants and SPA center, clicking on which you will go on a link with brief information about and photos. This part of a web page looking good, easy to find, and with necessary information.

7. In a third window we found a video which presents you a short excursion of the hotel. It shows how it looks like from the outside, than the hall and receptions, hotel rooms, restaurant, conference hall, SPA, Gym, children room, and entertainments in a hotel. Firstly, quality of a video should be better; much better, it is not that attractive how possible visitors wanted it looks like. Secondly, they forgot to add information about night club in a hotel, as far as they have such.

Detailed Plan for the improving the online presence of the “Hotel Vigo” in the virtual communities was developed. Based on a primary research of web page of the Hotel Vigo, we found out dew steps how to improve online presence of the hotel in the VCs.

PPC – Google Ad Words was suggested. Update of the code of the website in order to be well indexed by Google Ad Words. The idea of PPC = pay per click. Company is paying for every click to a web site. It is mean that hotel can use Google Ad Words to “move” their web site on a first place in Google. As an example want to show you picture 1.



Picture 1

In this picture from screen you can see Google, and we wrote Nessebar Hotel, to find a hotel in this area. First thing what we see is web pages of hotel which are with yellow background. That means that those hotels used Google Ad Words, and their web sites moved directly on the top. From the right site you can see some other hotels, those hotels also used Google Ad Words to “move their web sites above. Finally after all these hotels we can see such named organic web pages, which are situated on the top because of the real clicks and high number of visitors of their web pages.

Hotel Vigo is situated only on 13-th place, so before people will find it, potentially they can visit all those 12 web pages above.

SEO – search engine optimization. The idea of SEO = be number 1 according to site (hotel, Nessebar, Vigo). SEO is a package of measures to raise the site positions in search engine results for a particular search users. Usually, the higher the position in search results, the more interested visitor passes at him from the search engines. The thing is that every page of particular web site (Vigo Hotel in this case) should have different information and in the same time has as many key words as it possible. One

more trick is position of the web site moving up due to growing number of sent the link of the web page from one user of internet to another one.

Google analytics. This is a tool with which help you can get detailed information about every visitor of the web page. You can find out from which place is visitor, when did he/she opened a web page, which pages he/she going what he/she looking for, how much time spent on a web site. It is quite important to add a simple registration on a web page, the main idea to make it the simplest as at possible, and after this registration get information about the age, nationality, purpose etc. of the visitor. This is extremely important to know this information, because based on this information you will find out your target audience, and will spend money for advertisement with more effectiveness.

Design of the web site, and accessibility to information. First page must be very clear for user, because he/she should like it and keep searching for information what it is necessary for him/her. Hotel Vigo should leave those photos on a first page of the web site, and information about hotel rooms, conference halls, restaurants and SPA below, because it is looking good and it is on a right place. There are too many words on the top (Home, Offers, Video Tour, Hotel rooms & suites, Restaurants & Bars, Discotheque, Bowling, Venice Pizza Restaurant, Conference halls, SPA; Centre, Pools, Sport, Contacts Links, Bulgaria, Nessebar) all these words are situated in one place and very difficult to read for users. On the first page of web site, there should not be so much specific information about the hotel. There should be few links on more detailed information (other pages of the web site), some photos and contacts. This will be interesting for visitor, because he/she get some primary information and already got some interest about this hotel, and only after this start to search for detailed information.

Forum for Hotel Vigo. In this forum will be communication of people who already visited the hotel, those who are staying in a hotel at the moment, and visitors are just going to come in hotel. This very important, because tourists trust more to people who already experienced the quality of food, accommodation and service of Vigo Hotel than to people who are selling them packages to this hotel. This forum should be put on a web site of the hotel, and have good accessibility in internet as well. That will help to advertise the hotel in VCs.

Conclusion. Hotel Vigo has very good location and good quality of service in it. However the VCs of this hotel are not developed enough, as a result hotel lose many tourists who might come to hotel after they know it from internet. In addition, VCs is very cheap promoting of the hotel according to other types of advertisement, and effectiveness of using VCs

for tourism industry and hotels especially growing from year to year. Administration of the hotel should create a department which will work with VCs connected to hotel and promoting it, all the time information about Hotel Vigo should be updated, it is possible to make even forecast in this region on a web site of the hotel, and number of tourists will increase. After all these steps it will work out and Vigo Hotel will benefit from this.

References

1. Poon, A (1993) *Tourism, Technology and Competitive Strategies*, CAB International
2. Carl H. Marcussen, PhD, Senior Researcher, Centre for Regional and Tourism Research
3. Georgios Michaelides, Budapest University of Technology and Economics, Hungary
4. *Multicultural perspectives on information societies*, by Alain Ambrosi, Valerie Peugeot and Daniel Pimienta, was released on November 5, 2005 by C&F Editions
5. D. Memmi *AI and Soc* (2006) 20: 288–300
6. *E-Business and E-Commerce management* Dave Chaffey *Strategy, Implementation and practice*
7. Agrawal, V., Arjana, V. and Lemmens, R. (2001) E-performance: the path to rational exuberance. *McKinsey Quarterly*, no. 1, 31–43.
8. Bourne, M., Mills, J., Wilcox, M., Neely, A and Platts, K. (2000) Designing, implementing and updating performance measurement systems. *International Journal of Operations and Production Management*, 20(7), 754–71
9. Wisner, J. and Fawcett, S. (1991) Link firm strategy to operating decisions through performance measurement. *Production and Inventory Management Journal*, Third Quarter, 5–11.
10. Collins, G R & Malik, T (1999) *Hospitality Information Technology.- Learning how to use it*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque, IO, 11-23
11. Preece,J., and Maloney-Krichmar, D. (2005). Online communities: Design, theory, and practice. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(4), article 1
12. Whittaker, S., Issacs, E., & O'Day, V. (1997). Widening the Net. Workshop report on the theory and practice of physical and network communities. [ff]. *SIGCHI Bulletin* , 29 (3), 27–30.
13. Thyne, M. A., Lawson, R., & Todd, S. (2006). The use of conjoint analysis to assess the impact of the cross-cultural exchange between hosts and guests. *Tourism Management* , 27 , 201–213
14. Stepchenkova, S., Mills, J. E., & Jiang, H. (2007). Virtual travel communities: Self-reported experiences and satisfaction. In M. Sigala, L. Mich, & J. Murphy (Eds.), *Information and communication technologies in tourism 2007* (pp. 163-174).
15. Kim, W. G., Lee, C., & Hiemstra, S. J. (2004). Effects of an online virtual community on customer loyalty and travel product purchases. *Tourism Management* , 25 , 343–355
16. Buhalis, D. (2002). The future e-tourism intermediaries. *Tourism Management* , 23 , 207–220
17. Fisher, R. J., & Price, L. L. (1991). International pleasure travel motivation and post vacation cultural attitude change. *Journal of Leisure Research* , 23 , 193–208

БРЕНДИНГ ТУРИСТИЧНОГО РЕГІОНУ, ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ ДАНОГО РЕГІОНУ

Анотація: У статті проаналізовано питання брендингу туристичного регіону, як невідомої складової економічного розвитку.

Ключові слова: брендинг, туристичний регіон, економічний розвиток

Постановка проблеми. У сучасному світі території конкурують один з одним, прагнучи до самоствердження і вибору такої економічної структури, яка буде здатна забезпечити його надійне становище.

В умовах постійного зростання конкуренції за рівних умов господарювання маркетинг будь-якої території, а саме такі маркетингові категорії, як бренд і імідж, мають важливе значення при порівнянні географічних зон, що у практично однакових умовах господарювання. У зв'язку з цим все більше країн і міст цілеспрямовано займаються просуванням своїх територій і формуванням власного бренду, які обумовлюють туристську привабливість місцевості.

Дана тенденція характеризується тим, що останнім часом туризм став однією з найважливіших галузей світової економіки, яка визначає добробут регіонів. Зазначимо, що туризм - багатопрофільна індустрія, що включає готельне господарство, транспорт, сектор громадського харчування, культурно-дозвільні організації і сектор додаткових послуг. Туризм стає джерелом створення нових робочих місць, а також джерелом розвитку підприємств індустрії туризму по всьому світу. Проте наростаюча конкуренція по залученню туристів зажадала від адміністративно-територіальних утворень нових методів і підходів. Одним з найбільш ефективних методів при цьому став брендинг регіону як туристської території. Брендинг відіграє надзвичайно важливу роль, оскільки включає в себе просування послуг і товарів, що відносяться до туристської індустрії.

Мета статті – проаналізувати питання брендингу туристичного регіону, як невідомої складової економічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Пошук шляхів розвитку туристської діяльності в регіонах та обґрунтування можливостей

перетворення туризму в один з чинників сталого соціально-економічного розвитку територій призводить до необхідності розробки маркетингових програм по якісному формуванню брендів даних територій.

В даний час в будь-якому регіоні з метою розвитку туризму має місце розробка комплексу різних маркетингових заходів, серед яких все більшої популярності набуває формування позитивного ставлення до регіону і його впізнаваності - територіальний брендинг. Позиціонування позитивного образу регіону, який повинен бути унікальним, стає необхідною умовою розвитку туристської території.

Брендинг території суттєво впливає на економіку регіонів і є сучасним інструментом залучення до її можливостей уваги зовнішніх і внутрішніх споживачів послуг.

Ефективність брендингу в економічній сфері беззаперечна. Брендинг сприяє зростанню доходів від туризму, збільшенню кількості внутрішніх та зовнішніх туристів, а також створенню робочих місць у сфері туризму.

Брендинг також позитивно впливає на інвестиційну та підприємницьку сфери регіону. Зростають вітчизняні та іноземні інвестиції, а також інвестиції до інфраструктури регіону, зростання чисельності підприємств та як наслідок зростає кількість робочих місць регіону. Також вплив відображається і на суміжних з туризмом галузях, так як брендинг сприяє зростанню їхніх доходів.

Також слід зазначити ефективність брендингу у соціокультурній та екологічній сферах:

- передумови для зростання чисельності населення;
- приріст нових робочих місць;
- посилення значущості культурно-історичної спадщини регіону;
- покращення якості життя населення;
- активізація діяльності територіальної адміністрації по покращенню екологічного становища;
- дотримання екологічного балансу регіону, тощо.

Певну вагу в уявленні мешканців України та інших країн набув так званий бренд "Західна Україна". Територія Західної України має набір ознак, які вирізняють її від інших територій України (історія, традиції, діалекти, менталітет, природа). Але й відмінності в межах згадуваної частини надто великі, щоб говорити про якусь істотну цілісність. Зокрема, етнічні відмінності Закарпаття і Волині, відмінність в рельєфі Поліської низовини та Карпатських гір. Крім того, існує ряд негативних ознак політичного та ідеологічного

характеру, пов'язаних з поняттям Західна Україна. Найімовірніше, що формування поняття Західна Україна формується за практичною необхідністю здійснення простої та доступної районізації території.

Одним з найпростіших способів у плані виконання завдань із брендінгу території – прив'язати цільову територію до адміністративних меж областей. Недоліком такого способу є те, що він може обмежити використання історично сформованих зв'язків між містами чи місцями, які знаходяться в різних областях. Наприклад, місто Берестечко, назву якого отримала одна з найбільших битв Національно-визвольного руху під проводом Богдана Хмельницького, знаходиться на території Волинської області, а заповідник “Поле Берестецької битви” і власне місце проведення самої битви знаходиться на території Рівненської. Але в цій ситуації очевидним є те, що туристичний бренд “Битва під Берестечком” обов'язково має включати обидва ці об'єкти.

Одним з перспективних варіантів для регіонального брендінгу є поділ території на історично сформовані регіони: Волинь (Галичина, Поділля тощо). Найбільшою перевагою таких регіональних брендів є те, що вони вже існують, причому існують також за межами України. Для багатьох людей вислів “Луцьк – частина Волині” може сказати значно більше, ніж “Луцьк – частина України”, оскільки історія Волині, крім України, пов'язана з Польщею, Литвою, Чехією, Німеччиною тощо, чим може істотно відрізнятись від інших регіонів країни.

Найкращим прикладом регіонального брендінгу на Україні є “Львів - місто кави”. Цей бренд, можна сказати, почав формуватися ще у далекому 1683 році, коли під Віднем відбулася битва, відома в історії, як “Віденська відсіч” або “Кавова битва”. Внаслідок неї була знята довготривала турецька облога габсбурзької столиці.

Вирішальну роль в перемозі відіграв українець, вихідець з села на Львівщині - Юрій-Франц Кульчицький, який в якості винагорода за свої заслуги отримав 300 мішків кави, які залишили по собі турки.

Після чого він відкрив першу у Відні кав'ярню, яка згодом стала центром віденської еліти. Саме її, а згодом і всю Європу українець навчив пити каву.

Гіркі кавові зерна українець привіз до Львова, де почали готувати з них найунікальніший у світі напій.

Саме зі Львова п'янкий аромат кави розлетівся невидимою вуаллю по Європі, заходячи в кожную домівку та душу. Завдяки цьому у 1829 році у місті Лева відкрилась перша кав'ярня і вже в наш час остаточно сформувався бренд “Львів - місто кави”.

Внаслідок цього у місті сформувалася незчисленна кількість різноманітних кав'ярень де туристи можуть скуштувати запашну каву на різний смак.

Все це посприяло створенню нових робочих місць, ідосконалення туристичної інфраструктури міста, так як скуштувати Львівську каву ідуть з усієї Європи, зростанню іноземних інвестицій тощо.

Висновки. Таким чином, при формуванні туристської привабливості регіону брендинг відіграє одну з провідних ролей. Процвітання території багато в чому залежить від ступеня розвитку туризму, при цьому брендинг регіону є важливим чинником формування його привабливих сторін. Брендинг сприяє позиціонуванню і просуванню регіону на туристських ринках - як на російському, так і на міжнародному. Грамотний брендинг, основним завданням якого є створення позитивного іміджу регіону, може привести до бажаного результату - позиціонуванню території на різних рівнях і залученню потенційних туристів у регіоні, що сприятиме збільшенню доходів від діяльності підприємств туристичної галузі, зростанню числа нових робочих місць, додатковому фінансуванню в економіку регіону і відповідно, поліпшенню якості життя населення.

Annotation: *the question of branding of tourist region is analysed In the article, as neвідємної of constituent of economic development.*

Keywords: *branding, tourist region, economic development*

УДК 37.013.73

Павло Кретов
Черкаси, Україна

СВІТОГЛЯДНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: СИМВОЛІЗМ ЖИТТЄВИХ СМИСЛІВ

Розглянуто проблему формування світоглядного знання в освітньому процесі, символічний характер формування життєвих сенсів та їх роль в конституюванні особистості фахівця. Акцентується необхідність синтезу результатів фундаментальних, природничих і гуманітарних наук у смисложиттєвому світоглядному знанні.

Ключові слова: *світогляд, філософська антропологія, сенс, символ, екзистенціал.*

Постановка проблеми. Не потребує доведень та експлікацій теза щодо необхідності формування стабільної і, наскільки це

можливо, чіткої смисложиттєвої орієнтації людини в процесі освіти. Цілепокладання, мотивація, ціннісні установки, поведінкові моделі – все це обумовлюватиме людський світогляд, якщо його інтерпретувати цілісно як відкриту систему. Проблема не в тому, щоби чітко вказати людині на будь-який абстрактний, відсторонений від неї самої смисл. Навпаки, йдеться про те, щоби ініціювати у людини можливості розвитку в межах традиційних і новітніх культурних моделей, усвідомлення існування когнітивних, мовних, психосоматичних структур свідомості, що дозволило б їй відповідати викликам сучасності. Звісно, в контексті проблематики трансформації культури та цивілізації (пов'язаної з гіпотетичною технологічною сингулярністю) філософська антропологія якраз і має повернути людину саму до себе, не даючи забувати фахівцеві, що він насамперед людина і що, перефразовуючи І.Канта, крім екрана монітору, існує ще й зоряне небо над головою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Заявлену проблематику так чи інакше висвітлювали у своїх працях В.Табачковський, С.Кримський, С.Аверінцев, В.Топоров, М.Мамардашвілі, М.Попович, Г.Щедровицький, Г.Марсель, М.Гайдеггер, Л.Вітгенштайн, М.Фуко, Ю.Крістева, Ц.Тодоров, О.Лосев, Т.Лютій, С.Хоружий та ін.

Нашою **метою** є проблематизація концептів смислу, символу та незатишності.

Виклад основного матеріалу. У зазначеному контексті видається доречним звернути увагу на деякі глибоко особистісні, укорінені в самості людини екзистенціали, що визначають її існування-в-світі, її самопочуття, самосвідомість і, як наслідок – її самопроекції на іншого, на «Ти» (у традиції Фейербаха-Бубера). Одним із таких екзистенціалів, на нашу думку, є переживання людиною незатишності-в-бутті, недостатності (за М.Шелером) власного існування (про це, наприклад, говорив М.Бахтін: концепція «не-алібі-в-бутті»). Цікаво, до речі, що П. Слотердаjk у «Критиці цинічного розуму» визначає феномен цинізму як «апріорі болю», модус переживання людиною факту свого існування у світі як такого, що змушує страждати (практично перша благородна істина Сіддхартхи Гаутами). Бачимо, як корелюють ці умовні дефініції мислителя з екзистенціалом незатишності. Не-алібі (презумпція фатальної провини людини) – додосвідний біль як головна форма переживання ідентичності – незатишність). Також зазначена проблематика ускладнюється і внаслідок того, що на рівні буденної свідомості, свідомості масової, колективної світова зміна парадигм у геополітиці,

економіці, форсована внаслідок експоненціального прискорення розвитку науково-технічного прогресу (що знаходить свій вияв насамперед у сфері ІТ-технологій) відображається в контексті тотальної кризи ідеологій, яка, можливо, може вважатися спільною для країн пострадянського простору, що, безумовно, призводить до кризи ціннісних орієнтацій, мотиваційних структур і поведінкових моделей, в найбільш загальному сенсі – до загальної кризи світогляду. Іншими словами, деякий філософський ескапізм, характерний для епохи кризи проекту філософії постмодернізму з'ясовує необхідність обґрунтування та постулювання основ, фундаменту для онтологічного, гносеологічного і в традиційному значенні метафізичного знання. Після тотальної негачії, характерної для філософування найбільш значних мислителів парадигми постмодерну (згадаємо Ж. Дерріда, Ж. Бодрійяра, М. Фуко, Ж. Дельоза, Ф. Гваттарі, Ж. Лакана) всього, пов'язаного з можливістю знання, вкоріненого в бутті, коли питання про сутність і про реальність не виступає як фундаментальне, стає ясно, що помислити філософію як відкриту систему неможливо без повернення до проблематики онтології, гносеології на підставі переосмисленого феноменологічного підходу (в якому можливо було б подолати антітетичність понять ноєми і ноєзіса у Е. Гуссерля). Можливо, мова повинна також йти про подолання стереотипів у науковому мисленні, пов'язаних з явищем яке можна визначити як вузькоспеціальний науковий снобізм щодо філософського знання, в деякій мірі характерний, на жаль, для прикладної науки, заснованої на фундаментальних дослідженнях. (Хоча фундаментальна наука з необхідністю передбачає звернення до філософського знання – інакше не створити картину світу. Згадаймо класичну роботу М.Хайдеггера – «Час картини світу» (1938)) Сучасна філософія свідомості (Д. Деннет, М. Дамміт, Дж.Серль, Т. Нагель, П. Черчленд, В. Васильєв, та ін) якраз і тяжіє до знаходження шляхів подолання (можливо, лише формальних, пов'язаних з формою вираження, зі специфічною мовою науки, символікою і метафорикою наукового дискурсу) протиріч між фундаментальним науковим знанням (традиційно спирається на фізикалізм) і знанням особистісним (М.Полані), пережитим, буттєво за-своєним, (якщо скористатися технікою префіксації М. Хайдеггера), коли знання про світ набуває статусу світоглядного, яке здатне постулювати сенс для визначення мети й діяльності. Вельми стара психофізична проблема парадоксальним символічним чином (у розумінні символу М. Мамардашвілі, (його відома метафора дощечки в потоці [1]) стає обов'язковою для вирішення (або для хоча б спроб такого вирішення) для людини і людства в новому столітті, коли

промисловий масштаб і колосальна швидкість змін у технологіях (згадаймо концепцію технологічної сингулярності) призводять до того, що необхідно змінюється уявлення людини про власну ідентичність і, в кореляції з цим, картини світу. Такі технології, як 3-D-принтинг, нові джерела і способи збереження та накопичення енергії, augmented reality (google glasses), хмарні технології, нанотехнології і т. д. здатні кардинально змінити, без перебільшення, в цивілізаційному масштабі саме існування людства, що, безумовно, загострить проблематику світових і національних геополітики, економіки, соціокультурної сфери. Може настати момент, коли навіть без футурологічних екзерсисів або згадки традиції кіберпанку в літературі, не кажучи вже про кафкіанські макабри, людина одного разу вранці не впізнає себе в дзеркалі. Таким чином, граничне питання парадигми постмодерну, якщо дозволено буде його сформулювати як вихід за межі розуму, завдяки його засобам, сучасна філософія, (наприклад, згадана філософія свідомості, когнітивна парадигма в лінгвістиці, психології, філософська антропологія, нарешті,) може спробувати вирішити інакше. Хотілося б вірити, що рішення це в принципі можливе як відкрите і гуманістичне (очевидно, що концепт гуманізму необхідно переосмислити, в порівнянні з традиційним раціоналізмом цивілізації модерну) і при цьому не буде еліміновано її зміст (внутрішня форма лексеми «гуманізм»), чим, як видається, можуть бути небезпечні такі внутрішньо суперечливі концепції, як, наприклад, трансгуманізм [2].

Висновки. Таким чином, в якості висновку скажемо, що інтегративна інтерпретація символу знімає дистинкції між символами художніми, філософськими, мовними, пластичними та ін, і може стати основою для створення оновленої методології, програми та інструментарію для дослідження феномена цілісності людини і світу, системи «людина-світ», наук точних, природничих та гуманітарних, все, що так довго і ретельно ділили проекти класичної та некласичної раціональності, премодерна, модерну, постмодерну, пастпостмодерна, своєрідною доповнюючою альтернативою сучасним синергетичним, синергійним (С.С. Хоружий) і семіотичним методологіям. Тіло культури утворюється за принципом нелінійності часу-простору, і, можливо, саме символіка для кожного з нас згортає цей час і простір в єдиний хронотоп (Бахтін), створюючи можливість осягнення і переживання цілісності.

Список використаної літератури

1. Мамардашвили М. О философии// Вопросы философии. – 1991. – №5. – С.3-10.

2. Див., напр.: С.С. Хоружий. Проблема постчеловека, или трансформативная антропология глазами синергической антропологии // Философские науки. – 2008. – №2/Электронный ресурс. Режим доступа: http://lib.mn/blog/sergej_horuzhij/page2.

Аннотация. Кретов П. В. Світоглядний аспект формування особистості майбутнього фахівця: символізм життєвих смислів. *Рассмотрена проблема формирования мировоззренческого знания в образовательном процессе, символический характер формирования жизненных смыслов и их роль в конституировании личности специалиста. Акцентируется необходимость синтеза результатов фундаментальных, естественных и гуманитарных наук в смысложизненном мировоззренческом знании.*

Ключевые слова: *мировоззрение, философская антропология, смысл, символ, экзистенциал.*

Summary. Kretov P. V. Ideological aspect of future specialist personality forming: the symbolism of life meaning. *The problem of the formation of philosophical knowledge in the educational process, the symbolic nature of the formation of life meaning and role of the constitution of the individual specialist. Emphasizes the need for the synthesis of the results of basic, natural sciences and humanities in the life-purpose worldview knowledge.*

Key words: *outlook, philosophical anthropology, the meaning of the symbol, ekzistentsial.*

УДК 37.011

Олена Кретова
Черкаси, Україна

КОНЦЕПЦІЯ ДІАЛОГУ І ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Розглядається проблема діалогу в контексті сучасних філософських і загальнонаукових пошуків, а також його місце у педагогічному процесі. Особливо акцентується проблема ефективності діалогу для педагогічної комунікації.

Ключові слова: *педагогічна комунікація, діалог, діалог культур, педагогічний процес.*

Постановка проблеми. Діалог є основою педагогічного спілкування. Багатоаспектність цільової спрямованості діалогу дозволяє розглядати його не лише інформаційний обмін між партнерами, а, в першу чергу, як засіб досягнення навчальних і виховних цілей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософія *діалогу*, що виникає наприкінці XIX ст. (Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюссі, М. Бубер, Ф. Ебнер, гурток «Патмос» у Берліні 20-х років, М.М. Бахтін, М.С. Каган, у сучасній російській філософії одним із провідників «Школи діалогу культур» є В.С. Біблер) тлумачить буття як поліцентричний етичний соціум, в якому кожен індивід конститується тими морально-етичними зв'язками та відношеннями, в які він вступає з іншими індивідами. Таким чином, буття від початку розуміється як співбуття (неважко помітити близькість вихідних онтологічних інтуїцій діалогізму та екзистенціалізму, наприклад, Гайдеггера). І. Кант, Й. Фіхте, Л. Фейєрбах, О. Коген – ось далеко не повний перелік представників тієї філософської традиції, в якій сформувалася надзвичайно продуктивна для XX ст. з його соціальними метаморфозами та катаклізмами концепція діалогу у сфері культури, освіти, філософії як джерела соціальної дії. У російській мові це видно хоча б із самої етимології терміна «бытие – со-бытие, поступок» (М.М. Бахтін).

Мета статті – розглянути проблему діалогу у контексті сучасних філософських і загальнонаукових пошуків.

Виклад основного матеріалу. Категорія діалогу у контексті сучасних філософських пошуків, які акцентують діяльнісно-гуманістичний характер нової картини світу, що фундується, є евристичною та релевантною. Очевидно, що вона може стати опорною конструкцією для формування методологічних засад різноманітних комунікативних технологій у сфері освіти, які постулюють не константи репродуктивного, нетворчого навчання та самоосвіти, але реалізацію людини у системі «Я – Ти», яка передбачає укорінення особи в бутті, суттєву онтологізацію освіти. Якщо у межах філософії діалогу будь-яке самовизначення «Я» можливе лише через пізнання «Ти» як форми свого інобуття, то пізнання (ширше – освіта) є процесом самопізнання людини через інших людей і в цих людях, тобто колосального значення набуває осмислення теорії педагогічної комунікації та розробки її прикладних технологій. Проблема педагогічної комунікації на сьогоднішній день є надзвичайно актуальною та потребує свого подальшого дослідження з огляду на новітні напрямки в сучасній науці (когнітології, дискурсології, текстології тощо). І хоча роботи О.О. Бодальова, Л.С. Виготського, В. А. Кан-Калика, В.О. Грехньова, Г.О. Ковальова, Ю.М. Смелянова, О.О. Леонтьєва, І.А. Зязюна, В.А. Сласьоніна та ін. заклали основи вивчення проблеми педагогічного спілкування, саме проблема педагогічної комунікації, яка на наш погляд, є більш широкою, ще

потребує свого ретельного дослідження. *Педагогічна комунікація* – це спосіб взаємодії того, хто навчає (це може бути як людина – вчитель, батьки, вихователі тощо, так і різноманітні технічні засоби навчання, і різноманітні засоби комунікації), та того/тих, хто навчається, з метою оволодіння певним рівнем освіти і розвитку особистості. Тому *ефективною педагогічною комунікацією* ми вважатимемо таку взаємодію визначених сторін, яка призводить до якісної позитивної зміни знань учня, рівня його вихованості, розвитку, ставлення до оточуючого світу тощо. Питання про те, на якій основі має здійснюватися педагогічна комунікація, аби ми могли вважати її ефективною, на нашу думку, має єдину відповідь – на основі діалогу, адже філософсько-психологічний зміст діалогу визначається в тому, що саме діалог є структурною клітинкою і гносеологічною моделлю існування психічних, мовленнєвих, естетичних та інших явищ, зокрема й педагогічних. З огляду на все вищезазначене нам видається продуктивним трактування природи діалогу М.М. Бахтіним. Відзначаючи, що первісна презентація у межах діалогу «Я-Ти»-ставлення є синкретичною єдністю двох взаємодіючих суб'єктів, він попереджає, що за цих умов «Я» як самість ще не знає себе. «Я» знаходить своє підтвердження в «Ти», яке засвідчує факт його самотуття. Існування «Я» в «Ти» означає цілісну духовну установку на іншого як унікальну істоту, носія смислу самого себе. Таким чином, абсолютна самоактивність індивіда реалізується в «Ти»-визнанні як одного з «голосів» абсолюту, бо «через дотик кожного «Ти» нас торкається «подих» вічного життя» [1, 259]. Звідси також випливає, що вроджена іманентна орієнтація на «Ти» є лише передумовою духовності, можливістю знаходження смислу в інобутті іншого «Я», а отже – і самого себе; можливістю, яка стає фактом самоствердження через реальне співбуття з «Ти», яке цей смисл об'єктивує, робить самоочевидним твірним началом світозміни і саморозвитку.

Отже, *суть діалогу* полягає в тому, що «я повинен «увідчувитися» (рос. –вчувствоваться) в цю іншу людину, ціннісно побачити зсередини її світ так, як вона його бачить, стати на її місце і потім знову повернутися на своє, доповнити її світогляд тим надлишком бачення, який відкривається із цього місця поза нею, обрамити її, створити їй завершальне оточення із цього надлишку мого бачення, мого знання, мого бажання й почуття» [1, 261]. Саме тому діалог є не лише основою людського спів-буття, але й само-буття індивіда.

У контексті діалогічної структури психічного антиципація видається здатністю, прямо пов'язаною із властивістю самосвідомості «Я» вбачати себе в «Ти» як необхідного агента, який засвідчує само-

буття «Я». Але аби «Ти» змогло виконати функцію еталона оцінки «Я», ставлення до «Ти» мусить бути винятково лояльним, компліментарним, мусить його «любовно обіймати», це ставлення з абсолютною вірою в «Ти» як поза мною існуючий зразок, ідеал. Таким чином, «Я», що знаходить себе в «Ти», не лише засвідчує реальність, але й виступає автором свого розвитку, ставлячись до інших «Ти» як до можливих вершин свого духовного зростання: «Ти» для мене не засіб використання, а мета самостворення.

Отже, фактично у працях видатного вченого закладено основи ефективної педагогічної комунікації. Порівняймо, наскільки відрізняється ця позиція М.М. Бахтіна від традиційного підходу педагогіки радянських часів до учня як до об'єкту впливу педагога (об'єктивного ідіота, за словом М. Мамардашвілі)!

Які ж є реальні можливі шляхи для поліпшення реального стану сучасної системи освіти, який, на превеликий жаль, є далеким від ідеального?

Із психологічної точки зору *діалогічне спілкування завжди вмотивоване*. Отже, необхідно створити умови, за яких в учнів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто, за словом К. Станіславського, поставити їх у «запропоновані обставини». Крім того, сприятливий психологічний клімат під час комунікації, доброзичливі стосунки, зацікавленість в роботі також сприятимуть вмотивованості діалогу. Адже діалог – це не просто «розмова двох», це інше мислення, якісно нові стосунки. Формування у майбутнього фахівця готовності до подібного діалогу, уміння його організувати й домагатися його максимальної ефективності у конкретних педагогічній ситуації є одним із пріоритетних завдань професійної педагогічної підготовки.

Висновки. Таким чином, важливою умовою діалогу є насамперед повага до співрозмовника, точне дотримання меж свободи («моя свобода махати руками закінчується там, де починається ніс мого сусіда»), уміння знаходити аргументи і використовувати їх, домагаючись поставленої мети, а саме – переконати співрозмовника. Але щоб переконувати, слід мати свою точку зору, потрібно вміти читати невербальну інформацію і підтекст. Якщо не дотримуватися цих умов, то діалог перестає бути діалогом, а перетворюється на пустий обмін непотрібною інформацією, пустопорожньою балаканиною.

Список використаної літератури

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.

Аннотация. Кретова Е. И. Концепция диалога и ее значение для современной педагогики. *Рассматривается проблема диалога в контексте современных философских и общенаучных поисков, а также его место в педагогическом процессе. Особо акцентируется проблема эффективности диалога для педагогической коммуникации.*

Ключевые слова: педагогическая коммуникация, диалог, диалог культур, педагогический процесс.

Summary. Kretova E. I. The concept dialogue and its importance for modern pedagogy. *The problem of dialogue in the context of contemporary philosophical and general scientific searches, as well as its place in the pedagogical process. Particularly emphasized the problem of effective dialogue for teaching communication, pedagogical process.*

Key words: pedagogical communication, dialogue, the dialogue of cultures.

УДК 37.013.42

Іванна Кулик
Івано-Франківськ, Україна

НАВЧАЛЬНО-ОЗНАЙОМЛЮВАЛЬНА ПРАКТИКА В ОПІКУНСЬКИХ ЗАКЛАДАХ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті автор розкриває можливості навчально-ознайомлювальної практики в опікунських закладах у здійсненні опіки над дітьми різного віку.

Ключові слова: навчально-опікунська практика, опікунські заклади, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Навчально-ознайомлювальна практика в опікунських закладах є одним з початкових етапів у системі практичної підготовки майбутніх фахівців, первинною ланкою оволодіння професійними знаннями, формування умінь і навичок. Саме в цей період закладається фундамент досвіду професійної діяльності, практичних умінь і навичок, особистісних якостей соціального педагога, ставлення до професії, які отримають розвиток на наступних етапах практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень з проблем професійної підготовки соціальних педагогів (О.Безпалько, І.Зверева, А. Капська, Г.Лактіонова, Л. Міщик, О. Пенішкевич, В. Поліщук та ін.), практичної підготовки майбутніх

фахівців соціально-педагогічної сфери (Ю. Галагузова, Г. Сорвачева, З. Фалинська, Т. Равлюк та ін.) свідчать про актуальність проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до опікунської діяльності.

З огляду на вищезазначене, **метою** нашої статті є розкриття можливостей навчально-ознайомлювальної практики в опікунських закладах у здійсненні опіки над дітьми різного віку.

Виклад основного матеріалу. За навчальним планом навчально-ознайомлювальна практика в опікунських закладах студентів напряму підготовки «Соціальна педагогіка» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника проводиться у IV навчальному семестрі (4 кредити / 144 години).

Основними базами навчально-ознайомлювальної практики в опікунських закладах є: Міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді; Обласний центр соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді; Івано-Франківська обласна школа-інтернат для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків; Івано-Франківська загальноосвітня школа-інтернат №1 з поглибленим вивченням правознавства, фізичної культури та трудового навчання; Притулок для дітей служби у справах дітей Івано-Франківської обласної державної адміністрації; Благодійний фонд «Карітас Івано-Франківськ УКГЦ»; Благодійна організація «Містечко милосердя Святого Миколая»; Служба у справах дітей виконавчого комітету Івано-Франківської міської ради.

Метою навчально-ознайомлювальної практики в опікунських закладах є формування у студентів первинного уявлення про соціально-педагогічну діяльність; ознайомлення з сучасним станом соціально-педагогічної роботи, організаційною структурою системи соціального захисту населення України, змістом, формами й методами діяльності різнопрофільних соціальних служб (установ, організацій); формуванні вмінь спілкування з учнями, вихователями, вчителями, психологами, соціальними педагогами, соціальними працівниками.

Відповідно до мети основними завданнями навчально-ознайомлювальної практики в опікунських закладах визначено: ознайомлення з організаційною структурою системи соціального захисту населення України, змістом, формами й методами діяльності різнопрофільних соціальних служб (установ, організацій), контингентом їхніх клієнтів, співпрацю зі службами-партнерами; вивчення законодавчо-правових актів, нормативних документів, що регулюють діяльність закладів та їхніх фахівців; вивчення змісту, основних напрямів діяльності, професійних обов'язків соціального педагога (соціального працівника); формування вмінь оформляти

службову документацію, матеріали для звіту (щоденник практики, звіт), презентувати результати практики на підсумковій конференції; формування професійно значущих особистісних якостей майбутнього соціального педагога; розвиток творчого потенціалу студентів.

Навчально-ознайомлювальна практика в опікунських закладах сприяє розвитку творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів, забезпечує формування професійних компетенцій. Студенти повинні знати: організаційну структуру системи соціального захисту населення України; зміст, форми й методи діяльності різнопрофільних соціальних служб (установ, організацій), законодавчо-правові акти, нормативні документи, що регулюють їхню діяльність, контингент клієнтів, особливості співпраці зі службами-партнерами; зміст, основні напрями діяльності, професійні обов'язки соціального педагога (соціального працівника).

Студенти повинні вміти: планувати свою діяльність відповідно до завдань і змісту практики; спостерігати, аналізувати й фіксувати зміст, форми й методи діяльності різних типів соціально-педагогічних та соціальних закладів і служб, конкретного фахівця; згідно з вимогами оформляти документи для звіту (щоденник практики, звіт); презентувати результати практики на підсумковій конференції.

Для звіту про проходження навчально-ознайомлювальної практика в опікунських закладах студенти готують наступні документи: письмовий звіт про результати проходження навчально-ознайомлювальної практики в опікунських закладах; щоденник практики; законодавчо-правові акти, нормативні документи, що регулюють діяльність закладів; наочні матеріали для презентації результатів практики на підсумковій конференції; проспект соціально-педагогічної роботи з неповнолітнім та характеристика на нього; аналіз виховного заходу, який відвідав студент; результати опрацьованої методики «Соціометрія: дослідження міжособистісних відносин в групі».

Оцінка результатів навчально-ознайомлювальної практики в опікунських закладах здійснюється відповідно до вимог Європейської кредитно-модульної системи:

Підсумкова (загальна) оцінка є сумою балів поточних результатів діяльності студентів (змістовий модуль 1 – 5 балів, змістовий модуль 2 – 65 балів, ІНДЗ – 30 балів), результату захисту практики на підсумковій конференції, тестування (модуль-контроль – 30 балів).

Висновки. Отже, практична підготовка соціальних педагогів в умовах навчально-ознайомлювальної практики потребує створення

сприятливих організаційно-педагогічних умов: цільової спрямованості соціально-педагогічної практики на забезпечення розвитку творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів; організації та проведення самостійної і науково-дослідницької роботи студентів.

Список використаної літератури

1. Ларіонова Н. Організація навчальних практик студентів курсу спеціальностей «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота» // Соціальна робота соціальна педагогіка. - 2005. - № 1. - С. 64-70.

2. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, наказ Міністерства освіти України 8 квітня 1993 року № 93 змінами, внесеними згідно з наказом Міносвіти №351 (0351281 20.12.94) // Інформ. Зб. Міністерства освіти України. – 1993. - № 17-18. – С. 16-30.

3. Програма ознайомлювальної соціально-педагогічної практики: метод. рекомендації / укл. Т.А. Алексєнко, Т.А. Равлюк. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2010. – 28 с.

Анотація. Кулик І. *Учебно-ознакомительная практика в опекунских заведениях в контексте профессиональной подготовки социального педагога. В статье автор раскрывает возможности учебно-ознакомительной практики в опекунских учреждениях по осуществлению опеки над детьми разного возраста.*

Ключевые слова: *учебно-опекунская практика, опекунские учреждения, профессиональная подготовка.*

Summary. Kulik I. *Educational-acquainting practice in guardian's establishments in the context of social teacher training. In the article an author exposes possibilities of educational-acquainting practice in guardian's establishments in feasible burns above children different age.*

Key words: *educational-acquainting practice, guardian's establishments, professional training.*

УДК 37.013.42

Г. Я. Майборода
Черкаси, Україна

ПРОБЛЕМИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА» У ВНЗ

Анотація: *У статті представлено аналіз проблеми технологічної підготовки студентів спеціальності «Соціальна педагогіка».*

Ключові слова: *технологічна підготовка, технологічні знання і уміння, технології.*

Постановка проблеми. Професійна діяльність майбутніх соціальних педагогів вважається однією з складних, оскільки вона включає велику кількість специфічних різновидів соціально-педагогічної діяльності, в залежності від різноманітності об'єктів, на які спрямована (учні загальноосвітніх шкіл, вихованці дитячих будинків і шкіл-інтернатів, підопічні реабілітаційних і територіальних центрів; діти і молодь с девіантною поведінкою, з обмеженими функціональними можливостями, обдаровані та ін.) [1].

Готовність майбутніх фахівців до здійснення кожного з видів професійної діяльності має забезпечуватися відповідною технологічною підготовкою ще в процесі навчання у ВНЗ. Як відомо, процес навчання являє собою діяльність викладача і студента, спрямовану на оволодіння знаннями, набуття умінь і навичок, розвиток професійних якостей і здібностей. Успіх навчання залежить від відбору і ефективного застосування методів навчання, які сприятимуть вирішенню професійних задач в залежності від того, з якою категорією клієнтів фахівець буде працювати, від можливостей створення спеціальних умов для використання таких методів у навчально-виховному процесі, спрямованому на технологічну підготовку студентів.

Тому **метою нашої статті** є аналіз проблеми технологічної підготовки студентів спеціальності «Соціальна педагогіка».

Викладення основного матеріалу. У контексті обраної проблеми, варто зазначити, що надзвичайно гострою є нині необхідність повноцінного методичного забезпечення і супроводу технологічної підготовки студентів. З метою виявлення недоліків такої підготовки здійснено вивчення та аналіз змісту існуючих навчальних програм, навчальних посібників, системи методів навчання. Результати аналізу виявили: у практиці професійної підготовки найчастіше всього використовуються монологічні і традиційні методи навчання, що утруднює процес розвитку технологічних умінь, навичок, якостей особистості, необхідних для виконання діяльності; більшість з опитаних студентів зазначили, що мають складнощі при здійсненні соціально-педагогічної діагностики, при організації і проведенні консультативної, профілактичної роботи, таких технологій як супровід сім'ї, проектування, моніторинг.

Також було з'ясовано, що на якість технологічних знань, умінь студентів впливають: відсутність спеціальних посібників-практикумів,

методичних рекомендацій з визначенням структури, алгоритму методів і технологій; відсутність аудиторій, які дозволили б впроваджувати специфічні методи і технології підготовки соціальних педагогів (різні види тренінгів, роботу в малих і великих групах, консультування, ділові, сюжетно-рольові, рухливі ігри, імітаційні методи та ін.); відсутність сучасного технічного забезпечення.

Для того, щоб майбутні соціальні педагоги у процесі навчання у ВНЗ оволоділи технологічними знаннями, вміннями, навичками, підготовлено навчально-методичний посібник «Методи і технології роботи соціального педагога», спрямований на передбачений стандартом навчальний курс «Технології соціально-педагогічної роботи». Посібник ставить перед собою задачу допомогти студентам оволодіти теоретичними знаннями, необхідними для засвоєння такого курсу, містить самостійні завдання, вправи для поступового набуття технологічних умінь (наприклад, виконання вправ щодо використання методів діагностики; налагодження комунікативних контактів клієнтами; створення алгоритму організаційної роботи; розробка плану і кошторису проекту; аналіз різних підходів науковців і практиків до технологічної діяльності з метою вироблення особистісної професійної позиції і т. ін.). У посібнику представлено різні види технологій щодо вирішення актуальних проблем соціально-педагогічної роботи, що вже апробовані фахівцями, з позицій особистісно-діяльнісного, технологічного, компетентнісного підходів [2]. Проте спеціального практикуму з курсу не підготовлено, наявність і практична спрямованість якого позитивно і дієво вплинула б на процес формування технологічних умінь і навичок.

Уключення в зміст професійно спрямованих дисциплін окремих тем технологічного змісту надало б характеру системності технологічної підготовки. Прикладом цього може слугувати впровадження медіа технологій (складання прес-релізу для подання інформації про соціально-педагогічну діяльність у медіа організації під час вивчення курсу «Волонтерський рух України»; технологію читання медіа текстів соціально-педагогічного змісту в курс «Соціальна педагогіка», технології створення медіа кліпів на актуальні проблеми – в курс «Методика організації волонтерського руху»); такі теми як «Компютеро-опосередковане спілкування в діяльності соціального педагога», «Соціальний педагог – модератор», «Соціальний педагог – супервізор» – в курс «Актуальні проблеми соціальної педагогіки» і т. ін.

Вивчення проблем використання технологій, методів технологічної підготовки студентів у ВНЗ за допомогою опитування

студентів, дозволило визначити найбільш ефективні з них: на лекційних заняттях (метод проблемного викладу, метод проблемного питання, метод комп'ютерної презентації; бінарного викладу; питань і відповідей і ін.). Результативними, на думку студентів виявилися лекції, на які запрошувались відомі фахівці, практичні соціальні педагоги, які ділилися своїм досвідом, новими технологіями, авторськими знахідками. Важливою тут була демонстрація студентам активної технологічної позиції фахівця, визначення ними значимості технологічних знань і умінь серед сукупності інших професійних знань і вмінь.

На семінарсько-практичних заняттях більш продуктивними були відзначені: метод пошуку; метод створення банку складних життєвих ситуацій клієнтів; метод мозкового штурму, метод демонстрації своїх умінь; метод створення порівняльних таблиць; ігрові методи розвитку комунікативних і організаторських умінь, презентація соціально-педагогічного методу, рецензія на проект колеги, само презентація своїх знань і умінь, аналіз підготовленості до виконання діагностичної, комунікативної, організаторської, консультативної функцій, тренінгові заняття і т. ін.). Використання зазначених методів сприяло розвитку технологічних умінь, дозволило збагатити особистісний досвід студентів, розвитку навичок сумісної роботи, прийняття групових рішень, педагогічної майстерності, роботи в команді. Варто зазначити, що в студентській аудиторії добре сприймається використання методів діалогу, дискусії, які впливають на розвиток умінь слухати, обговорювати суперечливу ситуацію, сприймати різні думки, аргументувати, узагальнювати, робити резюме, стримувати свої емоції, уникати конфліктів, або шукати дієві виходи з них.

Висновки. Проведена робота сприяла визначенню важливих завдань покращення технологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ серед яких визначаємо наступні:

— теоретико-методологічне обґрунтування технологічної підготовки з позицій особистісно-орієнтованого, компетентнісного, технологічного підходів;

— теоретичне обґрунтування понять «технологічна підготовка майбутнього соціального педагога», «методичне забезпечення технологічної підготовки майбутніх фахівців»;

— теоретичне обґрунтування та розробка критеріїв, показників, рівнів технологічної підготовки студентів;

—розробка практикуму до навчального курсу «Технології соціально-педагогічної роботи»

Список використаної літератури

1. Никитина Н. И. Методика и технология работы социального педагога / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова: учебн. пособ. – М., 2005. – С.5 – 8.
2. Методи та технології роботи соціального педагога /автори-укл.: С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тюпюник: навч. посібн. – 2 ге вид. – К.: Вид. Дім «Слово», 2013. – 496 с.

Аннотация. Майборода Г. Я. **Проблемы технологической подготовки студентов специальности «Социальная педагогика» в вузе.** В статье представлен анализ проблемы технологической подготовки студентов специальности «Социальная педагогика».

Ключевые слова: технологическая подготовка, технологические знания и умения, технологии.

Summary. Majboroda G. Y. **Problems of technological training students of "Social Pedagogy" in high school.** In the article the analysis of problem of technological preparation of students of speciality is presented «Social pedagogics».

Key words: technological preparation, technological knowledges and abilities, technologies.

УДК39(09) (477)"15/17"

Віталій Малик

Переяслав-Хмельницький, Україна

ІДЕЇ ЄЗУЇТСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНСЬКИХ БРАТСЬКИХ ШКОЛАХ СЕРЕДИНИ XVI – КІНЦЯ XVIII СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано ідеї єзуїтської педагогіки в українських братських школах середини XVI – кінця XVIII століття; становлення, організація та педагогічні особливості навчально-просвітницького процесу в православних братських школах; проаналізовано вплив єзуїтських навчальних закладів на українські братські школи.

Ключові слова: українські братські школи, єзуїтська педагогіка, єзуїтська система освіти, українська педагогічна думка.

Період середини XVI – кінця XVIII століття характеризується як доба великого національного відродження. Громадсько-просвітницька діяльність духовенства та представників православної громадськості

щодо поширення освіти, культури, духовності, що ґрунтувалися на місцевих традиціях, сприяла збереженню національної самобутності народу. Саме в цей час і починає розвивати свою освітню діяльність орден єзуїтів на території України, намагаючись виховувати у своїх закладах вірних та покірних слуг Ватикану.

Засновником чернечого ордену освітян і місіонерів («*Societas Jesu*» (лат.) – «Товариство Ісуса») у 1534 році став молодий дворянин Ігнатій Лойола, іспанець за походженням. Ігнатій був активним борцем із Реформацією і щирим захисником Папства у тогочасній Європі. Орден був затверджений главою католицизму Павлом III 17 жовтня 1540 року.

Наші землі належали до Речі Посполитої, тому перебували в епіцентрі протиріч між західною та східною культурою. Протягом XVI – XVIII ст. українці здобували освіту в європейських університетах (Будапештському, Оксфордському Лейпцизькому), католицьких вищих школах (Замойській академії), єзуїтських колегіумах [3, с. 81].

Термін «єзуїтська колегія» в українській педагогіці не має достатнього роз'яснення. На наш погляд, найбільш точним подається визначення «єзуїтська колегія» як «форма організації громади ордену єзуїтів (наступна після місії та резиденції), орденський дім, при якому, з огляду на матеріальне (відповідні шляхетські фундації) та кадрове забезпечення (щонайменше 6 – 8 осіб), могла бути відкрита школа для учнів з-поза ордену» [2, с. 283].

Прихід Товариства Ісуса на територію нашої держави сприяв швидкому поширенню широкого спектру мережі шкіл. Орден добре розумів, що майбутнє належить тому, хто тримає в руках молоде покоління вищої верстви суспільства, а тому вони насамперед дбали про те, щоб узяти в свої руки виховання шляхетських юнаків, що мають право, завдяки своєму походженню, зайняти згодом впливові посади в церкві чи в державі [8, с. 59].

Свою педагогічну діяльність на українських землях єзуїти розпочали з відкриттям у м. Ярославі 1575 р. першої колегії (нині місто в Польщі) [4, с. 918]. Упродовж XVI – XVIII ст. також були засновані й інші навчально-виховні заклади: Києві (1647 р.), Львові (1608 р.), Луцьку (1608 р.), Острозі (1626 р.), Барі (1646 р.), Фастові (1625 р.), Переяславі (1636 р.), Кам'янці (1610 р.), Вінниці (1630 р.), Ксаверові (1647 р.), Кросні (1631 р.), Овручі (1685 р.), Кременці (1712 р.), Станіславі (1716 р.), Житомирі (1747 р.).

Перше національне відродження XVI – XVII ст. на території нашої держави розпочалося з організації братських шкіл. У 1584 р. Стефан Баторій видав декрет, яким віленським міщанам дозволялося

утримувати братські школи, а від 1585 р. цей дозвіл поширювався на Велике Князівство Литовське і Галичину [7, с. 17]. Нові навчальні заклади початкового рівня виникали за сприяння Костянтина Острозького [5, с. 78]. Братства розгорнули широку культурну й освітню діяльність: відкривали школи, друкарні.

Історія православних церковних братств свідчить про те, що до кінця XVI ст. вони не мали досконалої організації та достатніх засобів для реалізації тих завдань, що їх поставили фундатори. Тільки з появою єзуїтів у Польщі (а ще активніше після проголошення унії) православні братства почали енергійно виступати на захист православної віри від постійних та жорстоких утисків з боку католиків та уніатів [8, с. 65]. Для цього братства створювали спочатку лише початкові школи, пізніше – середні і навіть вищі. Найбільш відомими були такі братські школи: Успенського братства у Львові (1586 р.), школа Київського богоявленського братства (1615 р.) [1, с. 66 – 67].

У Київській колегії та в тих братських школах, що брали її собі за взірець, латинська мова посідала чільне місце [8, с. 94]. Зміст освіти мав гуманістичний характер [9, с. 78]. Важливим завданням було моральне і церковно-релігійне виховання молоді [10, с. 74].

Програма братських шкіл значною мірою була копією програми єзуїтських шкіл, а тому не дивно, що й підручники братських шкіл часто були простою переробкою підручників, які використовували в єзуїтських школах. Однак розпочинається створення й оригінальних підручників. У школах продовжується практика тілесних покарань [8, с. 95 – 97].

Заслуга братських шкіл зазначеного періоду полягала в тому, що вони паралізували успіхи унії та католицизму в Україні; мали велике значення для розвитку релігійної та національної свідомості нашого народу; поширювали освіту серед українського люду та сприяли розвиткові вітчизняної культури не лише фактом відкриття навчальних закладів, але й виданням шкільних підручників і наукових праць, особливо це стосувалося слов'янської філології [8, с. 99].

На думку М. Грушевського, основним недоліком братських шкіл було використання єзуїтського взірця, а не вироблення власного оригінального типу української школи [8, с. 99]. Крім того, незважаючи на значне поширення, братства так і не утворили якогось координуючого органу, не мали гарантованого фінансування, а їхня діяльність залежала від благодійників [8, с. 99]. Серед досягнень братств можна відзначити творче поєднання східнослов'янської традиції (вивчення грецької, старослов'янської мов, основ православ'я) і західноєвропейської (вивчення латинської мови, завдяки

якій молодь долучалася до наукових і культурних цінностей Західної Європи) [6, с. 78].

Висновки. Можна припустити, що єзуїтська система освіти, активно впливала на українську педагогічну думку починаючи вже із XVI століття, запустивши свої коріння аж до сучасності. Вона мала вплив українські православні братства, що почали діяти на той час, починаючи розвивати свої педагогічні погляди для навчання та виховання молоді в патріотичному дусі. Високваліфіковані педагоги готували досвідчених, досить розвинених на той час випускників.

Список використаної літератури

1. Велемець О. В. Розвиток освіти і педагогічної думки на західноукраїнських землях у XVI – XVII ст. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Велемець Олександр Вікторович. – Луцьк, 1998. – 204 арк.
2. Енциклопедія Львова / [ред.-упоряд. А. Козицький]. – Львів : Літопис, 2008. – 608 с.
3. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Енциклопедія українознавства : Загальна частина. Ч.3 / НАН України, Ін-т Укр. археографії. – Перевидання в Україні; Репринтне відтворення вид. 1949 р. – К., 1995. – 400 с.
5. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч.-метод. посібник / М. В. Левківський. – вид. 3-е, допов. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 190 с.
6. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посібн. / Л. А. Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.
7. Мозгова І. І. Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. XVI – поч. XX ст.) / І. І. Мозгова. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 56 с.
8. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.
9. Усов Б. Общество Иезуитов (на основании книги проф. Спачила О. И. «Иезуиты») / Б. Усов. – Вильно: [б. и.], 1930. – 64 с.
10. Чупилко Г. Роль церкви у становленні освіти в Україні (Історичний аспект) / Г. Чупилко // Рідна школа. – 2003. – № 4. – С. 74 – 76.

Анотация. **Малик В. Идеи иезуитской педагогики в украинских братских школах середины XVI - конца XVIII века.** *В статье проанализированы идеи иезуитской педагогики в украинских братских школах середины XVI - конца XVIII века; становление, организация и педагогические особенности учебно-просветительского процесса в православных братских школах; проанализировано влияние иезуитских учебных заведений на украинские братские школы.*

Ключевые слова: *украинские братские школы, иезуитская педагогика, иезуитская система образования, украинская педагогическая мысль.*

Summary. **Malik V. Ideas Jesuitical pedagogy in Ukrainian orthodox brotherly schools mid XVI - the end of the XVIII century.** *The input of order of*

Jesuits outlined on territory of our state. Becoming, organization and pedagogical features of educational-educator process of network of orthodox brotherly schools of XVI is the – XVIII of century. Ponderable influence of Jesuitical educational establishments analyzed on Ukrainian brotherly schools.

Key words: *Ukrainian brotherly schools, Jesuitical pedagogy, Jesuitical education system, Ukrainian pedagogic ideas.*

УДК 37.013.42(410)

Наталія Мартовицька

Черкаси, Україна

ПЕРЕЙНЯТТЯ БРИТАНСЬКОГО ДОСВІДУ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ВЛАШТУВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, В УКРАЇНІ

У статті розглянуто ефективні форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з числа вихованців та випускників інтернатних закладів у Великій Британії.

Ключові слова: *дитина-сирота; дитина, позбавлена батьківського піклування; наставництво; мостова сім'я.*

Постановка проблеми. Більшість вихованців інтернатних закладів не підготовлені до самостійного життя. Вони мають обмежене коло спілкування, а ще частіше – замикаються у собі й вороже ставляться до навколишнього світу, внаслідок чого адаптуватися в громаді їм неймовірно складно. Причиною цього є брак знань та навичок, дефіцит спілкування з близькими дорослими. Це призводить до погіршення емоційного стану молодої людини й не дає сформувати прихильності до оточуючих. За правилами, що діють в інтернатних установах, вихованці не мають права готувати, самостійно ходити в магазин, працювати й заробляти. Таким чином у дітей перед очима немає живого прикладу поведінки. Для вирішення цього питання країна звертається до досвіду зарубіжних країн, які набули позитивного досвіду у цій галузі.

Мета статті – розглянути існуючі ефективні альтернативні форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з числа вихованців та випускників інтернатних закладів у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. Питанням соціального захисту дітей окресленої категорії переймаються міжнародні організації,

партнерства (напр. Кожній Дитині), соціальні працівники і педагоги Р. Баркер, О. Жучина та інші, які мають за мету вдосконалення системи виховання зазначеної категорії дітей, які виховуються тривалий час в умовах інтернатного закладу.

Саме випускники інтернатних закладів потребують особливого захисту оскільки вони не підготовлені до самостійного життя, їм важко адаптуватися у соціумі, ця категорія дітей з числа сиріт і позбавлених батьківського піклування майже не має шансів на усиновлення у Великій Британії (див рис.3)

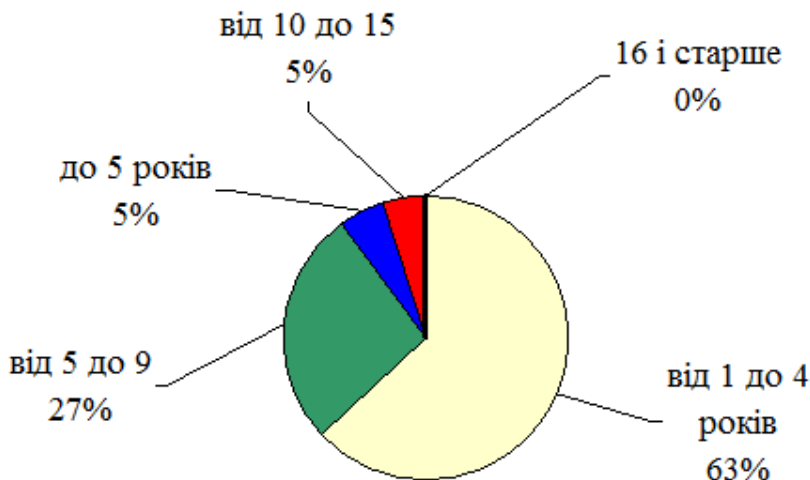


Рис. 1. Цифрові показники всиновлення дітей у Великобританії за віковими критеріями

Таким чином, показники, наведені на діаграмі, показують, що у Великій Британії зберігається тенденція всиновлення дітей менших за віком (від 1 до 4 років). На нашу думку, це свідчить про неготовність потенційних усиновителів прийняти дорослу дитину по ряду причин: переживання через наявність набутого дитиною-підлітком життєвого досвіду перебування в інтернатному закладі, нестача професійного досвіду роботи з підлітком, відсутність підтримки з боку держави, відсутність наставника, який би морально і психологічно підтримував сім'ю і батьків-усиновителів та інше. Тому держави намагаються сприяти розвитку інноваційних форм влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування з числа підлітків-вихованців інтернатних закладів.

Наставництво - це ефективна модель передачі досвіду й знань з давніх-давен. Нині воно отримує наукову основу та широко застосовується в соціальній роботі.

На перший погляд, слово «наставництво» або «менторство» може асоціюватися у пересічних людей з авторитетним радником, який «менторським тоном» нав'язує свою не завжди правильну думку. Проте в соціальній роботі це поняття налічує десятиліття і має зовсім інший - позитивний зміст. Соціальне наставництво сприяє досягненню самостійності та впевненості в собі людям зі складним минулим: випускникам інтернатних закладів, мігрантам, колишнім ув'язненим, людям з різними формами залежностей.

У світлі соціальної роботи з дітьми наставництвом, або менторством, називають індивідуальну роботу з підготовки молодшої людини, що залишає заклад опіки, до самостійного життя в громаді. Під час цієї визначеної у часі роботи досвідченіший наставник емоційно підтримує випускника і вчить його життєвих премудростей: підвищує рівень знань та навичок, мотивує його на формування та досягнення життєвих цілей.

Наставник - не вчитель, не соціальний працівник і не член сім'ї. Бути наставником - означає бути добрим другом, який вміє вислухати. Молодим людям, що виростили без сім'ї та зіткнулися з труднощами, вкрай важливо мати когось, хто вислухає, по-дружньому підтримає, навчить радіти і під час спільного проведення часу передасть знання, корисні на щодень.

Особливу увагу наставники приділяють покращенню соціально-побутових навичок молодих людей. Разом вони опановують хитрощі приготування смачної їжі, вчать контролювати свої витрати, знайомляться з соціальними послугами, доступними за місцем проживання [1].

Існує ще один інноваційний, на нашу думку, вид влаштування – «мостова сім'я». Мостові сім'ї – окремих вид сімейної опіки [2, с.162-165], метою якої є підготовка випускників інституційних закладів опіки до самостійного життя. Вона (мостова сім'я) слугує перехідною ланкою між інтернатом і соціумом (суспільством). Сутність такої фостерної опіки короткостроковому влаштуванні дітей (у „мостові сім'ї”) (bridging housing). Цей термін тлумачиться, як „перехідний ступінь у влаштуванні людей, які залишили інституційний заклад і готуються до самостійного життя” [3, с. 51]. Даний вид піклування може тривати до двох років. У таких закладах фостерні вихователі працюють з дітьми та їхніми сім'ями, готуючи їх до об'єднання, до всиновлення або влаштування у фостерну сім'ю на довготривалий

строк. [4]. Названий тип влаштування може стосуватися як людей, котрі проходили лікування у спеціалізованих закладах, так і випускників інтернатних закладів (дітей вказаних категорій), які готуються до самостійного життя.

Сімейний проект «Мостова сім'я» був розроблений у Великобританії в 1979 році (Колчестер). Причиною створення нового проекту послужили невдалі розміщення дітей після дитячого будинку в приймальні сім'ї. З'ясувалися багато чинників, які послужили причиною відмови сімей від прийомних дітей.

Проект був розроблений для вирішення наступних завдань:

1. Дати відчуття дитини, що знаходиться в дитячому будинку атмосферу сімейного життя і допомогти фахівцям оцінити її здатність жити в звичайній сім'ї.

2. Допомогти виявити поведінкові проблеми у дитини, до того як вона увійде до « нової » сім'ї.

3. Стати мостовою сім'єю дітям, які пережили невдале розміщення, підтримати і допомогти здолати поведінкові проблеми, перед наступною спробою розміщення.

4. Надати короткостроковий досвід «звичайного родинного життя» дітям від 16 років і старше (дуже дорослим для усиновлення). Таким дітям терміново необхідний досвід життя в домашній обстановці, перш ніж вони почнуть жити самостійно. Всі розміщення в мостові сім'ї здійснюються на контрактній основі. Контракт узгоджується і підписується мостовою сім'єю, що займається дитиною, і працівником місцевого органу влади і співробітником сімейного проекту.

Всі діти розміщуються на обмежений термін (звичайно 6 місяців) з можливістю його продовження за угодою сторін. Мостовій сім'ї надається можливість вибору дитини. Обов'язки мостової сім'ї відносно дитини: 1) гарне піклування; 2) навчання основним нормам соціальної поведінки; 3) боротьба зі шкідливими звичками; 4) щоденні записи та звіти; 5) тісний контакт зі школою; 6) зустрічі з соціальним працівником; 6) регулярні медичні огляди; 7) допомога дитині в переосмисленні його минулого і майбутнього; 8) демонстрація моделі сімейного життя; 9) підготовка до переміщення в постійну сім'ю; 10) турбота і супровід після розміщення.

Таким чином, окреслений тип влаштування є альтернативою у системі соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, сприяє їхньому розвитку, самостійності, адаптації у суспільстві, професійному самовизначенні.

Подібними до «мостових сімей» Великої Британії є гостьові

сім'ї, які тільки починають функціонувати в Україні в рамках благодійних організацій та міжнародних програм.

Ще одним інноваційним видом влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є гостьовий режим (сім'я вихідного дня) – форма допомоги дитині без оформлення його постійного мешкання в сім'ї. У вихідні, святкові або канікулярні дні дитина на правах гостя відвідує і короткочасно проживає в сім'ї наставника. Така форма допомагає дитині вийти за рамки, створені системою виховної установи, відчутти, як функціонує сім'я: зрозуміти функції членів сім'ї, отримати навички господарювання і спілкування з дорослими і іншими дітьми у сімейному колі. В деяких випадках наставництво використовується як підготовка дитини і сім'ї до постійного розміщення на опіку, усиновлення або до самостійного життя.

Приймозна сім'я термінового влаштування є одним з видів сімейної опіки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування у Британії. В Україні сім'ї окресленого типу почали з'являтися в рамках благодійної міжнародної організації. Це новий проект Партнерства «Кожній Дитині». З вересня 2009 року в м. Бровари розпочала свою роботу приймозна сім'я термінового влаштування. Ця інноваційна послуга дозволяє розмістити в благополучну сім'ю дітей, які опинилися без батьківської уваги, проте ще не направлені у притулок або дитячий будинок, на деякий час – до розв'язання проблем чи до визначення їхньої подальшої долі. В такий спосіб діти не відчувають на собі травми інституціоналізації – перебування в інтернатному закладі закритого типу.

Цей один із різновидів прийомної сім'ї, впроваджений Представництвом благодійної організації «Кожній дитині» спільно із партнерами в рамках проекту «Попередження вилучення дітей із сімейного середовища шляхом впровадження механізму гейткіпінгу», нове явище для нашого суспільства. Як правило, діяльність такої сім'ї необхідна тоді, коли діти в терміновому порядку вилучаються із сім'ї через різні обставини, такі як кризова ситуація в сім'ї, хвороба чи відсутність батьків тощо.

Члени організації широко вірять, що систему інтернатів час змінювати на подібні програми. Тут чужих дітей беруть до себе повноцінні родини. А поки дитя перебуває у затишній домашній атмосфері, соціальні працівники, прийомні й рідні батьки разом працюють над відновленням стосунків, функцій рідної сім'ї і врешті прагнуть повернути дитину додому.

З 2009 року в одній з таких родин жили 10 дітей. Жоден з них не потрапив до інтернату: п'ятеро повернулися у рідні сім'ї, 3-х дітей взяли під

опіку родичі, 2 - усиновлені. Прийомна сім'я здатна виправити більшість «недоробок» сім'ї біологічної: забезпечити дитині впевненість у собі, допомогти подолати психологічні проблеми.

У такій сім'ї діти живуть до півроку, за рідними батьками зберігаються усі права, діти з ними постійно бачаться. А в цей час психологи, лікарі та соціальні працівники з'ясовують, чи здатні батько й мати продовжити виховання самотужки. Їм допомагають знайти роботу, лікують, навчають батьківству, доводять до ладу житлові умови.

Висновки. Отже, досвід зарубіжних країн, зокрема Великої Британії, може бути корисним для втілення в систему соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування інноваційних форм влаштування, видів допомоги, що сприятиме зменшенню кількості дітей, які виховуються в інтернатних закладах та сприятиме їхній успішній адаптації у суспільстві.

Список використаної літератури:

1. Жучина О. Одна голова добре, а дві краще // Права дітей №2 (10), Представництво організації «Кожній дитині» 2010, с. 14-15
2. Мартовицька Н. В. Підготовка випускників інтернатних закладів до адаптації у соціумі / Н. В. Мартовицька // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Підготовка молоді до сімейного життя: проблеми і перспективи»], (Івано-Франківськ, 27–28 січн. 2011 р.) / М-во освіти і науки, молоді та спорту, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2011. – С. 162–165.
3. Barker R. L. The Social Work Dictionary / Robert L. Barker. – 5-th ed. – Washington : DC, NASW Press, 2003. – 493 p.
4. What are the different types of placement? [Electronic resource] / Mode of access: www.fosteringpeople.co.uk/fostering-information/what-are-the-different-types-of-placement.

Анотація. *Мартовицька Н.В. Приняття британського опыта инновационных форм воспитания детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, в Украине. В статье рассмотрены эффективные формы воспитания детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, из числа воспитанников и выпускников интернатных заведений в Великобритании.*

Ключові слова: *сирота; ребенок, лишенный родительской опеки; наставничество; мостовая семья.*

Summary. *Martovytska N.V. Adoption of British Innovational Placements Experience for Orphaned and Parentally Deprived Children in Ukraine. The article highlights effective forms of placements for orphans and children deprived of parental care especially for institutional care leavers in the United Kingdom.*

Key words: *orphan; parentally deprived children; mentoring; bridging family.*

АНАЛІЗ МЕДІАТЕКСТІВ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті здійснено аналіз поняття «медіатекст», визначено основні характеристики медіатекстів та їх роль у процесі формування медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: *медіаграмотність, медіатекст, критерії медіатексту.*

Постановка проблеми. Розвиток медіапедагогіки як нового напрямку педагогіки зумовив появу термінологічного апарату, який потребує детального вивчення. Одним із таких термінів є «медіатекст», який з'явився в науковій літературі в кінці ХХ століття. Потреба в дослідженні поняття «медіатекст», його особливостей та характеристик зумовлена високим рівнем соціальної взаємодії особистості з текстами різних мас-медіа. Така соціальна взаємодія не завжди має позитивний результат для аудиторії. Як правило, переважний відсоток медіаспоживачів, які потрапляють під маніпулятивний вплив мас-медіа це діти та молодь, з різними проявами ризикованої поведінки. Тому сьогодні, соціальний педагог у своїй професійній діяльності має навчитись аналізувати різні медіатексти та визначати їх вплив на кожну з категорій клієнтів соціально-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему вивчення концепту «медіатекст» здійснили Т. Добросклонська, В. Костомаров, І. Лисакова, І. Рогозіна, Г. Солганик, В. Прозоров та ін.

Мета статті – визначити критерії медіатекстів, які підлягають критичному аналізу у процесі формування медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів.

Вклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до виокремлення особливостей медіатексту та їх можливих критеріїв аналізу в процесі формування медіаграмотності соціальних педагогів, ми маємо потребу визначити суть поняття «медіатекст».

В. Прозоров розглядає медіатекст як продукт мас-медіа, який створює єдиний простір для спілкування з аудиторією, а з точки зору аудиторії споживачів вся різноманітність медіатекстів сприймається як єдиний журналістський текст [2]. Таким чином, дослідник акцентує

увагу на нерозривних зв'язках між різними медіатекстами. І. Рогозіна [3] визначає медіатекст як один із засобів формування концептуальної картини світу і соціальної регуляції, достатньо регульоване, соціально-речове утворення забезпечує вирішення як комунікативних так і інших завдань. Автор підкреслює, що медіатекст виконує роль інструменту формування суспільної думки конкретного соціуму і за його межами. В цьому визначенні ми спостерігаємо той соціально-педагогічний аспект (вплив на формування світогляду аудиторії споживачів) який, на нашу думку, є основним для аналізу медіатексту соціальними педагогами.

Н. Засурський розуміє під медіатекстом новий комунікативний продукт, який може бути включений в різні медійні структури (вербальні, візуальні, звукові, мультимедійні) [1]. Як ми бачимо, акцент робиться на канали розповсюдження медіатексту. Натомість Г. Солганик дійшов висновку, що медіатекст – це вид тексту, що належить масовій комунікації і характеризується різним типом автора і текстовою модальністю, розрахований на масову аудиторію [4]. Така позиція автора свідчить про те, що він особливу увагу приділяє саме автору медіатексту, його авторській концепції. О.Федоров дає, на нашу думку, найбільш загальне поняття медіатексту як повідомлення, представлене в будь-якому вигляді і жанрі (газета, стаття, передача, фільм) [7].

Із вищезазначеного слідує, що медіатекст є поняттям багатограним, тому при його аналізі слідує визначити його основні характеристики. І. Чичеріна узагальнює наступні особливості медіатексту:

- багатомірність – інтеграція різних компонентів (аудіо, відео, текст) в єдиному смисловому просторі медіатексту, така характеристика зумовлена різноманітністю завдань, які виконує медіатекст великими об'ємами інформації та способами її передачі.

- мовне наповнення – функціонально-стильове утворення в певній мірі моделює національну мову. Мова медіа спрямована на масову аудиторію, тому існує специфіка медійної мови (унікнення незрозумілих широкому загалу слів, унікальна авторська концепція і зіткнення різних ідей в одному інформаційному полі).

- динамічність – контакт з аудиторією є процесуальним і динамічним, відбувається взаємодія автора з аудиторією медіаспоживачів.

- соціально-регулятивна природа представлена позицією, що на сьогоднішній день медіатекст виступає засобом інтеграції реальності, тому формує у індивіда картину світу, і впливає на різні

соціальні процеси [8]. Ми вважаємо, що окреслена характеристика розкриває основне поле діяльності соціального педагога, оскільки він має максимально використати мас-медіа як ресурс для саморозвитку особистості, та мінімізувати маніпулятивний вплив медіа на формування життєвої орієнтації клієнта.

Проаналізовані характеристики нам здаються неповними в аспекті їх аналізу соціальними педагогами. Тому, ми виділяємо додаткові характеристики медіатексту, які можуть розкрити його соціально-педагогічну характеристику, такими, на наш погляд, можуть бути:

- цільова аудиторія медіатексту (кожен текст має власну цільову групу, від чого залежить його способи реалізації та змістова наповненість);

- емоційне забарвлення (оскільки текст має не лише інформаційний зміст, а й емоційну складову, яка може бути виражена різними способами та висвітлює позицію автора, що має значний вплив на позицію особистості споживача);

- засоби впливу (кожен продукт медіа включає різні засоби впливу на аудиторію споживачів);

- наслідки впливу (взаємодія з різними медіатекстами передбачає реакцію на них та відповідну поведінку особистості медіаспоживача).

На основі аналізу визначень різних дослідників, ми можемо визначити, що медіатекст – це продукт системи мас-медіа, виражений в будь-якому жанрі, який має певні характеристики та розповсюджується через канали мас-медіа.

У процесі формування медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів аналіз медіатекстів посідає одне з провідних місць. Такий вид взаємодії з медіа дозволить розвинути мотиваційний (усвідомлення ролі мас-медіа в розвитку особистості та її соціалізації); когнітивний (знання про види, структуру, типи медіа текстів та їх особливості); операційний (уміння аналізувати медіатексти та навички впровадження їх у соціально-педагогічну роботу) компоненти медіаграмотності фахівця соціально-педагогічної сфери.

Загалом аналіз медіатекстів має відбуватися за чітко окресленими критеріями. Так, аналізувати медіатексти О.Федоров пропонує (на прикладі медіатекстів детективного жанру) у такому порядку: сюжет тексту, аналіз персонажів, авторської позиції, синтез (порівняння з схожими медіатекстами) [6].

На основі характеристики медіатексту ми виділили основні критерії за якими соціальний педагог може характеризувати медіатексти, з метою підвищення власної медіаграмотності (табл. 1.)

Таблиця 1

Критерії аналізу медіатексту

| № | Критерій | Зміст критерію |
|----------|-------------------------------------|---|
| 1. | мета | кінцевий результат медіатексту |
| 2. | цільова аудиторія | на кого спрямований медіатекст |
| 3. | авторська позиція/ідея | основна думка, погляди автора, висвітлені в тексті |
| 4. | жанр | жанр представленого медіатексту |
| 5. | динамічність/періодичність | як часто реалізується |
| 6. | складові компоненти | включає в себе медіатекст (аудіо, відео, текст) |
| 7. | методи впливу | методи/прийоми впливу на свідомість особистості |
| 8. | сюжет | розкрити основну лінію розвитку сюжету |
| 9. | джерело | за допомогою яких мас-медіа розповсюджується |
| 10. | очікувані результати/реакція | яку реакцію чи дію передбачає в результаті реалізації |
| 11. | персонаж | характеристика основних персонажів |
| 12. | емоційний фон | емоційна реакція на перегляд медіатексту |
| 13. | соціальна позиція | стереотипи/ цінності/ соціальні орієнтації та позиції, що демонструє медіатекст |

Для глибокого аналізу продуктів медіа О. Столбнікова пропонує таку форму роботи як «Щоденник телеперегляду». Така робота має на меті формування критичного мислення в процесі аналізу рекламних блоків. На основі запропонованої дослідницею форми, ми здійснили спробу розробити шаблон для аналізу медіатекстів і виокремлення їх соціально-педагогічної характеристики з метою формування медіаграмотності (табл.2.).

Таблиця 2

Щоденник соціально-педагогічного аналізу медіатекстів

| Дата | Джерело інформації | Характеристика медіатексту | Час контакту | Тип інформації | Ваша реакція на інформацію | Позитивний вплив | Негативний вплив | Можливості використання інформації в соціально-педагогічній діяльності |
|------|--------------------|----------------------------|--------------|----------------|----------------------------|------------------|------------------|--|
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

Можна вважати ефективною запропоновану форму, оскільки більшість майбутніх соціальних педагогів мають достатньо високий відсоток взаємодії з медіа (перегляд кіно, реклами, фотографії, робота в мережі Інтернет), як правило не усвідомлюючи їх впливу. Така форма аналізу медіатексту, на нашу думку, допоможе студентам навчитися розрізняти медіатексти і краще розуміти їх вплив на власну особистість.

Висновки. Отже, в процесі формування медіаграмотності аналіз медіатекстів дозволить майбутнім соціальним педагогам розвинути мотиваційний, когнітивний, операційний компоненти медіаграмотності.

Список використаної літератури

1. Засурский, Я.Н. Колонка редактора: медіатекст в контексте конвергенции /Я.Н. Засурский //Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика.– 2005.– № 2.– С. 3-6.
2. Прозоров, В.В. Власть современной журналистики, или СМИ наяву / В.В. Прозоров.– Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2004.– 240 с
3. Рогозина, И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект : моногр. / И.В. Рогозина.– М.; Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2003.– 289 с.
4. Солганик, Г.Я. К определению понятий «текст» и «медіатекст» //Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика.– 2005.– № 2.– С. 7-15.
5. Столбикова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического ВУЗа в процессе медиаобразования (на материале рекламы): дис. ... канд. пед. наук./ Е.А.Столбикова. – Ростов-на-Дону, 2005. – 214 с.
6. Федоров А.В. Анализ медіатекстов детективного жанра на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории / А.В.Федоров// Медиаобразование. – 2010. – №1. – С.15 – 28
7. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности/ А.В.Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.

8. Чичерина Н. В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов. дис. ... док. пед. наук. / Н.В.Чичерина. –Санкт-Петербург, 2008. – 474 с.

Аннотация. Матвийчук М. М. Анализ медиатекстов в процессе формирования медиаграмотности социальных педагогов. В статье осуществлен анализ понятия «медиатекст», определены основные характеристики медиатекстов и их роль в процессе формирования медиаграмотности будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: медиаграмотность, медиатекст, критерии медиатекста

Summary. Matviychuk M. M. Analysis media texts in the process of media literacy social educators. This article analyzes the concept of "media text", the main characteristics of media texts and their role in shaping the future of social media literacy educators.

Key words: media literacy, media, text, criteria of media text.

УДК 37.013.73

Галина Михайлишин

Івано-Франківськ, Україна

СВІТОГЛЯДНІ АКЦЕНТИ ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТИ

Освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, політичного добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави.

Ключові слова: освіта, якість освіти, філософія освіти, світогляд, суспільна дійсність, освітній простір, суспільний потенціал.

Постановка проблеми. Ієрархізація світоглядних пріоритетів ефективної освіти обумовлена об'єктивним труднощами, адже доводиться зважувати потенціал не лише питомо освітніх ресурсів, а й зовнішній щодо безпосередньо освіти контекст – суспільний, цивілізаційний, глобальний тощо. Кожен з цих факторів висуває власні вимоги до категорії ефективна освіта, які інколи істотно суперечать пріоритетам інших чинників. Крім того, всі детермінанти підпадають під дію принципу розвитку, а це означає, що їхні пріоритети і преференції з часом зазнають істотних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Освіта належить до

найважливіших напрямків державної політики України. Аналіз джерел щодо вивчення проблем ефективності освіти (Р.Абдєєв, В.Автономов, С. Алексєєва, Ю. Бондарчук, М.Євтух, І.Зязюн, М. Каган, В.Кремень, М.Лапін, В.Медведев, М.Моїсєєв, О. Ходаковський, В.Цаплін, В.Ядов, Ф.Янсен та ін.), теоретичних та методологічних основ системи професійної педагогічної освіти (С. Гончаренко, І.Зязюн, О. Ляшенко, Н.Ничкало, А.Капська, О.Савченко та ін.) дає можливість дійти висновку, що системоутворюючим чинником модернізованого українського суспільства повинна стати її фаховість, різноманітність, різнобічний розвиток і глибока інтеграція всіх освітніх підсистем і процесів.

Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості [4].

Виходячи з цього, **метою** нашої статті є проаналізувати світоглядні аспекти ефективної освіти, обґрунтувати роль освіти як важливого ресурсу соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. Глобалізаційний контекст актуалізує вміння використовувати переваги національної системи освіти: «Сильною українська освіта завжди була й залишається по сьогодні своєю методичною забезпеченістю. Таких детальних, скрупульозно опрацьованих методик викладання того чи іншого предмету, проведення лабораторних робіт, переддипломної чи педагогічної практики, застосування засобів навчання, немає в жодній зарубіжній країні. Запозичення нашої методики – одне із завдань зарубіжних вузів-партнерів, з метою досягнення якого вони йдуть на співпрацю з українськими університетами»[1, с. 198].

Фундаментальну основу ефективної освіти ХХІ століття складають принципи рівності можливостей та якості освіти. На сучасному етапі освіта відчуває нагальну потребу в нових філософських і загалом світоглядних підставах, у новій філософії освіти. Поки що сепаратні фрагменти майбутньої концепції потребують синтезу, який узагальнив би наявні напрацювання у філософських, природничо-наукових, соціологічних, психологічних, педагогічних ученнях, починаючи з глибокої давнини і по теперішній час. Природно, що така інтеграція знань і підходів повинна здійснюватися філософією і має відбуватися на рівні насамперед онтологічних і методологічних уявлень і понять.

Інноваційне мислення й інноваційна діяльність «набули надзвичайного значення для всіх сфер життєдіяльності, а особливо для освіти і педагогіки. Саме через освіту насамперед ми почали готувати людину з інноваційним типом мислення, культури і здатності до інноваційної діяльності. Без цього ні людина не буде конкурентоспроможною, ні країна не буде успішною в сучасних умовах розвитку. Інновації – це та суспільно-необхідна творча діяльність, без якої не може результативно відбутися жодний суспільний процес, у тому числі освітній» [3, с. 438].

В цьому контексті обґрунтовані світоглядні акценти ефективної освіти розставили В.Андрущенко та Л. Губерський: «Висхідна установка формування новітньої парадигми розвитку освіти пов'язана з утвердженням України не лише як локальної, а й як європейської і світової цивілізації, яка має власну ідентичність, національний характер і культуру, і вибудовуючи власний державний дім, має потребу у власних національних системах науки, освіти і виховання» [1, с. 9]. І далі: «Освіта повинна забезпечити не лише впровадження західних цінностей і розвиток глобальної культури, а й збереження автентичних цінностей кожної нації. Критерієм гармонізації цих суперечливих тенденцій можуть бути вічні загальнолюдські цінності. Суб'єктом відтворення культурної моделі єдності освіти і цінностей в умовах загальносвітової глобалізації може бути інтелігенція, яка традиційно була таким суб'єктом на терені України» [Там же, с. 166-167].

У Національній доктрині розвитку освіти слушно акцентована увага на необхідності зміни самого змісту навчання, наголошено, що слід чіткіше визначити фундаментальні знання у сферах вивчення людини і світу, сепарувати їх від надмірної інформаційної складової, що має відігравати роль ілюстративного супроводу пізнавального процесу. Безперечної корекції потребує також спрямованість навчального процесу. Сучасний динамізм зміни знань, інформації, технологій, означає, що навчити в школі чи навіть у найкращому університеті людину на все життя неможливо, оскільки з часом вона втратить конкурентоспроможність і стане функціонально недієздатною. Тому виникає потреба формування в учнів розуміння необхідності та вміння навчатися впродовж життя. Напрацювання такого вміння стає найважливішою (поряд із засвоєнням сукупності базових знань) функцією навчального процесу.

Разом з тим, спостерігається ситуація, коли «педагог знаходиться завжди у складній ситуації: необхідно формувати суто аспектне, фрагментарне (адекватне конкретному навчальному

предмету і стандарту освіти) бачення дійсності і разом з тим переконувати учнів в обмеженості такого бачення, у необхідності панорамного, цілісного підходу до оточуючого світу» [2, с.588]. Очевидно, Україні необхідно інтенсифікувати зусилля, спрямовані на прискорене генерування культури і норм етикету наукового співтовариства – своєрідного імунітету проти будь-яких квазінаукових збочень і зловживань включно з формалізмом.

Актуальність такої потреби не викликає сумніву. Щоб переконатися в цьому, варто кинути хоча б побіжний погляд на зусилля міжнародного співтовариства у царині критеріїв, рейтингів, компетентностей, кваліфікаційних рамок і т. ін. Тут також у непролазних хащах формалізму дуже важко розгледіти якісно-змістовну нитку Аріадни. Приміром, згідно з Ліцензійними умовами [5].

Висновок. Наведені недоліки і проблемні аспекти не ставлять під сумнів саму потребу генерування універсальних, транснаціональних критеріїв, але вони загострюють аргументаційну, об'єктивістську складову одиниць виміру різних аспектів сучасної суспільної дійсності.

Вітчизняна освіта покликана ініціювати новаторські, інноваційні, евристичні підходи, які відповідали б на виклики сьогодення й узгоджувалися із перспективами майбуття. Відтак цілком очевидно, що індекс фахової дієздатності вченого-освітянина визначає знаходження оптимальних пропорцій між вимогами чинного суспільного буття та ініціюванням обґрунтованих перспективних нововведень.

Майбутнє належить країнам, які створять найефективніший освітній процес, виявляться спроможними розвинути здібності якнайбільшої частини своїх громадян і накопичити інтелектуальний потенціал, необхідний для здобуття чільних позицій у всесвітньому конкурентному середовищі. Розвиток освіти відповідає фундаментальним державним інтересам, позаяк належить до стратегічних ресурсів розвитку суспільства, основних факторів державної і суспільної безпеки, а також економічної, політичної, інтелектуальної і в цілому державної конкурентоспроможності України.

Висновки. Удосконалення професійної і світоглядно-методологічної парадигми освіти у сучасному трансформаційному суспільстві вимагає не лише наукової дискусії, відпрацювання зваженого підходу до стратегії і тактики здійснення такої модернізації, але й проведення широкомасштабного філософського аналізу та

перетворень на рівні держави, регіонів, конкретних вищих навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Губерський Л., Андрущенко В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. – К. : «МП Леся», 2008. – 516 с.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: [Монографія] / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
3. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г.Кремень. – 2-е вид. – К. : Т-во «Знання» України 2010. – 520 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
5. Самчук З.Ф. Світоглядні орієнтири як концептуальна передумова генерування національної рамки кваліфікацій. / З.Ф. Самчук. // Філософія освіти. – № 1–2 (8). – 2009. – С. 274–286.

Анотація. Михайлишин Г. И. **Мировоззренческие акценты эффективного образования.** *Образование относится к числу важнейших направлений государственной политики Украины. Это стратегический ресурс социально-экономического, культурного и духовного развития общества, повышения благосостояния людей, обеспечения национальных интересов, укрепления международного авторитета и формирования положительного имиджа нашего государства.*

Ключевые слова: образование, качество образования, философия образования, мировоззрение, общественная действительность, образовательное пространство, общественный потенциал.

Summary. **Mikhaylishin G. The worldview accents for effective education.** *Education is one of the most important areas of the state policy of Ukraine. It is a strategic resource for socio-economic, cultural and spiritual development of society and human welfare, national interests, strengthening the international authority and creating a positive image of our state.*

Key words: education, higher education, philosophy of education, worldview, social reality, educational space, public potential.

УДК 316.6+159.9

Тамара Панченко
Чернігів, Україна

ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті показано значення правової компетентності як чинника професійної успішності. Правова компетентність розглядається як складова професійної компетентності. Проаналізовано фактори, що впливають на успішність формування правової компетентності у вузі.

Ключові слова: *правова компетентність, професійна компетентність, фахівець, професійна освіта.*

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці потребує конкурентоспроможних спеціалістів. Конкурентоспроможність виступає проявом акмеологічної культури особистості фахівця. Одним з факторів, що впливають на ефективність та конкурентоспроможність фахівців, є професійна компетентність, зокрема один з її компонентів – правова компетентність. Основою правової компетентності фахівця є сформована правосвідомість, як ціннісне утворення, що формується в процесі правової соціалізації індивіда.

Сучасне українське суспільство науковці характеризують як трансформаційне, для якого характерна соціальна невизначеність. Соціологи, психологи констатують наявність проблеми трансляції цінностей, в тому числі й правових. Ця проблема пов'язується з дискомфортом старшого покоління, що виник в останні роки. Також відмічається непорядкованість та розузгодженість функціонування основних інститутів, відповідальних за соціалізацію молодого покоління. На цьому тлі українські дослідники, зокрема Н. Верховська, вказують на низький рівень соціальної і правової орієнтації прийнятих управлінських рішень. Причиною такої ситуації дослідниця вважає те, що українські правові стандарти знаходяться в стадії формування, а ціннісні норми та моделі поведінки для формування необхідних якостей українських фахівців, таких як високий рівень професіоналізму (який включає в себе й правову компетентність), організованість, ініціативність тощо не вироблені [1]. Вищесказане визначає актуальність досліджень формування правової компетентності майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема компетентності як риси професіонала традиційно є однією з найважливіших у психолого-акмеологічних дослідженнях, оскільки компетентність являє собою необхідну умову професіоналізму особистості та її діяльності. Акмеологічні аспекти підготовки майбутніх фахівців різних сфер діяльності, їх професійної компетентності на сучасному етапі є предметом досліджень таких науковців, як С.Архипова, В.Гладкова, І. Гнатишин, А. Жигулін, А. Михайлова, В. Петрович, Т. Щербакова та ін.

Метою нашої статті є визначення сутності правової компетентності як складової професійної компетентності та факторів її формування під час навчання у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Під професійною компетентністю розуміється високий рівень спеціальних професійних

знань і оволодіння різними сферами професійної діяльності, глибоке розуміння актуальних професійних проблем, ділову надійність і здатність успішно та безпомилково вирішувати широке коло професійних задач [2].

Одним з компонентів професійної компетентності фахівця є правова компетентність, яку визначають як сукупність якостей, що відображають ступінь кваліфікації, рівень правових знань, умінь і навиків, готовність і здібності, пов'язані зі здійсненням правової діяльності фахівця [3]. У свою чергу важливим елементом правової компетентності є правосвідомість.

В соціології під правовою компетентністю розуміють єдність знань і обізнаності про правові обмеження вибору мети і діяльного способу її досягнення. Правова компетентність фахівця пов'язана перш за все з правовою ерудованістю та правовим досвідом, котрі набуваються ним у процесі професійної освіти, а пізніше у процесі практичної діяльності. Фактично йдеться про правову соціалізацію в рамках професійної освіти та трудової діяльності.

На етапі отримання професійної освіти одним з основних інститутів соціалізації виступають вищі навчальні заклади, особливого значення вони набувають в умовах трансформаційного суспільства, коли відсутня чітка, послідовна й цілеспрямована система передачі різного роду цінностей, в тому числі й правових. При цьому вищі навчальні заклади виступають не лише інститутами стихійної правової соціалізації, а й формують правосвідомість фахівця, той рівень правової компетентності, який необхідний для ефективної діяльності в тій або іншій сфері. Рівень правової підготовки фахівців (йдеться про фахівців неюрідичного профілю) визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і навиків, поглядів і переконань; це якісне системне та динамічне утворення особистості, що характеризується рівнем її правової освіченості, визначає здатність фахівця до ефективного вирішення задач у професійній діяльності.

Юнацький вік вважається багатьма дослідниками найбільш сприятливим періодом правової соціалізації (М.А. Єлізарова, А.Ю. Соловйов, Г.А. Калиновський та ін.). У цей період інтенсивно формуються самосвідомість, соціальна свідомість, ціннісно-правові установки тощо. Юнаки та дівчата, здобуваючи професію, розширюють коло своїх правових інтересів та все більше залучаються до правових відносин. Тобто, студенти вищих навчальних закладів у ході навчання набувають правосуб'єктності.

Кінцевою метою професійної освіти в області правового розвитку особистості є формування правової компетентності фахівця,

як його суб'єктної характеристики. Тобто, правова компетентність перетворюється в здібність самого суб'єкта, і тоді у нього з'являється можливість перенесення цієї здібності в нові умови діяльності.

Серед факторів, що найбільше впливають на правову компетентність майбутнього фахівця А.А. Жигулін [4] називає: 1) правову культуру, основою якої виступає правосвідомість. У контексті предмета нашого розгляду правова культура сприяє формуванню у суб'єкта здатності до виконання його ролі в правових відносинах, що задаються професійними вимогами; 2) правову поінформованість, яка являє собою правову обізнаність, вибірковість, що характеризується змістом і спрямованістю правової інформації, яка обумовлена професійною діяльністю тощо. В процесі навчання правова поінформованість з питань життя і професійної діяльності виступає важливим фактором розвитку як правової компетентності, так і професіоналізму в цілому; 3) соціально-правова адаптивність. Адаптована особистість здатна до безконфліктного набуття загально визнаних цінностей, норм, зокрема й правових; 4) громадянсько-правова суб'єктність, як внутрішня активність набуття правової зрілості, пов'язана з ціннісно-сисловою стороною професійного й правового розвитку особистості. Виявляється в тенденції зміни типу ставлення студента до учбово-професійної діяльності, соціально-правових явищ оточуючої його дійсності і до себе як суб'єкта професійно-правових відносин в бік підвищення правової самооцінки, професійної мотивації, цільової перспективи професійно-правового простору особистості.

Висновки. Отже, правова компетентність є однією з детермінант професійно успішного суб'єкта. Вищі навчальні заклади виступають інститутом правової соціалізації майбутніх фахівців. У них не лише продовжується формування загального рівня правосвідомості особистості, а й у рамках виховання необхідних професійних якостей відбувається формування правової компетентності майбутніх фахівців, як необхідної професійної здібності.

Факторами, що сприяють ефективному формуванню правової компетентності майбутніх фахівців є загальний рівень правової культури, правосвідомості студентів, правова поінформованість, соціально-правова адаптивність, громадянсько-правова суб'єктність.

Перспективами подальших досліджень правової компетентності як складової професійної компетентності фахівця є дослідження взаємозв'язку правосвідомості та правової компетенції студентів різних профілів навчання.

Список використаної літератури

1. Верховська Н.А. Основні чинники формування правосвідомості / Н.А. Верховська // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. – Т. XII, ч. 7. – С. 71-78.
2. Турчинов А.И. Профессионализация и кадровая политика: проблемы развития теории и практики / А.И. Турчинов. – М.: Флинта, 1998. – 272 с.
3. Филанковский Д.В. Аспекты формирования правовой компетентности специалиста неюридического профиля в условиях вуза / Д.В. Филанковский // Научно-теоретический журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований». – 2011. – Вып. 6. – С. 173-182.
4. Жигулин А.А. Психолого-акмеологические факторы развития правовой компетентности современного специалиста / А.А. Жигулин // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: материалы международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2011 г. / Под общ. ред. Ю.П. Платонова. – СПб.: СПбГИПСР, 2011. – С.67-70.

Аннотация. Панченко Т. С. Факторы формирования правовой компетентности будущих специалистов. *В статье показано значение правовой компетентности как фактора профессиональной успешности. Правовая компетентность рассматривается как составляющая профессиональной компетентности. Проанализированы факторы, влияющие на успешность формирования правовой компетентности в вузе.*

Ключевые слова: *правовая компетентность, профессиональная компетентность, специалист, профессиональное образование.*

Summary. Panchenko T. S. Factors of legal competence of future professionals. *The article shows the value of legal competence as a factor in professional success. Legal competence is regarded as a component of professional competency. The factors that influence the success of the formation of legal competence in higher education analyzed.*

Key words: *legal competence, professional competence, specialist, professional education.*

УДК 37.015.311:37.091.12:36-051

Оксана Платонова
Чернівів, Україна

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглядаються питання професійної підготовки до педагогічного спілкування майбутніх соціальних педагогів під час вивчення курсу «Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування».

Ключові слова: комунікативна підготовка, професійна підготовка, міжособистісне спілкування, педагогічне спілкування, особистість.

Процес професійного самовираження студентів розглядається як складова частина загального розвитку особистості, у процесі її неперервного розвитку і сомовдосконалення. При цьому стійке професійне самовизначення ми розуміємо як дійсно поліструктурну якість особистості, яка визначається змістом та взаємозв'язками її складових частин, котрі системно обумовлюють у майбутньому успішність засвоєння студентами обраної професії соціального педагога та їх продуктивного ставлення до неї. Стратегія побудови навчально-виховного процесу в площині особистісно орієнтованого підходу визначається науковим розумінням внутрішніх закономірностей розвитку особистості в онтогенезі, поступово домінуючи над зовнішньою доцільністю, яка переважно, використовує методи заохочення чи покарання, маскуючи складні навчально-виховні проблеми.

У сучасних умовах, коли стверджується гуманізація педагогічної сфери, орієнтація системи освіти і виховання на особистість набуває суспільно-державної значущості.

Особистісно орієнтований тип навчально-виховного процесу спирається на такі принципи:

- новий погляд на особистість як мету освіти; особистість – суб'єкт педагогічного процесу; з пріоритетними якостями особистості як вищими етичними цінностями (гідності, відповідальності, толерантності тощо.);
- гуманізації і демократизації педагогічних взаємостосунків;
- орієнтації на самостійність і самодіяльність студентів;
- удосконалення особистісно-діяльнісного та індивідуального підходу в навчально-виховному процесі;
- формування позитивного образу “Я” особистості;
- підтримка унікальності особистості, створення атмосфери успіху, доброзичливості й самореалізації людини.

Саме комплекс цих принципів покладено в основу курсу “Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування”, впровадженого на психолого-педагогічному факультеті Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Лекційний курс включає: загальну характеристику психолого-педагогічного спілкування; закономірності спілкування та взаємодії людей; особистість соціального педагога та її роль у професійному спілкуванні; професійне спілкування соціального педагога та

соціального працівника з людьми різного віку; психолого-педагогічні засади спілкування в сім'ї; спілкування у конфліктних ситуаціях.

З метою підвищення рівня пізнавальної активності студентів у оволодінні необхідними практичними соціально-педагогічними знаннями і комунікативними вміннями, нами було впроваджено проведення лабораторних занять у вигляді соціально-педагогічного тренінгу.

На лабораторних заняттях студенти розташовуються по колу. Це, на нашу думку, дозволяє всім студентам ефективніше включатись у роботу, бачити один одного під час тренінгу та мобільно виконувати завдання тренера.

Загальна структура лабораторного заняття складається з двох блоків. Перший блок – теоретичний, на якому студенти розглядають питання визначеної проблеми заняття, спираючись на професійну термінологію. Так, наприклад, на першому занятті при розгляді теми: “Спілкування та його значення в житті людини”, метою теоретичного блоку є: створення умов для кращого і швидкого саморозкриття кожного учасника групи; визначення сутності процесу спілкування; аналіз функцій процесу спілкування; пояснення різновидів та механізмів процесу спілкування; характеристика стилів спілкування.

Другий блок цього лабораторного заняття, практичний, має мету: ознайомлення студентів з принципами роботи в групі; розробку групових ритуалів (початку і кінця заняття); засвоєння ігрового стилю спілкування; запуску процесу саморозкриття; визначення особистісних особливостей кожного учасника групи; навчання студентів швидко виявляти особистий стиль спілкування та стиль спілкування свого партнера по розмові; вияв факторів, які впливають на вибір того чи іншого стилю спілкування.

Саме для досягнення цієї мети нами був підібраний комплекс тренувальних вправ. Перша вправа, яка була запропонована студентам для виконання, вправа “Знайомство”. Суть її полягає в тому, що кожному студенту пропонувалось відмітити десять ознак того що їм подобається (у природі, у людях, у собі), і десять ознак того, що особисто кожному не подобається (“ненавиджу боягузливість”, “не люблю осінь”, тощо). Потім кожен із учасників групи повідомляє про свої записи, при цьому коментуючи їх. Слід зазначити, що викладач, теж бере участь у виконанні всіх вправ, і у деяких випадках саме він починає повідомляти результати виконання вправи. Це значною мірою впливає на відвертість і активність тренувальної групи.

Взаємодіючи, члени студентської групи визначають один в одному значущі для себе якості, починають розуміти, що ці якості

вони хотіли б перейняти шляхом наслідування. Практично процес наслідування розгортається тоді, коли студент помічає в особистості свого одногрупника щось таке, чого йому не вистачає, чого він недоотримав у своєму індивідуальному розвитку.

Взаємне оцінювання студентами один одного у своїй групі, потреба у самоствердженні та задоволенні, прагненні до самовіддачі та її реалізації – все це призводить до пізнання студентами своїх можливостей і можливостей інших людей, до вироблення особистої позиції, формуванні позитивної «Я – концепції» через розвиток ідентичності особистості. Тим самим забезпечується найбільш ефективна її саморегуляція. Під час розгортання цього процесу студенти створюють один в одного відчуття захищеності, що безумовно впливає на формування «Я – концепції». Після виконання вправи, як і після всіх наступних, проводиться рефлексія, з обов'язковим формулюванням висновків.

Відомо, що соціальна роль, яку виконує людина в житті, значно впливає на розвиток її особистості – від зовнішнього вигляду до моральних якостей. Отже, важливим методом виховання студентів є включення їх до динамічної системи ролей, які позначаються на розвитку необхідних рис характеру майбутнього соціального педагога, і подолання ними негативних. На нашу думку, рольовий підхід до виховання є могутнім засобом спрямування особистісного розвитку через зміну та ускладнення ролей.

Саме з цією метою, учасникам групи пропонувалось виконання наступної вправи, яка виконується у вигляді рольової гри. Група розподіляється на підгрупи (5-6 осіб), і кожній з них пропонується інсценування різних стилів спілкування. Після демонстрації сценок студенти мають змогу визначити ознаки кожного з розіграних стилів, для цього їм пропонувалось відповісти на запитання: “В яких ситуаціях можливе вживання цього стилю?; В чому позитивні і негативні сторони цього стилю?; Коли він може порушувати відносини між людьми?; Яке відношення виникає до партнера по спілкуванню?; Чи хотілось би поміняти місцями з партнером по спілкуванню і чому?”. Кожне лабораторне заняття завершується формулюванням домашнього завдання, для виконання якого студентам потрібно пригадати, проаналізувати, зі свого особистого досвіду випадки, вчинки, ситуації і на наступному занятті, разом з усією групою, зробити висновки.

Для набуття професійних умінь у спілкуванні, студентам пропонується опанування теми: “Особистісна привабливість у спілкуванні”. Студентам пропонується виконання вправ спрямованих

на покращення міміки, жестів, виразності, постановки голосу, вправи: “Дзеркало”, “За склом”, “Дотик” та інші. Вибір цих вправ зумовлювався типовими проблемами студентів факультету у ході педпрактики (невідповідністю вербальних і невербальних компонентів професійного спілкування, невмінням мобільно передавати інформацію співрозмовнику тощо).

Після виконання вправ студентам пропонувалось зробити самоаналіз і відповісти на запитання: “Чи ефективними були обрані методи і прийоми педагогічного спілкування? Чи оптимальними були способи подолання перешкод у взаєморозумінні із співрозмовником?”.

Висновки. Слід зазначити, що процес соціального виховання студентів, становлення культури їх професійного спілкування, не обмежується періодом професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Процес трансформації, розвитку і корекції особистості продовжується й після закінчення навчання і триває протягом усього періоду професійної діяльності фахівця соціальної сфери.

Список використаної літератури

1. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения / Т.Г. Григорьева: метод. пособ. – М.: Изд-во Новосибирского университета, 1997.
4. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога: [навчальний посібник для ВНЗ] / Л.М. Завацька. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2008.
2. Прутченков А.С. Социально-педагогический тренинг межличностного общения / А.С. Прутченков. – М., 1992.
5. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник /За заг. ред. проф. А.Й. Капської. / – К., 2000.

Аннотация. **Платонова О. Г. Формирование личности в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов.** *В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки к педагогическому общению будущих социальных педагогов во время изучения курса «Психолого-педагогические основы межличностного общения».*

Ключевые слова: *коммуникативная подготовка, профессиональная подготовка, межличностное общение, педагогическое общение, личность.*

Summary. **Platonova O. G. Formation of personality in future social workers training.** *In the article the question of professional preparation is examined to pedagogical intercourse of future social teachers during the study of course «Psychology-pedagogical principles of interpersonality intercourse»*

Key words: *communicative preparation, professional preparation, interpersonality intercourse, pedagogical intercourse, personality.*

БАЗОВІ ТЕХНОЛОГІЇ, ФОРМИ І МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ У США

Стаття присвячена розкриттю базових технологій, форм і методів організації навчання в системі вищої юридичної освіти США, аналізу передових технологій та їх впливу на якість надання юридичної освіти.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, дискусія, круглий стіл, судовий процес, компетентнісний підхід, дебати, аналіз, самостійна робота.

Постановка проблеми. Актуальність даної теми викликана особливим інтересом, який нині представляє система вищої юридичної освіти США в аспекті форм і методів навчання як одна із найбільш передових. Саме юридична освіта США завдяки своїм технологіям, формам та методам організації підлаштовується під сучасні потреби і в умовах глобалізації активно використовує найсучасніші технології у процесі підготовки майбутніх правників. Використання досвіду підготовки фахівців у США може допомогти Україні перейняти ключові аспекти такої підготовки і активно використовувати в процесі навчання правників в українських вузах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дана проблематика досліджувалася зарубіжними вченими, зокрема Баренбоймом, Розенталь, Джекобсон, Альтбах та інші. У вітчизняній літературі у радянські часи дана тема не отримала значного розвитку і належним чином висвітлена не була. Сьогодні зарубіжний досвід викладання юриспруденції викликав зацікавлення ряду дослідників, таких як Бігун, Джуринський, Соламатін, Твердинін та інші. Проте, найчастіше такі дослідження присвячені загальній характеристиці юридичної освіти у США, водночас не достатньо проаналізовані специфічні методи, якими послуговуються американські викладачі в процесі такої підготовки.

Метою нашої статті є представити і проаналізувати **базові технології, форми і методи організації навчання у системі вищої юридичної освіти у США**

Виклад основного матеріалу. Слід відзначити, що підготовка фахівців у галузі юриспруденції в США має ряд особливостей. Так, у методології американської юридичної освіти поєднуються традиційні,

історично сформовані форми і методи навчання і сучасні освітні технології.

У процесі свого історичного розвитку вища юридична освіта США зазнала певні корективи щодо методики навчання, зробивши в кінцевому підсумку вибір у бік практики. Практична спрямованість академічної підготовки і принцип «корисності» завжди були визначальними для юридичної освіти США. У зв'язку з цим, головним в освітньому процесі американських вузів є розвиток аналітичних здібностей студента, а не заучування нормативного тексту [1, с.41].

Тим не менш, незважаючи на практичну спрямованість навчання юристів у США, належна увага в навчальному процесі приділяється теоретичній складовій і традиційним методам. Як свідчать американські вчені, серед них професор Р. Вудз і С. Фридланд, які активно займалися розробкою даної теми, форма лекційних занять не втратила з часом своєї актуальності у правових школах США. Однак, на відміну від класичної монотонної лекції, лекційні заняття в школах права США більше схожі на активну співбесіду викладача з аудиторією.

Найбільш частою формою роботи в американській системі юридичної освіти є семінар. В цілому семінарські заняття в юридичних вузах США орієнтують учнів на прояв більшої самостійності в навчально-пізнавальній діяльності, сприяють закріпленню їх знань, оскільки в ході семінару поглиблюються і систематизуються знання, отримані в результаті самостійної роботи над першоджерелами, документами, додатковою літературою.

Слід виділити основні дидактичні завдання семінарських занять в системі вищої юридичної освіти: розвиток професійного мислення студентів, оволодіння вміннями та навичками постановки і вирішення професійних проблем, оволодіння мовою права, навичками оперування категоріально-понятійним апаратом правознавства, формування вміння аргументовано відстоювати свою точку зору, поглиблення, систематизація, закріплення і контроль знань [2, с.64].

В США в залежності від основної цільової установки проводяться семінари трьох видів:

- 1) семінар для поглибленого вивчення певного навчального курсу, тематично міцно пов'язаний з матеріалом цього курсу;
- 2) семінар для ґрунтового опрацювання найбільш важливих і типових в методологічному відношенні тем курсу або однієї теми;
- 3) семінар дослідницького типу для наукової розробки окремих актуальних проблем.

Сьогодні в юридичних вузах США широко використовуються практичні заняття, які є необхідним елементом навчального процесу в системі вищої юридичної освіти США.

На користь практичних занять для вивчення права виступали не тільки відомі американські правознавці-практики, а й імениті вітчизняні педагоги, наприклад Д.І. Мейер.

Щодо американської системи юридичної освіти важко провести чітку грань між семінарськими і практичними заняттями, тому що найчастіше вони можуть носити змішаний, інтегрований характер. Основою юридичної освіти в США залишається «case study-» метод, введений К. Лангделлом в 1870 р. Даний метод навчання заснований переважно на аналізі прецедентів і рішень апеляційних судів; також використовується законодавчий та адміністративно-правовий матеріал, оскільки він допомагає аналізу конкретного прецеденту [3, с.170].

Таким чином, можна помітити, що теорія права вивчається в США не заради знання самої теорії, а заради практичного її застосування. На захист «досвідченого підходу» в юридичній освіті виступає відомий американський вчений-правознавець П. Джой, який вірно зауважив, що практичне навчання є одним з найдієвіших засобів отримання студентами професійних навичок.

Проведений аналіз робіт американських учених Д. Уайта і Е. Мерц виявив, що навчання на старших курсах юридичної школи і в магістратурі США вимагає від студентів більшої самостійності у підготовці до занять. З переходом на наступний щабель навчання кількість лекційних годин поступово скорочується. Особливе значення надається самостійній роботі учнів. Детальне вивчення матеріалів справи, законів та додаткової літератури є обов'язковою умовою для подальшої успішної спільної роботи викладача і студента при обговоренні прочитаного. Відкриті дискусії та виступи з доповідями стають основною формою роботи на старших курсах американських юридичних шкіл.

Отримання ступеня магістра юридичних наук (LLM) в США передбачає процес подальшого професійного росту і вдосконалення. Таким чином, науково-дослідна робота, якою займаються студенти на цьому ступені навчання, займає більшу частину їх вільного часу. Обов'язковою умовою для студентів LLM програми стає участь у конференціях та написання наукових статей.

Зміст самостійної навчальної роботи студентів юридичних вузів США становлять: читання і ґрунтовне вивчення рекомендованих правових джерел з подальшим обговоренням конкретних питань на практичних заняттях і семінарах; аналіз матеріалів по судовим

справам; складання юридичних документів або проектів правових документів з урахуванням досліджуваної тематики; відвідування судових засідань, нотаріальних контор для ознайомлення студентів з їх роботою і подальшим аналізом в ході практичних занять, підготовка виступів і доповідей заданої правової тематики.

Американська юридична школа не обмежується виключно традиційними методами навчання. Так, американські правові ВНЗ активно використовують у навчальному процесі сучасні освітні технології, методи і форми організації навчання з метою підвищення ефективності освітнього процесу та розвитку професійно і соціально компетентної особистості фахівця (технологія «критичного мислення», особистісно орієнтованого навчання, технологія проектної діяльності, сократичний метод, дискусії).

Підготовка фахівців у правовій сфері США проводиться в руслі гуманістичної (особистісної) освіти. Серед базових методів у рамках ЛОО в США виділяють: 1) діалог як особливе дидактико-комунікативне середовище, що забезпечує суб'єктивно-сміслову спілкування, 2) професійно-рольові ігри і включення студентів у вирішення реальних професійних завдань.

В американських юридичних школах передбачається робота студентів з автентичним матеріалом і першоджерелами. Це також допомагає реалізовувати особистісно орієнтований підхід. Студенти юридичних шкіл США вивчають правові джерела, але це - переважно самостійна робота. Аналіз юридичної літератури, навчальних матеріалів і першоджерел виступає свого роду підготовчим етапом до основної роботи на заняттях, що проводиться у формі ділової гри, дискусії або практикуму. Доведено, що знання, отримані в процесі особистих роздумів і переживань, забезпечують ініціативно творчий рівень їх засвоєння. Застосування активних методів навчання підвищує ефективність навчального процесу [4, с.81].

Навчальні судові процеси в американських юридичних школах мають два методичних призначення, виступаючи, з одного боку, ефективним засобом навчання, а з іншого - однією з форм контролю отриманих знань. Таким чином, дана організація роботи вимагає від студента певного рівня теоретичної та практичної підготовки. Саме тому навчальні судові процеси в американських юридичних школах проводяться, як правило, наприкінці кожного навчального семестру або академічного року навчання.

Окремої уваги заслуговують в американському юридичному освіті методи, які відображають принципово новий підхід до навчання. Цей підхід отримав назву «конструктивістська дидактика». Серед таких

методів навчання можна назвати технологію «критичного мислення» (critical thinking), проектно-дослідницький метод та організацію різноманітних форм діалогу і дискусій [5, с.47].

Важливість дискусій в умовах навчання праву в США не ставиться під сумнів. Педагогічна значимість занять-дискусій визначається головним чином їх ефективністю і глибиною впливу на учнів. Прийнято вважати, що відкриті диспути формують основні професійні якості майбутнього юриста. Більше того, дискусійні обговорення - це необхідний компонент не тільки лекційних занять, але і проєктів, рольових ігор і практичних занять. Таким чином, до найбільш значущих дискусійних методів належать: «круглий стіл», панельна дискусія, чи засідання експертної групи, форум, дебати і судове засідання.

Підсумовуючи вищесказане слід зазначити, що специфіка юридичної професії багато в чому визначає вибір форм і методів навчання в юридичній освіті США, спираючись, з одного боку, на принцип «корисності» і практичний досвід, а з іншого, - враховуючи традиційну методіку навчання. У навчальному процесі юридичних шкіл США оптимально поєднуються традиційне навчання і сучасні освітні технології в руслі особистісно орієнтованого та компетентнісного походів в освіті.

Використання традиційних активних методик, дискусій, дослідницьких та евристичних методів навчання, таких як case-studies і сократичний метод, в рамках лекційних, семінарських і практичних занять спрямоване на розвиток у студентів самостійності мислення і розумового прогнозування чергових кроків логіки розгляду тої чи іншої справи. Практична спрямованість навчання в правових вузах сприяє розвитку необхідних умінь і навичок і готує студентів до майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Загалом дослідження базових форм, методів та технологій, що використовуються при навчанні у США важливий крок для покращення викладання в Україні та дозволить збагатити багаж методів для підготовки юристів і зробити освіту в Україні більш якісною.

Список використаної літератури

1. Баренбойм П.Д. Юридическое образование в США: организация и социальная функция / П.Д. Баренбойм, Н.Н. Деев // Правоведение. – 2006.-№1, -346 с.
2. Войтик А.А. Обучение студентов практическим навыкам работы юриста: учеб. пособие для юрид. клиник/А.А. Войтик, Т.В. Наумович, К.Л. Томашевский; под ред. С.А. Балашенко. – Минск: Интегралполиграф, 2007, - 143 с.
3. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики / А.Н. Джуринский. - М.: ФОРУМ - ИНФРА, 2008, -123 с.

4. Каверина Э.Ю. Особенности современных программ высшей школы США / Э.Ю. Каверина // США и Канада: экономика, политика, идеология. -2005.-№10, - 112 с.

5. Саломатин А.Ю. Юридическое образование в США: История и современность / А.Ю. Саломатин // Правоведение. - 2007. - № 4, - 113 с.

6. Твердынин Н.М. Привлечение Интернет - технологий в образовании: плюсы и минусы / Н.М. Твердынин // Социально-гуманитарные знания. -2008.-№4, - 218 с.

Аннотация. Роскопина Ю. О. **Базовые технологии, формы и методы организации обучения в системе высшего юридического образования США.** *Статья посвящена раскрытию базовых технологий, форм и методов организации обучения в системе высшего юридического образования США, анализа передовых технологий и их влияния на качество предоставления юридического образования.*

Ключевые слова: *личностно ориентированное обучение, дискуссия, круглый стол, судебный процесс, компетентностный подход, дебаты, анализ, самостоятельная работа.*

Summary. Roskopina J. O. **Basic technology, forms and methods of teaching in higher legal education dollars.** *The authors elucidate the underlying technologies, forms and methods of teaching in higher legal education United States, analysis of advanced technologies and their impact on the quality of legal education.*

Key words: *personality-oriented education, discussion, round table, trial competence approach, debate, analysis, independent work.*

УДК 378.141.2

Людмила Рось
Чернівів, Україна

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті піднімається питання соціалізації особистості студента як майбутнього професіонала в умовах навчання у ВНЗ.

Ключові слова: *соціалізація, особистість, діяльність студента, загальна соціалізація, професійна соціалізація.*

Немає структурних частин статті

Студентська пора є важливим етапом подальшої соціалізації особистості студента як фахівця. Студентами вищих навчальних закладів є люди віком від 17–18 до 22–23, тобто в основному періодів ранньої і пізньої юності або початку дорослості. Саме в ці періоди формується система ціннісних орієнтацій, нові соціальні настанови,

розкриваються потенційні можливості молодої людини, розвиваються професійні здібності в процесі опанування фахом.

Студентський вік є важливим періодом становлення «Я-концепції» як ядра особистості, яка включає в себе:

1. «Образ-Я», що розкриває уявлення студента про себе як особистість.

2. Емоційно-ціннісне ставлення до себе, що визначається самооцінкою, самоприйняттям і самоповагою.

3. Поведінкова складова, що характеризується певними діями, вчинками, які породжені уявленнями про себе та самоставленням.

Поняття «соціалізація» ширше ніж «виховання». Процес соціалізації може відбуватися і під час виховання (цілеспрямованого впливу на формування особистості) так і в умовах стихійного впливу різноманітних обставин. Соціалізацію особистості необхідно розглядати як багатоаспектне явище, яке детерміноване соціокультурними і соціально-психологічними чинниками: морально-духовний клімат сімейного середовища, умови вузівського освітньо-виховного простору, специфіка фаху, мотиви, що спонукали до навчання, психологічна готовність до навчальної діяльності тощо. На ефективність соціалізації впливатимуть також соціально-психологічний клімат в студентській групі, рівень потреби у спілкуванні, стиль спілкування притаманний групі.

Результатом соціалізації студента є вироблення власної системи ціннісних орієнтацій, засвоєння соціально-професійних функцій, формування власного стилю спілкування та власної моделі моральної поведінки.

Виділяють етапи соціалізації студентської молоді: етап загальної соціалізації – формування і закріплення основних соціальних і психологічних цінностей (трудова, моральних, естетичних тощо); етап професійної соціалізації – засвоєння людиною професії, здобуття специфічного соціально-професійного рольового знання.

Основними психологічними критеріями соціалізованої особистості студента є:

1. Наявність основних соціальних і психологічних цінностей.
2. Адаптованість студента, нормативні пріоритети, поведінка.
3. Соціальна ідентичність.

Успішна соціалізація в процесі навчання визначається наступними умовами: включенням індивідів у розвивально-корекційні ситуації, де необхідно проявляти відкритість думок, поглядів, набратися нового особистісного досвіду; в процесі самоаналізу і

самооцінки своєї діяльності; формування їх професійної компетентності; активна пізнавальна діяльність.

Оволодіння професійними знаннями та вміннями відбуваються завдяки організації власної пізнавальної діяльності. Засвоєння є процесом інтеріоризації знань і умінь, які відбуваються в активній пізнавальній діяльності. Мотив до навчання за фахом – професійну мотивацію – можна розвинути лише через власну пізнавальну активність студента та при наявності бажання і прагнення до активної самостійної пізнавальної діяльності.

Внутрішньою передумовою успішної самостійної роботи студентів є рівень їх пізнавальної активності і самостійності. Розрізняють три рівні пізнавальної активності: відтворююча активність, інтерпретуюча активність, творчий рівень активності. Відтворююча активність характеризується прагненням особистості запам'ятати й відтворити навчальний матеріал, навчитися застосовувати його за зразком; відсутнє виражене бажання поглиблювати знання. Інтерпретуюча активність характеризується прагненням особистості усвідомити вивчене, пов'язати його з раніше засвоєним, оволодіти способами застосування знань у нових умовах; індивід більш самостійний намагається знайти шляхи подолання труднощів. Творчий рівень активності характеризується прагненням особистості до пошуку нового, раніше невідомого способу у розв'язанні задачі; наполегливий у досягненні мети. Виділяють чотири рівні самостійної роботи студентів. На першому рівні студенти здійснюють копіювання дій за зразком. Другий рівень становить собою репродуктивну діяльність, але на цьому рівні відбувається узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності. Третій рівень розглядається як продуктивна діяльність самостійного застосування набутих раніше знань, на ньому формується здатність до індуктивних і дедуктивних висновків. Четвертий рівень становить собою самостійну творчу діяльність, що ґрунтується на процесах творчого мислення.

Поняття «діяльність студента» об'єднує в собі різні види діяльності: учбову, науково-дослідну, професійну, трудову, спортивну та ін. Провідну роль у професійній підготовці студентів, становленні особистості майбутніх фахівців відіграє учбова діяльність. Предметом учбової діяльності студента є вивчення науки в її розвитку, оволодіння науковими знаннями і методами самої науки. Розвиток особистості фахівця, його підготовка до майбутньої професійної діяльності проходить в процесі засвоєння наукової інформації і набутті практичного досвіду, що мають професійну спрямованість. Діяльність студента відбувається в обмеженому терміні навчання, зміст

навчальної діяльності визначається навчальними планами і програмами, а також залежить від умов роботи конкретного ВНЗ. Процес навчання у вищій школі вимагає від студента високої свідомості, інтелектуального напруження, підвищеної працездатності, самоорганізації.

Список використаної літератури

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
2. Вікова та педагогічна психологія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська та ін. – К. : Просвіта, 2006. – 344 с.
3. Гамезо М. В. Возрастная психология: личность от молодости до старости : Учебное пособие / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 272с.
4. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
5. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – [2-е вид.]. – К. : Каравелла, 2008. – 352 с.
6. Фонарев А. Р. Развитие личности в процес се профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологи. – 2004. - №6. – С. 72-83.

Аннотация. *Рось Л. Н. Социализация личности студента в процессе профессиональной подготовки. В статье подымается вопрос социализации личности студента как будущего профессионала в условиях вузовского обучения.*

Ключевые слова: *социализация, личность, деятельность студента, общяя социализация, профессиональная социализация.*

Summary. *Ros L. N. Socialization individual student in the professional training. In the article raises the question of socialization of the individual student as a future professional in the context of university education.*

Key words: *socialization, personality, activity of the student, general socialization, professional socialization.*

УДК 378.14:614.84

Василь Ротар
Черкаси, Україна

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ

Автором здійснено спробу проаналізувати особливості професійної підготовки майбутніх фахівців пожежної безпеки в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівець пожежної безпеки.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх працівників пожежної безпеки зумовлена тим, що умови їхньої роботи вимагають володіння такими професійними якостями, які дозволяють приймати оперативні рішення у надзвичайних ситуаціях (пожежі, катастрофи тощо). Власне тому професійна підготовка працівників пожежної безпеки – необхідна умова мінімізації негативних наслідків критичних ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури виявив активізацію інтересу дослідників до питань професійної підготовки фахівців пожежної безпеки. Зокрема, це дослідження, які стосуються концептуальних положень теорії та практики неперервної професійної освіти (С.Батишев, В.Беспалько, І.Бех, А.Беляєва, О.Дубинчук, В.Маркелова, О.Найн, Н.Ничкало, М.Скаткін); окремих аспектів підготовки фахівців пожежної безпеки (О.Бикова, Н.Вовчаста, В.Грачов, М.Козяр, Т.Ткаченко та ін.).

Мета статті – проаналізувати особливості та шляхи підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців пожежної безпеки в умовах вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Підготовка кадрів – це здобуття освіти відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр) за спеціальностями (спеціалізаціями), пов'язаними з професійною діяльністю у складі військ цивільної оборони, державних професійних аварійно-рятувальних служб та спеціалізованих формувань МНС, інших аварійно-рятувальних служб, органів управління у справах цивільної оборони та з питань надзвичайних ситуацій у складі центральних і місцевих органів виконавчої влади, підприємств, установ та організацій незалежно від форми власності.

Професійна підготовка майбутніх фахівців здійснюється за освітньо-професійними програмами, які розробляються навчальними закладами згідно з вимогами нормативно-правових актів МОН і включають додаткові нормативні дисципліни (спеціальні навчальні курси) фахової підготовки з цивільного захисту.

Структурна перебудова системи вищої освіти в Україні спрямована на оновлення тенденцій і напрямів подальшого розвитку, спонукає активізацію творчого пошуку ефективних форм і методів організації навчального процесу й трансформації його змісту, якісного оновлення професійної освіти.

Мета, зміст, форми і методи підготовки фахівців визначаються відповідними освітньо-професійними програмами, професійними

програмами підвищення кваліфікації та функціональними програмами навчання у сфері цивільного захисту, що розробляються навчальними закладами і курсами (учбово-методичними центрами) цивільної оборони згідно з вимогами Положення «Про удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації керівних кадрів і фахівців у сфері цивільного захисту» та нормативно-правових актів МОН і МНС.

Професійне навчання майбутніх фахівців пожежної безпеки в умовах ВНЗ має поєднувати традиційні та інноваційні професійно орієнтовані технології навчання, що передбачає застосування різноманітних форм і методів взаємодії викладача та студента. При цьому навчальні аудиторії мають бути обладнані спеціальними апаратними та програмними комплексами, які забезпечують інтерактивність та індивідуальний підхід до навчання.

Визначальною залишається роль викладачів, котрі систематично повинні брати активну участь у розробці та удосконаленні пожежно-рятувального обладнання та техніки, надавати консультації під час ліквідації масштабних надзвичайних ситуацій, брати активну участь у розробці та впровадженні загальнонаціональних та європейських механізмів попередження та захисту від різного роду небезпек. Актуальним на сьогодні залишається питання участі професорсько-викладацького колективу у створенні законодавчої бази у сфері цивільного захисту.

Курсантів необхідно залучати до ліквідації наслідків різноманітних надзвичайних ситуацій. Якість підготовки майбутніх фахівців визначається професійною готовністю виконувати будь-які рятувальні операції на території України та інших держав. Студентам слід надавати можливість пізнавати зарубіжний досвід діяльності пожежно-рятувальних служб, проходити практику за рубежом.

Висновки. Отже, без постійних позитивних змін в системі ВНЗ, спрямованих на удосконалення якості підготовки фахівців пожежної безпеки неможливо досягти кінцевого результату – готовності до здійснення професійної діяльності.

Анотація. Ротарь В. Б. *Повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов пожарной безопасности. Автором предпринята попытка проанализировать особенности профессиональной подготовки будущих специалистов пожарной безопасности в условиях высшего учебного заведения.*

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, специалист пожарной безопасности.*

Summary. Rotar V. B. Improving the quality of training future specialists fire safety. *The author attempts to analyze the characteristics of training future specialists fire safety in educational institutions of Ukraine.*

Key words: *training, specialist fire safety.*

УДК 316.613:371.12

Алла Скок
Чернігів, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

У статті розглядається проблема формування толерантності як складової професійної діяльності соціального педагога. Показано місце толерантності в структурі особистості соціального педагога. Визначено специфіку використання технологій з формування толерантності.

Ключові слова: *толерантність, інтегративні якості особистості, когнітивно-орієнтована, емоційно-орієнтована, діяльнісно-орієнтована технології, соціально-психологічний тренінг.*

Постановка проблеми. У процесі професійного навчання у особистості формуються різноманітні соціально і професійно важливі якості. Серед них особливої значущості набуває формування толерантності, як необхідної професійної та особистісної якості, що регулює її відносини в повсякденному житті. Інтерес до формування толерантності соціального педагога зумовлений запитами соціальної практики, потребою соціальних педагогів в особистісному зростанні та необхідністю їх майбутньої взаємодії з різними категоріями людей, які потребують соціальної допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях багатьох авторів (О.Г. Асмолов, Г.Л. Бардієр, В.М. Золотухін, Н.М. Лебедева, О.В. Луньова, Т.Г. Стефаненко та ін.) зазначається, що в сучасному світі толерантність повинна стати такою моделлю стосунків між людьми, яка свідомо формується. Особливої уваги вимагає вивчення умов, що сприяють формуванню толерантної взаємодії, особливо у суб'єктів соціально-педагогічної сфери діяльності.

Мета статті – аналіз толерантності як інтегративної якості соціального працівника та її формування у студентів спеціальності «Соціальна педагогіка».

Виклад основного матеріалу. Під професійною підготовкою фахівців соціально-педагогічної сфери, зокрема соціальних педагогів, розуміють процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні задачі в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціального спрямування [1].

Особливості діяльності соціального педагога потребують сформованості таких інтегративних якостей особистості, як гуманістичні, толерантні, комунікативні й емоційно-вольові.

Толерантність є системним утворенням, що формується в процесі підготовки фахівця соціального напрямку; це світоглядна й морально-психологічна установка особистості щодо того, якою мірою їй приймати або не приймати різні ідеї, звичаї, культуру, норми поведінки та ін. Толерантність – це, перш за все, активне ставлення, яке формується на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини. Толерантність можна розглядати як особистісну характеристику, яка тісно пов'язана з кризами розвитку особистості й полягає в зміні типу взаємодії людини з оточуючою дійсністю. Підхід до толерантності як до особистісної характеристики дещо обмежений, оскільки надає цій характеристиці людини певної статичності. Логіка досліджень й аналіз результатів значної кількості джерел показує, що толерантність піддається формуванню. Якщо розглядати особливості психічного й особистісного розвитку в онтогенезі з точки зору толерантності, то можна виділити певні періоди її становлення.

Толерантність як ставлення означає наявність потреби у взаємодії з іншими, розуміння іншого при позитивному ставленні до нього, має трикомпонентну структуру, що включає: - когнітивний компонент – знання людини про толерантність, про толерантні відносини; - афективний – відносно стійкі відчуття людини до об'єктів, що виражаються в емоційній оцінці (ставлення до людей, іншої думки, етичних питань тощо); - конативний – тип соціальної поведінки, основою якої є співробітництво, розуміння.

Рання діагностика рівня сформованості інтегральних рис особистості – важлива складова частина допрофесійної підготовки майбутнього фахівця. У зв'язку з цим постає питання про необхідність професійного відбору. Джерела розвитку інтегральних якостей особистості, зокрема толерантності, знаходяться в ранньому дитинстві.

У дошкільному віці формуються моральні уявлення особистості й розвиваються гуманні почуття. На наш погляд, основою морального

виховання виступає розуміння, контроль емоцій і орієнтація на іншого, а також здатність до співпраці з іншими людьми.

Виховання дітей дошкільного віку в дусі толерантності – це звернення до їх почуттів, емоційних переживань у прийнятті іншого, котрий може відрізнятися за різними ознаками – культурними, національними і т.ін. Практична робота в сфері формування й розвитку толерантності залежить від специфіки основного виду діяльності. Поряд з тим, у дошкільному віці найбільш чутливим до виховного впливу є афективний її компонент. Технологічна форма роботи з дошкільниками має емоційно-орієнтовний характер і виглядає таким чином: емоції → когніції → поведінка [2].

У підлітків технологія навчання толерантності змінюється відповідно до специфіки діяльності в цьому віці. Підлітковий вік – це сенситивний вік саме для рефлексії, усвідомлення власного внутрішнього світу, в результаті чого формуються уявлення про власне „Я”, відбувається персоналізація, вироблення й закріплення ціннісних орієнтацій, закладаються ціннісні основи взаємодії, діалогу підлітка з оточуючим середовищем, образу життя.

У підлітків у структурі діяльності переважає когнітивний компонент, оскільки основним видом діяльності є пізнання. Тому для них пропонується когнітивно-орієнтована технологія, спрямована на аналіз різних поглядів на проблему, яка виглядає так: когніції → поведінка → емоції. В ході такої роботи формується культура виявлення толерантності, зростає взаєморозуміння.

У професійній освіті необхідною є розробка відповідних технологій розвитку вказаних рис у студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». Для студентів, магістрантів можна запропонувати діяльнісно-орієнтовану технологію, спрямовану на спільне моделювання аспектів їх діяльності, на тренінгову роботу в малих групах з подальшим аналізом результатів цієї роботи, на проєктувальну роботу з подальшою її презентацією. У ході такої діяльності виникають ситуації, що вимагають аргументації різних поглядів, що відповідає переходу від конативного компонента толерантності до емоційного, а від останнього до когнітивного. Критеріями таких переходів є й підвищення емоційного тону учасників групової взаємодії, й підвищення потреби в отриманні знань, конструюванні нових знань. Технологічна формула роботи в даному випадку виглядає наступною: поведінка → емоції → когніції [2].

Проведене нами дослідження рівня розвитку толерантності у студентів старших курсів та магістратури спеціальності «Соціальна

педагогіка» показало наявність низького рівня розвитку толерантності у третини досліджуваних. Дослідження індивідуально-психологічних особливостей, які тісно пов'язані з толерантністю, виявило низький рівень позитивної комунікативної установки, емоційної стабільності та емпатії майже у третини досліджуваних. Такі дані можуть бути пояснені тим, що психологічний простір особистості молоді людини характеризується неоднорідністю, нестабільністю, продовжується активна соціалізація.

Спираючись на результати теоретичного та емпіричного досліджень, нами було вибудовано практичний блок з формування толерантності з опорою на діяльнісно-орієнтовану технологію – тренінг «Формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів». В ході тренінгу відбувається розвиток таких особистісних якостей, як емпатія, довіра, позитивної комунікативної установки, тобто тих ознак, які взаємопов'язані з толерантністю.

Висновки.

1. Діяльність соціального педагога потребує сформованості інтегральних якостей особистості, серед яких толерантність займає особливе місце не лише як самостійна інтегральна характеристика особистості, а й як складова інших інтегративних якостей особистості фахівця соціально-педагогічної сфери, зокрема гуманістичних, альтруїстичних, комунікативних, емоційно-вольових.

2. Організація роботи з метою навчання та виховання толерантності потребує розгляду її в онтогенетичному аспекті, а також застосування спеціальних технологій відповідно до віку та основного виду діяльності тих, кого навчаємо.

3. У структурі толерантності виділено три компоненти: емоційне прийняття, розуміння й співробітництво. Відповідно до них використовуються технології: емоційно-орієнтована, когнітивно-орієнтована і діяльнісно-орієнтована.

4. Для роботи зі студентами спеціальності «Соціальна педагогіка» найдоцільніше використовувати діяльнісно-орієнтовану технологію, оскільки в цьому віці формується конативний компонент толерантності (вміння співробітничати), пов'язані з ним параметри толерантності (вміння вести діалог, навички спілкування та ін.).

Список використаної літератури

1. Капська А.Й. Деякі особливості формування студентів до професійної діяльності / А.Й. Капська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів. Теорія, практика, програми. – К., 1998.
2. Барднер Г.Л. Научные основы социальной психологии толерантности: Учебное пособие / Г.Л. Барднер. – СПб.: Изд-во «МИРС», 2007. – 100 с.

3. Никитина Н.И. Методика и технология работы социального педагога / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 399 с.

Аннотация. Скоч А. Г. Особенности формирования толерантности у будущих специалистов социально-педагогической сферы. В статье рассматривается проблема формирования толерантности как составляющей профессиональной деятельности социального педагога. Показано место толерантности в структуре личности социального педагога. Определена специфика использования технологий по формированию толерантности.

Ключевые слова: толерантность, интегративные качества личности, когнитивно-ориентированная, эмоционально-ориентированная, деятельностно-ориентированная технологии, социально-психологический тренинг.

Summary. Skok A. G. Particular tolerance forming among future specialists of socio-pedagogical sphere. The article is devoted to the problem of forming of tolerance as a part of social pedagogue professional occupation. It was shown the tolerance meaning in the personal structure of social pedagogue, and peculiarities of using of tolerance forming technologies.

Key words: tolerance, integrative personal traits, cognitive- oriented technology, emotional- oriented technology, socio-psychological training.

УДК 37.013.42

Леся Смеречак
Дрогобич, Україна

УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Автором розглянуто умови професійного саморозвитку майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: соціальний педагог, професійна підготовка, саморозвиток.

Постановка проблеми. Професійна діяльність соціального педагога – це системний процес, що включає різні види соціально-педагогічної роботи і потребує виняткової професійної компетентності, творчого підходу та емоційної стійкості. Модернізація сучасної систем вищої освіти неможлива без розуміння соціального педагога як активного суб'єкта професійної діяльності. Щоб бути на рівні сучасних вимог суспільства, майбутньому соціальному педагогу необхідно не тільки успішно навчатися в системі спеціально

організованої професійної підготовки, а й безперервно працювати над собою, самовдосконалюватися. А звідси – необхідні певні умови професійного саморозвитку майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Мета статті –

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу результатів наукових розвідок із проблем професійної підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної роботи, діяльності різних типів освітніх закладів ми можемо виокремити дві групи умов: зовнішні та внутрішні.

Зовнішніми умовами професійного саморозвитку майбутнього соціального педагога є : освітнє середовище, соціальна адаптація студентів (особливо першокурсників), самостійна робота студентів, різні види практики тощо.

Вважаємо, що важливого значення у цьому процесі треба надавати специфіці взаємостосунків суб'єктів навчально-виховного процесу, професіоналізму педагога, його гуманному та толерантному ставленню до студента, здатності об'єктивно та адекватно оцінювати його можливості. Це сприятиме активізації пізнавальної діяльності, творчості, самостійному пошуку шляхів саморозвитку.

Професійний саморозвиток майбутніх соціальних педагогів в умовах ВНЗ під дією названих умов починається вже з першого року навчання. Але без участі самої особистості, без її прагнень досягти високих результатів у професійній діяльності неможливо досягти високого рівня професійного саморозвитку майбутнього фахівця. Саме тому до внутрішніх умов професійного саморозвитку особистості відносимо професійну спрямованість особистості, готовність до здійснення професійної діяльності.

Нам імпонує наукова позиція Л.Міщик з приводу того, що формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів зумовлено вибором певної спеціалізації та є кінцевою метою підготовки спеціаліста конкретного профілю [1, с. 232].

Уважаємо, що передумовою формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у педагогічному університеті є схильність до соціально-педагогічної діяльності, структурні компоненти якої – знання, уміння та навички.

Під час навчання студенти опановують систему знань та умінь визначених Державним освітнім стандартом вищої професійної освіти. Знання, здобуті в процесі загальної професійної підготовки, дають змогу майбутнім соціальним педагогам оволодіти дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки, які є провідними для майбутніх

фахівців. За своїм змістом ці знання багато в чому визначають успішність подальшої практичної діяльності майбутніх соціальних педагогів і забезпечують їхній професійний саморозвиток.

Загалом професійна спрямованість майбутнього соціального педагога окреслює особливості поведінки та дій особистості. При цьому спрямованість виявляється в інтересі до соціально-педагогічної діяльності, особливостях цілей та установках, що ставить перед собою особистість; активній самопідготовці до соціально-педагогічної діяльності, яка полягає у самовихованні професійних та вольових якостей; наявності професійних планів; самостійності; ініціативності при проходженні різних видів практики тощо.

Готовність до професійної діяльності можна визначити як інтегральне цілісне професійне новоутворення особистості майбутнього соціального педагога, яке забезпечено реалізацією визначених професійних знань у практичній діяльності на високому професійному рівні.

Висновки. Узагальнення результатів вивчення сучасних теорій професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів засвідчують необхідність урахування умов професійного саморозвитку майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу.

Список використаної літератури

1. Міщик Л.І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : [монографія] ; відп. ред. Л.Г. Коваль. – Запоріжжя : Промінь, 1997. – 370 с.

Анотация. **Смеречак Л. И. Условия профессионального саморазвития будущих социальных педагогов.** *Автором рассмотрены условия профессионального саморазвития будущих социальных педагогов в условиях вуза.*

Ключевые слова: *социальный педагог, профессиональная подготовка, саморазвитие.*

Summary. **Smerechak Lesya. Conditions of professional self-development of future social workers.** *The author considers the conditions of professional self-development of future social workers in higher education.*

Key words: *social educator training, self-development.*

THE ABILITY TO EXERT INFLUENCE OVER YOUR EMPLOYEES

Introduction

The skill of having influence over your employees is a must skill, and every manager needs to possess it in order for his/her organization to function efficiently. This skill is of a strategic importance in managing people and very often depends on our ability to attract people to ourselves and to exert our influence over them.

Take a look around and you will easily find that every successful person that has achieved his/her goal possesses the ability to attract and persuade people, to have influence over them and to lead them. Every good manager knows how to assign accurate and clear tasks, while maintaining (definitely not increasing) the power distance between himself and his employees.

Theoretical Part

Have you ever fell victim to a charismatic personality, that has just conquered you with their excellent charm? These people are like a magnet, and when they speak they instantly manage to draw people to themselves and exert influence in some special way by captivating all of your attention.

According to S. Karabeliova (author of the book "Managing and developing of human potential") charismatic leaders focus on the "symbolic leadership behavior" on inspiring messages, nonverbal communication and the intellectual stimulation of their followers. Charismatic leadership can lead to substantial change in an organization or a company, because such a leadership style changes (transforms) employees to pursue organizational, rather than personal goals. With their special magnetism, charismatic people provoke admiration and can easily win hearts and minds, acquire new friends, and are able to get ahead and to achieve what they want in their life. With sufficient ease they inspire with their ideas and become true leaders.

In some magical way, they manage to extract the best of us and encouraged us manifest unsuspected abilities. They make us feel good, charge us with positive energy and mobilize us to accomplish with great enthusiasm what they want from us.

These people are not necessarily the most beautiful, nor always have degrees from prestigious universities. But such people possess something

more - the ability to influence people, the gift to captivate our imagination and get us carried away.

Those who command the subtleties of communication and are able to effortlessly convince others; are the ones that progress in life much faster and easier, than people who have studied for years and know a lot on paper, but do not have the talent to enchant us with "charm."

What is the secret of charisma? Is it possible to learn how to be charismatic?

It is generally believed that charisma is something congenital and only a few have this unique gift. However, every person has his/her own unique enchantment and can develop their personal charm. Everyone can develop their own skills and qualities and learn how to communicate in a way that will lead them to success and fulfillment.

How to develop our influence over people? What are the qualities we need to develop?

Methodology:

In order to be more influential and positive over our employees and develop those qualities, we conducted trainings, role play games, and a survey consisting of 5 questions. The trainings were attended by 30 students, and the survey was conducted among employees working at a hotel. After the end of each training session, there results were immediately ready. The questionnaires were collected and carefully analyzed in order to investigate the behavior of employees.

Survey

We decided to conduct our research in a Bulgarian hotel by interviewing some of the staff. We randomly selected employees, and questioned them about the organizational culture of the hotel, by focusing on the strategies of influence, that were taken and showcased by their managers.

Below are the questions asked to the respondents?

| |
|---|
| 1. Does your manager welcomes' you to work, every day? |
| 2. Does he/she asks for your opinion (or proposal) on a subject or a problem? |
| 3. If yes, how frequently? |
| 4. Does he/she pay attention to your criticism or dissatisfaction about the work you do? |
| 5. What approach does the manger uses when he/she assigns you tasks to perform? |

From the employees answers we understand that they feel much more important and special when they are greeted with a smile every morning by their manager, that creates a positive atmosphere in the workplace. They also mentioned that they feel better when their opinion is taken into account regarding a problems. “One of the most effective ways to improve communication within an organization is by organizing weekly meetings attended by all the staff in order to discuss a problem, and each has the opportunity to expresses their opinion and a decision could be reached together.”

An important factor for employees is that they feel much more comfortable in the workplace, if they can ask for help and have the freedom to change the way of completing a task that was previously given to them. In this way, employees do not accept their obligation as an order by the Manager, which must be fulfilled simply because he/she wants it that way, but rather as a task which is beneficial to both parties.

Trainings

The training was conducted in IUC among third year students, majoring in Marketing and Management studies; it was led by Associate Professor Dr. Dimitrina Kamenova.

During the first training , which was in the form of game, we had the task to positively influence the participants. As usual the students were seated on their desks, each participant was given a newspaper with a pair of scissors and small pieces of paper. First, we asked each participant to write their name on piece of paper, and then fold all of the papers and put them together in a bowl . We asked them what was their expectation of what will happen next. Of course, each participant expected that the paper will be cut by means of the scissors in different shapes, sizes or some interesting figures. But in order to influence them positively, one of the most effective means is the element of a surprise. We asked all of the students to stand up and form a circle, then each had to find and read the funniest story for them, from that newspaper. The next surprise that followed was to ask them to put the papers on the ground, to form a circle and sit on them. After each participant was seated on the ground, they had to randomly draw a piece of folded paper from the bowl with a name on it. The first person that draw a name was give a little ball, that had to be thrown to the person who he/she had drawed, but while throwing the ball each time a compliment had to be addressed to the recipient of the ball, until all participants had received the ball and therefore a compliment. The game ended when the last participant had the ball and had received a compliment. At the end of the game the mood of all participants was very different and much more elevated than at the beginning of the training. We asked their individual opinions for the

reasons behind this positive mood. Students said they feel more sociable and flexible because they made compliments to people with who they previously did not have much socializing. So this simple tool with the compliments was an action that took down a lot of barriers between them and made them closer to each other. Students also shared that they feel very special and much more useful when they are complimented upon things.

The second training was aimed to encourage and build students confidants in their public speaking because one of the very important skills that a charismatic person need to posses is influential rhetoric. The students were again 30, but this time, were divided in 6 groups, with 5 participants. Each group had 10 minutes to come up with a topic for a problem. While presenting the problem the information had to include - a problem expose (exposure to the issue), an advice of how to solve the problem, speakers had to gather the interest and attention of the crowd, present facts and explain the merits and competences of the listeners and propose suggestions and express compelling reasons to encourage listeners to take action (i.e. to influence them). The groups had a lot of different topics on politics, economics, and other global issues. At the end of the training the students still continued to comment on each other's topics. They said that the majority of them had worried at first, but they started to relax when they were given the task to persuade participants to agree with their suggestions and to encourage them to action.

They said that after receiving feedback from the listeners about their ideas, they felt more confident in speaking in public, it even started to seem fun.

From these comments, we concluded that in order to have an impact on other people, first we have to surely and strongly believe in the ideas that we present to them.

I. Subtleties in communication

Speak about what interests others.

Often, when we want to convince our partner to do something, we start by talking of how important it is for us and then try to give him/her reasons to believe that what we want to do is the best for him/her as well. If he/she does not agree, we unconsciously begin to manipulate the partner with the likes of - "So you do not respect me enough, you are obliged to do it, you will regret if you miss this great chance," etc. Similar insinuations aimed at inducing regret and instilling a sense of guilt, however, often have the opposite effect. With force and intimidation we can compel someone to do something, but you can never make him want it and rarely that he/she will effectively give everything they are capable of. Similarly when we go

with a request to our employer or even in front of an institution, we usually try to convince them by pointing our needs.

But the truth is that nobody is interested in your needs, more than his own.

Thus you have to speak about what interests others, speak of their needs and show a way to satisfy them. If you connect what one really cares about and link his/her needs to your applications needs, then you can trigger a desire in him/her to do it.

Persuade people about the importance of their significance.

One of the most potent stimulator of human nature in this day and age is man's desire to be someone of importance. Each one of us, no matter how modest, deep down yearns for recognition, attention, praise, it is important for us to know that we have a contribution to something.

Therefore always instill value in the people around you. Sometimes it takes very little to motivate a person to give the best of what he/she is capable of.

Exhibit genuine interest in others.

People put a lot of effort in being likeable and also to be able to attract the attention of others. But actually you will be much more successful if you will simply manifest your genuine interest in others. Be a good listener and hear what he/she has to say. Active listening is a very valuable trait and it makes you a preferred interlocutor.

Dale Carnegie (an American writer and lecturer and the developer of famous courses in self-improvement, salesmanship, corporate training, public speaking, and interpersonal skills) writes:

“You can make more friends in two months by becoming interested in other people than you can in two years by trying to get other people interested in you.”

Refer to people by name.

Get into the habit of always referring to people by their names, and if you do not remember their name, always ask - "Excuse me, what was your name, how would you like me to call you." This little detail actually has a profound influence.

When we address a person by their name and we repeatedly do so in a conversation, we inevitably feel that he/she always feels good and flattered that you are giving this special attention, thus a person feels more comfortable with you and you become easily trusted for.

People, who have the talent to influence others, always have qualities such as, confidence, positivity, independence and oratorical skills.

II. Confidence and assertiveness.

Confidence is the most important quality of the people who can persuade. Nobody would trust or would follow a timid personality - a man unsure of one's self. Charismatic personalities on the other hand know what he/she wants and therefore believes in her/himself and further believes in what he/she does.

To develop your self-confidence try new things, take the word in group settings; speak up over your fears and anxieties.

III. Ability to speak in front of a lot of people.

Charisma is actually an expression of the ability to communicate. In order to have an impact on people, it is essential that we control the ability to speak in public.

In one of his books Dale Carnegie says:

“The ability of a person to speak is the shortest way to success. It shines the spotlight and makes one rise above the crowd.”

Many people who speak perfectly for hours in front of 2-3 friends get paralyzed if they need to expose their ideas to more people. Actually just thinking that you have to stand up before an audience makes most of us incredible nervous and even block completely. But everyone can learn to speak in front of people and bigger audiences if only one has confidence and an idea that excites and enchants him passionately.

The best way for a person to develop self-confidence is to be ventured to speak and to be encouraged to feel that there is some success.

IV. Positivity.

Naturally, the shortest path to the heart of someone is the smile. You cannot win people if your face is frowning or showing a grimace of annoyance.

When you have a benevolent smile, then one feels that is welcomed and that we enjoy his/her presence, then we have accomplished nearly half of the work on winning that somebody.

Conclusion

After all the studies we conclude that in an organization, effective communication is the very foundation of success, alongside the positive atmosphere in which all employees feel comfortable in their workplace. Tasks and problems should be discussed and addressed clearly and accurately, and solved accordingly to the competence of each individual in the organization. For the purpose of carrying out these tasks, the leader (manager) must have the ability to influence others, which must be consistent with the affects it has on the person (employee). The manager (leader) need to know, understand and take into account the priorities, of his subordinates, their ways of perception, culture and expectations. And he/she

must never forget to thank, appreciate and encourage the performance and effort that is put into the work of the subordinate employees.

УДК 378

В. В. Тимченко
Санкт-Петербург, Россия

НОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРА ВУЗА

В статье проанализированы существующие подходы к определению компетенций менеджеров. Первое десятилетие XXI века – это период стабильного развития университетов: успешно реализуется много международных проектов, например проект Европейское пространство высшего образования. Однако университеты имеют множество проблем, связанных с конкуренцией, повышением качества образования, нехватки ресурсного обеспечения деятельности университетов, мотивации студентов и другие. Современные условия предъявляют университетам новые требования: использование инновационных методов управления, конкурентоспособность, эффективность. Таким образом, исследование содержит результаты обобщения опыта российских университетов для выбора и реализации эффективных методов управления.

Ключевые слова: *управление, управление качеством, менеджмент в сфере образования, процессный подход, проблемы образования, развитие университетов, компетенции менеджера.*

Постановка проблемы. Кризисные явления в мировой экономике отразились и на сфере образования, что повлияло на ресурсное обеспечение деятельности университетов и, как следствие, на качество образования. Однако, значительный потенциал развития вузов заключен в повышении профессиональных квалификаций менеджмента на основе лучших практик управления, хорошо зарекомендовавших себя в бизнесе и адаптированных для образования. Результатом профессионального менеджмента является предсказуемое лидерство вуза по определенным направлениям – будь то образовательные программы, специфические научные области, консалтинговые проекты, образовательные технологии, молодежные или социальные программы, опытное производство – все, что обеспечивает сбалансированные интересы потребителей и заинтересованных сторон вуза, выполнение его миссии.

При этом необходимым условием обеспечения заданной динамики развития является соответствие совокупных компетенций персонала вуза стратегическим приоритетам и реализуемыми процессам.

Анализ последних исследований и публикаций.

Цель статьи – обобщить существующие подходы к определению компетенций менеджеров, необходимых для обеспечения опережающего развития вузов и отражающих актуальные тенденции развития образования и современные представления науки менеджмента. Исследование строится на предположении, что новые компетенции менеджеров образования определяются новыми задачами развития и необходимостью решения актуальных проблем.

Изложение основного материала. Результаты, представленные в данной статье, получены в рамках исследований, организованных кафедрой управления образованием Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена в 2007-2013 годах. Они включают обобщение информации открытых источников о системах управления российских вузов – научных статей и официальных сайтов; сравнительный анализ опыта управления вузов, включенных в Атлас педагогических вузов, созданный в рамках учебно-методического объединения вузов по направлениям педагогического образования (2008); обобщения опыта менеджмента в российских вузах по результатам аудитов систем менеджмента качества, в которых участвовал автор, (2007-2012); теоретического исследования актуальных методов менеджмента, в том числе, представленных в стандартах Международной организации по стандартизации (ISO); опыта зарубежных вузов, изученного в рамках международных проектов (Leicester University (GB), National American University (USA), Helsinki University (Finland), University of Jyväskylä (Finland), Folkuniversity (Sweden), Mechelen University College (Belgium), Saxion University of Applied Science (Enschede, Netherland)); опыта разработки и реализации программ развития РГПУ им. А.И. Герцена 2006-2010 г.г. и 2011-2015 г.г.; опыта применения системы менеджмента качества факультета управления РГПУ им. А. И. Герцена, сертифицированной в 2005 г. на соответствие требованиям стандарта ISO 9001, участия в конкурсе Правительства Санкт-Петербурга в 2009 г., участия в конкурсе Рособнадзора РФ «Системы качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования» в 2011 и 2012 г.г., результатов проекта Фонда «Новая Евразия» по обучению менеджеров по развитию региональных вузов, практики повышения квалификации управленцев по программам «Управление развитием вуза на основе системы менеджмента качества», «Управление образовательными программами на основе процессного подхода», программы МВА «Мастер делового администрирования. Менеджмент образования» и

программы профессиональной переподготовки «Менеджмент образования».

Анализ позволил выявить следующие противоречия в управлении вузами, связанные с компетентностями управленческого персонала [1]:

- между стратегическими интересами вузов и недостаточным потенциалом персонала для реализации стратегических целей;

- между потребностью в развитии – и недостаточно используемыми на практике актуальными методами менеджмента, ориентированными на запросы и требования потребителей и заинтересованных сторон – в силу традиционного консерватизма, недостаточной компетентности и сопротивления изменениям части управленцев;

- между стремлением вузов к международному сотрудничеству и участию в международном разделении труда на рынке образовательных услуг – и недостаточным осознанием угроз и рисков международной конкуренции;

- между ограниченностью финансовых ресурсов и неэффективным использованием доступных средств;

- между недостаточностью финансирования и ограниченным развитием приносящей доход деятельности, основанной на высокоинтеллектуальных продуктах и технологиях образования и науки;

- между высоким интеллектуальным потенциалом научно-педагогического состава и ограниченными возможностями его реализации в условиях негибкой системы управления.

Основными управленческими проблемами университетов являются:

- нестабильность организации образовательного процесса в связи с недостаточной регламентацией деятельности;

- недостаток ресурсов для обеспечения деятельности – аудиториями, оборудованием, средствами для ремонта, квалифицированными кадрами и т.д.;

- нестабильность получения бюджетного и внебюджетного финансирования, распределяемого на конкурсной основе;

- кадровый «голод» в связи с открытием новых образовательных программ;

- дефицит временного ресурса для выполнения инновационных задач;

- чрезмерная «заорганизованность» работы административных служб;

- «инновационная усталость» наиболее активных сотрудников;
- недостаточная достоверность информации о ходе и результативности процессов.

Эти противоречия и связанные с ними проблемы могут усиливаться по мере роста конкуренции вузов в условиях повышения их автономности и коммерциализации деятельности. Государственная политика в сфере образования в России и за рубежом направлена на повышение ответственности образовательных учреждений за результаты своей деятельности, однако управленцы не готовы в полной мере принять эту ответственность, так как не владеют в достаточной мере методами и инструментами ее реализации в практической деятельности. Это подтверждают результаты анкетирования представителей администрации российских вузов, проведенных в 2011 году¹, которые показали, что свыше 80 % опрошенных не имеют специального управленческого образования, около 20 % никогда не повышали квалификацию по программам менеджмента. Большинство респондентов отметили недостаток экономических и правовых знаний (86 %), а также выразили желание учиться на программах повышения квалификации - 64 % и на программах профессиональной переподготовки - 24 %.

Анализ публично доступных стратегических программ развития российских университетов показал, что вузы ставят перед собой довольно амбициозные цели, направленные на развитие региона, отрасли и даже страны, заявляют стремление повысить свою позицию в международных рейтингах, что требует систематического целенаправленного развития управленческого потенциала. Слабым местом большинства программ развития являются механизмы их реализации и связь стратегических целей с процессами операционного управления – иначе говоря, в самих программах не содержится организационная основа их выполнения. Это может быть обусловлено контекстом – рассмотренные программы разработаны, прежде всего, для обоснования государственных субсидий, а не в рамках регулярного процесса стратегического управления.

Как правило, недооценивается роль актуальных методов менеджмента в повышении эффективности деятельности вузов за счет снижения непроизводительных затрат, оптимизации процессов, рационального распределения ресурсов, вовлечения и мотивации

¹ В опросе приняли участие 150 управленцев из вузов Санкт-Петербурга, Уфы, Ярославля, Орла, Волгограда, Якутска, Самары, Комсомольска-на-Амуре и Москвы, в том числе: ректоры – 5, проректоры – 18, деканы – 47, заведующие кафедрами – 49, начальники отделов и служб – 31.

персонала, установления системы коммуникаций внутри вуза, анализа рынка образовательных программ и рынка труда, обеспечения обратной связи с потребителями и заинтересованными сторонами. Управленцы обладают фрагментарными компетенциями в области менеджмента и стремятся компенсировать этот пробел, прежде всего, за счет лидерских качеств, усердия и личного временного ресурса.

Для решения указанных проблем и противоречий представляется целесообразным использовать в вузах опыт бизнеса по применению актуальных методов устойчивого управления, что возможно только в рамках специального процесса управления человеческими ресурсами, включающего регулярное определение необходимых компетенций персонала, планирование опережающего обучения и развития, оценку результативности подбора кадров и программ повышения квалификации.

В государственных требованиях к минимуму содержания и уровню профессиональной переподготовки по дополнительной профессиональной образовательной программе "Менеджмент в образовании" (для руководящего состава образовательных учреждений высшего профессионального образования) для получения дополнительной квалификации "Менеджер образования высшей школы" (по видам подготовки), действовавших в РФ с 2002 по 2010 год, представлены основные компетенции руководителя сферы образования. Нельзя утверждать, что за десять лет они кардинально устарели, однако условия применения указанных компетенций значительно изменились. Во-первых, изменились условия государственной аккредитации образовательных программ дополнительного профессионального образования – теперь большинство таких программ разрабатывается и утверждается вузом². Во-вторых, после длительного публичного обсуждения принят новый Закон об образовании в РФ, который значительно расширил границы самостоятельности. В-третьих, обновлена структура высшего образования в РФ – определены федеральные университеты, национальные исследовательские университеты и вузы, программы стратегического развития которых поддерживаются специальными средствами. В-четвертых, в рамках национального проекта «Образование» 48 российских вузов получили значительные средства на разработку инновационных образовательных программ, развитие

² Федеральным законом РФ от 8 ноября 2010 г. № 293-ФЗ установлено, что государственная аккредитация проводится только в отношении тех образовательных программ, к которым установлены федеральные государственные образовательные стандарты или федеральные государственные требования.

материально-технической базы и повышение квалификации. В-пятых, значительное распространение получили методы менеджмента качества, конкурсы по качеству и практика применения европейских стандартов гарантии качества высшего образования ENQA, которые применяют сотни вузов. Таким образом, получен значительный опыт по разработке и применению на практике инновационных методов управления вузами, повышение квалификации в области менеджмента стали массовым явлением. Однако, проблемы по-прежнему не решены и даже обострились в связи с происходящими переменами, реформированием и модернизацией всей отрасли. Поэтому одним из направлений решения проблем вузов является подготовка кадрового резерва, обладающего опережающим набором компетенций.

С другой стороны, провайдеры образовательных программ в области менеджмента образования должны обеспечить постоянное обновление содержания, в соответствии с актуальными потребностями вузов и тенденциями в развитии лучших практик менеджмента.

Во-первых, следует учесть компетенции, связанные с развитием интегрированных систем менеджмента, включающих совместное системное применение методов менеджмента качества, экологического менеджмента, менеджмента безопасности труда и охраны здоровья, а также менеджмента информационной безопасности, менеджмента рисков, менеджмента энергоэффективности, менеджмента социальной ответственности и других моделей, представленных в стандартах ISO. Во-вторых, содержание новых компетенций должно формироваться в связи с изменениями в структуре и содержании модели менеджмента качества на основе требований стандарта ISO 9001, проект которого вынесен на обсуждение в сентябре 2013 года. В-третьих, особое значение имеет применение проектного подхода в образовательном учреждении, который является мощным инструментом для гарантированного внедрения инноваций в рамках ограниченных сроков и ресурсов. К сожалению, некоторые руководители до сих пор не понимают, что проект – это деятельность, выполняемая по особой технологии, а не документ с детальным описанием работ и их обоснованием. Эта технология с 2012 года представлена в международном стандарте ISO 21500 и доступна для тиражирования. В-четвертых, обзор показал, что даже в условиях глобального экономического кризиса 2008-2009 г.г. только треть российских вузов использовали методы менеджмента рисков и антикризисное управление, несмотря на значительное снижение экономических показателей [5]. Кроме того, недостаточный уровень экономических компетенций менеджеров вузов не позволяет им выстроить цепочку

создания ценности для потребителей и повысить эффективность процессов. Еще более грубо ошибаются те руководители, которые наделяют главного бухгалтера функциями финансового менеджера, что противоречит самой природе двух конкурирующих направлений финансовой деятельности: операционной и контрольной.

С этой точки зрения в рассмотренной структуре процессный подход обеспечивает постоянное повышение результативности и эффективности деятельности за счет включения в цикл управления обратной связи, корректирующих и предупреждающих действий. В результате постоянных улучшений оттачиваются применяемые технологии, повышается компетентность персонала, управляемая в соответствии с целесообразностью, снижается количество ошибок и сбоев, растет удовлетворенность потребителей и, как следствие, увеличивается спрос, повышается конкурентоспособность вуза. Стратегическое управление позволяет своевременно спрогнозировать снижение спроса в рамках существующих образовательных продуктов и спланировать разработку инновационных продуктов, образовательных технологий и методов управления, а также обеспечить адекватные ресурсы на проекты внедрения инноваций. Методы управления рисками позволяют оценить возможные угрозы и меры по их устранению (снижению) как в относительно стабильных процессах постоянного улучшения, так и при внедрении инноваций.

Выводы. Таким образом, компетенции менеджеров, связанные с применением актуальных научно обоснованных, проверенных в практике бизнеса и адаптированных для образования методов управления обеспечивают вузу стабильность, конкурентоспособность и устойчивость.

Список использованной литературы

1. Анискина Н.Н., Громова Л.А., Тимченко В.В., Трапицын С.Ю. Управление развитием вуза на основе системы менеджмента качества. Научно-методическое пособие – СПб.: «Книжный дом», 2008. – 174 с.
2. Тимченко В.В. Некоторые аспекты реализации инновационной образовательной программы Герценовского университета (ART 1182) / Письма в *emissia.offline*. – Электронный научно-педагогический журнал, 2007 / <http://www.emissia.50g.com/offline/2007/1182.htm>
3. Трапицын С.Ю. Мониторинг программы стратегического развития университета [Текст] / С.Ю. Трапицын // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. – 2012. – Вып. 3. – С. 119-127. ISSN: 2306-9880
4. Трапицын С.Ю. Образование в XXI веке: проблемы качества высшего образования [Текст] / С.Ю. Трапицын // Нижегородское образование – 2012. – Вып. 4. – С. 19-25. ISSN: 2073-1086
5. Состояние и перспективы независимой оценки и сертификации профессиональных квалификаций Журнал «Дополнительное профессиональное образование в стране и мире», №1, 2013. – С. 27-29.

Анотація. Тимченко В. В. Нові компетенції менеджера ВНЗ. У статті проаналізовано існуючі підходи до визначення компетенцій менеджерів. Перше десятиліття XXI століття - це період стабільного розвитку університетів: успішно реалізується багато міжнародних проектів, наприклад проект Європейський простір вищої освіти. Однак університети мають безліч проблем, пов'язаних з конкуренцією, підвищенням якості освіти, браком ресурсного забезпечення діяльності університетів, мотивації студентів та ін. Сучасні умови висувають до університетів нові вимоги: використання інноваційних методів управління, конкурентоздатність, ефективність. Таким чином, дослідження містить результати узагальнення досвіду російських університетів для вибору та реалізації ефективних методів управління.

Ключові слова: управління, управління якістю, менеджмент у сфері освіти, процесний підхід, проблеми освіти, розвиток університетів, компетенції менеджера.

Summary. Timchenko V. V. New university manager's competences. It was a period of stable development for universities during the first decade of XXI century: a lot of international projects successfully realized, for example European Higher Education Area project. However universities have many problems connected with competition, quality of education, lack of resources, motivation of students and so on. As response for challenges, universities should accept innovative management methods from business to be competitive and effective. So the research contains results of summarizing of Russian universities' experience for choosing and implementing effective management methods.

Key words: Management, quality management, management in education, sustainable management, process approach, problems of education, educational management, development of universities.

УДК 374:37(09)

В.В. Тихолоз
Черкаси, Україна

ДО ПИТАННЯ ПРО САМООСВІТУ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ Г.С. СКОВОРОДИ

У статті проаналізовано соціально-педагогічні ідеї Г.С. Сковороди, його погляди щодо ролі самовиховання і самоосвіти як важливих засобів соціалізації особистості.

Ключові слова: Г.С. Сковорода, соціально-педагогічні ідеї, самоосвіта, самовиховання, соціалізація особистості.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти повинна створити для молоді сприятливі умови для розвитку її здібностей, забезпечити зростання соціальної ролі особистості, розвинути інтерес і викликати готовність самореалізуватися на основі самопізнання, самоосвіти, творчого ставлення до діяльності. Успішне розв'язання визначеного завдання передбачає ретроспективний аналіз здобутків попередніх поколінь. Соціально-педагогічний інтерес викликає вивчення творчої спадщини видатного українського філософа і педагога Г.С. Сковороди, його ідей щодо ролі самоосвіти, самовдосконалення і самопізнання в процесі соціалізації особистості, що і стало метою цієї статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У історико-педагогічній літературі широко представлена педагогічна спадщина Г. Сковороди (С. Бакай, А. Бойко, Г. Вашенко, Г. Гребінна, М. Демков, Т. Десятов, О. Дзеверін, М. Євтух, І. Зайченко, М. Ковалинський, Ф. Кудринський, А. Кузьмінський, І. Кулик, В. Мельник, А. Ніженець, В. Омеляненко, Л. Прокопенко, І. Пуха, С. Русова, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, О. Туляков, С. Чавдаров, В. Шпак, Л. Штефан, М. Ярмаченко та ін.). Соціально-педагогічні аспекти творчої спадщини Г. Сковороди досліджують В. Поліщук, О. Янкович та ін.

Виклад основного матеріалу. Упродовж свого життя, будучи студентом Києво-Могилянської академії, згодом викладачем у Переяславській семінарії, Харківському колегіумі та мандрівним учителем, Г.С. Сковорода розглядав самовиховання і самоосвіту як необхідну суспільну потребу, як важливі засоби, що сприяють входженню особистості в соціум, сприяють її соціалізації. Як педагог він формував шанобливе ставлення до знань, до книги. «О книги, найкращі порадики! Найвірніші друзі!» [2, с. 247]. «Одне мені тільки близьке, вигукну я: о школо, о книги!» [3, с. 168].

Людина пізнає світ, саму себе в процесі освіти й самоосвіти. За глибоким переконанням педагога, слід вивчати лише те, що потрібне людині для пізнання нею самої себе і навколишнього світу, для щастя, для праці і боротьби. Він радив збуджувати у дітей у ранньому віці прагнення до знань, виробляти звичку до розумової праці. На його думку, лише розуміння і врахування внутрішнього потенціалу особистості в її формуванні та розвитку стане «вічним джерелом бажання» до знань, активізуватиме волю, «збуджуватиме до досвіду» і разом з цим, сприятиме «виробленню мистецтва та звички» до «сродної праці» [5].

«Сродне» виховання (принцип природовідповідності виховання), як і принципи гуманізму, демократизму, народності, що є основоположними у соціальній педагогіці, знайшли своє глибоке відображення у творчій спадщині Г.С. Сковороди. Людина як «мікрокосм» є частиною природи, вона підпорядковується законам «макрокосму», тобто життя світу в цілому. Принцип природовідповідності передбачає врахування нахилів, інтересів, обдарувань дитини, а не її соціального статусу. Природа дитини, певним чином зорганізована за допомогою мудрого наставника, справді є «вічним джерелом» бажання вчитися, самовдосконалюватися. «Вічна природа-мати зайвини не може мати. Найпотрібніше тобі ти знайдеш лиш у собі».

Саме самоосвіта обумовлює процес формування соціальної позиції і є однією з вищих форм самоорганізації особистості. Цей процес сприяє становленню загальної культури, соціальної зрілості й активності людини. Поряд з об'єктивною необхідністю величезне значення мають пізнавальні інтереси самої особистості, її уміння організувати в систему способи набуття знань [6]. Щастя і задоволення, за твердженням Г.С. Сковороди, треба шукати, насамперед, у собі: «Збери всередині себе думки, і в собі самому шукай справжніх благ»; «...якщо хочеш виміряти небо, землю та море, починай з виміру себе». Він закликав: «Копай всередині себе колодязь тієї води, що зростить і твій дім і сусідський, яку Плутарх називає джерелом спокою... Хай не захоплює тебе юрба, що женеться за скороминущим... Чим тобі допоможе палац, золото, якщо ти загубиш і вб'єш найцінніше - душу свою, тобто самого себе?» [5]. Філософ підкреслював, що «самопізнання духовно перевтілює людину із раба своїх звичок та пристрастей у «справжню», «духовну» людину. Ті ж з нас, хто не займається самоосвітою, мало чим відрізняються від тварин та втрачають свою людську сутність» [7, с. 67].

Розум, наголошував Г.С. Сковорода, найголовніша перевага людини над іншими живими істотами, її найдорогоцінніший скарб. Вважаючи розвиток розуму головним завданням виховання, він стверджував, що наш розум ніколи не залишається без діла, він завжди любить чим-небудь займатися. Педагог переконаний: немає години, непридатної для занять корисними науками, і хто помірно, але постійно вивчає предмети, корисні як у цьому, так і в майбутньому житті, тому навчання – не труд, а втіха [3, с. 147].

Любов до науки породжує необхідність самовдосконалюватися в своїх знаннях. На його думку, хто думає про науку, той любить її, а

хто її любить, той ніколи не перестає вчитися, хоча б зовні він і здавався бездіяльним.

Самоосвіта як вид пізнавальної діяльності характеризується активністю, самостійністю, добровільністю і спрямованістю на розвиток розумових сил і здібностей, формування культури розумової праці. Важливо спиратися на особисту активність вихованця, яка є визначальною в процесі соціалізації особистості. «... Склавши крила, не може полетіти навіть сам орел», – неодноразово повторював Г.С. Сковорода [1, с. 414].

Устами одного із своїх героїв мислитель стверджує необхідність самостійної праці: «Отец мой родил мне крыла, а я сам научился летать. Он вродил мне благое сердце, я же самовольно навьякаю...» [2, с. 107]. Він закликає демократичні верстви населення засвоювати науку, безперервно вчитися, завжди і всюди, «сидяй в дому, летай путем и засыпая, и просыпаясь».

Працюючи викладачем, просвітитель турбувався про те, щоб практичними порадами допомогти учням в оволодінні методами самостійної роботи. Він дає методичні рекомендації у «Філологічних виписках», які книги перш за все читати, як робити виписки (короткі, історичні), зауваження, замітки та ін., як перекладати твори рідною мовою. Методика самоосвіти передбачає необхідність навчити правильно читати книги. «Якщо наш вік або наша країна має мудрих мужів набагато менше, ніж в інші віки і в інших сторонах, то причиною цього є те, що блукаємо по незлічених і неспоріднених стадах книг без міри і без розбору, без гавані» [1, с. 39].

Метод самостійного вивчення мудрих книг, пізнання себе, пізнання оточуючої дійсності, яка «... есть книга, книга же черная, содержащая беды всякого рода, аки волны востающие ... на море», гуманіст-демократ вважав основним у інтелектуальному розвитку учнів, у формуванні самостійності думки. «Иди, следуй, смотри вокруг, ищи, стучи, настаивай, но упрямо и упорно ... Только *стойкость* получит в награду венюк», – радив він Ф.А. Жебокрицькому. Самостійність людини як риса характеру є результатом самоосвіти, освіти та виховання.

За Г. Сковородою, самоосвіта, що є вищим щаблем у розвитку самостійності учня, вимагає від нього вміння проявляти власну ініціативу та активність. На думку педагога, нерозумно випрошувати те, що можеш досягти сам. Він осуджує неуків, людей, які не хочуть знати, які не вважають незнання і глупоту ганьбою: «Не тот есть глуп, кто не знает (еще все перезнавший не родился), но тот, кто знает не хочет. Возненавидь глупость...» [4, с. 392].

Проголошуючи ідею безперервної освіти, яку необхідно починати з дитинства, «от младых ногтей» і продовжувати протягом всього життя, Г. Сковорода сам дотримувався цих принципів і вимагав цього від своїх учнів. Так, в листі до М. Ковалинського він рекомендує берегти час («з усіх втрат втрата часу найтяжча», «тоді лише пізнається цінність часу, коли він втрачений»). Слід використовувати його для самовдосконалення, для збагачення розуму знаннями: «Стережися ці днини витратити на пусте! Пам'ятай, що вони скарб ...». Педагог посилається на світову педагогічну думку, звертаючись до мудрості Е. Ротердамського: «Пам'ятай, що ніщо не минає так швидко, як юність», а також самоосвітніх порад Плінія: «Втрачений час той, який ти не використав на навчання» [2, с. 273].

Г. Сковорода заперечує авторитарну педагогіку, пригнічення розумового розвитку і підносить розумові здібності людини, її допитливість, прагнення до подальшого набуття знань. Він закликає до ґрунтовності, ретельності й наступності в заняттях, радить одному із своїх учнів самотужки вивчати грецьку мову: «Знаходь годину і щоденно потроху, але обов'язково і саме щоденно підкидай в душу, як в шлунок, слово або вислів ... Чим повільніше будеш вивчати, тим плодотворніше навчання. Повільна постійність нагромаджує кількість, більшу від сподіваної» [2, с. 223]. І в іншому місці: «Спіши повільно» [2, с. 340].

Педагог-демократ щиро ділився зі своїми учнями результатами своїх самоосвітніх пошуків. Як мандрівний учитель, він сприяв поширенню освіти серед трудового народу. У всі часи залишиться актуальним його гасло: «Довго сам учись, якщо хочеш учити інших». Найважливіше завдання вчителя – виявити і розвивати природні задатки своїх вихованців, передбачати і прогнозувати труднощі на цьому шляху, створювати оптимальні умови, не заважаючи, а «відвертаючи перешкоди» («вчитель і лікар не є вчителем і лікарем, а лише служителем природи»).

Висновки. Ідеї Г.С.Сковороди про залежність суспільного прогресу від поширення освіти та виховання, необхідність самопізнання для вибору «сродної» праці свідчать про те, що у його творчості є елементи соціальної педагогіки [8]. Ці ідеї, як і думки про самопізнання, самоосвіту і самовдосконалення особистості сприяли розробці цього розділу педагогічної науки.

Список використаної літератури

1. Сковорода Г. Твори: у 2 т. – Т. 2. – К., 1961.
2. Сковорода Г. Повне зібрання творів: У 2 т. – Т. 2. – К.: Наукова думка, 1973.
3. Сковорода Г. С. Сад пісень: Вибрані твори. – К.: Веселка, 1983. – 190 с.

4. Сковорода Г. Літературні твори. – К., 1972.
5. Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові перекази. Листи / Г. Сковорода. – К.: Наук. думка, 1983. – 542 с.
6. Сікілінда О.В. Г.С. Сковорода: філософія самоорганізації особистості [Електронний ресурс] / О.В. Сікілінда // Свой вариант: сайт Міжрегіональної спілки письменників та Конгресу літераторів України. – Режим доступу: <http://mspu.org.ua/pulicistika/1636-gs-skovoroda-filosofiya-samoorganizaciyi.html>
7. Шпак В.П. Организация самообразования студентов педагогических вузов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Харьков, 1994. – 158 с.
8. Янкович О.І. Історія соціальної педагогіки/соціальної роботи: навч.-метод. посіб. / О.І. Янкович, В.А. Поліщук. – Т.: ТНПУ, 2004. – 394 с.

Аннотация. Тихолоз В. В. К вопросу о самообразовании как средстве социализации личности в социально-педагогических взглядах Г.С. Сковороды. В статье рассмотрены социально-педагогические идеи Г.С. Сковороды, его взгляды относительно роли самовоспитания и самообразования как важных средств социализации личности.

Ключевые слова: Г.С. Сковорода, социально-педагогические идеи, самообразование, социализация личности.

Summary. Tiholoz V. V. On the issue of self-education as a means of socialization in social and educational views of G. S. Skovoroda. This article describes the socio-pedagogical ideas of G.S. Skovoroda, his views on the role of self-education and self-education as an important means of socialization.

Key words: G.S. Skovoroda, socio-pedagogical ideas, self-education, self-education, socialization.

УДК 37

Галина Трапицына
Санкт-Петербург, Россия

УПРАВЛЕНИЕ НЕСООТВЕТСТВИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются возможности и проблемы использования процессного подхода к управлению качеством образования. Определяется понятие качества образовательной программы. Раскрывается сущность процессного подхода к управлению качеством образования. Анализируются требования к качеству, результативности, эффективности образовательной программы как рыночного продукта..

Ключевые слова: образовательная программа, качество образовательной программы, управление качеством, управление процессами, управление качеством образования.

Нет структурных частей статьи

Проблема качества образования в условиях глобализации рынков образовательных услуг приобретает особую актуальность в связи с ужесточением требований, предъявляемых к учебному заведению рынком образовательных услуг и рынком труда, полноправным субъектом которых является современная образовательная организация. Происходит усиление роли образования как фактора устойчивого социально-экономического развития, источника формирования человеческого капитала, инновационного и интеллектуального потенциала общества, складывается новая парадигма интеграции образовательных институтов в экономическую систему.

В современном мире стремительно растет интерес к проблемам образования, происходит поиск путей его обновления, повышения качества. Сегодня становится очевидным, что в современных условиях важнейшим условием повышения качества образования является возможность осуществлять инновационную деятельность, обеспечивать вариативный характер образования, использовать современные и высокоэффективные модели управления. Проблема достижения качества образования, отвечающего современным требованиям, поставлена на повестку дня как приоритетная цель инновационного развития российского образования. Главная задача российской образовательной политики сформулирована как обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства.

Усложнение социально-экономических процессов приводит к усилению внимания к качеству образования. Явно проявившиеся несоответствия «вызовов нового времени» и сохраняющихся традиционных подходов к реализации функций образования заставляют искать пути и механизмы модернизации образовательных систем. Положение усложняется усиливающейся конкуренцией внутри самой системы образования. Появление новых образовательных организаций, нетрадиционных провайдеров образовательных услуг (например, виртуальных и корпоративных университетов), активно осваивающих новые рынки и новые области знаний, значительно обострило проблему обеспечения конкурентоспособности формального образования. На «образовательном поле» все активнее начинают появляться новые игроки – учебные центры, внутрифирменные образовательные структуры, что объясняется

содержательными изменениями в спросе на образование в сторону его большей рыночной ориентации.

Расширение спектра образовательных услуг и появление новых образовательных программ, развитие практики вариативного образования, дифференциация обучения ставят перед управленцами задачу нового осмысления и переоценки происходящих в образовании процессов и их результатов. Данное обстоятельство актуализирует проблему организации и осуществления управленческого контроля с целью совершенствования образовательной деятельности, оперативного выявления, устранения и предупреждения возникающих в ней несоответствий.

В тоже время анализ существующей практики управления образовательными организациями дает все основания утверждать, что традиционная система контроля не обеспечивает достижения его основных целей – определения степени соответствия качества образования предъявляемым к нему требованиям потребителей, своевременного обнаружения несоответствий и управления ими, выявления причин существующих проблем и обеспечения всех уровней управления необходимой для принятия адекватных решений информацией.

Многоаспектность проблемы управления качеством образования привлекает к ее решению представителей разных научных направлений - педагогики, экономической теории, менеджмента, психологии, квалиметрии, социологии. Одним из путей повышения качества образования многими исследователями рассматривается модернизация системы управления образовательным учреждением на основе принципов TQM - Всеобщего управления качеством.

Вместе с тем, следует отметить, что попытки внедрения в образовательных организациях систем менеджмента качества выявили целый ряд противоречий:

1) между современными требованиями рынка труда к качеству образования и ограниченностью возможностей их удовлетворения на основе традиционных подходов к управлению образовательным процессом;

2) между инновационными процессами в образовании и отсутствием механизма обеспечения их согласованного и положительного воздействия на качество образовательных услуг;

3) между потребностями личности в интеллектуальном, культурном и профессиональном развитии, профессиональной идентификации, обеспечивающим конкурентоспособность

специалиста на современном рынке труда, и возможностью их удовлетворения в условиях традиционной образовательной модели;

4) между необходимостью гарантий качества предоставляемых образовательных услуг и недостаточной разработанностью методологических и технологических аспектов его достижения;

5) между значительным опытом внедрения систем менеджмента качества в экономических системах и низкой степенью освоения данного опыта в образовательной практике.

В настоящее время идет активный поиск новых, эффективных моделей управления образовательными учреждениями. Внимание исследователей, управленцев и специалистов-практиков все больше привлекает идея внедрения в образовательных учреждениях систем менеджмента качества (СМК). Тезис о том, на основе внедрения СМК и процессного подхода можно добиться существенного повышения эффективности образовательной деятельности и обеспечить гарантии качества образования стал настолько распространенным и аксиоматичным, что сегодня в сознании многих руководителей прочно утвердилась мысль, что уже сам по себе факт наличия в вузе сертифицированной системы менеджмента качества и есть гарантия конкурентоспособности и устойчивого развития. Вместе с тем, анализ практики работы многих образовательных организаций, внедривших у себя системы менеджмента качества, отнюдь не подтверждает бесспорность этого тезиса, как не содержит и непровержимых свидетельств приобретаемых этими организациями конкурентных преимуществ. Такое положение привело к тому, что в последнее время все чаще и чаще в публикациях, посвященных проблемам управления качеством образования, появляются мысли о том, что требования стандарта ISO малопригодны для совершенствования деятельности образовательных учреждений и повышения качества образования, и что эти требования выступают не методологической основой модернизации системы управления образовательным учреждением, а являются лишь одним из вспомогательных управленческих средств, направленных на решение частных задач, хотя и в достаточно широком спектре организационных проблем. Речь, по сути, идет о весьма распространенном и весьма опасном заблуждении управленцев, когда система менеджмента качества рассматривается только как часть, надстройка общего менеджмента образовательного учреждения, пусть и необходимая, но лишь дополняющая его, а отнюдь не как модель эффективного менеджмента, концептуальная рамка преобразования системы управления вузом.

Чаще всего проблемы в попытках применения TQM к управлению качеством образования проявляются в стремлении описать и улучшить уже существующие процессы, т.е. в направленности менеджмента на повышение операционной эффективности. Ошибка заключается в том, что идентифицируются не те процессы, которые образовательная организация должна осуществлять и улучшать в соответствии с выбранной стратегией, а те, которые сложились в ней традиционно. Нарушается основная логика менеджмента качества: "от стратегии - к процессу", а не наоборот.

Необходимо отметить, что развитие теории и практики менеджмента качества создает новые возможности по управлению образовательной деятельностью, в частности, к управлению возникающими в ней несоответствиями. Одним из перспективных направлений при этом может рассматриваться процессный подход. Анализ опыта применения процессного подхода для повышения качества образования заставляет рассматривать традиционный контроль как запоздалую и недостаточно эффективную меру, перенося акценты в управлении на планирование, обеспечение и улучшение качества всех процессов деятельности вуза.

Очевидно, что процедуру управления несоответствиями в образовательной деятельности невозможно полноценно разработать, если:

- не определена сама образовательная деятельность, качеством которой образовательная организация управляет, т.е. не разработанная процессная модель деятельности;

- не установлены требования к осуществляемым в образовательной организации процессам и их результатам, т.е. не определено, что такое соответствующая деятельность (процессы, услуги, продукция), ибо это равносильно тому, что не определена несоответствующая деятельность (процессы, услуги, продукция).

Принципиальное отличие процессного подхода от других моделей управления образовательной организацией заключается в том, что основное внимание менеджмента концентрируется не на отдельных функциях, выполняемых различными структурными подразделениями и должностными лицами, а на межфункциональных процессах, объединяющих функции в общие потоки и нацеленные на конечные результаты деятельности. При этом главное внимание обращается не на вертикальные связи в организационной структуре, которые традиционно хорошо отлажены, а на горизонтальные, являющиеся наиболее слабыми. Определяющее достоинство

процессного подхода заключается, прежде всего, в управлении на стыках деятельности подразделений и должностных лиц.

В рамках процессного подхода система управления образовательной организацией представляет собой карту процессов, связанных между собой отношениями поставщик-клиент, то есть каждый процесс является как поставщиком ресурсов, так и клиентом других процессов.

В настоящее время существует весомые причины повышения интереса образовательного менеджмента к процессному подходу к управлению. Стремительно возрастает интерес к внедрению систем менеджмента качества (СМК) в образовании. В последние годы причиной этому служит ужесточение требований Министерства образования и науки РФ к качеству работы образовательных организаций, рост конкуренции на рынках образования, образовательная политика, направленная на оптимизацию структуры образовательной системы. Таким образом, образовательные организации вынуждены повышать эффективность своих систем управления и стремятся делать это на основе современных достижений менеджмента.

Использование процессного подхода к управлению обеспечивает образовательному учреждению целый ряд преимуществ.

Во-первых, процессный подход позволяет устранить или, по крайней мере, снизить функциональные барьеры между структурными подразделениями за счет усиления горизонтальных связей. Использование для формализации процессов единого языка способствует более четкому пониманию сотрудниками взаимодействий между подразделениями и друг с другом. Процессная ориентация управления ведет к изменению подходов в организации работ. Стираются вертикальные связи, основанные на принципе «я подотчетен только своему руководителю», возникают новые горизонтальные связи, основанные на принципе «я подотчетен своему потребителю», то есть появляется объективная возможность на протяжении всего процесса концентрировать внимание на требованиях, выдвигаемых потребителем.

Во-вторых, процессный подход позволяет более четко определять границы ответственности конкретных работников, что ведет к лучшему пониманию ими своих функций и предъявляемых к выполняемой работе требований. Следствием этого является повышение эффективности использования ресурсов.

Также процессный подход облегчает прослеживаемость деятельности образовательной организации, делает ее более

прозрачной за счет единства информационных потоков. Это позволяет своевременно производить корректирующие действия с целью устранения причин несоответствий или снижения эффективности процессов.

Процессный подход позволяет снизить издержки, вызванные дублированием функций, которое часто встречается в функционально ориентированных организациях. Он позволяет руководителям определять и управлять ключевыми процессами и результатами деятельности, действительно создающими добавленную ценность для потребителя, а также интегрировать часто разрозненные действия функциональных структур и направлять их усилия на общий результат. Процессный подход задает иной стиль мышления. В частности, он заставляет мыслить системно: "Функционирование любого составляющего систему подпроцесса должно оцениваться в терминах его вклада в цели всей системы, а не по его индивидуальной производительности или прибыли и ни по какому другому соревновательному критерию" (Э.Деминг «Выход из кризиса»).

Процессный подход - это выход на продуктивную идею внутренних поставщиков и потребителей. Фактически реальная образовательная деятельность, приносящая добавленную ценность и определяющая качество образования, осуществляется не изолированными элементами функциональной иерархии, а пронизывает образовательную организацию в виде совокупности процессов.

Понимание принципов процессного менеджмента очень важно для управления несоответствиями в образовательной деятельности и повышения качества образования. Процесс управления несоответствиями начинается с выявления, идентификации и регистрации актуальных и потенциальных несоответствий в деятельности образовательной организации и результатах этой деятельности. При этом именно несоответствия в результатах деятельности свидетельствуют о наличии несоответствий в самой деятельности, и в этом смысле проявляется интегративный характер результирующих несоответствий, в них аккумулируются все ранее допущенные просчеты и ошибки, они выступают следствием проблем, существующих в процессах, имеющих своим выходом данные результаты.

Основным показателем, по которому сегодня оцениваются результаты образовательной деятельности, несмотря на настойчивые призывы по переходу на компетентностную модель, на сегодняшний день по-прежнему остается успеваемость учащихся. Безусловно,

разработка модели и технологии управления несоответствиями в образовательной деятельности должна начинаться именно с разработки модели и инструментария оценки степени сформированности компетентности учащихся и удовлетворенности потребителей образовательных услуг, как основы для диагностики соответствия (несоответствия) этой компетентности установленным требованиям, однако решение этой проблемы представляет собой весьма сложную, комплексную и трудоемкую научно-практическую задачу, и такая задача до настоящего времени еще не решена. Поэтому успеваемость учащихся традиционно рассматривается образовательными организациями как агрегированный индикатор несоответствий в образовательной деятельности. Следовательно, анализ несоответствий в образовательной деятельности целесообразно начать с анализа успеваемости, например, наличия у студентов академических задолженностей. Следующим шагом анализа существующих несоответствий является их локализация. Для этого, прежде всего, следует определить, относится ли данное несоответствие к какой-то конкретной образовательной программе, курсу обучения, учебной группе, учебному предмету и т.п. Следующим этапом является попытка определить, насколько эффективна система мер, применяемых образовательной организацией по устранению проблемы академических задолженностей. Проведенный анализ показал, что практически единственным способом управленческого решения этой проблемы является отчисление студентов, имеющих большое количество задолженностей, т.е., пользуясь производственной терминологией - отбраковка дефектной продукции на этапе ее создания. Вместе с тем, анализ теории и практики управления качеством убедительно доказывает, что это тупиковый путь, поскольку он не приводит к устранению причин несоответствий, а представляет собой борьбу с их следствиями.

Выводы. Проведенный нами анализ деятельности целого ряда образовательных организаций показывает, что стратегия устранения несоответствий, связанная с отчислением студентов, имеющих задолженности, не эффективна. Кроме того, в условиях снижающегося бюджетного финансирования, перехода на нормативно-подушевые модели формирования субсидий образовательным организациям, роста конкуренции в сфере образования, она еще и экономически нецелесообразна. И наконец, при реализации такой стратегии велик риск передачи несоответствующей продукции потребителю без признания ее дефектной (аттестация и присвоение квалификации выпускнику, не обладающему требуемым уровнем компетентности).

Исходя из вышеизложенного, разработка процессной модели управления несоответствиями и поиск возможностей изменения связанных с ними процессов представляется не только желательным, но и необходимым.

Список использованной литературы

1. Граничина О.А., Трапицын С.Ю. Использование процессного подхода при создании системы комплексного оценивания качества деятельности учреждения высшего профессионального образования [Текст] // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. – 2008. – Вып. 2. – С. 108-116. ISSN: 2227-6564
2. Громова Л.А., Трапицын С.Ю. Новые возможности управления качеством образовательных программ [Текст] // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. – 2011. – Вып. 9. С. 53-57. ISSN: 2306-9880

Анотація. Трапицина Г. М. *Управління невідповідністю у освітній діяльності на основі процесного підходу.* У статті розглядаються можливості і проблеми використання процесного підходу до управління якістю освіти. Визначається поняття якості освітньої програми.. Розкривається сутність процесного підходу до управління якістю освіти. Аналізуються вимоги до якості, результативності, ефективності освітньої програми як ринкового продукту.

Ключові слова: освітня програма, якість освітньої програми, управління якістю, управління процесами, управління якістю освіти.

Summary. Galina Trapitsina. *Control of Nonconformities in Educational Sphere Based on the Process Approach.* Possibilities and problems of process approach to quality management of education are considered in the article. The concept of educational program quality is defined. The essence of process approach to quality management of education is shown. Requirements to quality, productivity, efficiency of educational program as market product are analyzed..

Key words: educational program, quality of educational program, quality management, process management, quality management of education.

УДК 37.013.42

Ольга Тютюнник
Черкаси, Україна

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ФАНДРАЙЗИНГОВОЇ КАМПАНІЇ

У статті розглядається особливості використання технології фандрайзингу у діяльності соціального працівника некомерційної організації

щодо реалізації соціальних проектів, а також розкрито деякі аспекти підготовки соціальних працівників до проведення фандрайзингової кампанії.

Ключові слова: *фандрайзинг, фандрайзингова кампанія, соціальний працівник, управління у сфері соціальної роботи*

Постановка проблеми. Лише деякі соціальні проекти можуть бути реалізовані без залучення матеріальних і фінансових ресурсів. Навіть якщо діяльність керівників і учасників проекту не оплачується, матеріальні та фінансові ресурси необхідні для організації зв'язку, вирішення транспортних проблем, придбання продуктів харчування, одягу чи інших матеріальних цінностей. Для організації фінансування великих соціальних проектів необхідні значні матеріальні кошти, що залучаються з різних джерел: дотації з місцевих та регіональних бюджетів, гранти, що виділяються різними організаціями, спонсорські кошти бізнесу та інші. Технології залучення коштів та інших необхідних ресурсів з різних джерел для реалізації соціального проекту прийнято називати фандрайзингом.

З розвитком фандрайзингу як практичної діяльності некомерційних організацій виникла необхідність у ґрунтовній підготовці професійного середовища такої діяльності, запровадження спеціальних курсів та практикумів, окремих тем в дисципліні, які вивчають працівники соціальної сфери.

Фандрайзингова діяльність є специфічним видом організаційно-управлінської діяльності соціального працівника.

Термін "*фандрайзинг*" (від англ. fund – фонд, raising – зростання) був запозичений у США, де він використовується багато десятиліть переважно в області залучення фінансування в так званій «третьій сектор». З 1980-х рр. фандрайзинг в США остаточно оформився в самостійну управлінську дисципліну. В Україні фандрайзинг активно став розвиватися з розвитком некомерційних організацій з 1990-ті – поч. 2000-х років.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему актуалізують сучасні дослідження, в яких розкрито змістові та організаційно-технологічні аспекти фандрайзингової діяльності. Так, американський дослідник Дж. Баглі визначає фандрайзинг як мобілізацію ресурсів для діяльності; процес збору добровільних внесків у вигляді грошей або інших ресурсів від жертвувачів приватних осіб, компаній, благодійних фондів [1]; Б. Райзберг, Л. Лозовский, Е. Стародубцева у економічному словнику фандрайзингом називають діяльність по збору коштів, формування різних фінансових, грошових фондів, зокрема, для благодійних або освітніх цілей [2]; В. Якимец характеризує фандрайзинг як діяльність, яка спрямована на

залучення й акумулювання коштів з різних джерел [7]. Технологічні аспекти фандрайзингу розкрито також у працях: А. Соколової [4] (алгоритм здійснення фандрайзингу), К. Юдової-Романової [6] (теоретичні та практичні аспекти фандрайзингу як мистецтва залучення коштів), В. Снігульської [3] (організаційні аспекти здійснення соціального фандрайзингу) та ін.

Серед засадчих нормативно-правових документів, які регулюють фандрайзингову діяльність, основними є: *Декларація етичних принципів в фандрайзингу* (міжнародний документ, який прийнято у 2006 році Національною гільдією фандрайзерів), Закони України «Про благодійництво та благодійні організації», «Про громадські об'єднання», «Про місцеве самоврядування в Україні», Проект Закону України «Про неприбуткові організації», Указ Президента України «Про забезпечення умов для більш широкої участі громадськості у формуванні та реалізації державної політики» та ін.

Мета статті. У пропонованій статті ми розглянемо фандрайзинг у діяльності соціального працівника некомерційного сектору щодо реалізації соціальних проектів (проектний фандрайзинг) і розкриємо деякі аспекти підготовки соціальних працівників до проведення фандрайзингової кампанії.

Виклад основного матеріалу. *Фандрайзинг в сфері соціальної роботи* являє собою методику залучення ресурсів для діяльності НКО, спрямовану на підвищення добробуту людей через вирішення соціальних проблем незахищених груп населення, малозабезпечених сімей, пенсіонерів, ветеранів, дітей і дорослих з інвалідністю, дітей-сиріт та вихованців інтернатних закладів і т.ін. Така діяльність вимагає чіткого планування, етапності, системності, відпрацювання деталей, жорсткого контролю за виконанням усіх задач, здійснення ефективної комунікації, а також креативності і швидкого реагування – тобто, організації і проведення *фандрайзингової кампанії*.

Для ефективного здійснення організаційно-управлінської діяльності у процесі проведення фандрайзингових кампаній соціальний працівник повинен володіти основними управлінськими навичками, такими як: постановка цілей, планування, організація, мотивація, контроль, розуміння того, як вибудувувати пріоритети і знаходити критерії для прийняття зважених рішень. Це послідовність ключових дій спеціаліста (управлінський цикл), без яких не гарантовано досягнення позитивного результату.

Ці управлінські навички спеціаліст застосовує у процесі реалізації технології фандрайзингу, яка складається з таких етапів (рис. 1)

Етапи технології фандрайзингу



Рис. 1. Технологія фандрайзингу

1. ЕТАП. Оцінка потреб

Завдання:

- визначити загальну мету фандрайзингу та ступінь її складності;
- чітко уявити завдання, які необхідно вирішити за допомогою отриманих ресурсів;
- встановити часові рамки.

Запитання:

1. Яку проблему ми будемо вирішувати?
2. Що для нас є цінністю, пріоритетом в діяльності?
3. Чого ми хочемо досягти - в чому наша мета?
3. Хто зацікавлений у процесі і результатах нашої діяльності, хто наші клієнти?
4. Скільки часу нам буде потрібно на отримання ресурсів?
5. До чого ми хочемо прийти врешті? Хто конкретно отримає користь від нашої роботи - які люди, соціальні групи?

Пристаюючи до планування та здійснення фандрайзингової кампанії, необхідно, перш за все, чітко і ясно розуміти, яку мету і місію реалізує НКО, адже цим у першу чергу зацікавляться потенційні донори.

Якщо стратегічна мета залучення ресурсів сформульована правильно, то вона: відображає і доповнює місію організації; чітка, коротка і зрозуміла, легко запам'ятовується; фокусується на головному; об'єднує і націлює на справу.

Для того, щоб визначити скільки, чого і на що потрібно, слід здійснити аналіз потреб. – організовану діяльність по збору та систематизації інформації про наявні / плановані витрати на реалізацію того чи іншого проекту / програми або його окремого компонента, включаючи забезпечення потреби в кадрах, технологіях / методиках, інформаційної та іншої діяльності, необхідної по проекту.

2. ЕТАП. Виявлення необхідних ресурсів

Завдання:

- визначити ресурси, які можуть бути задіяні в роботі;
- оцінити можливості залучення нефінансових ресурсів;
- проаналізувати ресурсні можливості самої організації.

Запитання:

1. Для чого ми здійснюємо пошук ресурсів?
2. Які саме ресурси нам потрібні?
3. У якому розмірі нам необхідні кошти?
4. Чи можливо скоротити фінансові витрати за рахунок залучення інших видів ресурсів?

Цей етап вимагає від спеціаліста уміння визначати ресурси, які можуть бути задіяні в роботі (людські, інтелектуальні, матеріально-технічні, комунікаційні, фінансові, територіальні, часові, символічні). Очевидно, що найголовнішим ресурсом для некомерційної організації є люди, адже людина акумулює у собі ряд інших ресурсів (ідеї, робочі руки, професійні знання і навички, професійні та особисті контакти, моральна підтримка та ін.).

3. ЕТАП. Визначення взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, вибір потенційних джерел

Завдання:

- оцінити зовнішнє оточення;
- дослідити ресурсну базу території;
- проаналізувати минулий досвід збору коштів, визначити своїх прихильників, до яких можна звернутися в першу чергу; визначити, до кого можна ще звернутися;
- зібрати повну інформацію про потенційних партнерів і продумати аргументи на свою користь з метою долучити їх до діяльності;
- встановити зв'язок з нинішніми партнерами;
- залучити в процес збору коштів усіх зацікавлених сторін;

- розробити стратегію фандрайзингової кампанії.

Запитання:

1. Хто може бути зацікавлений в цій діяльності?
2. Чи доступні ті люди, які вас цікавлять?
3. Хто нам може реально допомогти?
4. З якими проблемами нам доведеться зіткнутися?

Розробляючи стратегію фандрайзингу, необхідно реалістично оцінити, до яких джерел фінансування звертатися в тому чи тому випадку і як подати свій проект в найбільш адекватній для конкретного донора формі.

Такими джерелами можуть бути:

- недержавні неприбуткові організації (громадські організації; благодійні фонди; асоціації; релігійні організації; політичні партії; профспілки; творчі спілки тощо);
- державні організації (лікарні, соціальні служби, бібліотеки, музеї тощо);
- органи державної та місцевої влади;
- приватні фонди і комерційні структури (фірми, банки, страхові агентства);
- окремі особи, що виявляють інтерес до діяльності НКО.

Необхідно відразу визначитися з обмеженнями. Наприклад, для громадських організацій, в завдання діяльності якої закладено заклик до здорового способу життя, обмеженням може бути неможливість приймати фінансування від тютюнових і алкогольних компаній.

4. ЕТАП. Розробка способів залучення ресурсів

Завдання:

- скласти кошторис (скільки фінансових вкладень потрібно в конкретний період діяльності НКО);
- здійснити пошук джерел фінансування та інших ресурсних можливостей;
- обрати стратегію залучення ресурсів;
- визначити і погодити всередині організації форми та методи діяльності;
- хронологічно вибудувати всі заплановані заходи;
- продумати, які послуги і можливості організація може запропонувати спонсорам;
- підготувати і розмножити матеріали для надання спонсорам (заявки, прес-релізи та ін.).

Запитання:

1. У якому становищі ми перебуваємо?
2. Якими ресурсами володіємо?

3. Як ми будемо рухатися до бажаної мети?

4. Як ми діємо? Чим конкретно ми будемо займатися щодня?

Найбільш поширеними *способами залучення ресурсів* для роботи НКО є: 1) самофінансування: членські внески, заняття комерційною діяльністю; 2) залучення позабюджетних коштів: проведення благодійних акцій, збір благодійних пожертвувань, спонсорська допомога, отримання гранту та ін.

Основне джерело фінансування – гранти від іноземних організацій і благодійних фондів. Гранти надаються в результаті проведення грантових програм (конкурсів): разових, циклічних, постійних. Деякі гранти видаються в результаті реалізації певної складної організаційної форми міжсекторної взаємодії. Прикладом є проведення ярмарку соціальних проектів.

5. ЕТАП. Проведення заходів щодо залучення ресурсів. Мотивування донорів

Завдання:

– здійснити весь комплекс заходів, розроблених на стадії планування;

– визначити інтерес (мотив), за яким конкретний партнер зможе зробити пожертвування: матеріальний, моральний, діловий і т.ін.

– проаналізувати ті мотиви потенційних спонсорів, які можна заохотити;

– описати переваги, які може отримати благодійник в результаті залучення до благодійної діяльності;

– акцентувати увагу благодійника на суспільному значенні проблеми, яку вирішує організація.

Запитання:

1. Що є важливим для особистості або організації при прийнятті рішення про партнерську участь в проекті?

2. Як правильно побудувати бесіду, щоб отримати бажаний результат?

3. Що може нам допомогти в проведенні заходів по залученню ресурсів?

Основними *методами* залучення ресурсів, які використовують у своїй діяльності НКО є: [5]

1) телефандрайзинг – звернення до потенційних донорів та благодійників за телефоном чи факсом.

2) інформаційний фандрайзинг – проведення рекламних кампаній у засобах масової інформації, поширення зовнішньої реклами (стенди, банери, біл-борди, брошури, буклети тощо).

3) поштовий фандрайзинг – звернення до потенційних донорів та благодійників поштою.

4) індивідуальний фандрайзинг – персональне звернення до донорів та благодійників в особистій бесіді.

5) солофандрайзинг – заручення підтримкою впливових, відомих осіб.

6) подієвий фандрайзинг – проведення різних заходів (аукціонів, ярмарок, виставок, лотерей, презентацій, обідів і т.ін.

7) поліфандрайзинг – розповсюдження безкоштовних запрошень на культурні заходи, презентації і т.ін.

Для успішного проведення фандрайзингових кампаній необхідно встановлення комунікацій із ЗМІ. Можливими компонентами інформаційної кампанії фандрайзингу можуть бути:

- створення та розповсюдження прес-релізів про фандрайзингову кампанію на телебаченні, радіо, розміщення оголошень в друкованих виданнях;

- проведення прес-конференцій, інтерв'ю, участь соціальних працівників в телевізійних і радіопередачах;

- розповсюдження листівок календарів, буклетів, присвячених фандрайзинговій кампанії, на вулицях і в громадських місцях; розклеювання інформаційних плакатів на вулицях міста, в громадських місцях, школах, інститутах та ін.;

- участь у виставках, презентаціях, круглих столах та інших масових заходах тощо;

- створення Інтернет-сторінки, присвяченої фандрайзинговій кампанії;

- робота волонтерів та соціальних працівників на місці проведення фандрайзингових заходів («жива реклама») та ін.

Важливою складовою фандрайзингових кампаній є *мотивування донорів*.

Мотивами благодійних фондів часто стає підтримка тих організацій або проектів, які відповідають призначенню місії фондів. Так, наприклад, Глобальний фонд боротьби з ВІЛ/СНІД, туберкульозом і малярією підтримує проекти та діяльність тих НКО, які спрямовані на розвиток системи лікування, підтримки та медико-соціального супроводу клієнтів, які мають ВІЛ-статус, а також активно реалізують ідеї збереження репродуктивного здоров'я населення і профілактики ІПСШ.

Найбільш поширеними *мотивами благодійної діяльності особистості або комерційної організації* є морально-етичні міркування (філантропічні мотиви; мотиви релігійного і національного

характеру; почуття провини; мотиви, пов'язані з подіями особистого життя; розуміння важливості роботи НКО та ін.) та мотиви, пов'язані з професійними інтересами власників і, насамперед, з формуванням іміджу, репутації їх організації, залученням нових споживачів продукції, можливість зміцнити і розширити ділові контакти, очікування вигоди (напр., податкових пільг або додаткових рекламних можливостей) тощо.

6. ЕТАП. Оцінка ефективності фандрайзингу

Завдання:

– виявлення співвідношення витрат на пошук фінансування з отриманими результатами;

– розрахунок граничної продуктивності (обсягу додаткових пожертвувань, зроблених завдяки додатковим витратам на звернення за пожертвами), а не середньої продуктивності (загального обсягу пожертвувань, діленого на загальний обсяг витрат);

– оцінка того, наскільки було враховано правовий аспект діяльності по залученню коштів;

– визначення того, в якому обсязі НКО зможе використовувати залучені кошти.

Запитання:

1. Наскільки поставлені цілі відповідають фактичним потребам НКО? (визначається ефективність етапу планування)

2. Наскільки фактичні результати фандрайзингу відповідають запланованим? (визначається ефективність етапу реалізації)

3. Наскільки ефективними виявилися витрати на досягнення результатів фандрайзингу? (визначається ефективність кінцевих результатів)

Показниками результативності фандрайзингової кампанії є:

– кількість звернень з пропозиціями про підтримку;

– кількість позитивних відповідей на прохання;

– сума отриманих коштів;

– частка або відсоток позитивних відповідей від загального числа запитів;

– дохід, отриманий на одиницю запитів;

– установавання тісних партнерських зв'язків з організаціями та ін.

Оцінка результативності фандрайзингу важлива як для організації, так і для тих осіб чи структур, які вклали гроші чи інші ресурси у діяльність НКО. Фандер бажає знати: 1) На що було витрачено його кошти? 2) Наскільки раціонально було витрачено кошти? Це дає можливість йому зробити висновок про те, чи варто у

подальшому фінансувати цю організацію. Тому благодійник може вимагати звіт про проведену роботу. Звіт традиційно складається з 2-х частин: аналітична (змістова) та фінансова. Звіти бувають: проміжні (тижневі, місячні); підсумкові (фінальні).

Отже, представлена технологія фандрайзингу вимагає від соціального працівника володіння організаційно-управлінськими вміннями, пов'язаними з плануванням, реалізацією, контролем за виконанням фандрайзингу та аналізом результатів; встановленням партнерських відносин, переходом до стратегії співробітництва з людьми і організаціями, які можуть надати матеріальну чи іншу ресурсну підтримку.

Висновки:

1. Становлення фандрайзингу як окремого міждисциплінарного напрямку пов'язане з бурхливим розвитком в останні десятиліття сектору некомерційних організацій. Перший досвід реалізації фандрайзингових кампаній набутий НКО США, а в Росії і Україні цей напрям діяльності почав розвиватися з 90-х років.

2. Сутність фандрайзингу – встановлення партнерських відносин, перехід до стратегії співробітництва з людьми і організаціями, які можуть надати матеріальну чи іншу ресурсну підтримку.

3. Технологію фандрайзингу використовують зазвичай НКО, але в Україні ці технології ще мало розвинені і вивчені. Технологія передбачає планування, реалізацію, контроль за виконанням фандрайзингу та аналіз результатів.

4. Підготовка соціальних працівників до проведення фандрайзингової кампанії для реалізації соціальних програм, проектів вимагає від них умінь прийняття і виконання управлінських рішень, налагодження продуктивних взаємовідносин з колегами, потенційними донорами, громадськістю, волонтерами, різними типами організацій і установ.

Список використаної літератури

1. Багли Д. Успешный фандрайзинг / Джон Багли ; пер. с англ. В. В. Штефан ; под общ. ред. С. А. Куц. – К. : Атика, 2006. – 264 с.

2. Райзберг Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. — [5-е изд., перер. и доп.]. — М. : ИНФРА-М, 2006. — 495 с.

3. Снігульська В. Що таке соціальний фандрайзинг, або як продати громаді участь у добрих справах [Текст] / В. Снігульська // Соціальний педагог. Шкільний світ. - 2009. - № 8. - С. 3-9

4. Соколова А. М. Алгоритм здійснення фандрайзингової діяльності [Текст] / А. М. Соколова // Економічний часопис - XXI. - 2012. - № 9/10. - С. 35-38

5. Фандрайзинг [Электронный ресурс] // Финансовая энциклопедия ; Financial Guide. – Режим доступа : <http://www.financialguide.ru/encyclopedia/fundraising>

6. Юдова-Романова Катерина Фандрейзинг як мистецтво залучення коштів [Текст] : научное издание / К. Юдова-Романова // Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І.К. Карпенко-Карого : збірник / М-во культури і туризму України, Київський нац. ун-т театру, кіно і телебачення ім. І.К. Карпенка-Карого. - Київ : Компас, 2007. - Вип. 1. - С. 83-90

7. Якимец В. Н. Фандрайзинг : учеб.-метод. пособие / Владимир Николаевич Якимец. — М. : ГУУ, 2002. – 75 с.

Аннотация. Тютюнник О. В. Подготовка социальных работников к проведению фандрайзинговых кампаний. В статье рассматривается особенность использования технологии фандрайзинга в деятельности социального работника некоммерческой организации по реализации социальных проектов, а также раскрыты некоторые аспекты подготовки социальных работников к проведению фандрайзинговой кампании.

Ключевые слова: фандрайзинг, фандрайзинговая кампания, социальный работник, управление в сфере социальной работы

Summary. Tyutyunnik O. V. Social workers' training to conduct fundraising activities. The article deals with the feature of fundraising technology using in the activities of the social worker for implementation of social projects. Also the article describes some aspects of social workers' training to conduct fundraising activities.

Key words: fundraising, fundraising activities, a social worker, management in social work

УДК 378. 4 :658.821

Яна Фруктова
Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ЗОВНІШНЬОГО ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК УМОВА ЙОГО КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ

У статті розглянуто проблему формування зовнішнього позитивного іміджу університету як умова його конкурентоспроможності у сучасних умовах вітчизняного освітнього простору, окреслено її теоретичні та практичні аспекти.

Ключові слова: університет, імідж, наукова та соціальна діяльність, корпоративна культура

Постановка проблеми та її актуальність. На сьогодні університети розглядаються як інститути соціалізації особистості

майбутнього фахівця оскільки є багатoproфільними вищими навчальними закладами четвертого рівня акредитації, які проводять освітню діяльність, проводять фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідними науково-методичними центрами, мають розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення, сприяють поширенню наукових знань та здійснюють культурно-просвітницьку діяльність. А отже університет має формувати свій позитивний імідж у науковій, освітній, професійній та соціальній сферах суспільного життя. Проблема позитивного іміджу вищого навчального закладу постає на сьогодні вкрай гостро з огляду на щорічне скорочення кількості абітурієнтів, отримання ними реальної можливості навчатись за кордоном, зміни пропорцій попиту та пропозицій щодо освітніх послуг, необхідність заробляти кошти задля розвитку інфраструктури, зменшення обсягів державного замовлення тощо.

Постановка завдання, цілі статті. З огляду на актуальність вважаємо за необхідне окреслити теоретичні та практичні аспекти проблеми формування зовнішнього позитивного іміджу університету як умови його конкурентоспроможності у сучасних умовах вітчизняного освітнього простору

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Імідж у перекладі з англійської - це образ кого-небудь або чого-небудь, емоційно забарвлений, що склався у масовій свідомості та має характер стереотипу. Імідж - це особливий психічний образ, який певним чином впливає на емоції, поведінку і ставлення особистості або групи. Він дуже спрощений, але в той же час стійкий, заснований на узагальненні особистого досвіду, упереджених уявлень, прагненні швидко зрозуміти зміст і сутність явища. Одна з важливих його характеристик - це стереотипність. Стереотип одночасно є оцінкою і психологічною установкою, заснованих на емоціях, переживаннях, антипатіях і симпатіях, які не вимагають аргументації. Звідси не тільки їх упередженість, а й висока регулююча сила - стереотипи багато в чому визначають поведінку і стосунки.

Науковці, зокрема Є.М. Богданов, І. Е. Белоусова, А.А Деркач, С. Є. Єгорова, В. Г. Зазикін, О. Ю. Перелигіна, Г. Г. Почепцов[1; 3; 4; 6] та інші виділяють такі загальні характеристики іміджу: ідеальний об'єкт, що виникає у свідомості людей; не підлягає прямому вимірюванню, оцінити його можна лише з відносин, що виявляється у спілкуванні, діяльності, виборі; повинен бути цілісним і несуперечливим, відповідним однозначним узагальненим

уявленням; як ідеальне утворення імідж нестійкий, його постійно треба «підкріплювати» рекламою або різноманітними цільовими ПР - акціями; як стереотип повинен містити обмежену кількість компонентів, складність конструкції буде тільки заважати його сприйняттю, а, отже, зробить ставлення до нього неоднозначним; імідж, хоча й вважається на сьогодні ілюзорним образом, повинен все ж таки бути в якійсь мірі реалістичним, очевидне прикрашання призведе до зниження довіри; повинен бути прагматичним, тобто орієнтованим на обмежене коло завдань, які відповідають цілям організації або особливостям ситуації, її розвитку (у нашому випадку - чотири); ефективний імідж має бути варіабельним, жорстка і незмінна конструкція неприйнятна, оскільки ситуація трансляції іміджу завжди динамічна, може виникнути необхідність внесення коректив; він повинен викликати сильний емоційний відгук, це впливає з самого його визначення.

У психологічних дослідженнях розроблено чимало типологій іміджу. Наприклад, Ф. Джефкінс[2] розмежовує такі його типи: дзеркальний, що відображає безпосереднє сприйняття; поточний, тобто реальний імідж, що залежить від повноти інформації; бажаний, на досягнення якого спрямована іміджмейкерська діяльність; корпоративний, що відображає взаємини середині колективу; множинний, що синтезує окремі складові. Вважаємо, що сучасний університет з огляду на специфіку його завдань та функцій має піклуватися про формування усіх перерахованих вище типів іміджу задля забезпечення ефективності діяльності (освітньої, наукової, соціальної, культурної, просвітницької, економічної).

Фахівці налічують декілька десятків причин, що обумовлюють підвищення інтересу організацій та установ до проблеми просування їх іміджу. Наведемо деякі з них, так зокрема імідж: збільшує знання про організацію, що сприяє формуванню позитивного ставлення до неї; змушує вашу репутацію працювати на вас; оскаржує хибні уявлення; сприяє злагоді у спірних питаннях; викликає асоціації з позитивними характеристиками; позиціонує організацію як динамічну структуру, що має поступальний рух, прогресивний, інноваційний розвиток.

На сьогодні існують численні наукові праці щодо різних аспектів іміджу навчального закладу, наприклад О.А. Ардышева, Карпов Е.Б. «Трудоустройство выпускников и имидж учебного заведения» (2006), Лернер П.С. «Векторы реформирования и содержания имиджа общего, среднего и профессионального образования» (2006), Е.А. Дагаева «Модель конструирования имиджа высшего учебного заведения» (2008), Волкова В.В. «Имидж

образовательного учреждения в контексте проблемы конкурентоспособности вузов»(2010), Петрова О.А. «Имидж специалиста — имидж организации — имидж профессионального образования в России»(2013), проте переважна більшість з них розглядає наступні його складові: імідж керівника, педагогічних працівників, студентів, випускників, навчальний імідж. Проте ми вважаємо, що імідж університету має будуватись на основі його функцій, визначених нормативно-правовими документами, зокрема Законом України «Про вищу освіту», за таких підходів логічним є звернення до наукової, просвітницької, соціальної, освітньої, культурної діяльності закладу. Задля унаочнення теоретичних положень наведемо конкретні приклади, щодо двох складових зовнішнього іміджу сучасного університету: наукової та соціальної.

Виклад основного матеріалу. Київський університет імені Бориса Грінченка (КУБГ) – позиціонує себе як сучасний та успішний вищий навчальний заклад IV рівня акредитації, в якому розвинута інфраструктура, науковий потенціал, націленість на підвищення якості освіти, сучасний менеджмент, інноваційний характер діяльності. На підтвердження цього різні аспекти діяльності кількісно та якісно представлено на офіційному сайті (<http://www.kmpu.edu.ua>), де зокрема можна пересвідчитися в тому, що кількість напрямів підготовки фахівців, кількість студентів, науково-педагогічних працівників (кандидатів та докторів наук, доцентів, професорів), аспірантів, докторантів зростає з року в рік. І ці показники, на нашу думку, окрім іншого обумовлені зовнішнім іміджем університету в професійних колах та серед споживачів освітніх послуг.

Щодо наукової складової зовнішнього іміджу, то загальноуніверситетська наукова тема – «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-професійної багатoproфільної університетської освіти». В Університеті діє вісім науково-дослідних лабораторій: грінченкознавства, освітології, розвитку людини, експериментальної педагогіки та педагогічних інновацій, соціології, літературознавства, інформатизації освіти та міжнародних проєктів. Так, зокрема науково-дослідна лабораторія грінченкознавства є єдиною в Україні науковою установою, діяльність якої спрямована на системне і ґрунтовне вивчення багатогранної діяльності Бориса Грінченка та його ролі в професійній підготовці майбутніх фахівців. Мета діяльності лабораторії полягає у проведенні цілісного наукового аналізу грінченкознавства як складової культури України. Для досягнення мети застосовуються такі види роботи: пошуки та історіографічний аналіз наукових (літературознавчих,

мовознавчих, культурологічних) архівних джерел про Б.Д. Грінченка; збір, аналіз та систематизація архівних та опублікованих у пресі матеріалів із подальшим визначенням їхнього місця в музейній експозиції; проведення екскурсійної роботи в Музеї Бориса Грінченка; поповнення та оновлення музейної експозиції та музейних фондів архівними документами.

Ідея створення науково-дослідної лабораторії освітології належить фундатору нового наукового напрямку – доктору філософських наук, професору, академіку Національної академії педагогічних наук України, ректору Університету - Віктору Олександровичу Огнев'юку. У 1996 році ним вперше було використано поняття «освітологія». Освітологія покликана зосередитися на дослідженні сучасної освіти як цілісного суспільного феномену, чинниках, що впливають на її розвиток та зумовлюють вплив освіти на розвиток сучасної цивілізації як цивілізації освіти й науки, цивілізації людини нового еволюційного рівня – людини освіченої. Науково-дослідна лабораторія освітології є першою в Україні НДЛ, діяльність якої спрямована на розвиток освітології як нового наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти та науковий супровід реалізації державної політики в галузі освіти. Завідувач науково-дослідної лабораторії освітології – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Заслужений працівник освіти – Сисоєва Світлана Олександрівна. Мета діяльності науково-дослідної лабораторії полягає у проведенні цілісного наукового аналізу та моніторингу закономірностей, тенденцій та пріоритетів сучасної освіти; розвитку методології інтегрованого дослідження сфери освіти на різних рівнях: міждисциплінарному, мультидисциплінарному, трансдисциплінарному; обґрунтуванні освітологічних засад компетентнісної, особистісно-професійної багатопрофільної університетської освіти та організаційно-педагогічних умов їх впровадження.

Метою діяльності науково-дослідної лабораторії інформатизації освіти є сприяння процесу інформатизації Університету на основі сучасних ІКТ шляхом організаційного, науково-методичного, системотехнічного забезпечення, а саме: виконання науково-дослідних робіт з проблематики інформатизації освітньої діяльності у вищому навчальному закладі; розбудови інфраструктури інформаційного середовища Університету; визначення системного, прикладного і технічного забезпечення інформатизації; надання організаційної та технічної підтримки підрозділам Університету в створенні та

впровадженні інноваційних технологій навчання; виконання планових робіт як внутрішнього, так і зовнішнього фінансування (добір комп'ютерної техніки, встановлення та налагодження програмного забезпечення, договірні теми, гранти тощо); створення електронного навчально-наукового середовища Університету; участь у міжнародному співробітництві в сфері інформатизації вищих навчальних закладів.

Заслуговує на увагу участь Університету в організації конференцій різних рівнів. Так наприклад, у березні 2012 року відбулася Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір». Її організатори – Міністерство освіти і науки України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Українська Академія Акмеологічних наук та Благодійний фонд сприяння розвитку освіти імені Бориса Грінченка. Мета Конференції – актуалізація та осмислення ідей стратегічного планування розвитку вищої освіти й університетської науки на міжнародному і національному рівнях. Наукові дискусії відбувались за такими напрямками: ідея університету та її сучасні трансформації; історична освіта; філологічна освіта; педагогічна освіта; підготовка соціальних педагогів та психологів; лідерство й управління в сучасному університеті; економічна освіта; професійна вища мистецька освіта і художня культура; післядипломна педагогічна освіта. У заході взяли участь науковці-освітяни України, Білорусі, Росії, Литви, Польщі та США (телеміст). У грудні того ж року відбулася Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства». У роботі Міжнародної конференції взяли участь вітчизняні та зарубіжні науковці (Німеччина, Польща, Росія), викладачі, методисти, вчителі, соціальні педагоги. Конференція пройшла у форматі наукових доповідей та дискусій.

У травні 2013 року в університеті відбулася Міжнародна науково-практична конференція «Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог». Її організатори – Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України, Вища педагогічна школа Спільки польських вчителів (м. Варшава, Республіка Польща), Київський університет імені Бориса Грінченка. Конференцію було проведено у рамках Проекту «Проблеми освіти в Польщі та Україні у контексті процесів глобалізації та євроінтеграції». У заході взяли участь науковці-освітяни України та Польщі. Робота пройшла за такими основними напрямками: цивілізаційні виклики сфери

освіти на початку ХХІ століття; освітні реформи як відображення соціально-економічних та суспільних трансформацій; освітні реформи та забезпечення сталого розвитку суспільства; ціннісні орієнтації в модернізації сфери освіти; культурологічні засади проектування освітніх реформ; освітні реформи в контексті історичного розвитку, традицій та культурної спадщини народів; освітні реформи у реалізації завдань полікультурної освіти; освітологічні засади цілісності й системності у цілепокладанні та реалізації освітніх реформ; економічні механізми їх реалізації. Традиційним вже стали Міжнародна наукова конференція «Слово і речення: синтактика, семантика, прагматика», Всеукраїнська науково-практична конференція «Київ і кияни у соціокультурному просторі ХІХ – ХХІ століть: Національний та європейський контекст» та інші.

З нагоди 150-річчя від дня народження Бориса Дмитровича Грінченка (1863–1910) – Просвітителя українського народу, освітнього і громадського діяча кінця ХІХ - початку ХХ століття, педагога, письменника, перекладача, літературознавця, вченого, мовознавця, етнографа, лексикографа, автора славнозвісного «Словника української мови» в університеті вже відбулися та плануються урочисті заходи, зокрема Всеукраїнські науково-практичні конференції «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки», «Київ і кияни: доба Бориса Грінченка» та «Я йшов туди, де гуркіт праці чути ...» (VI Грінченківські читання). Показовим є те, що вже у першому заході взяли участь молоді учені не лише з України, а й Канади та США.

Науковці університету є членами редакційних колегій збірників наукових праць, зокрема «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка», «Неперервна професійна освіта», «Педагогічний процес: теорія і практика», «Акмеологія в Україні: теорія і практика» та інших. В університеті відкрито аспірантури та докторантури за 17 і 5 спеціальностями відповідно, діють спеціалізовані вчені ради.

Науково-педагогічні працівники університету є дійсними членами багатьох академій, зокрема Національної академії педагогічних наук, Академії безпеки життєдіяльності, Української академії акмеологічних наук та інших. Науковими партнерами Університету на сьогодні є Щецинський університет, Гейдельберзький університет, Академія педагогічних наук України Міжнародна асоціація Вальдорфської педагогіки, Асоціація освітнього оцінювання та тестування, Інститут історії України НАН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Московський міський

педагогічний університет, Московський гуманітарний педагогічний інститут, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Українська асоціація випускників французьких освітніх програм, Центр інноваційних знань Світового банку Вища школа освіти та терапії, Університет Фатіх, Полонійна Академія в Ченстохові International English Camps, Барановичський державний університет. І це далеко не повний перелік напрямів діяльності Університету як осередку науки.

Щодо соціальної складової іміджу, то і тут наш Університет має не лише задекларовані цілі та завдання, а й численні конкретні справи, які переконають у неформальній реалізації функцій професійної та громадянської соціалізації майбутніх фахівців.

Так, зокрема у Кодексі корпоративної культури Київського університету імені Бориса Грінченка зазначено[5], що ідея (візія) Університету - забезпечення сприятливих умов для гармонійного розвитку соціально-активної особистості на основі гуманістичних цінностей та корпоративної культури. При цьому Місія Університету - служіння громаді м. Києва, задоволення її потреб в науково-освітніх послугах високої якості. Корпоративна філософія - філософія відповідальності. Усі члени університетської спільноти несуть однакову відповідальність за виконання своїх обов'язків зокрема і перед громадою міста Києва. Серед ключових цінностей університетської спільноти - культура лідерства, соціальна активність та самовдосконалення. Робота Київського університету імені Бориса Грінченка здійснюється відповідно до стратегічних і тактичних завдань, які визначають особливості його динамічного поступу та спрямовані на виконання Стратегії розвитку Києва до 2025 року (Проект), Програми "Освіта Києва: 2011-2015 роки". Серед перспективних напрямів діяльності Університету: вплив Університету на розвиток соціокультурного середовища міста Києва через творчу самореалізацію науково-педагогічного та студентського колективів. Кожний учасник університетської спільноти (студенти, викладачі, співробітники) відповідно до принципів корпоративної взаємодії: підтримує ідею та місію Університету, бере на себе відповідальність за реалізацію поставлених цілей; цінує ділову репутацію Університету, сприяє формуванню його позитивного іміджу в суспільстві; відчуває свою відповідальність перед Університетом та іншими учасниками спільноти, прагне підвищувати якість освітніх послуг; прагне до постійного розвитку та самовдосконалення, сповідує принцип навчання впродовж життя; сприяє створенню в Університеті атмосфери довіри, доброзичливості, орієнтований на підтримку та

співробітництво; протистоять будь-яким проявам шовінізму, екстремізму, насильства, дискримінації; зберігає традиційні національні цінності, толерантно ставиться до культурної, расової, релігійної іншості; поважає, дотримується та примножує традиції Університету. Так зокрема вже традиційними є заходи соціального проекту. Соціальний проект «З Києвом і для Києва» започатковано науково-педагогічним та студентським колективом університету за підтримки Київської міської адміністрації і спрямовано на задоволення освітньо-розвивальних, культурно-дозвіллевих, спортивно-оздоровчих запитів та потреб мешканців столиці. Соціальний проект створює умови для індивідуальної самореалізації студентів та їх активної участі у громадському житті. У рамках проекту киянам пропонується відвідати: школи розвитку особистості, батьківства, жіночого лідерства, майбутнього абітурієнта, мовні школи «Говоримо українською», англійська для малят, клуби за інтересами, дискусії, консультації, тренінгові заняття; творчі гуртки, студії (хореографічні, образотворчі, вокальні, музичні), майстер-класи, наприклад, «Застосування методик арт-терапії для профілактики стресу», «Використання ігрових методик у вихованні дітей», концертні програми «Новорічна казка», до Дня Перемоги «Смак незабутньої перемоги лунає досі у серцях», конкурси, як то читців «Із янголом на плечі»; оздоровчі програми, спортивні секції, змагання. Студенти та викладачі беруть активну участь у благодійних акціях «Добром примножимо добро», «Новорічний сюрприз» (До Дня Святого Миколая), «Великодній кошик» для дітей інтернатів і притулку для неповнолітніх, будинків дитини, дітям із особливими потребами, у соціальних, культурно-мистецьких проектах міста. Четвертий рік поспіль університет надає освітні та культурно-дозвіллеві послуги киянам.

Усвідомлюючи важливість проблеми соціального партнерства кафедра теорії та історії педагогіки у контексті розроблення наукової теми «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього фахівця освітньої сфери в умовах багатопрофільного класичного університету» проводить тренінги адаптації першокурсників (психологічної, соціальної, дидактичної) до навчання у ВНЗ, в ході якого знайомить студентів з місією університету, традиціями, кодексом корпоративної етики, в рамках соціального проекту активно долучає студентів бакалаврату та магістратури до організації і проведення заходів на тему «Виховний потенціал українських народних свят осінньо-зимового та весняно-літнього циклів», розробки змісту та проведення тренінгів для педагогічних

працівників та батьків «Сучасні технології навчання», «Основи педагогічної взаємодії», «Сучасні концепції виховання», майстер-класів, акцій, волонтерської діяльності, зокрема «Євро-2012». І це далеко не повний перелік заходів в яких беруть активну участь студенти як члени університетської спільноти, соціально активні громадяни міста та країни, майбутні фахівці. Про результати окресленої діяльності свідчать як її якісні результати (експертна оцінка фахівців, зокрема адміністрації навчальних закладів, відгуки споживачів освітніх послуг, учасників проектів) так і кількісні (сотні студентів університету, які беруть участь в численних заходах). За два роки заходи університету відвідало близько сімнадцяти тисяч осіб.

Ефективним засобом формування позитивного іміджу університету серед майбутніх абітурієнтів, як показує опитування першокурсників, є профорієнтаційна робота, яка є обов'язковою складовою проходження педагогічної практики бакалаврами і спеціалістами у загальноосвітніх навчальних закладах міста Києва, літньої практики в таборах різних регіонів України. Окрім того традиційними вже стали «Дні відкритих дверей», коли всі бажаючі можуть познайомитися з інфраструктурою закладу, його матеріально-технічною базою, поспілкуватися із викладачами, адміністрацією, студентами, переглянути рекламні ролики, отримати сувенірну продукцію (календарі, проспекти, ручки, значки). Важливими залишаються такі традиційні форми співпраці як проведення наукових та творчих конкурсів, олімпіад, турнірів, як то «Гуманітарна академія», «З янголом на плечі».

Висновки та перспективи подальших розвідок Короткий перелік наукових та соціальних заходів, організованих і проведених університетською спільнотою переконує в тому, що зовнішній імідж може будуватись не лише на традиційних принципах символізму та міфологізації та бути ірреальним та ілюзорним, а всупереч теоретичним положенням іміджелогії, базуватися в першу чергу на принципі подійності, що визначатиме його реальність, з урахуванням системності, синергійності, аксіологічності, акмеологічності внутрішнього наукового та навчально-виховного середовища, що в свою чергу визначає позитивну динаміку усіх показників розвитку Університету і як наслідок конкурентоспроможність у жорстких умовах сучасного вітчизняного освітнього ринку.

Список використаної літератури

1. Богданов Е.Н., Психологические основы «публик рилейшнз». / Е.Н.Богданов, В.Г. Зазыкин - Калуга, 2001.- 158 с.

2. Ф. Джефкінс Реклама: практичний посібник / Ф. Джефкінс, пер. з англ.: О. О. Чистяков ред.: Д. Ядін. – 2-ге укр. вид., випр. і доп. – К. : Знання, 2008. – 565 с.
3. Деркач А.А Перельгіна Е. Б. Имидж как феномен интересубъектного взаимодействия: содержание и пути развития//Акмеология. -№ 3, 2003- С 13-17
4. Егорова С.Е. К вопросу об имидже политической партии / С.Е. Егорова// Современные психотехнологии в образовании, бизнесе и политике. -№ 2, 2001. - С. 88-91
5. Кодекси корпоративної культури Київського університету імені Бориса Грінченка//Електр. режим доступу: <http://www.kmpu.edu.ua/prouniversitet/vizytivka/dokument.html>
6. Почепцов Г.Г. Имидж от фараонов до президентов. /Г.Г. Почепцов -Киев, 2000- 228 с.

Аннотация. Фруктовая Я. С. Формирование внешнего позитивного имиджа университета как условие его конкурентоспособности. *В статье рассмотрена проблема формирования внешнего позитивного имиджа университета как условие его конкурентоспособности в современных условиях отечественного образовательного пространства, обозначены ее теоретические и практические аспекты.*

Ключевые слова: университет, имидж, научная и социальная деятельность, корпоративная культура

Summary. Fruktova Ya. S. Creating a positive image of university external as a condition of its competitiveness. *The paper considers the problem of forming a positive image of the outside of the university as a condition of its competitiveness in the current conditions of the domestic educational space, indicated by its theoretical and practical aspects.*

Key words: university, image, scientific and social activities, corporate culture.

УДК 374.7(4)

Микола Чобітько
Київ, Україна

УМОВИ І СИСТЕМНІ ФАКТОРИ, ЩО ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ ПРОФЕСІЙНУ ОСВІТУ В XXI СТОЛІТТІ НА ТЕРЕНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ

Виявлено деякі умови і системні фактори, що дають змогу проаналізувати загальні тенденції розвитку системи професійної освіти в 21ст. в Європейських країнах.

Ключові слова: професійна освіта, європейський простір, модернізація української освіти

Немає структурних частин статті

Система освіти в Україні переживає дуже важливий і відповідальний період свого розвитку. Національна Доктрина розвитку освіти в Україні (2002 р.) встановила пріоритет освіти в державній політиці країни, визнавши освіту сферою відповідальності та інтересів держави: “Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені.”

Одним із пріоритетних завдань сьогодні є інтеграція української системи освіти у світову освітню систему і облік в процесі модернізації української освіти загальних тенденцій світового розвитку

Як відомо, Європа з давніх часів має значні досягнення у сфері освіти. Відповідно європейське освітнє співтовариство робить послідовні інтеграційні кроки з 1953 року, коли була прийнята Європейська конвенція про еквівалентність дипломів, які надають допуск до університетів, - до спільної декларації європейських міністерств освіти, прийнятої в Болоньї 19 червня 1999 року, і щорічних зустрічей міністрів вищої освіти країн Європи (остання відбулася у вересні 2003 року в Берліні), де приймають до єдиного європейського освітнього простору нові країни, які забезпечують виконання основних положень Болонської декларації. Європейський освітній простір ставить до своїх партнерів такі вимоги:

- запровадження єдиного додатка до диплома;
- підготовка фахівців за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр і магістр;
- уведення європейської системи перезарахування кредитів (ЄСПК – ECTS);
- подолання перешкод для ефективного вільного пересування студентів, викладачів, науковців та адміністраторів;
- досягнення відповідної якості вищої освіти з урахуванням взаємовизнаних критеріїв та методології;
- запровадження європейських критеріїв вищої освіти (узгоджені навчальні плани, інтегровані програми навчання, практичної підготовки до наукових досліджень тощо).

У ситуації поставлених перед всією системою освіти і професійною освітою зокрема завдань постає питання пошуку оптимальної стратегії їх реалізації. Тому видається не тільки доцільним, але й необхідним, звернутися до наявного досвіду розвитку і реформування професійної освіти європейських країн з розвинутою ринковою економікою. Це необхідно, по-перше, тому що Україна активно інтегрується в європейський соціально-економічний простір, а

по-друге, - тому що вивчення досвіду інших країн дозволить якщо не уникнути, то мінімізувати можливі негативні наслідки і помилки, а також порівняти власні політичні рішення з міжнародною практикою і тим самим краще оцінити доцільність і ризики їх прийняття.

Звернення вітчизняної педагогічної науки до досвіду розвитку професійної освіти в Європейському Союзі може сприяти як поглибленню вітчизняної теорії утворення, так і збагаченню європейських напрацювань дослідженнями українських науковців, а також сприяти процесам загальноєвропейської інтеграції і формуванню європейського простору професійної освіти

Аналіз ситуації в наукових дослідженнях і практиці використання зарубіжного досвіду за останні 10 років дозволив висловити такі суперечності:

а) з одного боку слід констатувати наявність досвіду вирішення багатьох проблем у професійній освіті європейських країн, а з іншого - відсутність його наукового осмислення та опису.

б) існує об'єктивна необхідність у застосуванні зарубіжного досвіду, разом з тим не визначено провідні тенденції та пріоритетні характеристики його сучасного стану.

в) спостерігається масова практика запозичення зарубіжного досвіду без його об'єктивного та критичного аналізу.

У країнах ЄС основними механізмами управління якістю є оцінка, сертифікація і стандарти професійної освіти. У світлі посилення ринкового характеру систем професійної освіти в управління якістю професійної освіти починають проникати механізми бізнес-менеджменту у формі стандартів ISO 9000, які сприяють підвищенню якості загального функціонування організації з точки зору відповідності потребам споживачів і положенню організації на ринку. Однак, і це важливо враховувати при розгляді можливості використання цих стандартів в Україні, вони не забезпечують відповідності стандартам професійної освіти

Конкретні форми організації управління якістю в різних країнах залежать від прийнятих там моделей організаційно-правового регулювання .

Проте в рамках конвергенційних процесів спостерігається їх певне зближення і становлення якоїсь альтернативної моделі, обумовлене обмеженістю як чисто ринкової , так і бюрократичної моделі . Наприклад , в Британській системі , що реалізує ринкову модель , все ширше використовуються національні стандарти професійної освіти; французька система професійної освіти , заснована на бюрократичній моделі , поступово переходить до оцінки навчання з

точки зору компетенцій , а не ступеня освоєння програми навчання. Відбувається поступова автономізація сертифікуючих структур , а також посилення ролі держави в управлінні якістю і активізація соціальних партнерів у сфері розробки механізмів управління якістю. Вирішення питань управління якістю носить комплексний характер на всіх рівнях системи професійної освіти , включаючи програми навчання дорослих , підвищення кваліфікації викладачів , особливо тих , хто працює з проблемними групами населення або з дорослими , тощо.

У цілому спостерігається переорієнтація всіх європейських систем професійної освіти з поняття кваліфікація на гіпотетичне поняття компетенція, пов'язане з швидким темпом змін на ринку праці та в організації праці.

Загалом поняття компетенція розуміється дослідниками і практиками як: підтверджена здатність використовувати ноу-хау, вміння, кваліфікації і знання для виконання професійної діяльності в знайомих або нових ситуаціях, що пред'являють нові вимоги.

Однак спостерігаються суперечності щодо обсягу поняття компетенції. А саме, що входить в це поняття: тільки професійні компетенції, характерні для конкретної професії, та пов'язані з ними (тобто контекстуально обумовлені) наскрізні, або мобільні компетенції, або ж поняття слід розширити до широких груп професій, а наскрізні мобільні компетенції - до загальних, контекстуально незалежних компетенцій, що збігаються з традиційними і новими базовими вміннями. Відмінності в підходах значущі, оскільки вони відображаються на принципах формування стандартів і програм навчання.

Нині вектор досліджень в області компетенцій спрямований на вироблення загального розуміння, яке може бути покладено в основу загальноєвропейських кваліфікацій, що базуються на компетенціях.

Підхід, що заснований на компетенціях, переорієнтує навчання й оцінку на досягнення конкретних результатів і дозволяє оцінювати компетенції, освоєні поза формальної освіти і навчання, відповідно до вимог концепції навчання протягом усього життя.

Ключовою проблемою в сфері механізмів оцінки компетенцій є вирішення суперечностей, пов'язаних з контекстуально залежною природою компетенцій і сутністю універсальних процедур оцінки.

У наш час також відбувається реформування систем сертифікації, і виникають нові моделі, що виводять системи сертифікації за рамки системи освіти, що викликано, насамперед, необхідністю визнання неформального навчання.

Виникнення нових форм оцінки та сертифікації призводить до необхідності створення нового покоління стандартів, що забезпечують оцінку індивідуального навчання і легітимізацію соціальної цінності неформального навчання.

Традиційно стандарт професійної освіти складається з двох частин: кінцевих результатів і процесів (Німеччина, Франція). Тільки у Великобританії в ньому міститься один компонент, а саме - кінцевий результат. Саме ця модель стандарту стає прототипом нових стандартів професійної освіти в ЄС.

Основним принципом формування таких стандартів є інтеграція трьох типів специфікацій: специфікації праці, навчання та оцінки, а основою формування стандартів виявляється професійний стандарт і вимоги до здійснення діяльності, у зв'язку з чим втрачають свою значимість такі характеристики, як тривалість і форма навчання.

Такий підхід до стандартів дозволяє використовувати їх для розробки механізмів оцінки неформального навчання та визнання раніше отриманого навчання, а також формування кваліфікації в процесі накопичення балів (освоєння модулів).

У цьому зв'язку в даний час в країнах ЄС поставлено завдання поширення існуючих механізмів оцінювання, таких як: європейська схема перенесення / накопичення балів, доповнення до європейського диплому (вища освіта), EUROPASS (визнання навчання, отриманого в ході трудової діяльності), свідоцтво EVS (участь в Європейській програмі добровольців), ECDL (європейські комп'ютерні водійські права) та різні автоматизовані інструменти самооцінки (європейські пілотні проекти).

Проведений аналіз інноваційних методів і форм сертифікації виявив, поряд з їх зазначеним вище інноваційним потенціалом, і ряд проблем, які повинні бути враховані при розгляді можливостей адаптації цього досвіду в українську систему освіти:

1. Дана модель вимагає повної прозорості, забезпечуваної і підтримуваної наявності ефективної системи профорієнтації та консультування, а також формування культури користування наданими нею можливостями.

2. Для реалізації поетапного, або поступового «накопичення» кваліфікацій необхідна налагоджена система модульного навчання.

3. Поетапне, або поступове «накопичення» кваліфікацій неминуче призводить до фрагментації і ускладнення структури сертифікаційних систем (внаслідок їх модульного характеру і наявності часткових кваліфікацій), що може виявитися додатковою перешкодою при оцінюванні часткових кваліфікацій.

Отримані в ході проведеного дослідження знання можуть бути використані також при вирішенні таких питань модернізації, як: створення державно - громадської системи сертифікації і нового покоління стандартів; вдосконалення методів аналізу ринку праці та теоретичні розробки в області компетенцій.

На основі тривалого, багатоаспектного порівняльного аналізу систем профосвіти і навчання країн ЄС, що представляють основні моделі регулювання систем професійної освіти, проведеного на базі звітів про наукові дослідження, політичних документів і практики в галузі профосвіти і навчання країн Європейського Союзу була встановлена чітка залежність політики в галузі професійної освіти і навчання від загальних політичних, соціальних та економічних установок розвитку, які в даний час отримали своє оформлення в концепції навчання протягом усього життя.

Виявлено основний вектор інтеграційних процесів у системах професійної освіти і навчання країн ЄС та обґрунтовано віднесення реалізованої моделі конвергенції до типу культурологічного дискурсу, що представляє собою інтенсифікацію взаємодії експертів (політиків, учених і практиків, що представляють як національні уряди та інститути країн ЄС, так і транснаціональні політичні та науково-дослідні структури Європейського Союзу) в рамках їхньої спільної діяльності в політичних та науково-дослідних структурах ЄС, а також у спільних транснаціональних науково-дослідних проектах.

Висновки. Дослідження, проведене в цій роботі, характеризується постановкою проблем, що дозволить виявити і проаналізувати загальні тенденції розвитку систем професійної освіти в країнах Європейського Союзу. Однак сам об'єкт вивчення перебуває в стані постійного розвитку, а численні суб'єкти змін, що відбуваються, є активні в оптимізації системи професійної освіти з метою досягнення цілей, що відповідають їх конкретним інтересам. Це надає процесам, що відбуваються, динамізм і різноманітність, тому вважаємо за доцільне продовжувати дане дослідження в напрямку моніторингу ключових змін стану системи професійної освіти та формування спільного простору професійної освіти в Європі.

Список використаної літератури

1. Актуальные проблемы современного образования: Научное издание. / Под редакцией академика М.И. Махмутова. Казань: Центр инновационных технологий, 2001. - 390 с.
2. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. 249с.

3.Беляева А.П. Развитие системы профессионального образования // Педагогика. 2001. №8. С.

4.Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

5.Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

6. Указ Президента України № 344/2013 Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року

7. Янковий В. В. Болонський процес: шляхом європейської інтеграції // Дзеркало тижня. - 2003. - № 40. - 18-24 жовт. - (Інтерв'ю М. Згуровського).

Аннотация. Чобитко Н. Г. Условия и системные факторы, характеризующие профессиональное образование в XXI веке на территории европейского пространства. Выявлены некоторые условия и системные факторы, позволяющие проанализировать общие тенденции развития системы профессионального образования в 21ст. в Европейских странах.

Ключевые слова: профессиональное образование, европейское пространство, модернизация украинской образования

Summary. Chobitko N. G. Conditions and systemic factors characterizing professional education in 21st. in European countries. Identified some of the conditions and systemic factors that allow to analyze overall trends of professional education in 21st. in European countries.

Key words: professional education space European countries, modernization of the Ukrainian education

УДК 87.3(4Укр)46-8

В.П. Шпак
Черкаси, Україна

ІДЕЯ «СРОДНОЇ ПРАЦІ» Г.С. СКОВОРОДИ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ ВІДЧУЖЕННЯ

Розглянуто ідею «сродної праці» у творчій спадщині українського мандрівного філософа Г. Сковороди. Подано її порівняльний аналіз із позицій соціальної теорії відчуження.

Ключові слова: «сродна» праця, філософія марксизму, теорія відчуження, екзистенціалізм, закон заперечення заперечення, Г. Сковорода.

Постановка проблеми. Ефективність професійної підготовки фахівців у сфері соціально-педагогічної роботи значною мірою визначається методологічними засадами її організації, що дозволяють

націлити майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників на необхідність адекватного визначення проблем окремих категорій клієнтів як споживачів соціальних послуг. Інтерпретація вихідних ідей марксистської філософії, що залишала нам у спадок ідею відчуження, стала основою однієї з основних соціальних теорій – теорії відчуження. Її врахування у практиці сучасної соціально-педагогічної роботи дозволяє дійти до висновку, що в основі більшості індивідуальних проблем клієнтів, які звертаються за допомогою до соціальних педагогів і соціальних працівників, лежить внутрішній дискомфорт, спричинений боротьбою між внутрішнім еством особистості, її природою та необхідністю виконувати діяльність, що дозволяє задовольняти матеріальні потреби, забезпечувати достатній рівень добробуту без відчуття задоволення від виконуваної праці.

Проведений нами **аналіз основних досліджень, у яких започатковано розв'язання даної проблеми**, свідчить про те, що творча спадщина Г. Сковороди нині вивчається у філософському (В. Андрущенко, В. Лугай, М. Михальченко, Н. Поліщук), психологічному (О. Власова) та мовознавчому (О. Олексенко) аспектах. Проте найбільший інтерес науковий доробок мандрівного філософа викликає в сучасних дослідників педагогічної науки: А. Бойко (інтеграція філософських і педагогічних знань у теоретичній спадщині Г. Сковороди), Т. Буторіна (ідея виховання громадянина у творчості видатних діячів Росії XVIII ст.), Б. Год (Г. Сковорода та ідеї західноєвропейської гуманістичної педагогіки XV-XVI ст.), І. Козубовська (формування особистості у творчій спадщині Г. Сковороди), В. Коцур (спадщина Г. Сковороди як фундамент історико-духовного виховання майбутніх учителів), Т. Манженко (використання творчої спадщини Г. Сковороди у вихованні гуманної, духовно зрілої особистості), Т. Ніколашина (роль педагогічних поглядів Г. Сковороди у формуванні національно-самобутньої особистості), Т. Тищенко (значення ідеї самопізнання у творчості Г. Сковороди для сучасної андрагогіки), Л. Ткаченко (Г. Сковорода про особистість і розвиток особистості), М. Ярмаченко (питання освіти і виховання у творчій спадщині Г. Сковороди) та ін. У контексті ідей української народної педагогіки представлено трактати Г. Сковороди у публікаціях М. Стельмаховича, Е. Сявавко-Пристапи та інших учених.

Оскільки творчий доробок Г. Сковороди становить неабиякий інтерес для фахівців у сфері соціально-педагогічної роботи, **мета статті** полягає в аналізі ідеї «сродної» праці в контексті соціальної теорії відчуження.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, марксистська концепція відчуження продовжує зберігатися дотепер, оскільки виробництво і накопичення в умовах ринкової економіки перетворюються на самоціль, зберігається система потрійної фетишизації (товар – гроші – капітал), відбувається редукція людини до рівня «часткової» людини. Однак питання щодо скасування тотального відчуження людини від самої себе продовжує залишатися відкритим. Таке відчуження впливає на характер самореалізації особистості в суспільстві, яка нерідко вимушена, відмовляючись від «самої себе», займатися чужою їй «справою життя» заради задоволення матеріальних потреб.

Такий стан внутрішньої боротьби і постійного напруження поступово віддаляє особистість від самої себе на шляху до здобуття внутрішньої свободи, дедалі більше відчужує її від самої себе. Як наслідок внутрішніх конфліктів виникає стан соціальної дезадаптованості, що так майстерно описаний Г. Сковородою у творі «Розмова, названа Алфавіт, або Буквар миру»: «Коли відняти від людини споріднене діяння, тоді їй – смертельна мука. ... Ця мука позбавляє людину здоров'я, тобто злагоди, забирає бадьорість і розслаблює. Тоді людина всім незадоволена, гидує і становищем своїм, і місцем проживання. Мерзенними здаються їй сусіди, нецікавими – розваги, докучливими – розмови, неприємними – стіни помешкання, немилими – всі домашні...». Така людина «ганить свій народ і звичай свого народу, гудить природу, нарікає на Бога, й сама на себе гнівається. Те для неї приємне, що неможливе; бажане те – що проминуло, і завидне – що віддалене» [4, с. 432].

Попри неоднозначне ставлення сучасних дослідників до етимології поняття соціально-педагогічна діяльність, ми погоджуємося з точкою зору С. Пальчевського, який розглядає її як *доцільну суму дій соціального педагога (соціального працівника), спрямованих на надання духовної, матеріальної, організаційної підтримки різновіковим клієнтам та їх групам з метою визначення належного їм місця та ролі в житті суспільства в умовах гармонізації внутрішньо особистісних і загальносуспільних потреб та інтересів* [3]. За такого підходу пріоритетного значення набувають проблеми самовияву людської особистості, адаптації її до змінних умов соціального середовища, характеру взаємодії людини з цим середовищем, гармонізації власне особистісних та загальносуспільних потреб.

У цьому контексті наше звертання до філософської спадщини Г. Сковороди не є випадковим. Адже саме «Сократом із Чорнух» обґрунтована теорія «сродної» («спорідненої») праці, що є

альтернативою марксистської теорії відчуження, бо «...без спорідненості все ніщо» [4, с. 420]. Свого часу, визначивши відчуження як утрату людиною самої себе, дослідивши механізм цього явища, сам К. Маркс кваліфікував його як аномалію, що підлягає усуненню, і зробив висновок про те, що *вся історія людства є рухом від відчуження до свободи*. На основі цього, як відомо, оформилася одна з ключових проблем філософії марксизму: як зробити суспільство людианим, а людину – суспільною [1; 2].

Тому особливої актуальності для наших сучасників набувають положення, що покладені в основу сквородинівської ідеї «сродної» праці, зокрема:

1) *пізнання своєї природи є основою «сродної» праці*: «Це і є бути щасливим, пізнати себе чи свою природу, взятися за своє споріднене діло і бути з ним у злагоді із загальною потребою» [4, с. 418]; «...природа наснажує до діла і зміцнює до праці» [4, с. 419]; «Багато хто, потопивши природу, вибирає для себе ремесло наймодніше і найприбутковіше, але цим вони лише ошукують себе. Прибуток не є утіха, але мусить слугувати для задоволення тілесних потреб, а коли це й утіха, то не для серця; утіху для серця матимете у спорідненій праці. Тим ця праця приємніша, чим спорідненіша». І далі: «Багатством живиться лише тіло, а душу звеселяє споріднена праця» [4, с. 432];

2) *«сродна» праця дозволяє людині вільно рухатися до своєї свободи*: «Для таких сердець внутрішня пустеля тим багатолюдніша, чим більше усамітнена, і тим працездатніша, чим вільніша» [4, с. 430];

3) *провідна роль задатків як природної основи людського щастя*: «Бог, народжуючи, вливає сутність, силу і природність, а цим самим називає. ...Коли чимось хочеш славитися, будь за природою тим» [4, с. 446]; «Коли чимось хочеш славитися, будь за природою тим... Розум гострий у багатьох, але не навчилися міркувати. Інші мають вивчені почуття довгим навчанням, але не мають невтомного бажання. Знайдеш і бажуючих, але зв'язані життєвими печалами... Всі ці засоби без природи мертві, але і природа без них беззбройна» [4, с. 446-448];

4) *людина, яка позбавлена можливості займатися «сродною» працею, приречена на загибель*: «Неспорідненість важча будь-якого неробства» [4, с. 437]; «Найчудовіше діло, яке робиться без спорідненості, губить свою честь і ціну так, як добрий харч робиться гідкий, коли його їсти із уринала» [4, с. 423]; «Відняти від душі споріднене діяння – значить позбавити її живності своєї. Ця смерть є

люта. Знаю, що збережеш тіло, але вбиваєш душу. Ця заміна є погана» [4, с. 440].

По-справжньому автентична людина, за Г. Сковородою, «шукатиме себе всередині себе» і не буде «ганятися у званні за прибутками», що є ознакою неспорідненого. Навпаки, вона наполегливо торуватиме свій життєвий шлях («життя ж наше мандрівка») до справжньої свободи, до радості буття: «Щастя наше всередині нас... Нехай ніхто не сподівається щастя ні від високих наук, ні від шановних посад, ні від багатства... Немає його ніде. Воно залежить від серця, серце – від миру, мир – від звання, звання – від Бога» [4, с. 441].

У зв'язку зі сказаним, нагадаємо думку вітчизняних філософів В. Андрущенко, В. Лутая, М. Михальченка, згідно з якою шлях до справжнього, автентичного життя – це шлях усвідомлення людиною власної унікальності і на цій основі – пробудження в собі потенційних, дрімаючих можливостей досягнення екзистенціалів. Цей шлях потребує великої віри в себе, сили волі, енергії, наполегливості. Не кожен його проходить, але кожен може пройти. Зважаючи на це, ядром філософії екзистенціалізму є вихід, прорив екзистенції як кінцевого існування в безконечне, до трансценденції. Такий прорив відбувається завдяки відчуттю і усвідомленню особистістю таких граничних станів, як боротьба, смерть, випадок, вина.

У цьому контексті співзвучною положенням ідеї «сродної» праці Г. Сковороди є позиція німецького представника релігійної форми екзистенціалізму К. Ясперса, який небезпідставно вважає, що в цих граничних ситуаціях закладені основи автономії, які є емоційно напруженими і навантаженими. Це дозволяє виштовхувати свідомість у трансцендентне, сприяючи здійсненню сходження від суперечності до екзистенціальної істини.

Оскільки на шляху до справжнього, автентичного життя людина змушена вступати в контакт з іншими членами соціуму, в основу екзистенціальної комунікації мають бути покладені любов, дружба, чуйність, гуманізм, милосердя. Водночас таке ставлення особистості до соціуму може провокувати відносно неї заздрість, ненависть, хитрість, підступність, егоїзм, неправду. Якщо брати до уваги думку А. Камю, згідно з якою в людині завжди є щось, що заперечує любов, то це якраз і є тією частиною її сутності, яка «хоче померти». Їй-то і потрібне прощення, адже рано чи пізно настає момент, коли люди перестають боротися і мучити один одного, змиряються нарешті з тим, що треба любити іншого («ближнього свого») таким, який він є. І це є царство небесне [3].

Не випадково також у своїй інтерпретації «сродної» праці мандрівний філософ спирається на фундаментальний філософський закон заперечення заперечення: «Супротивне супротивному сприяє. Солодкість є нагородою гіркою, і гірке – мати солодкості. Хто хоче пожинати солодкість, хай полюбить спершу гірке» [4, с. 443–444]. Як бачимо, згідно з цим законом людина ніколи не отримує задоволення від «сродної» праці, допоки не відчує гіркоту розчарування від марно витраченого часу і зусиль на неспоріднену її природі діяльність.

Висновки. Отже, організація соціально-педагогічної роботи з різними категоріями клієнтів потребує від фахівців соціальної сфери високого рівня компетентності в урахуванні освітньо-культурних потреб, мотиваційно-ціннісних орієнтацій клієнтів щодо можливостей їхньої професійної та особистісної самореалізації. Це стає особливо актуальним в умовах ринкової економіки, коли на фоні зростаючих вимог з боку роботодавців виникає нагальна потреба у створенні умов для постійного самовдосконалення й адаптації до соціальних, економічних та інших змін у суспільстві. Подолання відчуження особистості стає можливим завдяки врахуванню соціальними педагогами і соціальними працівниками попередньо здобутого клієнтом соціального досвіду, освіти, наявних здібностей, індивідуально-психологічних особливостей, що дозволить йому в подальшому відчувати себе активною і компетентною особистістю, рушійною силою суспільного прогресу. Тому першочерговим завданням, що постає перед фахівцями соціальної сфери, має стати формування у клієнтів здатності жити в сучасному динамічно змінюваному суспільстві, забезпечення їм визнання набутої в умовах формальної освіти кваліфікації, підтримання мобільності.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. П. Сучасна соціальна філософія / В. П. Андрущенко, М. І. Михальченко. – К. : Генеза, 1996.
2. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти / В. С. Лутай. – К. : Магістр-S, 1996.
3. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навчальний посібник / С.С. Пальчевський. – К. : 2011. – С. 14–32.
4. Сковорода Г. С. Розмова, названа Алфавіт, або Буквар миру / Г. С. Сковорода // Твори у двох томах. – Т. 1. – К. : Обереги, 2005. – С. 413–463.
5. Ярмаченко М. Д. Питання освіти та виховання у творчій спадщині Г. Сковороди / М. Д. Ярмаченко // Початкова школа. – 1995. – № 12. – С. 4–6.

Анотація. Шпак В.П. *Идея «сродного труда» Г.С. Сковороды в контексте социальной теории отчуждения. Рассмотрена идея «Сродного труда» в творческом наследии украинского странствующего философа Г.С. Сковороды. Дан ее сравнительный анализ с позиций социальной теории отчуждения.*

Ключевые слова: «средний труд», философия марксизма, теория отчуждения, экзистенциализм, закон отрицания отрицания, Г.С. Сковорода.

Summary. Shpak V.P. The Idea "related labor" G.S. Scovoroda in context of the social theory of the estranging. The considered idea "Related labor" in creative heritage of the Ukrainian peripatetic philosopher G.S. Scovoroda. Her benchmark analysis is given with position of the social theory of the estranging.

Key words: "related labor", philosophy Marxism, theory of the estranging, existentialism, law of the negation of the negation, G.S. Scovoroda.

UDC

**Димитрина Каменова
Кирил Каменов**
Албена, България

ЕДИН МОДЕЛ НА ОБУЧЕНИЕ НА МЛАДИ ЛИДЕРИ

Сфера управлѣния XXI столѣтия фокусируется на проблемѣ полѣпшенѣя индивидуальных навичок спѣвробѣтничѣв, менеджѣрских компетенцѣй. Глобализация рынка труда та рабочей силы, а также сильна конкуренция wymaga od керѣвництва организациѣ выявляти, мотивувати, развивати, демонструвати ѣ зберѣгати лидерский потенциал личности в организациѣ. У статтѣ представлена освѣтня технология для личного развития лидерской компетенцѣй среди студѣнтов специальностей у сферах маркетингу та менеджменту.

Ключовѣ слова: лидер, лидерство, подготовка, менеджмент организациѣ, рынок труда, конкуренция, компетентность у керѣвництѣв, управлѣнский способ работы з людьми

Въведение: Същност на модела. Тезаурус на изследването.

В мениджмѣнта, както и в образованието, на XXI век съвсем отчетливо се акцентира върху проблема, свързан с инициране и поддържане на стремеж у индивида за усъвършенстване на уменията, компетенциите, както и за начините, по които може даден мениджър/учител да вдъхнови своите сътрудници в тази посока. Следователно, задачата всеки в модерната организация да стане експерт с висока степен на специализирано познание, всеки със собствени инструменти, със собствени съображения и собствен жаргон става повсеместна грижа.

Следователно, днес е твърде важно да се даде отговор на въпроса: Какви промени трябва да се осъществят, така че повече

хора да постигнат представента по-горе експертна ефективност на работното място. Отговорът е пряко свързан с актуалната социално-икономическа, в това число и образователна, задача за изграждането на човека като талант. Новият век се очертава като ера на талантите. Глобализирането на пазара и работната сила, както и силната конкуренция изискват да се подберат, мотивират, развият, проявят и задържат в организацията ключови таланти. Мениджмънтът на таланти извиква необходимост от промяна. Необходимо е традиционно работещият в среда на равновесие мениджър талантливо да превключи своята компетентност в лидерска, една от основните функции на която е развиване и задържане в организацията на талантите чрез обучение и вдъхновяващ личен пример¹.

Да се огласят някои важни според нас, маркирани от водещи експерти и учени *промени*, които моделират съвременното лидерство, е задача на настоящия доклад. Задачата надхвърля осветяването им най-вече за студентите по Мениджмънт, защото в курса на обучение не е достатъчно да се поднесат достижения на изследователи по лидерство и на велики лидери от практиката, а по-скоро чрез *учебно-познавателни задачи* да се вдъхнови постигането на поне три трансформации чрез умения, ключови за лидерската компетентност. Визираните трансформации у „прохождащите“ в полето на лидерството като личностна (и организационна) промяна се отнасят до превключване на традиционните лидерски роли така: 1) **от** умения за разработване на стратегия на организацията **към** умения за визуализиране картина на бъдещето (какво да се направи?); 2) **от** роля на командир (разпоредител на задачи) **към** роля на разказвач на истории (как да се направи?); 3) **от** роля на архитект на организацията **към** роля на проводник на промените и служене (като служение, отдаденост) на сътрудниците (в името на какво се прави?) (по Джоузеф и Джими Бойет)². Технологично, в образователна среда, за усвояване на посочените промени в лидерските роли, като компоненти на лидерската компетентност, се залага на модела „**идея–вдъхновение–импулс**“. Предложен от Макс Ландсбърг³ като набор от инструменти, предназначен за разкриване на лидерския потенциал на индивида, моделът се оказва приложим и ползотворен в дидактическа технология за личностно развитие на лидерска компетентност у студенти от специалност Маркетинг и мениджмънт в курс по дисциплината Лидерство и ръководство. Смисълът на използването на модела се състои във: 1) водещата идея за актуалност на стратегическия подход към човешките ресурси като към най-ценен капитал на организацията, като белег за създаване на индивида, ръководителя и организацията⁴

(11, с.233). Оттук се обуславя новият подход (като отношение и управленски начин на работа с хората) за осмисляне и трансформиране на мениджъра като лидер в организацията, за когото служителите са сътрудници, а не подчинени; 2) времето на перманентни промени и естествената човешка съпротива⁵ срещу тях изисква способност за влияние, която да създава последователи, а приоритетно това се постига чрез вдъхновяващи ги комуникативни техники за извършване на промяната като лична и организационна победа; 3) преди да упражни способност за влияние спрямо другите обаче, съвременният лидер е изключително важно да умее да вдъхновява самия себе си. Това на практика се оказва трудна задача. Моделът „идея-вдъхновение-импулс“ създава: 1) **умение за създаване на визия** - по-скоро за визуализиране, картинно представяне на *идеята* за промяна на себе си, на сътрудниците и на организацията. Само по себе си това изисква от обучаващия се „оживяване“, „вдъхване на живот“ на картината на бъдещето чрез „виждане“ на процеса на осъществяването ѝ и като краен резултат; 2) **умение за вдъхновяване**, зареждане с енергия (сила) на себе си и другите - като увереност за изправяне лице в лице с последствията и предстоящите трудности и 3) **умение да се даде съзидателен отговор (импулс за извършване) на възникващата промяна**. С други думи, за дидактически цели моделът не само разкрива степен на лидерски потенциал, но и развива студента *да генерира идея, като «виждане» на бъдещето, да вдъхновява хората и да повишава тяхната енергия за личностно и организационно постижение*. То именно по силата на вдъхновението и енергията се преживява като успех.

Методика и ход на изследването

Настоящото изследването *цели* да се проучат дидактическите ресурси на модела „идея–вдъхновение–импулс“, прилаган, както стана дума, приоритетно за разкриване на личностния лидерски потенциал. То се извършва със 72-ма студенти третокурсници по специалността „Маркетинг и мениджмънт“ на Висше училище Международен колеж – Албена в курс по дисциплината Лидерство и ръководство в периода ноември, 2011 – март, 2012 г. *Предметът* на изследването е фокусиран върху развитието на лидерските умения: 1) за визуално, картинно представяне на идея за бъдеща промяна; 2) за вдъхновяване („запалване“) на себе си и другите и 3) за енергично успешно постигане на промяната, „видяна“ като бъдещо благо. Фокусът на изследването се обосновава от разбирането, че „уменията определят диапазона на човешките постижения във всяка област, те са специална единица на сложния опит на човека“ (7, с. 266). *Основното допускание*

се съсредоточава върху това, че, ако се използват ресурсите на модела за разкриване на лидерски потенциал в образователен модел, то гарантирано би било възможно развитието на лидерските умения – предмет на изследването.

Структурата на описания по-горе модел „**идея–вдъхновение–импулс**” от дидактична гледна точка се взаимосъотнася с *дидактическата структура: мотивировъчен* – цел: осъзнаване на собствени актуални потребности на студентите от конкретно знание и умения по лидерство и ръководство; *ориентировъчен* – цел: осъзнаване на начини и средства за постигане на лидерските умения, посочени по-горе; *тренировъчен* – цел: осигуряване на практически пренос на усвоените знания и умения в конкретни управленски ситуации. За всеки един от етапите на обучение се задават учебно-познавателни задачи, свързани със специфичните цели на всеки един от етапите на обучение. Те са систематизирани типологично. *Типологията на учебно-познавателните задачи* включва съответно **(ре)продуктивни, изследователски, творчески тип задачи** (8, с. 369). Тяхното съставяне от страна на обучаващия, който по презумпция взаимосъответно би следвало да притежава лидерска компетентност от висок клас, съответства на входните познавателни потребности на обучаващите се. За да се постигне успешно развитие на лидерските умения, е необходимо всеки обучаващ се да бъде «преведен» през посочените етапи на образователния процес. Разкритата същност и роля на трите промени в дейността на лидера насочва естествено към обучение, обвързано с дейностния подход (повече за неговите атрибути вж. у 1.).

Етапи на обучението на младите лидери:

Началният мотивировъчен етап на обучението: *преди усвояване на знания по дисциплината Лидерство и ръководство*, цели разкриване на същността, компонентите и функциите на лидерството/лидера в отличие от мениджмънта/мениджъра. Използват се *методи* като сравняване на качества и модели на поведение на мениджъра с тези на лидера и абстрахиране на проблемни ситуации в организацията. Допуска се, че чрез учебно-познавателни задачи (УПЗ) би се *променила нагласата* към лидерството от невъзможност (или нежелание) за усвояване и приложение към трансформирането ѝ в желано и възможно за постигане. Основните *методи на дидактическото взаимодействие* на този начален етап се заключават в: участие в решаване на УПЗ, представяне на продуктите в контекста на лидерското познание, наблюдение и анализ на поведението и резултатите на обучаващите се и на обучаващия, и синтез. Акцентът

пада върху развитието на умения за анализ на проблемна ситуация в организацията, откриване на необходими промени в организацията и в поведението на сътрудниците спрямо тях, умения за изграждане на визия за осъществяване на промените.

Резултати относно нагласите на студентите преди обучението

Във връзка с изследване на равнището на първоначалните нагласи към лидерството в работна среда, всички студенти, с които преподавателят регулярно работи, решава УПЗ от мотивировъчен тип:

УПЗ №1: *Ти ръководиш организация, състояща се от около 30 сътрудници. Според опыта, който имаш, отбележи 3 от най-острите проблеми, които стоят за разрешаване в организацията (всеки студент има вече опыт за работа в организация, придобит чрез задължителния за Колежа летен стаж)!*

Резултатите от решаването на задачата, групирани и ранжирани по честота, сочат като основни за българската организационна среда към днешна дата, следните проблеми: *закъснение за работа (81%); незнание - недостиг на информация относно основни задължения (44%); „скачане” – бягство от отговорност (36%); липса на дисциплина – неспазване на вече известни правила (33%); конфликтно поведение – като неразбирателство (31%); незаинтересованост към работата (29%)* и пр.⁶ Получените резултати разкриват „въвличане” на обучаващите се в реална работна среда и умение за създаване на собствена лидерска визия – преминават „отвъд” естествената си роля на обучаващи се. Промяната в нагласата към лидерството като явление и роля „отваря” възможности за същинско разработване на знания и умения в проблемното поле.

Дидактическото взаимодействие в ориентирувълния етап на обучението

След „влизане” в ролята на лидер се пристъпва към разпознаване на основните различия между функциите, характерните черти и модели на поведение на мениджъра и на ръководителя-лидер. Поставя се следната **УПЗ №2:** *Да се изследват основните различия между традиционния мениджър и ръководителя като лидер, за да се открият поне три най-важни умения за развитие!*

Постепенно чрез решенията на студентите се открояват трите най-важни умения, които отличават лидера от традиционния мениджър: 1) за картинно представяне на идея за бъдеща промяна; 2) за вдъхновяване на себе си и другите и 3) за енергично успешно постигане на промяната, „видяна” като бъдещо благо. На базата на

тези “открития” всеки студент всъщност непринудено започва да конструира своя Личен проект за развитие като лидер.

През втория ориентировъчен етап се преминава и към развитие на умения за откриване и анализ на **вдъхновяващи комуникативни техники** за превръщането на служителите в последователи на лидера. На студентите се представят, първо чрез вдъхновяващо четене от обучаващия, а след това и самите текстове на речи на изтъкнати лидери: „*Аз ще построя кола, достъпна за много хора*” на Х. Форд, „*Това е техният звезден час!*” на сър У. Чърчил, „*Аз имам една мечта*” на М. Л. Кинг и „*Дисниленд – мястото, даряващо щастие*” на У. Дисни.⁷ **УПЗ №3** (след разработване на знания по лидерство): *Открийте основните комуникативни вдъхновяващи техники, създаващи силното въздействие на словото на великите лидери. Анализирайте в групата начина за вдъхновяване на последователите!*

Резултатите от решаването на задачата включват решенията на отделните групи относно ефекта на всяко слово: „*обладава ни непреодолима сила*”, „*запалват ни за собствен звезден час*”, „*бързо осъзнаваме какво трябва да се направи*”, „*усещаме прилив на сила*”, „*така провъзгласена, идеята им осигурява предимство*”, „*представяме си как ги произнасят*” и пр. Заедно с вдъхновяващите техники, студентите анализират и емоциите, които преживяват: „*чувствам се озарен*”, „*вдъхновен съм и аз да постигна бляскав успех*”, „*ентузиизиран съм за нещо велико*”, „*нещо като че ли ме пали да работя*” и пр. Следователно, ефектът на задачата се крие не само в привлеченост на обучаващите се към лидерството като теория и практика, но и към самия учебно-познавателен процес.

Дидактическото взаимодействие в тренировъчния (изпълнителски) етап на обучението

В този, относително последен, етап на обучението се поставят две задачи, в които обучаващите се самостоятелно да приложат свои вдъхновяващи комуникативни техники с оглед на развитите лидерски умения. Първата е с различен контекст за студентите и за студентките.

УПЗ 4.1: *Днес ти си избран за ръководител на организация с двадесетгодишна история. Подготви Гържествено слово, с което ще се обърнеш към своите последователи, в мига на твоего пенсиониране, в който ще напуснеш организацията, която от този момент ще управляваш следващите 20 години (за студенти)! **УПЗ 4.2:** *Ти ръководиш организация с двадесетгодишна история! Днес празнувате 20-годишния юбилей от създаването ѝ. Подготви Гост, с който ще сложиш началото на това велико събитие сред своите последователи и партньори (за студентки)!**

Така поставената задача с алтернативен контекст предоставя «наготово» идеята, но изисква обучаващият се да премине «отвъд» времето и го «включва» в конкретна ситуация. Всеки представя своята тържествена реч, с което тренира и ораторско майсторство. Анализират се: *ценностите*, вложени в тържественото слово при пенсиониране и в тоста, открояват се *перспективите*, които вдъхновяват последователите, същността и използваните *вдъхновяващи техники*, които са използвани, като: повторения на думи и изрази, алитерация и дисонанс, оксиморон, сравнения, метафори, хипербола, „крилати“ мисли, анекдоти, истории и пр. Специално внимание се обръща на телосложение, жестове, мимики, поглед, паузи, интонация, тембър на гласа и пр. по време на произнасянето на словата. След този първи опит за приложение на развитите умения се поставя творчески тип задача:

УПЗ №5: *Изправени сте пред ситуация, изискваща промяна в организацията. Очаквате сериозна съпротива от служителите. Като неин лидер, използвайте уменията си на разказвач за слово пред сътрудниците си. Вложете в нея история или приказка за по-бързо преобразуване на техните нагласи, така че да ги вдъхновите за осъществяването на организационната промяна!*

Решенията на обучаващите се относно умение за влияние на сътрудниците пред организационна промяна се разпределят, както следва:

- 1) *Представя приказка без връзка с конкретна ситуация 17% от студентите;*
- 2) *Представя ситуацията и адекватна история за бърза промяна на нагласата на служителите 41% от обучаващите се;*
- 3) *Представя ситуацията и адекватна история с вдъхновяващ ефект – 29%. От всички студенти 13% не изпълняват задачата.*

Представените резултати ясно показват динамиката в развитието на лидерските умения. На *репродуктивно равнище* работят 17% от обучаващите се, които представят своите речи чрез подбор на приказка, но не свързват нейния смисъл с конкретна ситуация в организацията, изискваща промяна. В най-добрия случай слушащият може да си представи подобна ситуация. Анализирайки резултатите на тази група студенти, би могло да се открие профила⁸ на *лидер-адаптор* на служителите към промяната, но не избягващ тяхната съпротива. На *изследователско равнище* се параметрират резултатите на 41% от обучаващите се. В техните решения не само се представя ситуация, изискваща промяна, но и използваната история има ресурси

обективно реално да намали съпротивата у служителите, така че те да тръгнат към осъществяването ѝ. Тоест, близо половината от студентите се включват в профила на *лидер-трансформатор*. На *творческо равнище* работят 29% от студентите. По-горе е представено едно от решенията на студентите – Слово, вдъхновяващо към промяна. Както може да се види, в него не само е представена ситуация, изискваща организационна промяна, не само е обвързвана с разказ, с история, но авторът ѝ съумява да визуализира картината на бъдещото като общо за организацията благо, с което си осигурява последователи, вдъхновени да я осъществят. Близо една трета от студентите в «края» на обучението чрез собствените си резултати се проявяват в профил на лидер-инноватор.

Заключение: Изследването на приложимостта на модела „идея–вдъхновение–импулс“ чрез организираното динамично обучение стъпва на няколко независими променливи величини: а) поддържане на мотивация - идентифициране от страна на обучаващите се на входното равнище на лидерската им компетентност и поддържане на непрекъснат стремеж у тях за развитието ѝ чрез решаване на **мотивировъчен тип задачи**. Необходимо е да се подчертае една дидакто-логическа взаимосъответна *закономерност* – на каквото равнище и както, от лидерско-компетентностна гледна точка, обучаващият конструира задачите за обучаващия се, в такава степен той ще усвоява лидерските умения; б) налични знания, умения и компетенции у обучаващия се лидер за влияние – **приложимост**; в) усвояване и практическо прилагане на стратегии за влияние в организацията като професионално-личностно постижение на бъдещия лидер да осъществява организационна промяна и да осигурява последователи в работна среда - **продуктивност/ползност**. Доказват се възможностите на модела „идея–вдъхновение–импулс“ за разкриване на лидерския потенциал на обучаващите се. В същото време се потвърди хипотезата относно приложимостта и ползността на този модел за образователни цели. Отграничаването на три диапазона на лидерското постижение относно развиваните умения и открояването на три лидерски профила доказва, че моделът може да играе роля на **стандарт** за развитие на лидерска компетентност в учебни условия. Като перспектива считаме, че моделът може да се използва за развитие на лидерска компетентност в образователна среда с различен възрастов състав. Не е новост, че в страните на Запада отдавна са известни практики за създаване на таланти, в това число и лидерски, от много ранна възраст.

Литература:

1. Белич, В. Атрибутивен анализ на педагогическата дейност. СУ „Св. Климент Охридски” – ЦИУУРК, С., 1989.
2. Бъкингам, М., Д. Клифтън, Открийте силните си страни. Изд. Класика и стил, С., 2003.
3. Драгър, П. Ефективният ръководител, Изд. Класика и стил, С., 2003.
4. Каменова, Д. Конфликтологичната компетентност на мениджъра, Изд. ВУМК, 2011.
5. Каменова, Д. Как се става лидер? Ръководство за самообучение. Изд. НИЛЕКТА, 2012.
6. Ландсбърг, М. Основи на лидерството • Идея, вдъхновение, импулс, Изд. Класика и стил, С., 2002.
7. Ландсбърг, М. Първичната сила на мотивацията. Изд. Класика и стил, С., 2002.
8. Минчев, Б. Обща психология, СИЕЛА, 2006.
9. Стефанова, М. Педагогическата иновация. С., ПЕТЕКСТОН, 2005.
10. Шеклтон, В. Психология лидерства в бизнеса. Изд. ПИТЕР, 2003.
11. Boyett, H. J., Boyett, T. J. (1996) The Guru Guide: The Best Ideas of the Top Management Thinkers.
12. Cropanzano, R. Procedural Justice and Worker Motivation, (1996). McGraw-Hill.
13. www.treningoff.ru/article/368/25/, Нестерова, М. Спротивление изменениям - как его преодолеть?

Анотация. **Димитрина Каменова, Кирил Каменов. Модель подготовки молодых лидеров.** *Сфера управления XXI века фокусируется на проблеме улучшения индивидуальных навыков сотрудников, менеджерских компетенций. Глобализация рынка труда и рабочей силы, а также сильная конкуренция требует от руководства организации обнаруживать, мотивировать, развивать, демонстрировать и сохранять лидерский потенциал личности в организации. В статье представлена образовательная технология для личного развития лидерской компетенции среди студентов специальностей в области маркетинга и менеджмента.*

Ключевые слова: лидер, лидерство, подготовка, менеджмент организации, рынок труда, конкуренция, компетентность в руководстве, управленческий способ работы с людьми

Summary. **Dimitrin Kamenova Kiril Kamenov. Model of young leaders' training.** *Management scope of the XXI century focuses on the problem of employees' individual skills and management competencies improving. Globalization of the labor market and manpower, as well as intense competition requires management organizations detect, motivate, develop, demonstrate and maintain the leadership potential of the individual in the organization. The article presents an educational technology for the personal development of leadership competencies among students majoring in marketing and management.*

Key words: leader, leadership, training, organization management, labor market, competition, competence in leadership, management way of working with people

¹ Мениджмънтът на талантите се съсредоточава върху специфични умения като: умение за „виждане“ отвъд конкретна ситуация; способност за вдъхновяващо другите въздействие; за подхващане на ситуацията при криза, особено когато ръководителят отсъства; иновативни умения и способност да оперира успешно в различни среди; високо самочувствие за справяне с всекидневни ситуации; уравновесеност по време на напрежение; последователна способност да предоставя високи резултати.

² Изборът на трите, според нас най-важни, промени, които следва да се осъществят в сферата на лидерската компетентност, като елемент на професионалната пригодност на ефективния мениджър днес, се основава на достиженията на Джоузеф и Джими Бойет, вж (10). Авторите ги синтезират на базата на най-успешните идеи на водещите бизнес мислители и практики на нашето време: Уорън Бенис, Стивън Кови, Питър Дракър, Майкъл Хамър, Питър Сенге, Маргарет Уитли и др., но и показват пътища как мениджърите да прокарат най-новите тенденции в бизнеса и в мениджмънта.

³ По-подробно новите идеи за развитие на мениджмънта като лидерство, както и за самия модел, вж. (5), както и (6).

⁴ На съвременния етап ключов фактор за успех в мениджмънта е възприемането и внедряването в практиката на идеята за „меки“ ценности и „мек“ подход към човешките ресурси в организацията, които се възприемат от ръководителя като най-ценния ѝ ресурс, като последователи. В този смисъл се оказва анахронизъм назоваването им с термина „подчинени“.

⁵ Повече за причините, формите на съпротива и начините за предотвратяването ѝ от страна на мениджмънта в дадена организация вж. (12).

⁶ Срв., напр.: становищата за най-честите промени, които предприемат мениджърите в организацията на съвременния етап, от гледна точка на подчинените. Те се ранжират така: *промени в състава на хората в организацията* (47%), *на материалната база* (22%); *обучение на сътрудниците* (16%); *промяна в процеса на работа* (8%); *промяна в целите на дейността* (7%) и пр., вж. Каменова, Д. Конфликтологичната компетентност на мениджъра, Изд. ВУМК, 2011, с. 304.

⁷ Пълният текст на речите може да си види у (4, с. 12-16).

⁸ По-подробно за конструиране на лидерски профили може да се види у Шеклтон, В. Психология лидерства в бизнеса. Изд. ПИТЕР, 2003, с. 171.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Alma Lengveniene – Vice Rector Zemaitijos kolegija, Lithuania

Daiva Jackuniene – International Relations Manager Zemaitijos kolegija, Lithuania

Dragomir Penchev – 3rd year Student - Marketing and Management studies at the International University College (IUC), Dobrich, Bulgaria

Kornilov J. – magistr, Cardiff Metropolitan University (IUC), Varna

Sibel Daud Yuseyin – 3rd year Student - Marketing and Management studies at the International University College (IUC), Dobrich, Bulgaria

Архипова Світлана Петрівна – кандидат педагогічних наук, професор, дійсний член Академії акмеологічних наук України, завідувач кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси, Україна)

Байдюк Наталія Василівна – викладач кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси, Україна)

Брус Валентина – пошукач Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна)

Булах Ірина Сергіївна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій НПУ імені М.П. Драгоманова (м. Київ, Україна)

Венета Любенова Атанасова – студентка по спеціальності Маркетинг и мениджмънт III-ти курс ВУМК – Албена Veneta Atanasova, students in Marketing and Management at International University College

Вознюк Назарій Валерійович – аспірант НПУ імені М.П. Драгоманова (м. Київ, Україна)

Волківська Діана Анатоліївна – викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна)

Демиденко Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси, Україна)

Десятов Тимофій Михайлович – доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри загальної педагогіки і психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Димитрина Каменова – доцент, д-р Висше училище Международен Колеж-Албена, България

Кирил Каменов – Висше училище Международен Колеж-Албена, България

Комар Ірина Миколаївна – аспірантка Київського університету ім. Бориса Грінченка (м. Київ, Україна)

Корнилова Наталія Вікторівна – ст. викладач кафедри туризму Черкаського державного технологічного університету (м. Черкаси, Україна).

Кретов Павло Васильович – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії Черкаського національного університету ім. Б.Хмельницького (м. Черкаси, Україна).

Кретова Олена Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького (м. Черкаси, Україна).

Кулик Іванна – викладач, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

Ляшенко Олексій Андрійович – аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій НПУ імені М.П.Драгоманова (м. Чернігів, Україна)

Майборода Галина Яківна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, член-кореспондент Академії акмеологічних наук України (м. Черкаси, Україна).

Малик Віталій Ярославович – аспірант кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

Мартовицька Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов та кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси, Україна).

Михайлишин Галина Йосипівна – доктор філософських наук, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

Панченко Тамара Степанівна – асистент кафедри загальної, вікової та соціальної психології Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка, психолого-педагогічний факультет (м. Чернігів, Україна)

Платонова Оксана Георгіївна - Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка (м. Чернігів, Україна)

Роскопіна Юлія Олегівна – магістр з міжнародного права, аспірант Черкаського Національного Університету імені Богдана Хмельницького кафедра соціальної педагогіки і психології (м. Черкаси, Україна).

Рось Людмила Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного університету імені Т.Г. Шевченка, член-кореспондент Української академії акмеологічних наук (м. Чернігів, Україна)

Ротар Василь Борисович – старший викладач кафедри економіки та управління Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, старший лейтенант служби цивільного захисту (м. Черкаси, Україна)

Скок Алла Георгіївна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної, вікової та соціальної психології Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка, психолого-педагогічний факультет (м. Чернігів, Україна)

Смерчак Леся Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

Тимченко Віктор Владимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління образованием Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)

Тихолоз Валентина Васиївна – старший викладач кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси, Україна)

Трапицьна Галина Николаевна – старший преподаватель кафедри управління образованием, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)

Тютюнник Ольга Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси, Україна)

Фруктова Яна Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та історії педагогіки, докторант Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна)

Чобітько Микола Григорович – доктор педагогічних наук, заступник директора з наукової роботи Інституту міжнародних відносин Національного авіаційного університету (м. Київ, Україна)

Шпак Валентина Павлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси, Україна)

Наукове видання

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В
ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ**

Збірник наукових праць

Комп'ютерна верстка О. В. Тютюнник

Підписано до друку 01.11.2013 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Друк циф. цифровий.
Ум. друк. арк.7,55.Тираж 300 прим. Зам. №12

Видавець ФОП Гордієнко Є.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників і
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.
Україна, 18000, м. Черкаси
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94
e-mail: book.druk@gmail.com