

Міністерство освіти і науки України  
Херсонський державний університет  
Харківський національний економічний університет  
імені С.Кузнеця

**НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ  
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ  
В УНІВЕРСИТЕТІ**

Колективна монографія

Херсон  
ПП Вишемирський В. С.  
2017

УДК 378.141; 316.77  
ББК 71.05p31+60.524.224p31  
Н 25

*Рекомендувала до друку  
вчена рада Херсонського державного університету  
(протокол від 24.04.2017 року № 12)*

**Рецензенти:**

**Богданова І.М.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського»

**Рябова З.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, управління та адміністрування ДВНЗ «Університету менеджменту освіти» НАПН України

**Н 25** Напрями модернізації соціально-педагогічної системи підготовки фахівців в університеті: монографія /Т.Ю.Андріяко, Т.А.Борова, Т.О.Дмитренко, В.О.Гуріч, Н.Д.Кабусь, Т.В.Колбіна, С.В.Копилова, Т.В.Лаврик, В.М.Нагаєв; К.В.Яресько; за ред.Т.О.Дмитренко, Т.В.Колбіної. – Херсон: вид-во ПП Вишемірський В.С. – 2017. – 420 с.

**ISBN 978-617-7273-63-8**

У монографії представлено напрями модернізації соціально-педагогічної системи підготовки фахівців в університеті: на теоретико-методологічному рівні поставлена проблема диференціації й інтеграції системи підготовки фахівців у виші; на основі аналізу закордонного досвіду визначено напрями модернізації комунікативної підготовки фахівців України; обґрунтовано теоретичні основи адаптивного управління соціально-педагогічною системою підготовки фахівців ВНЗ в умовах модернізації й проаналізовано сутнісні характеристики професійного розвитку науково-педагогічних працівників з позиції «людського капіталу»; розглянуто проблеми модернізації професійної підготовки магістрів соціальної роботи та визначено способи її вирішення; здійснено аналіз проблеми оптимізації системи підготовки у ВНЗ та запропоновано способи вирішення; обґрунтовано психолого-мотиваційні засади управління навчально-творчою діяльністю студентів, змодельовано процес управління нею, описано компоненти відповідної педагогічної системи; досліджено аспекти взаємозв'язку теорії й практики у підготовці студентів вишу до роботи з вразливими групами населення; проаналізовано проблеми підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп.

Монографія адресується науковцям, науково-педагогічним працівникам системи вищої освіти, викладачам, аспірантам, студентам.

**УДК 378.141; 316.77  
ББК 71.05p31+60.524.224p31**

ISBN 978-617-7273-63-8

© Андріяко Т.Ю., Борова Т.А., Дмитренко Т.О.,  
Гуріч В.О., Кабусь Н.Д., Колбіна Т.В., Копилова С.В.,  
Лаврик Т.В., Нагаєв В.М., К.В.Яресько, 2017  
© ПП Вишемірський, 2017

---

# ЗМІСТ

---

<b>ВСТУП.....</b>	<b>7</b>
<b>РОЗДІЛ 1. МОДЕРНІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТІ .....</b>	<b>14</b>
1.1. Комунікативна освіта у сучасному світі.....	14
1.2. Сутність комунікації – універсальної форми соціальної взаємодії людей.....	19
1.3. Сутність процесу міжкультурної комунікації .....	29
1.4. Теоретико-методологічні засади формування досвіду міжкультурної комунікації студентів ВНЗ .....	36
1.5. Формування орієнтувального механізму в умовах міжкультурної комунікації.....	47
Висновки до розділу .....	53
Література до розділу .....	56
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЮ СИСТЕМОЮ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВНЗ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>58</b>
2.1. Основи розвитку конкурентоспроможності вищого навчального закладу як умова модернізації соціально-педагогічної системи підготовки фахівців .....	58
2.2. Управління знаннями як основа модернізації соціально-педагогічної системи підготовки фахівців у ВНЗ .....	68
Висновки до розділу 2 .....	108

Література до розділу 2. ....	110
<b>РОЗДІЛ 3. АДАПТИВНА ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ЯК ЗАСІБ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ВИШІ.....</b>	<b>115</b>
3.1. Проблема модернізації професійної підготовки магістрів соціальної роботи та способи її вирішення ....	115
3.2. Концептуальні засади модернізації професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі .....	127
3.3. Структурно-функціональна модель адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи .....	149
Висновки до розділу 3 .....	175
Список літератури до розділу 3. ....	177
<b>РОЗДІЛ 4. ОПТИМІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИШІ: ПІЗНАВАЛЬНО- ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНИЙ АСПЕКТ .....</b>	<b>181</b>
4.1. Проблема пізнання педагогічних об'єктів (педагогічного пізнання).....	181
4.2. Оптимізація системи підготовки фахівців: перетворювальний аспект .....	213
4.3. Актуальні питання науково-дослідної роботи в напрямі модернізації підготовки фахівців у виші ....	243
4.3.1 Прийняття рішень у педагогічній теорії і практиці .....	243
4.3.2. Дослідження динаміки процесу управління навчальною діяльністю студентів .....	247
4.4. Оптимізація системи дистанційного навчання у виші .....	249
Висновки до розділу 4 .....	253
Література до розділу 4 .....	259

---

<b>РОЗДІЛ 5. ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ В УМОВАХ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ .....</b>	<b>263</b>
5.1. Психолого-мотиваційні засади управління навчально-творчою діяльністю студентів .....	263
5.2. Моделювання процесу управління навчально-творчою діяльністю студентів .....	281
5.3. Формування компонентів педагогічної системи в умовах управління навчально-творчою діяльністю студентів .....	291
Висновки до розділу 5. ....	306
Література до розділу 5. ....	308
<b>РОЗДІЛ 6. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ВИШУ ДО РОБОТИ З ВРАЗЛИВИМИ ГРУПАМИ НАСЕЛЕННЯ .....</b>	<b>312</b>
6.1. Вразливі групи населення як клієнт соціальної роботи .....	312
6.2. Система теоретико-практичної підготовки студентів до роботи з вразливими групами населення .....	327
6.3. Модель процесу підготовки студентів до роботи з вразливими групами населення .....	337
Висновки до розділу 6 .....	347
Література до розділу 6 .....	348
<b>РОЗДІЛ 7. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО СТАЛОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП.....</b>	<b>350</b>
7.1. Проблема підготовки у виші майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп.....	350

7.2. Методологічні засади підготовки майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників до сталого розвитку соціальних груп .....	366
7.3. Система підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп.....	390
Висновки до розділу 7. ....	405
Література до розділу 7 .....	409
<b>Післямова.....</b>	<b>413</b>
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....</b>	<b>417</b>

---

## ВСТУП

---

Науково-технічний прогрес ставить нові вимоги до сучасної вищої освіти, які вступають у суперечність із традиційними теоретичними засадами й освітніми технологіями навчання студентів. Звернення науковців до проблеми модернізації професійної підготовки фахівців у вищій є необхідним і своєчасним в умовах, коли гостро стоїть питання про необхідність підвищення якості вищої освіти.

Потреба у модернізації професійної підготовки фахівців відображена у пріоритетних напрямках удосконалення системи вищої освіти, визначених у державних документах: державній національній програмі «Освіта: Україна XXI століття», Національній доктрині розвитку освіти, проекті «Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років». Політика у галузі професійної освіти здійснює суттєвий вплив на визначення пріоритетних напрямів педагогічних досліджень. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, модернізація зумовлена необхідністю забезпечення її якості стосовно демократичних цінностей, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін. Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є: особистісна орієнтація; постійне підвищення якості, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; органічне поєднання освіти і науки, запровадження освітніх інновацій.

Стратегічними напрямками оновлення вітчизняної системи професійної вищої освіти є диференціація, інтеграція, адаптація, оптимізація підготовки фахівців. Провідне значення набуває участь суб'єктів у різних формах взаємодії, реалізація активності у навчально-творчій діяльності, посилення уваги до комунікаційних процесів у взаємодії суб'єктів навчання.

Завдяки розвитку педагогічної науки, а також використанню надбань суміжних наук (психології, соціології, акмеології тощо), існують теоретико-методологічні передумови для виконання поставлених завдань. Методологічним підґрунтям стає використання знанневої, культурологічної, гуманістичної парадигм, а також системного, інтервального, гармонізаційного, кібернетичного, діяльнісного, компетентнісного підходів. Збагачення методологічного знання дозволяє здійснити перехід від одновимірних до багатовимірних моделей пізнання й перетворення системних об'єктів. Використання одновимірного підходу до визначення процесу навчання (взаємодія суб'єктів; передача досвіду; розвиток учня; пізнавальна діяльність; управління пізнавальною діяльністю тощо) не дозволило педагогам-дослідникам описати феномен навчання з різних боків, виявити всю глибину його смислу і значення для людей.

З урахуванням тенденцій інформатизації, упроваджуються ідеї управління у навчальний процес. Навчання розглядається як спосіб взаємодії суб'єктів, заснований на управлінні, що дозволяє максимально використовувати інформаційні засоби для підвищення ефективності професійної підготовки.

На даний час в системі вищої освіти України накопичилась низка проблем, що свідчить про деяку відірваність освітньої галузі від потреб країни. Це стає реальною перешкодою на шляху інтеграції України у європейську систему освіти та зумовлює необхідність пошуку і становлення механізмів підвищення якості вищої професійної освіти. Її модернізація має бути спрямована на відповідність запитам ринку праці, на перетворення освіти у важливий ресурс особистого, суспільного і державного розвитку.

Саме дослідженню різних напрямів модернізації вищої освіти присвячена дана монографія.

*У першому розділі* (автор – Т.В. Колбіна) обґрунтовано важливість комунікативної підготовки сучасного фахівця, що забезпечує повноцінний розвиток особистості й успіш-



ність професійної діяльності, а також виховання «громадянина світу» в умовах глобалізації. За кордоном комунікативну підготовку визнано важливим компонентом загальної й професійної освіти, в Україні існує нагальна необхідність її активного впровадження в практичну діяльність навчальних закладів. Завданнями комунікативної освіти в нових умовах світового розвитку і в контексті глобалізації є формування досвіду міжкультурної комунікації з представниками інших культур. У міжкультурному світі сучасний фахівець – людина, яка розуміє особливості іншої культури, здатна до професійної взаємодії з іноземними бізнес-партнерами. На основі аналізу сутності процесу комунікації й особливостей міжкультурної комунікації обґрунтовано теоретико-методологічні засади формування досвіду міжкультурної комунікації студентів ВНЗ

*У другому розділі (автор – Т.А.Борова)* здійснюється аналіз сучасних праць і певного досвіду з управління в системі вищого навчального закладу. Він доводить, що першочерговими питаннями, які потребують теоретичного і практичного вирішення, є: необхідність поступового переведення вищої освіти в конкурентоздатну площину; вивчення факторів, що створюють нестабільні умови функціонування системи вищої освіти і формування у науково-педагогічних працівників компетентності приймати адекватні рішення у ситуації невизначеності; підсилення внутрішніх процесів самоорганізації і саморегулювання в процесі розвитку учасників навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів.

Незважаючи на широке коло напрацювань учених, які розвивають різні аспекти адаптивного управління соціально-педагогічними системами, дотепер не існує цілісного, об'єктивного дослідження теорії і технологій адаптивного управління соціально-педагогічною системою підготовки фахівців у ВНЗ. Такий стан наукового знання зумовлює необхідність розв'язання низки суперечностей, які мають місце в теорії та практиці педагогіки, а саме між:

необхідністю переходу вищої освіти на рівень конкурентоздатності і нерозробленістю механізмів щодо адаптації кожної ланки вищого навчального закладу до цих вимог; потребою сучасного педагога у системному професійному розвитку і необхідністю науково обґрунтованого аналізу на працювань у теорії і практиці щодо шляхів вирішення цього питання; вимогами часу щодо якості надання освітніх послуг у сфері вищої освіти і відсутністю чітких критеріїв оцінки діяльності науково-педагогічних працівників; необхідністю адаптивної взаємодії між студентом і науково-педагогічним працівником вищого навчального закладу та недостатньою розробленістю ефективних сучасних технологій для цього. Аналізу способів послаблення дії зазначених суперечностей присвячений другий розділ.

*У третьому розділі (автор – Копилова С.В.)* розкриваються концептуальні засади професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі. Обґрунтовується, що проектування й реалізація моделі адаптивної педагогічної системи забезпечує модернізаційні зміни. Урахування екзогенних факторів відбувається через розробку педагогічних умов, які забезпечують усунення зумовлених ними обмежень; прийняття до уваги ендогенних факторів забезпечується через обґрунтування педагогічних принципів розвитку особистості як системного об'єкта. Системоутворювальним фактором адаптивної системи є мета, втілена в моделі творчого потенціалу особистості. З урахуванням динамічного характеру зазначеної якості розробляється модель адаптивної педагогічної системи як такої, що розвивається (є динамічною) на основі самоорганізації.

*У четвертому розділі (автори – Дмитренко Т.О., Лаврик Т.В., Яресько К.В.)* розглянуто пізнавально-перетворювальний аспект дослідження педагогічних об'єктів, виявлено особливості наукового пізнання педагогічної системи та педагогічного процесу. Питання модернізації підготовки сучасного фахівця у виші, зокрема, питання оптимі-

зації системи підготовки фахівця, досліджено на основі різних моделей педагогічної системи.

*У п'ятому розділі (автори – Нагаєв В.М., Андріяко Т.Ю.)* пропонується забезпечити відповідність педагогічної системи вищого навчального закладу зовнішнім вимогам, зокрема, соціальному замовленню, шляхом сприяння активізації навчально-творчої діяльності (НТД) студентів і формування на цій основі творчої особистості фахівця. Відповідний напрям професійної підготовки тісно пов'язаний з проблемою управління навчально-творчою діяльністю студентів, яка має вирішуватися на основі системного підходу з розробкою інноваційних педагогічних технологій і дидактичних засобів. Урахування цих аспектів потребує вдосконалення педагогічної системи вищого навчального закладу; розробки та впровадження інноваційних педагогічних технологій, удосконалення змісту навчання, дидактичних методів, форм та засобів, які сприяють розвитку креативних якостей фахівців відповідно до соціальних та виробничих потреб.

*У шостому розділі (автор – Гуріч В.О.)* основна увага приділяється інтеграції теорії і практики у професійній підготовці фахівців. Аналізується зміст терміна «вразливі групи населення» у співставленні з поняттям «особи у складних життєвих обставинах» для визначення специфіки соціальної роботи з ними. За чинною нормативною базою України, не всі вони є потенційними клієнтами соціальних служб, тому, зважаючи на перелічені в підрозділі 6.1 особливості їхньої підтримки, пропонується низка фахових заходів. Для якісної їх реалізації необхідна система теоретико-практичної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до організації допомоги вразливим групам населення, концептуальні засади, принципи, зміст та результати (компетенції) якої представлені у підрозділі 6.2. Модель процесу підготовки студентів до роботи з вразливими групами населення, що складається з цільового, змістового, організаційно-діяльнісного та критеріального бло-

ків, є предметом розгляду у підрозділі 6.3. Окрема увага приділяється питанню про науково-практичну взаємодію вишу та бази практики.

*У сьомому розділі (автор – Кабусь Н.Д.)* обґрунтовано, що в умовах необхідності переходу суспільства на шлях сталого розвитку важливим напрямом модернізації змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів та працівників як фахівців, котрі беруть участь у реалізації соціальної та виховної політики держави, є формування їхньої готовності до розробки й реалізації системи соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання до сталого розвитку представників різних соціальних груп, з якими вони взаємодіють у професійній діяльності. На основі аспектного аналізу з'ясовано суть та умови сталого розвитку соціальної групи, визначено основні напрями соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання до сталого розвитку її представників. На підґрунті аналізу сукупності факторів, що впливають на стан і динаміку розвитку соціального суб'єкта, доведено: сталість розвитку соціальних спільнот (соціальної групи, суспільства, цивілізації загалом), що означає їх сталу висхідну динаміку, удосконалення на основі внутрішньої цілісності, здатність протидіяти факторам, котрі перешкоджають розвитку, запобігати кризовим станам, спроможність досягати стійких позитивних (прогресивних) результатів, можливі за умови свідомої життє- і культуротворчості кожної особистості як ключового елемента соціальної спільноти будь-якого рівня на основі усвідомлення нею основних закономірностей ефективної життєдіяльності, відповідальності за власну долю й долю суспільства.

Визначено: інтегральним вектором соціально-педагогічної діяльності в умовах сучасних цивілізаційних викликів має бути розвивальний, що передбачає синергетичну спрямованість основних видів професійної діяльності (зокрема, соціально-виховної, просвітницької, превентивної, рекламно-інформаційної, корекційно-реабілітаційної) на стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, що потре-

бує організації, синергетичного управління означеним процесом, налагодження взаємодії представників різних соціальних груп з метою їх поступового переведення на рівень самоорганізації й самоуправління власним розвитком, здійснення позитивного мотивуючого впливу на інших людей. На основі системно-синергетичного, цивілізаційно-культурологічного, особистісно-соціального, діяльнісного, суб'єктно-вчинкового, ресурсного й компетентісно-креативного методологічних підходів розроблено цілісну систему підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп. Розкрито зміст мотиваційно-ціннісного, теоретичного, практично-творчого й особистісно-рефлексивного компонентів готовності соціальних педагогів та працівників до діяльності в цьому напрямі, обґрунтовано відповідну технологією підготовки майбутніх фахівців, визначено педагогічні умови, що забезпечують її ефективність – поступове переведення студентів на рівень сталого розвитку й саморозвитку (духовно-морального, особистісно-соціального, професійно-творчого), набуття ними дієвої здатності реалізовувати розвивальний вектор соціально-педагогічної діяльності.

Монографія може бути корисною для науковців і педагогів-практиків, які досліджують теоретико-методологічні й практичні аспекти навчання, виховання, розвитку і соціалізації студентів вищого навчального закладу, прагнуть модернізувати систему вищої освіти України.

---

# РОЗДІЛ 1.

## МОДЕРНІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТІ

---

### 1.1. Комунікативна освіта у сучасному світі

Комунікація у сучасному суспільстві забезпечує функціонування різних сфер і структур, а також соціальну взаємодію людей у процесі спільної діяльності та передачу соціокультурного досвіду в усіх сферах діяльності. Науковці тривалий час досліджують питання щодо ролі комунікації у сучасному світі й обґрунтовують важливість набуття комунікативної компетентності для майбутніх фахівців. Актуальності на даний час набуває з'ясування стосовно сутності сучасної комунікативної освіти, яка має відповідати викликам 21 століття.

Науковцями визначено, що основними видами соціальних відносин, якість яких безпосередньо залежить від рівня комунікативної культури, є:

- міжособистісна комунікація в різних сферах (сім'я та найближче оточення, робота, соціальні організації);
- політична комунікація: відносини «громадянин ↔ влада ↔ держава»;
- організаційна комунікація й бізнес-комунікація: внутрішні взаємодії в організації (керівник ↔ підлеглі), зовнішні відносини і зв'язки (паблік релейшен), відносини між робітниками і роботодавцем;
- комунікація у сфері обслуговування: відносини «клієнт ↔ постачальник послуг»;
- педагогічна комунікація: викладач ↔ студенти, батьки ↔ діти;

- комунікація між культурами (субкультурами) та їх представниками [12, с. 168-169].

Комунікативні якості фахівця за кордоном розглядаються на ринку праці як цінний ресурс. Важливість комунікативної підготовки у сучасному суспільстві вбачається в тому, що комунікація вкрай необхідна для повноцінного розвитку особистості й успішної професійної діяльності, кар'єрного зростання й ведення бізнесу, а також для виховання «громадянина світу» в умовах глобалізації. Тож вивчення зарубіжного досвіду дозволяє вивчити основи і напрями комунікативної підготовки студентів.

У США система комунікативної освіти, що складалася протягом десятиліть, ґрунтується на теоретичних дослідженнях щодо процесу комунікації, механізму і засобів її здійснення, перешкод і факторів її ефективності. Результатом напрацювань науковців стало впровадження у підготовку студентів навчальної програми «Communication Studies». В американських закладах вищої освіти комунікативні дисципліни належать до складу обов'язкових загальноосвітніх дисциплін, вивчення яких має на меті підготувати студентів до публічних виступів й міжособистісної комунікації.

В університетах Німеччини комунікативні уміння відносять до ключових професійних компетентностей. Тож студентам пропонується спеціальні програми, курси, семінари, тренінги з комунікації і риторики, спрямовані на вдосконалення мовленнєвих і невербальних засобів комунікації, формування вмінь аргументації і дискусії, проведення презентацій і переговорів з діловими партнерами, а також формування міжкультурної компетентності. Прикладами навчальних заходів, що пропонуються студентам, є «Grundlagen der Kommunikation», «Grundlagen der Präsentation», «Rhetorik im Berufsleben – beeindruckend präsentieren und interessieren», «Endlich gekonnt kontern – Argumentieren, debattieren und diskutieren für Alltag und Arbeit», «Interkulturelles Kompetenztraining. Die eigene und

die fremde Kultur verstehen», «Wohlwollend und fokussiert mit sich und anderen kommunizieren».

Проблема комунікативної підготовки студентів вкрай актуальна для системи вищої освіти України з деяких причин. По-перше, це важливо для виховання активних і відповідальних громадян, які через вправне й гнучке володіння «словом» під час публічних дискусій, обговорень соціально-економічних подій тощо можуть ефективно впливати на демократичні перетворення у суспільстві. Студенти за кордоном розглядають комунікацію як інструмент свого впливу на процеси в суспільстві й соціальні перетворення, а комунікативну підготовку – як основу для набуття досвіду управління міжособистісною і професійною комунікацією, який допоможе зробити кар'єру й укріпити життєві позиції. Таке усвідомлене ставлення до набуття комунікативних умінь пов'язане із суто прагматичною потребою – навчитися успішно взаємодіяти з іншими людьми, переконливо й аргументовано відстоювати свою точку зору, приймати ефективні рішення.

На відміну від них українські студенти не завжди усвідомлюють важливість комунікативної підготовки для кар'єрного зростання й особистісної реалізації. Це пов'язано, з одного боку, з тим, що багато з них не відчувають себе суб'єктом соціальних процесів і пасивно сприймають демократичні перетворення суспільства, з іншого – з низьким рівнем комунікативної культури. Тож у сучасних умовах комунікативна підготовка сприятиме громадянському вихованню студентів, формуванню здатності до усвідомленого й відповідального впливу на соціально-історичні процеси в країні.

Опитування випускників західних університетів і бізнес-шкіл, керівників підприємств та фірм, а також менеджерів з персоналу підтверджують, що комунікативна освіта є основою сучасного професіонала й успішної кар'єри. Визнано, що у сучасному діловому світі фахівець має не тільки оволодіти професійними знаннями й вміннями,



а й комунікативною компетентністю. Це стосується не тільки управлінців і фахівців-гуманитаріїв, а всіх інших спеціалістів (інженерів, лікарів, медсестер, фінансистів, бухгалтерів тощо). Серед комунікативних умінь найважливішими вважаються такі:

- базові: чітко, зрозуміло й гнучко висловлювати думки, уважно слухати співрозмовника, ставити питання й відповідати на поставлені питання, складати документи й ділові папери;

- міжособистісні й міжгрупові: будувати конструктивні ділові відносини, працювати в команді, компетентно вести себе в конфліктній ситуації й управляти нею, толерантно ставитися до «інакшості» і культурних особливостей партнера з комунікації, ефективно вести переговори;

- аналітико-комунікативні вміння: аналізувати проблему або ситуацію, пропонувати варіанти їх вирішення;

- вміння гнучко адаптуватися до змін комунікативної ситуації, виробляти стратегії комунікативної поведінки.

Комунікація має вирішальне значення в життєдіяльності людини, тож комунікативна освіта визнається важливим фактором загального розвитку особистості. Комунікативні вміння впливають практично на всі сфери її життєдіяльності. Дослідження науковців доводять, що існує безпосередній зв'язок між рівнем комунікативних умінь і якістю життя людини. Високий рівень комунікативної компетентності забезпечує комфортну атмосферу в сім'ї, соціальній групі, на робочому місці. Комунікативна освіта впливає на позитивну самооцінку людини, впевненість в собі, а також на формування лідерських якостей, критичного мислення тощо.

Комунікативна освіта набуває надзвичайно великого значення в контексті глобалізації, оскільки комунікативна компетентність створює основу для взаєморозуміння під час міжкультурного спілкування й співпраці з іноземними партнерами. Якщо міжкультурна комунікація до недавнього часу асоціювалась з діяльністю обмеженої категорії,

політиків, державних діячів та інших, то наразі в умовах інтеграційних процесів ситуації міжкультурної комунікації стали повсякденністю для мільйонів людей (міжнародні заходи, міграційні процеси, міжнародний туризм, через телекомунікацію й інформаційно-комунікаційні технології тощо).

Завданнями комунікативної освіти в нових умовах світового розвитку є формування досвіду міжкультурної комунікації з представниками інших культур, що передбачає інформування щодо особливостей культур світу й озброєння методами їх аналізу, психологічну підготовку молоді до сприйняття культурних відмінностей, виховання особистісних та професійно значущих якостей, які забезпечують мобільність на ринку праці й ефективну професійну взаємодію. Міжкультурна толерантність уможливорює діалогічність професійних відносин, запобігає виникненню міжкультурних конфліктів. Крім того, міжкультурна компетентність сприяє кращому усвідомленню особливостей рідної культури і національній самоідентифікації.

У той час, коли в західних системах освіти комунікативну підготовку визнано важливим компонентом загальної й професійної освіти й вона активно впроваджується в практичну діяльність відповідних закладів, в українських вузах цей напрям підготовки фахівців ще не є предметом ретельного аналізу, хоча поряд з цим приватними фірмами пропонуються численні курси і тренінги з комунікації, зокрема й з міжкультурної. Тож комунікативна підготовка сучасного фахівця залишається актуальною педагогічною проблемою, що обумовлено її прагматичною доцільністю і необхідністю для фахівців будь-якого профілю (а не тільки гуманітарних).

Отже, комунікативна освіта майбутнього фахівця і громадянина має стати обов'язковим компонентом загальної і професійної освіти. Система комунікативної підготовки на компетентнісній основі передбачає модернізацію відповідних освітньо-професійних програм, оновлення зміс-

ту на міжпредметному рівні, застосування комунікативно-діяльнісних методів навчання.

## **1.2. Сутність комунікації – універсальної форми соціальної взаємодії людей**

В епоху глобалізації й інформатизації сучасного суспільства, що характеризується інтенсивним розвитком засобів комунікації і комунікаційних технологій, значно підвищується роль комунікації як універсальної форми соціальної взаємодії людей. Інформаційне суспільство як «новий тип соціальної реальності» [6, с. 56], за А.С. Кармінім, є результатом дії двох процесів: з одного боку, розвитку постіндустріального суспільства, для якого основним об'єктом людської діяльності стає інформація, а з іншого, – процесу глобалізації, що зумовлює появу суспільства загальнопланетарного масштабу. У сучасних умовах взаємної залежності країн міжкультурна комунікація сприяє вирішенню спільних проблем політичного, економічного, екологічного характеру.

Вивченню різних аспектів комунікації як універсальної форми соціальної взаємодії присвячено дослідження вчених гуманітарних наук (Г. С. Батищев, М. М. Бахтін, В. С. Біблер, О. О. Бодальов, М. Бубер, П. Грайс, Т. М. Дрідзе, М. С. Каган, В. Б. Кашкін, О. О. Леонт'єв, Б. Ф. Ломов, Ю. М. Лотман, В. А. Малахов, Б. Д. Паригін, Г. Г. Почепцов, О. В. Соколов, М. Hartig, J. Hennig, D. Krallmann, P. Watzlawick, D. Wunderlich та ін.). Визнаючи складність і комплексність цього поняття, М. С. Каган зазначає, що воно не може бути зведено «ані до соціально-психологічної її інтерпретації, ані до психологічних закономірностей «сприйняття людини людиною», а є широкою за змістом філософсько-антропологічною проблемою [4, с. 81]». Незважаючи на численні дослідження науковців стосовно процесу комунікації, питання щодо соціальної сутності процесу комунікації потребує подальшого вивчення.

У філософії комунікація (лат. *communicatio* – повідомлення, передача) розглядається як «смісловий та ідеально-змістовний аспект соціальної взаємодії людей [16, с. 497]». Комунікативна діяльність складається з комунікативних дій, що «свідомо спрямовані на їх смислове сприйняття [16, с. 497]». Основною функцією будь-якої форми комунікації є досягнення соціальної спільності її учасників при збереженні індивідуальності кожного з них. Структура комунікативного акту включає:

- мінімум двох учасників комунікації, які наділені свідомістю, а також уміють користуватися нормами певної семіотичної системи (передусім, мовою);
- ситуацію, в якій відбувається комунікація і яку вони намагаються зрозуміти та осмислити;
- тексти, мовними засобами яких передається смисл ситуації;
- мотиви і цілі, які спонукають суб'єктів здійснювати комунікацію;
- безпосередній процес передачі та сприйняття текстових повідомлень у матеріальній формі [16, с. 497].

Зміст комунікації складають «тексти, дії з їх побудови і, навпаки, дії з реконструкції їх змісту та смислу, а також пов'язані з цим мислення і розуміння [11, с. 497]». За типом відносин між учасниками комунікації виокремлюють міжособистісну, публічну, масову; за типом семіотичних засобів, що використовуються в процесі її здійснення, – мовленнєву і невербальну.

Слід зазначити, що існують розбіжності у тлумаченні термінів «комунікація» і «спілкування». М. С. Каган, А. В. Петровський, В. Г. Крисько та інші науковці вважають, що їх необхідно розмежовувати. М.С. Каган, наприклад, визначає поняття «спілкування» як міжсуб'єктну взаємодію, під час якої діяльність суб'єкта спрямовано до іншої людини як до активної унікальної істоти, а не пасивного об'єкта своєї активності. Термін «комунікація», на його думку, означає суто інформаційний процес передачі

повідомлень, під час якого суб'єкт впливає на іншу людину як на об'єкт її активності [4, с. 144-145]. В. А. Петровський підкреслює переважно інструментальний характер комунікації, а сутність спілкування вбачає у створенні спільного смислу, що потребує «досягнення взаємної ідеальної представленості взаємодіючих сторін [15, с. 10]».

В. Г. Крисько поняття «комунікація» розглядає як «зв'язок, під час якого здійснюється обмін інформацією між системами у живій і неживій природі» [9, с. 59], а поняття «спілкування» – як «складний багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів і зв'язків між людьми, що породжуються потребами спільної діяльності і включають обмін інформацією і вироблення єдиної стратегії взаємодії [9, с. 67]». Спільним у цих поняттях науковець вважає наявність стосунків між індивідами, які є активними суб'єктами, зацікавленими у налагодженні спільної діяльності; можливість взаємного впливу в процесі обміну інформацією; необхідність єдиної або схожої системи кодування і декодування; вірогідність виникнення комунікативних бар'єрів і значення зворотного зв'язку в їх усуненні [9, с. 67]. З урахуванням того, що поняття «комунікація» віддзеркалює дію технічних систем, що сприймають і переробляють інформацію, то воно розглядається як більш широке.

Для розуміння сутності комунікації важливою є думка Г. Я. Буша [3], згідно з якою це поняття включає не тільки міжособистісне безпосереднє спілкування людей, а й односторонню комунікацію людини із «сукупним суб'єктом» – соціальної групою і соціумом у цілому (наприклад, через засоби масової інформації, радіо, телебачення) та продуктами його діяльності (насамперед, через літературні тексти, мистецькі твори, інші явища матеріального і духовного світу), а також різні форми комунікації людини за допомогою технічних пристроїв.

Зважаючи на те, що в поширених іноземних мовах (наприклад, англійська, німецька) поняття «комунікація» і

«спілкування» є синонімічними, і враховуючи вплив західної термінології в сучасних умовах інтенсивного розвитку інформаційних технологій, стає зрозумілим, чому більшість учених останнім часом ототожнює ці поняття і надає перевагу ширшому і розповсюдженішому поняттю «комунікація».

Сучасні засоби комунікації кардинально змінили умови спілкування людей. Якщо раніше, наприклад, телефон, дійсно, застосовувався тільки для передачі важливої інформації, то зараз людина годинами може спілкуватися за його допомогою, обмінюючись думками, емоціями та переживаннями, створюючи спільні смисли. Новітні телекомунікаційні засоби, які постійно удосконалюються, значно збільшують обсяги спілкування між людьми і можливості обміну інформацією, емоціями, особистісним досвідом. Тож поняття «комунікація», на наш погляд, включає поняття «спілкування», але охоплює не тільки міжособистісний рівень, а й інші соціальні рівні. Підтвердження цього знаходимо у філософському енциклопедичному словнику, де комунікація визначається як ознака «конструктивної взаємодії особистостей, соціальних груп, націй та етносів, що розгортається на основі толерантності й порозуміння [17, с. 291]».

Сформулюємо сутнісні положення поняття «комунікація» на основі дослідження М. С. Кагана [5, с. 82-84]:

- це не просто дія окремої людини, а це взаємодія людей, кожен з яких є носієм активності;
- акт комунікації відбувається за умови визнання іншої людини рівноправним партнером – суб'єктом комунікативної діяльності, що передбачає активний зворотний зв'язок між учасниками спілкування та обмін інформацією;
- інформаційний обмін у процесі комунікації є абсолютно реальною взаємодією, він фіксується в матеріалізованому механізмі знаків;
- це практична діяльність, оскільки контакти між людьми передбачають втілення інформації, що передається

ся, в тій чи іншій системі знаків, які її матеріалізують, об'єктивують, аби передати її реципієнтам;

- комунікація здійснюється на різних рівнях: фізичному і психічному, матеріальному і духовному.

Результати спілкування залежать від спільних ціннісних орієнтацій людей, а також розуміння ними того, що є цінністю для кожного з його учасників. Комунікація, побудована на суб'єкт-суб'єктних відносинах, є соціальною формою реалізації культурних цінностей людини, які виявляються «в ідеалах, цілях діяльності, людських життєвих настановах, які зумовлюють способи світосприйняття, знаходять відображення в системі норм і специфіці символічного фонду культури, втілюються в культурній традиції тощо» [11, с. 60].

Важливим для дослідження процесу комунікації є те, що вона визначається науковцями (О. О. Бодальов, М. С. Каган, О. О. Леонтьєв та ін.) як особливий вид діяльності, що опосередковує інші її види (пізнавальну, перетворювальну, оцінну), але при цьому «породжується і стимулюється ними» [4, с. 104]. Соціальна природа людини, на думку М. С. Кагана, зумовлює те, що комунікація людей є для них умовою праці, пізнання, вироблення систем цінностей, необхідних для життя [4, с. 80]. На відміну від них специфіка комунікативного виду діяльності полягає в тому, що активність суб'єкта спрямовується не на об'єкти навколишнього світу, а на інших суб'єктів.

Б. Г. Ананьєв [1] підкреслює, що особливою характеристикою комунікації як діяльності є те, що через неї індивід будує свої відносини з іншими людьми. Комунікація, на думку вченого, є умовою пізнання людьми навколишнього світу, формування у них емоційного відгуку на неї і відповідної поведінки; в процесі комунікації під час пізнавальної діяльності і праці здійснюється як інтеріоризація зовнішніх дій, так і екстеріоризація внутрішнього стану індивіда; спілкування, побудоване як міжособистісна взає-

модія, завжди визначається системою суспільних відносин, в яку вона включена.

З точки зору О. О. Леонтьєва, спілкування можна визначити як систему цілеспрямованих і мотивованих процесів, які забезпечують взаємодію людей у колективній діяльності, реалізують суспільні й особистісні психологічні відносини і використовують специфічні засоби, насамперед, – мову [10].

За способом передачі інформації у комунікативному процесі традиційними є інформаційно-кодові моделі, які ґрунтуються на кібернетичній моделі, але адаптовані до мовленнєвої комунікації людини (Г. Г. Почепцов, М. І. Жинкін, Р. О. Якобсон та ін.) У процесі комунікації виділяють такі етапи: формування концепції обміну інформацією; кодування та вибір каналу; передавання повідомлення через канал; декодування; усвідомлення змісту ідеї відправника; зворотний зв'язок. Структура комунікативного акту відтворює етапи проходження інформації і може бути представленою у вигляді ланцюга: **адресант → код → повідомлення → код → адресат**. Для успішної комунікації є необхідним наявність зворотного зв'язку, тобто процесу передавання повідомлення у зворотному напрямку: від одержувача до відправника. Воно містить інформацію про ступінь сприйняття і розуміння адресатом отриманого повідомлення.

Смисл мовленнєвого повідомлення можна зрозуміти тільки в певному контексті, в якому відбувається спілкування (місце, час, сфера і умови комунікації, психологічні і соціальні характеристики учасників тощо). У мовленнєвій комунікації найважливіше значення мають процеси вербалізації і розуміння, пов'язані зі здатністю людини кодувати і адекватно декодувати інформацію. Код використовується для того, щоб зробити зміст спільним для відправника і одержувача інформації. Для «зашифровки» використовується внутрішній код («мова мислення») і зовнішній код, який виявляється у вербальній та невербальній фор-



мах і відтворює широкий культурний контекст. Умовою успішного сприйняття і декодування повідомлення адресатом є його розуміння коду адресанта. Результатом сприйняття, що являє собою складний пізнавальний процес, є індивідуальна інтерпретація людиною подій, явищ та процесів, в якій виявляються її світобачення, погляди, емоції, почуття. У процесі інтерпретації людина ґрунтується на власному досвіді, який вона отримала в рідній культурі.

На процес комунікації суттєво впливають мотиви і цілі кожного з її учасників, які можуть бути пов'язані з вирішенням певного завдання (виробничого, пізнавального, навчального характеру) або полягати у здійсненні міжособистісної комунікативної діяльності, спрямованої на обмін інформацією, думками, почуттями тощо. На думку науковців, із «загальнометодологічної позиції основну мету спілкування можна визначити як управління поведінкою (діяльністю) співрозмовника», причому це поняття розуміється у широкому сенсі як зміни в його поведінці, збереження характеристик поведінки, кооперація, протиборство тощо).

Дослідження науковців (Г. М. Андреева, І. О. Зимня, Б. Д. Паригин та ін.) дозволили визначити, що структура будь-якого комунікативного акту відображає взаємопов'язані між собою аспекти: перцептивний, комунікативний та інтерактивний. Перцептивний аспект показує процеси взаємного сприйняття, розуміння і пізнання партнерами з комунікації один одного, від чого залежить їхнє порозуміння. Перцептивні навички виявляються у здатності людини правильно оцінювати контекст комунікації, розуміти настрій свого партнера по його вербальній і невербальній комунікативній поведінці, враховувати його психологічні особливості тощо.

Комунікативний аспект відтворює обмін інформацією між індивідами і включає використання різних засобів спілкування (вербальних і невербальних). Умілий комунікатор – це людина, яка може вправно їх комбінувати, має

«багатий репертуар комунікативних технік, які застосовуються на різних рівнях спілкування [8, с. 15]».

Інтерактивний аспект комунікації аналізує характер організації взаємодії суб'єктів, які реалізують суб'єкт-суб'єктні відносини у процесі обміну інформацією, знаннями, думками, ідеями і діями, а також форми спільної діяльності (злагода, пристосування, конкуренція, конфлікт). Взаємодія між комунікантами можлива при наявності у них спільного соціального досвіду: «чим більше загальний досвід, тим більше загальних соціальних зв'язків», тим адекватніше зрозуміє адресат повідомлення, замислене адресантом [10, с. 83]. Це є основою, на якій досягається адекватна інтерпретація його змісту.

Умовами успішної комунікації, що передбачає досягнення взаєморозуміння і взаємодії, на думку О. О. Бодальова, є такі: глибокі знання психології іншої людини, насамперед, її ціннісних орієнтацій, що знаходять відображення в її ідеалах, потребах та інтересах; усвідомлення цілей і мотивів комунікації; спрямованість на спілкування з іншими людьми; такі особистісні якості, як емпатія, толерантність тощо [2, с. 63-73].

Соціальна комунікація, будучи основою взаємодії людей, є віддзеркаленням їхньої культури. Комунікативна культура є сутнісною характеристикою особистості, пов'язаною, насамперед, з її здатністю формувати і підтримувати стосунки з іншими людьми у процесі спільної цілеспрямованої діяльності зі створення надприродного світу речей і символів. Підкреслюючи переплетення цих понять, американський дослідник Е. Т. Холл (E. T. Hall) стверджує, що культура – це комунікація, а комунікація – це культура. У такому значенні культура порівнюється з айсбергом, основу якого складають культурні цінності та норми, а його вершиною є індивідуальна комунікативна поведінка людини, що ґрунтується на них і виявляється, насамперед, у процесі соціальної взаємодії з іншими людьми.

Для соціальної сфери ключовим поняттям є «взаємодія», що розглядається як процес взаємного впливу й універсальна форму руху та розвитку будь-якої матеріальної системи, вона визначає її існування і структурну організацію [14, с. 59]. Учасники взаємодії можуть розглядати один одного або як об'єкт свого впливу або як рівноправний суб'єкт процесу комунікації. Тож взаємодія – це процес безпосереднього і опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну зумовленість, зв'язки, стосунки, спілкування, спільні дії та переживання. Особливістю соціальної взаємодії є її причинна зумовленість: кожна зі взаємодіючих сторін виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що зумовлює їхній взаємний розвиток [9, 265]». Взаємодія як «внутрішній механізм життя колективу» (О. О. Леонт'єв) розглядається психологами як фактор соціальної інтеграції, соціального структурування й ефективної групової діяльності. Наслідком контактів людей у міжособистісній взаємодії є поява змін у їхній діяльності, поведінці, поглядах і настановах. Соціальна взаємодія, спрямована на предмет спільних зусиль людей, відбувається у певних умовах і потребує дотримання норм та правил усіма її учасниками.

Ефективна соціальна взаємодія можлива тільки за умови діалогічних стосунків між людьми. Дослідження Г. Я. Буша [3, с. 16-17] дозволило визначити, що за своєю спрямованістю суб'єкт-суб'єктні стосунки мають дві основні форми:

а) ділові – функціонально-рольові, предметно-орієнтовані, інтенційно-раціональні, диктальні (*dictum* – предметний зміст висловлювання), що завжди опосередковані зовнішнім предметом (праця, пізнання, гра, навчання, перетворення предметів природи і створення предметів культури);

б) модальні, міжособистісні діалогічні стосунки, що базуються на духовній спільності, інтимному контакті, вза-

емній довірі, внутрішній солідарності людей; їх предметом є становлення, формування і перетворення самих міжособистісних відносин.

Модальні діалогічні відносини Г. Я. Буш розглядає як основу життєтворчості кожного індивіда, а ділові діалогічні відносини – як базу для творчості у галузі матеріального і духовного виробництва зовнішніх предметів культури. Але для цих форм, на думку вченого, характерні спільні аспекти – сприйняття, комунікація, інтеракція.

На основі досліджень М. С. Дороніної, Ф. О. Кузіна, М. І. Леонова встановлено, що особливості соціальної взаємодії в процесі ділової комунікації складають такі положення:

1) партнери один для одного є значущими особистостями;

2) спрямованість на справу зумовлює достатній рівень готовності до взаєморозуміння в усіх його питаннях;

3) його учасники прагнуть не тільки продуктивно співпрацювати, а насамперед – досягти індивідуальних результатів.

У соціальній комунікації особливого значення набуває стиль взаємодії. До критеріїв оцінювання ефективності взаємодії відносяться такі: характер активності (прагнення до кооперації або домінування: позиція «поряд с партнером» або «над партнером»); характер цілей (далекі цілі визначаються при продуктивному стилі взаємодії, близькі – при непродуктивному стилі), а також спосіб їх визначення (одноосібне висування цілей без урахування думок інших партнерів або їх колегіальне обговорення); характер відповідальності за діяльність (спільна або одноосібна); характер стосунків людей у колективі (доброзичливість і довіра або агресивність, образа, роздратованість); характер функціонування механізму «ідентифікація – відокремлювання» між партнерами ділового спілкування [9, с. 41].

Отже, аналіз теоретичних питань стосовно комунікації дозволив визначити її як особливий вид діяльності, в

процесі якої відбувається формування особистості (її когнітивної, емоційно-ціннісної і комунікативно-поведінкової сфери). З'ясовано, що комунікативна діяльність суттєво впливає на інші види людської діяльності (пізнавальну, перетворювальну, ціннісно-орієнтовану).

Сутність комунікації як конструктивної форми соціальної взаємодії людей складають суб'єкт-суб'єктні відносини між ними. Структура будь-якого комунікативного акту відображає перцептивний, комунікативний та інтерактивний аспекти; на особистісному рівні здійснюється взаємний вплив людей в результаті обміну інформацією, культурними цінностями, емоціями, моделями комунікативної поведінки.

### **1.3. Сутність процесу міжкультурної комунікації**

У сучасному глобалізованому світі міжкультурна комунікація (МКК) стала звичним явищем усіх сферах життя (політика, культура, наука, освіта спорт, трудова міграція, туризм тощо). Процес взаємодії культур відбувається як у площині взаємовпливів і трансформацій контактуючих систем світоглядних, етнічних, соціонормативних культурних цінностей, так і як безпосередній діалог представників різних культурних соціумів. Позитивним результатом такої взаємодії є виникнення «інтеркультури» – форми культури, яка зазнала трансформації, збагатившись елементами іншої культури.

У міжкультурному світі сучасний фахівець – це людина, яка може стати «своїм» в іншій культурі, вміє здійснювати комунікацію і проводити переговори на міжнародному рівні, працювати у міжкультурних «командах», засвоїла правила бізнес-етики, має сформовану мотивацію до міжкультурної взаємодії, розвинуті лідерські управлінські навички, несе соціальну відповідальність за свої рішення.

МКК є однією з найважливіших форм соціальної комунікації та взаємодії представників різних культур, що

здійснюється з метою взаємного пізнання, спільної діяльності та співпраці. МКК у широкому розумінні слова розглядається як спілкування між представниками різних культур, що відбувається в особливому контексті, а саме: учасники комунікації, по-перше, усвідомлюють культурні відмінності одне одного; по-друге, спілкуються мовою, яка для одного з них є іноземною.

Для вивчення проблем МКК поняття «чужий», «ми – вони», «свої – чужі» набувають ключового значення. Під час безпосереднього спілкування з носіями іншої мови й культури більшість людей перебуває в особливому психологічному стані: вони відчують тривогу, невпевненість, а іноді навіть стрес, страх і „культурний шок”. Психологічні реакції у процесі МКК можуть бути різними: інтерес до незвичного, іноземного, екзотичного, дивного тощо; негативне ставлення до культурних відмінностей (ворожість, агресивність тощо); позитивне ставлення до іншої культури й інтеграція її елементів у власну.

Особливий психологічний стан у ситуаціях міжкультурного спілкування, в першу чергу, пов'язаний з тим, що люди або зовсім не розуміють „чужу” мову, жести, міміку, поведінку, або їм доводиться користуватися іноземною мовою, рівень володіння якою може обмежувати дієздатність і не дозволяти повною мірою висловлювати свої думки, наміри, почуття тощо, а також повністю розуміти партнера по спілкуванню. По-друге, в умовах МКК люди, зазвичай, не можуть дотримуватися звичної для своєї культури системи ціннісних орієнтирів та поведінки. Подібні почуття виникають також і при опосередкованому ознайомленні з чужою культурою (читанні книг, перегляді фільмів, творів мистецтва тощо). тож учасникам МКК необхідно набути риси «інтеркультуральної» особистості, що виявляється в усвідомленні зв'язку між «своїм» і «чужим».

Складність МКК, у першу чергу, виявляється в тому, що адресат кодує своє повідомлення в притаманних його культурі значеннях і формах, а адресант змушений деко-

дувати це повідомлення у власному культурному кодi. Культурно-мовний код, пов'язаний з менталітетом та національним характером його носія, суттєво впливає на відбір і спосiб подання інформації. Необхідність зміни кодів, що відбувається в процесі МКК, спричиняє виникнення різних комунікативних «збоїв» і непорозумiнь.

Національний характер віддзеркалює психічні особливості, які є типовими для більшості представників певного народу, особливий склад розуму, сукупність цінностей, настанов, переконань, ідеалів, характерних для образу його життя, комунікативної поведінки в різних ситуаціях. За своїм змістом стереотипи визначаються як характеристики (негативні або позитивні), що приписуються тій чи іншій етнічній групі; при цьому спрощені, емоційно забарвлені образи легко переносяться на всіх представників даних груп. Найпоширенішими стереотипами є такі: «німецька акуратність», «французька галантність», «китайські церемонії», «африканський темперамент», «російське навмання» тощо. Стереотипними уявленнями є думки про холодність англійців, запальність італійців, гостинність грузин, неорганізованість, широту душі росіян тощо. Існують узагальнені характеристики менталітету американців, німців, росіян, японців, українців тощо; найпоширеніший такий образ американця: оптимістичний, підприємливий, галасливий та ін.

Основними факторами, що впливають на позитивне або негативне оцінювання представників іншої культури, є, в першу чергу, знання про культуру даного народу і досвід міжкультурного спілкування. Загальний рівень освіти, виховання, життєвий досвід, особистісні якості також відіграють значну роль у МКК. Знання культурних відмінностей і вміння адекватно реагувати в умовах МКК є запорукою правильної атрибуції, що виключить непорозуміння та помилки в міжкультурному спілкуванні.

Негативне уявлення про людей інших культур, навіть якщо є незаперечні факти того, що це уявлення є помил-

ковим і несправедливим, перетворюється на упередження. Кожен вид упереджень, як зазначає В. М. Куніцина, посиляючись на результати досліджень зарубіжних учених, є відхиленням від трьох конкретних норм, а саме: раціональності, справедливості й людяності [8, с. 332]. Звільнити людей від упереджень може тільки освіта, розвиток самосвідомості, виховання гуманного ставлення до представників іншої культури, емпатії та сенситивності.

Досягнення взаєморозуміння в процесі МКК можливо на основі міжкультурного діалогу, сутність якого становлять суб'єкт-суб'єктні відносини між представниками різних культур і міжкультурна толерантність, що ґрунтується на визнанні рівноправності культур і характеризується відкритістю до сприйняття «Іншого», повагою до цінностей іншої культури, доброзичливим і тактовним ставленням до її носіїв, готовністю до взаєморозуміння та взаємодії, а також комунікативною активністю, спрямованою на реалізацію цих намірів. Тож для успішного формування досвіду МКК студентам необхідно засвоїти систему знань стосовно іншої культури та ціннісні орієнтації її представників, комунікативно-поведінкові норми соціальних відносин з ними, сформувані відповідні особистісні якості.

Основною формою засвоєння іншої культури є інкультурація, що означає опанування людиною, що виросла в одній національній культурі, суттєвих фактів, норм і цінностей іншої національної культури. У процесі інкультурації відбувається взаємовплив культур, результатом якого можуть бути запозичення однією культурою елементів іншої та виникнення нових культурних явищ, а також трансформація свідомості людей, зміни в їхньому ставленні до своєї й іншомовної культур.

Хоча культура завжди виявляється у конкретних етнічних формах, але культурні універсалії є тією інтегративною основою, що об'єднує всі культури світу. Універсалії (лат. *universalis* – загальний) трактуються як «загальнолюдські репрезентації культурного досвіду і діяльності



[7, с. 280]». Вони виявляються в особливостях способів спілкування і діяльності людей, у шкалі цінностей, що прийнята у даній культурі, у способах зберігання і передачі соціального досвіду. Саме ці смисли характеризують національні й етнічні особливості кожної культури у притаманному їй сприйнятті простору і часу, розумінні добра і зла, життя і смерті, ставленні до природи, праці, іншої особистості тощо.

Культура окремої етнічної спільноти завдяки користуванню спільною мовою зумовлює формування в людей подібних значень і смислів при інтепретації навколишнього середовища та визначає норми комунікативної поведінки. Мова є не тільки засобом комунікації, а й відображенням й акумулятором культурного багатства кожного народу, інструментом пізнання людиною культурної різноманітності світу. Отже, вивчення іноземної мови відкриває для кожної людини унікальні можливості ознайомлення з іншою культурою. Але успішне опанування іноземної мови можливе лише при „зануренні” в іншу культуру, оскільки в ній формуються й закріплюються уявлення конкретного народу про навколишній світ. Тож вирішальним для успішності соціальної взаємодії в умовах МКК є рівень лінгвістичної підготовки, який дозволяє обирати адекватні мовленнєві засоби відповідно до ситуації МКК, здійснювати правильну референцію, співвідносити ментальні схеми з явищами реальної дійсності. Ученими доведено: здатність людини гнучко користуватися мовою (рідною й іноземною) як засобом комунікації означає, що вона усвідомлює особливості культури, які відтворюються в мові; засвоєння вербальних і невербальних засобів мови є необхідним для формування національної «картини світу» культури, що є підґрунтям для досягнення її смислів.

На перебіг і результати МКК значною мірою впливає зміст інформації, якою обмінюються комуніканти. Є «безпечні» теми (погода, діти, домашні тварини тощо), а також «небезпечні» (політичні погляди, релігійні вірування, ет-

нічні й расові проблеми та інші), в обговоренні яких через світоглядні відмінності можуть виникнути дискусії, суперечки, навіть конфлікти. У таких випадках учасникам МКК потрібна комунікативна гнучкість, яка виявляється, зокрема, у вмінні «переключати» теми (наприклад, у разі неприємної ситуації під час МКК). Нейтральними темами, зазвичай, є предметно-професійні, наукові, побутові, деякі особисті теми.

На результат МКК можуть суттєво впливати використання невербальних засобів, які необхідні для регулювання процесу комунікації, створення психологічного контакту між партнерами, вираження емоцій і реакцій людей на ситуацію. Основними особливостями невербальної комунікації є її ситуативність і довільність, яка виражається у спонтанних реакціях, притаманних певній культурі. Це пов'язано з тим, що представники різних культур певним чином звикли реагувати на ситуації, висловлювати своє ставлення і емоції або намагатися приховати їх.

Слід зазначити, що невербальна комунікація у міжкультурному контексті спричиняє більше проблем, ніж вербальна. По-перше, люди часто не здогадуються, що існують суттєві розбіжності у значенні жестів, поз, поглядів, дій, рухів, дотиків, дистанції спілкування тощо. По-друге, люди, зазвичай, не можуть попросити пояснити або повторити певний рух або щось інше, як це прийнято під час вербального спілкування, якщо необхідно щось уточнити. Отже, для адекватної інтерпретації невербальних знаків необхідно знати не тільки їх значення в іншій культурі, а й соціальні ситуації їх застосування.

З точки зору представників педагогічної психології (П. Я. Гальперін, О. О. Леонт'єв, І. О. Зимня та ін.), процес засвоєння іноземної мови як невід'ємної частини іншої культури має здійснюватися на основі діяльності, завдяки чому студент стає суб'єктом навчальної діяльності й спрямовує свою активність на пізнання та перетворення певного об'єкта навколишнього світу, результатом чого є задово-

лення його потреб і набуття індивідуального досвіду. У колективній монографії щодо національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки О. О. Леонтьєв, зокрема, так описує цей процес: «Чужа культура засвоюється тільки в процесі будь-якої діяльності: навчальної, практичної або будь-якої іншої. Здійсненню власне самої діяльності передує етап орієнтування в умовах діяльності: на цьому етапі відбувається усвідомлення засвоєваних фрагментів чужої культури, «перетформування» чужої культури у термінах власного лінгвокультурного досвіду. Таким же чином пізнається не тільки чужа культура, але й раніше невідомі фрагменти своєї культури: відбувається перенесення розумових дій, відпрацьованих в одній сфері діяльності, в іншу сферу, коли якесь завдання не може бути вирішеним старими способами [13, с. 17]».

Тож у формуванні досвіду МКК особливу роль відіграє рідна мова й культура, а також розвиненість комунікативних навичок у межах рідної культури. Постійний контрастивний аналіз мовного матеріалу й порівняння культурних реалій сприяють, у свою чергу, глибшому пізнанню рідної мови й культури, усвідомленню своєї культурної ідентичності.

Таким чином, для досягнення взаєморозуміння в процесі МКК студентам необхідно засвоїти знання щодо іншої культури й набути досвіду її сприйняття, аналізу, порівняння, оцінювання; бути психологічно готовими до особливостей МКК, набути досвіду емоційного ставлення до різноманітних фактів іншої культури, навчитися керувати своїми почуттями та психологічними реакціями; навчитися інтерпретувати прояви культурних розбіжностей, емпатійно ставитися до них, створювати в процесі МКК спільне значення, ґрунтуючись на загальнолюдських цінностях; практикувати відкритість до сприйняття «інакшості», відмовлятися від стереотипів, виховувати готовність змінювати свої погляди на іншу культуру, свої особистісні якості; прагнути глибше вивчати мову іншого народу, яка допо-

магає осягати сутність іншої культури, її цінності, комунікативну поведінку її носіїв тощо.

#### **1.4. Теоретико-методологічні засади формування досвіду міжкультурної комунікації студентів ВНЗ**

Згідно з теоретичними наробками науковців (Н. Бордовська, Т. Кун, А. Реан та інші), виконання наукового дослідження з формування МКК має забезпечуватися через систему концептуальних, методологічних та інструментальних правил, що передбачають оперування загальноприйнятими, визначеними і перевіреними ключовими педагогічними поняттями, категоріями, термінами, концепціями, теоріями, моделями; розробку моделей педагогічних об'єктів (педагогічної системи, педагогічного процесу, моделі особистості фахівця, моделі змісту тощо); застосування теорій, результати яких можна перевірити на практиці (зокрема, теорії поетапного формування розумових дій і понять П. Гальперіна, яка дозволяє значно підвищити можливості управління процесом навчання); використання вироблених науковим співтовариством теорій і зразків, які створюють основу для вирішення конкретної наукової проблеми (наприклад, впровадження в педагогічний процес концепції особистісно орієнтованого навчання, рекомендованої нормативними державними документами).

Процеси демократизації в Україні, що відбуваються також і в системі вищої освіти, зумовлюють необхідність формування у студентів досвіду МКК на засадах гуманістичної парадигми, в якій головною цінністю визнається людина з її інтересами, здібностями й індивідуально-особистісними характеристиками, реалізуються діалогічні (суб'єкт-суб'єктні) стосунки між учасниками педагогічного процесу. Згідно з нею, метою формування досвіду МКК у ВНЗ є всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця (єдність інтелектуального, загальнокультурного, соціально-морального і професійного аспектів).

У гуманістичній парадигмі людина розглядається як неповторна унікальна цілісність, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації. Відповідно до гуманістичної парадигми, теоретичною основою формування досвіду МКК має бути концепція особистісно орієнтованого навчання. Аналіз сутності поняття «особистість» і моделей особистості, створених ученими різних наукових напрямів (О. Г. Асмолов, І. Д. Бех, Л. І. Божович, К. Роджерс, В. О. Татенко, І. С. Якиманська та інші), дозволили визначити: унікальність і неповторність кожної людини полягає в тому, що вона може обирати пріоритети у своєму житті. Такий шлях формування особистості передбачає поступове звільнення її від безпосереднього впливу навколишнього середовища, перетворення на активного діяча, здатного до самопізнання і саморозвитку. Особистісно орієнтоване навчання передбачає допомогу студенту в усвідомленні себе особистістю, виявленні і розкритті своїх можливостей, становленні самосвідомості, здійсненні особистісно значущих і суспільно важливих цілей, спрямованих на його самовизначення, самореалізацію та самоутвердження.

Порівняння закономірностей особистісно орієнтованого навчання з традиційним дозволило виявити його сутнісні переваги. Вони полягають у можливості учасників педагогічного процесу спільно планувати і здійснювати навчальну діяльність, прогнозувати й оцінювати її результати (діалог є основною формою спілкування); самостійно здобувати і творчо використовувати отримані знання в ситуаціях повсякденної і професійної діяльності і на цій основі формувати досвід пізнавальної і практичної діяльності; будувати з іншими людьми суб'єкт-суб'єктні стосунки співробітництва і взаємної підтримки.

Розгляд понять «діяльність», «навчальна діяльність» дозволив теоретично обґрунтувати сутність педагогічного процесу формування досвіду МКК і довести необхідність

застосування комунікативно-діяльнісного підходу до організації навчальної діяльності студентів у ВНЗ.

На основі аналізу наукової літератури (Г. Батищев, О. Брушлинський, Л. Виготський, Е. Ільєнков, М. Каган, В. Лекторський, Б. Ломов, Е. Маркарян, В. Розін, С. Рубінштейн, В. Сагатовський, В. Швирьов, Г. Щедровицький, Е. Юдін та інші) з'ясовано: 1) діяльність є засобом пізнання і перетворення природи, суспільства, культури і самої людини; 2) специфіка людської діяльності полягає в тому, що вона носить свідомий характер, породжується потребами і визначається цілепокладанням; 3) постановка конкретної мети передбачає вироблення людиною «програми» дій і вибір відповідних засобів досягнення бажаного результату; 4) під час здійснення будь-якого виду матеріальної і духовної діяльності людина формується як суб'єкт свого розвитку; 5) всі види діяльності людей (пізнавальна, перетворювальна та ціннісно-орієнтувальна) опосередковуються комунікацією, ефективність якої залежить від характеру соціальних стосунків між ними.

Вивчення напрацювань Г. Атанова, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, П. Каптерева, О. Леонтєва та інших учених щодо поняття «навчальна діяльність» дало змогу визначити сутність формування досвіду МКК як цілісного педагогічного процесу, під час якого відбувається навчання, виховання, розвиток і соціалізація студента. Формування досвіду МКК – це спеціально організована діяльність студентів, що спрямована на засвоєння соціально-культурного досвіду діяльності в певній сфері; метою і результатом формування досвіду МКК є позитивні зміни в студентах (приріст знань, набуття вмінь МКК, здатності здійснювати творчу діяльність, виховання особистісних якостей). Під час проектування педагогічного процесу формування досвіду МКК студент є об'єктом впливу педагога, але у процесі його реалізації він має перетворитися на її суб'єкта.

Навчальна діяльність з формування досвіду МКК є важливим джерелом збагачення студентів досвідом соціальних стосунків і соціальної поведінки, тому для його набуття доцільно використовувати метод моделювання ситуацій спільної продуктивної діяльності, побудованих на діалогічних стосунках між ними. Ефективність навчальної діяльності студентів визначається рівнем сформованості у них досвіду навчально-пізнавальної орієнтації, що виявляється в їхній обізнаності щодо етапів навчальної діяльності, поінформованості стосовно передумов і результатів кожного з її етапів (пізнання, перетворення, оцінювання). Діяльнісний підхід до організації і реалізації педагогічного процесу формування досвіду МКК сприяє засвоєнню студентами способів навчально-пізнавальної, практично-перетворювальної, ціннісно-орієнтувальної і комунікативної діяльності, розвитку їхніх пізнавальних здібностей і творчого потенціалу.

Ґрунтуючись на дослідженнях науковців (Т. Дмитренко, М. Каган та інші) стосовно навчальної діяльності, з'ясовано, що педагогічний процес формування досвіду МКК є багатовимірним, потребує організації, управління і спілкування між його суб'єктами. Організація цілісного педагогічного процесу формування досвіду МКК необхідна для здійснення запланованого впливу на особистість, управління – на її навчальну діяльність, спілкування на діалогічних засадах – для передачі інформації у прямому та зворотному напрямках, досягнення взаєморозуміння, здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

На основі аналізу освітньо-кваліфікаційних характеристик слід визначити специфіку формування досвіду МКК фахівців у певній сфері професійної діяльності. Метою професійної підготовки у міжкультурному контексті є формування необхідних для суспільства професійно-особистісних якостей (соціальна відповідальність, комунікативна гнучкість, міжкультурна толерантність, готовність постійно вчитися новому та «іншому», здатність реагувати

на зміни в соціальній і професійній сферах) і формування професійної досвіду діяльності в умовах МКК (здатність виконувати виробничі функції та типові завдання професійної діяльності). Досягнення наведених вище цілей під час формування МКК потребує створення педагогічної системи, компоненти (педагогічні цілі, принципи, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання) якої мають урахувати специфіку професійної освіти фахівців. Для набуття студентами здатності виконувати функції та типові завдання професійної діяльності необхідно спроектувати навчальні ситуації, які відтворюють певний фрагмент соціально-економічної дійсності і моделюють бажаний тип професійної діяльності та систему соціальних стосунків під час її здійснення.

Метою і результатом педагогічного процесу формування МКК має стати формування суб'єктності майбутнього фахівця, яка є основою для його подальшого саморозвитку. Проявами суб'єктності студента є певний рівень мотивації до формування МКК, цілеспрямованість у досягненні результатів, інтелектуальна (пізнавальна) активність, креативність і здатність до рефлексії. Особистісно орієнтоване навчання забезпечує умови для виявлення і розвитку суб'єктних якостей студентів, за яких кожен з них перетворюється на активного суб'єкта своєї навчальної діяльності. Педагог як суб'єкт педагогічного процесу формування МКК має характеризуватися високим рівнем методологічної культури, що дозволить йому здійснити організацію навчальної діяльності на наукових засадах, гнучко управляти нею, реалізувати спілкування на діалогічних засадах.

Для успішної професійної діяльності майбутньому фахівцю необхідні суб'єктні, професійні, комунікативні і моральні якості, які характеризують діяльність людини у предметній, комунікативній і емоційно-ціннісній сферах. Рівень сформованості досвіду МКК у професійній діяльності залежить від суб'єктних властивостей фахівця (мотивація, здатність до рефлексії); якість знань (повнота, гнуч-



кість) визначає професійну майстерність і виявляється на основі комунікативної активності в умінні приймати обґрунтовані рішення, здатності працювати в міжкультурній «команді»; основною особистісно-професійною якістю майбутнього фахівця в міжнародному співробітництві є міжкультурна толерантність.

Систему педагогічних принципів і умови їх використання доцільно визначити на основі аналізу факторів (об'єктивного, суб'єктивного, особистісного, людського), що впливають на навчальну діяльність. Педагогічні принципи професійної спрямованості, гуманітаризації та гуманізації спрямовані на зменшення суперечностей, що виникають під впливом об'єктивного фактора. Застосування принципів системності і науковості до організації педагогічного процесу формування МКК у ВНЗ, а також принципів цілісності, технологічності, управління, оптимізації – до його реалізації – послаблюють дію протиріч суб'єктивного фактора. Педагогічними принципами, які сприяють зменшенню дії протиріч особистісного фактора, є принципи особистісно орієнтованого навчання: природовідповідність, культуровідповідність, індивідуалізація, а також принципи свідомості, суб'єктності, науковості, наочності та інші. Послабленню дії людського фактора сприяє принцип демократизації, який підтримується принципами діалогічності і міжкультурної толерантності. Результатом упровадження цих принципів у педагогічну практику є становлення творчих суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками педагогічного процесу.

Аналіз теорій щодо концепції змісту освіти (Б. Гершунський, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Ледньов, І. Лернер та інші) дозволив дійти висновку, що аналогом змісту педагогічного процесу формування МКК має бути соціальний досвід у цій сфері діяльності людини. На підґрунті філософської категорії «досвід» виокремлено такі інваріантні компоненти змісту МКК: когнітивний (знання стосовно об'єкта вивчення – процесу МКК), емоцій-

но-ціннісний (ставлення до МКК, особистісні якості, що сприяють досягненню цілей МКК), комунікативно-діяльнісний (уміння та навички здійснення цього виду діяльності).

Оскільки зміст МКК відтворює єдність дисциплін гуманітарного (філософія, культурологія, психологія, лінгвістика) й фахових циклів, це дає підстави стверджувати, що його засвоєння відбувається на міжпредметному рівні засобами всіх предметів, які студенти вивчають у ВНЗ. Викладачі мають відбирати навчальні матеріали, що апелюють до досвіду студентів і сприяють його розширенню; спонукати їх до висловлювання власної позиції, формування ціннісних орієнтацій стосовно іншої культури, пошуку творчих підходів до вирішення проблем у сфері МКК.

Реалії мультикультурного світу зумовлюють необхідність формування у студентів ціннісних орієнтацій щодо навколишнього світу, своєї професійної діяльності, іншої людини (незалежно від національної і соціальної приналежності), свого «Я». Тож оновлення змісту професійної освіти можливе за умови посилення емоційно-ціннісного компонента у змісті МКК, який сприяє духовному розвитку студентів. У процесі навчання у ВНЗ студенти мають усвідомити існування культурно зумовлених відмінностей, які виявляються в побуті, традиціях, системі соціальних, естетичних і культурних норм, особливостях поведінки її носіїв, а також у здійсненні професійної діяльності.

Підготовка компетентного спеціаліста, який відповідав би потребам сучасного ринку праці, має бути спрямована також на формування професійно-особистісних якостей. Підсилення комунікативно-діялісного складнику у змісті МКК дає змогу студентам набутти вміння приймати доцільні рішення в проблемних ситуаціях МКК, розвивати здатність до співпраці у складі «міжкультурних команд».

За допомогою системи методів формування МКК відповідно до цілей і змісту освіти майбутніх фахівців викладач організує орієнтувальну, пізнавальну і практично-перетворювальну діяльність студентів, спрямовану на засвоєння со-

ціального досвіду здійснення МКК у типових ситуаціях професійної діяльності. Найпродуктивнішими методами формування досвіду МКК зарекомендували себе інтерактивні методи (ділові ігри, презентації, дискусії, диспути, аналіз критичних ситуацій) і методи дослідницької діяльності. Застосування системи методів забезпечує не тільки засвоєння навчальної інформації, набуття досвіду здійснення творчої діяльності, а, насамперед, формування особистості фахівця, його соціально і професійно важливих якостей.

Професійна спрямованість має втілюватися у відповідних організаційних формах навчального процесу, що моделюють види й способи діяльності, типові для даної професії. У ситуаціях спільної продуктивної діяльності студенти набувають необхідного для подальшої роботи досвіду МКК, засвоюють форми спілкування, поведінки і соціальної взаємодії, комунікативні норми стосунків між людьми. Це сприяє розвитку особистості студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, його мотиваційної сфери, становленню національної та індивідуальної «картини світу», вихованню на основі загальнолюдських цінностей.

Взаємодія суб'єктів формування МКК спрямована на досягнення спільного результату, що диктує необхідність об'єднання зусиль у визначенні цілей, змісту, методів і форм навчання. Узгодження компонентів педагогічної системи формування МКК є запорукою співпраці учасників педагогічного процесу, важливою передумовою їхнього розвитку.

Розвиток суб'єктного потенціалу студентів, становлення мотивації, пізнавальної активності, цілеспрямованості, креативності і здатності до рефлексії відбувається у педагогічному процесі, для реалізації якого необхідно спроектувати відповідну педагогічну технологію.

Ґрунтуючись на дослідженнях учених (Г. Атанов, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Т. Дмитренко, В. Євдокимов, М. Кларін, О. Пехота, Г. Селевко, Н. Тализіна, Т. Шамова, Н. Щуркова та інші) щодо сутності і функцій педагогічних технологій, виокремлено основні теоретичні поло-

ження, важливі для проектування технології формування МКК: мета реалізації інноваційного педагогічного процесу полягає в оптимальному управлінні навчальною діяльністю студентів, що забезпечує їхній безперервний особистісний розвиток; результатом реалізації педагогічної технології є засвоєння студентами змісту освіти, а значить – соціокультурного досвіду людства в сфері професійної діяльності; впровадження педагогічних технологій здійснюється завдяки застосуванню дидактичних засобів, які уможливають управління навчальною діяльністю студентів з боку педагога на різних рівнях (пряме управління, співуправління, самоуправління).

На основі досліджень науковців доведено, що педагогічні технології мають ґрунтуватися на об'єктивних психологічних закономірностях засвоєння людиною знань і формування вмінь; вибір змісту, засобів, методів і організаційних форм навчальної діяльності має сприяти суб'єктному розвитку її учасників; методологічну основу технології складають гуманістичні принципи, що виявляються в гуманному характері управлінського впливу педагога під час навчання, урахуванні індивідуальних особливостей студентів.

Вивчення напрацювань науковців (І. Бех, В. Серіков, Т. Сущенко, Н. Щуркова, І. Якиманська та інші) дозволило визначити, що впровадження педагогічної технології, побудованої на принципах особистісно орієнтованого навчання, забезпечує умови для прояву індивідуальності кожного студента і задоволення його потреб. Ураховуючи вимоги суспільства щодо формування у студентів ідеалів гуманістичної культури, обґрунтовано необхідність упровадження особистісно орієнтованої технології формування МКК, для якої характерні суб'єкт-суб'єктні стосунки між учасниками педагогічного процесу. Доцільність її розробки зумовлена спрямованістю на розвиток пізнавальної і комунікативної активності студента, саморозвиток його сутнісних сил, становлення суб'єктності.

Вивчення робіт зазначених науковців щодо особистісно орієнтованих технологій дозволило визначити ознаки, яким має відповідати технологія формування МКК: контекстуальність особистісно розвивальних ситуацій спільної продуктивної діяльності; діалогічність; атмосфера відкритості, вільного обміну думками, смислами, цінностями, емоціями; застосування інтерактивних методів засвоєння змісту. Для реалізації технології передбачено проектування повсякденних і професійних ситуацій, в яких відбувається формування досвіду МКК і культури соціальних відносин. Створені ситуації спільної продуктивної діяльності дозволяють поставити студента в нові умови, що потребують від нього рефлексії, аналізу, осмислення і переосмислення обставин, вироблення адекватних форм соціальної поведінки.

Педагогічну технологію формування МКК студентів ВНЗ доцільно проектувати на основі інваріантної технології здійснення людської діяльності, яка поділяється на такі етапи: орієнтувальний, пізнавальний, перетворювальний і рефлексивно-коригувальний. Комунікативна спрямованість навчальної діяльності з формування МКК, а також засоби її здійснення зумовили виокремлення мотиваційно-цільового, комунікативно-пізнавального, комунікативно-діяльнісного і ціннісно-рефлексивного етапів технології формування МКК.

На мотиваційно-цільовому етапі здійснюється орієнтування учасників педагогічного процесу в навчальній діяльності. На ньому відбувається активізація наявних знань і досвіду студентів та формування позитивної пізнавальної мотивації, завдяки чому навчальна діяльність набуває для індивіда певного особистісного смислу, забезпечує його інтерес до неї і перетворює зовнішньо визначені цілі діяльності у внутрішні особистісні потреби. Студенти мають усвідомити важливість засвоєння знань для майбутньої професійної діяльності, зрозуміти необхідність набуття вмінь виконання роботи на високому рівні. На моти-

ваційно-цільовому етапі педагогічного процесу формування МКК переважає пряме управління навчальною діяльністю студентів з боку викладача, який орієнтує їх у новому навчальному матеріалі.

На комунікативно-пізнавальному етапі студентам необхідно засвоїти нову інформацію стосовно об'єкта вивчення, створити його модель, засвоїти засоби МКК для подальшого їх використання в процесі вирішення практичних завдань професійного характеру. Результатом цього етапу є розвиток когнітивної сфери студентів за рахунок уведення нової навчальної інформації, вдосконалення комунікативних умінь стосовно нової тематики, формування суб'єктних якостей особистості, вироблення стратегії творчого застосування здобутих знань у нових умовах МКК. Під час здійснення спільної діяльності у студентів зростає ініціатива та самостійність, відбувається перехід від позиції об'єкта управління з боку викладача до участі в управлінні процесом навчання.

На комунікативно-діяльнісному етапі студенти виконують з розробленою моделлю різноманітні завдання з метою всебічного вивчення об'єкта і засвоєння способів діяльності з ним. Для цього етапу характерним є самоуправління студентів, які здатні самостійно і творчо вирішувати завдання у складних і змінених умовах МКК. На ціннісно-рефлексивному етапі відбувається співставлення отриманих результатів з цілями, сформульованими на початку навчальної діяльності. У процесі засвоєння навчальної інформації і набуття досвіду здійснення МКК у студентів формується емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу, своєї професії, інших людей і самого себе.

З метою реалізації педагогічного процесу формування МКК необхідно розробити систему дидактичних засобів управління навчальною діяльністю студентів на кожному з етапів технології. Завдяки її застосуванню досягається керованість педагогічним процесом.

## 1.5. Формування орієнтувального механізму в умовах міжкультурної комунікації

Надзвичайно важливе значення у здійсненні МКК має формування орієнтувального механізму, оскільки комунікативно-мовленнева діяльність передбачає здатність людини миттєво орієнтуватися в постійно мінливих обставинах комунікативної ситуації, відшукувати потрібні слова, образи, способи комунікативної діяльності.

Ученими-психологами доведено, що виконання будь-якої практичної діяльності, зокрема і мовленнєвої, залежить від функціонування орієнтувального «механізму», який спрямовує і регулює її виконання (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Г. В. Єйгер, О. І. Волкова, О. Я. Кабанова та ін.). Хоча існування орієнтувального «механізму», як правило, не усвідомлюється людиною під час здійснення діяльності, але від рівня його сформованості залежить успішність виконання роботи. Орієнтувальний «механізм» розглядається науковцями як своєрідний «внутрішній функціональний апарат», завдяки якому людина здійснює певний набір операцій ще до реалізації наміру діяльності. Такі операції розумової діяльності спрямовані на дослідження проблемної ситуації, яка викликає у людини потребу розібратися в обставинах комунікативної ситуації, що склалися, і знайти шляхи її вирішення. Вони пов'язані з необхідністю виокремлення об'єкта актуальної потреби, оцінювання людиною інших об'єктів у полі діяльності, визначення їх значущості для неї, вибору шляхів і способу дій для досягнення мети, регуляції діяльності під час її виконання.

З цією метою для студентів доцільно впровадити спецкурс «Основи міжкультурної комунікації», призначення якого полягає в повідомленні їм системи орієнтирів щодо процесу МКК через ознайомлення з різними його аспектами (філософським, культурологічним, психологічним, лінгвістичним, економічним). Зокрема, завданнями курсу

є такі: формування системного уявлення про процес між-культурної комунікації; ознайомлення з міжкультурними особливостями міжнародної співпраці і ведення міжнародного бізнесу; формування здатності до аналізу особливостей бізнес-культур світу і комунікативної поведінки ділових партнерів; формування досвіду міжкультурної професійної взаємодії.

Розгляд філософського аспекту МКК дозволяє описати принципи МКК, які забезпечують досягнення взаєморозуміння між представниками різних культур. Це дозволить студентам зрозуміти, що міжкультурний діалог є принципом взаємодії людей, засобом досягнення взаєморозуміння між ними, а міжкультурна толерантність – основою ефективної МКК носіїв різних мов та культур. Така професійно значуща якість фахівця будь-якого профілює запорукою успішності співпраці ділових партнерів, вона сприяє досягненню взаємовигідних рішень, узгодженню комерційних інтересів, допомагає уникати міжкультурних конфліктів.

Аналіз культурологічного аспекту МКК дозволяє поінформувати їх щодо сутності поняття «культура», культурних універсалій і параметрів, за якими можна характеризувати будь-яку національну культуру. Вивчення матеріалу дає змогу допомогти студентам усвідомити, що людина є, насамперед, представником людства, поінформувати їх щодо сутності поняття «культура», культурних універсалій і параметрів, за якими можна характеризувати будь-яку національну культуру світу. Тож, незважаючи на розбіжності в ментальності, релігійних та політичних поглядах, відмінностей у зовнішності, стилі комунікації тощо, в процесі МКК слід орієнтуватися на загальнолюдські цінності.

Студентам необхідно показати, що культура завжди виявляється в конкретних етнічних формах (німецька, китайська, українська, російська, французька, англійська, грецька та інші); кожна національна культура охоплює властиві народу способи життя і діяльності, відносини між людьми, що втілюються в певні звичаї, традиції, ритуали,



національну специфіку спілкування, а також особливості світобачення, пізнання і перетворення світу. Отже, для орієнтування студентів у сучасному мультикультурному світі їх слід ознайомити з системою категорій та індикаторів, які віддзеркалюють ставлення людини до навколишнього середовища; проявам часу (минуле, сьогодні, майбутнє, пунктуальність, одночасність, послідовність дій тощо); образу життя (активність або пасивність); простору (розподіл на приватну й офіційну сфери); конкуренції або кооперації як основних форм взаємовідносин між людьми.

Наприклад, ставлення до часу як до однією з основних категорій буття в культурах світу є різною. В одних культурах час розглядається як обмежений ресурс (швидко плине, кінчається і є незворотним) і тому сприймається як надзвичайна цінність. Відповідно ціннісне ставлення людей до часу виявляється в пунктуальності, звичках планувати свою життєдіяльність, спрямованості на результат і ефективну роботу, а також у схильності вимагати того самого й від інших людей. В інших культурах час розглядається як невичерпний ресурс, яким людина може скористатися будь-коли. Таке ставлення зумовлює звички робити декілька справ одночасно, не завжди виконувати заплановане, змінювати напрям діяльності, робити все «по можливості», припускає запізнення, неквапливість, необов'язковість тощо. Отже, способи використання часу суттєво відрізняються у культурах світу.

У монохронних культурах (країни Північної Америки, Скандинавії, Німеччина, Швейцарія та інші) час є лінійною системою, що організує життєдіяльність суспільства та його членів і дозволяє підтримувати порядок у ньому. Представник такої культури займається, зазвичай, лише одним видом діяльності або виконанням лише однієї справи, при цьому він немовби «замикається» у своєму власному світі, до якого не мають доступу інші люди. Тому в таких країнах є неприпустимим заважати людям виконувати свою роботу або переривати «лінію» їх діяльності. Для мо-

нохронних культур цінність часу є дуже високою, тому люди ретельно планують свою життєдіяльність. Для професійної діяльності характерні спрямованість на справу, дотримання встановлених строків і домовленостей, а також певна ізольованість людей у процесі її виконання.

У поліхронних культурах (країни Латинської Америки, Близького Сходу, більшість пострадянських республік та інші) звичним є стихійне використання часу: завдання виконуються у міру їх виникнення. Довгострокове планування часу часто буває неможливим через багато чинників (політична нестабільність, несприятливі соціально-економічні умови, дія національних традицій тощо). Виконання роботи, дотримання визначених строків або домовленостей має місце тоді, коли ззовні їм нічого не перешкоджає. Залежність від зовнішніх обставин зумовлює те, що люди в таких культурах вільно ставляться до пунктуальності й розпорядку дня, звичними є запізнення, перенесення запланованих зустрічей, невиконання визначених строків. У таких країнах більше значення мають міжособистісні стосунки, ніж встановлений план діяльності.

Отже, час і часовий ритм визначає і регулює хід і характер усіх культурних процесів. Знання особливостей сприйняття часу представниками іншої культури, їх урахування в МКК, а також здатність людини змінювати власний часовий ритм, узгоджуючи його з ритмом ділового партнера, є найважливішою передумовою успішної взаємодії у процесі міжкультурної професійної взаємодії.

Розгляд психологічного аспекту міжкультурної комунікації передбачає розкриття механізмів ефективної комунікації та особливості її здійснення в міжкультурному контексті, що є необхідним для усвідомлення студентами сутності понять «національні стереотипи» та їх основні функції, «упередження» та причини їх виникнення. Студенти мають зрозуміти, що стереотип за своєю сутністю є соціальним феноменом, оскільки він формується в процесі соціалізації особистості під впливом соціальних умов і на осно-

ві соціального досвіду певного народу. Для них важливо усвідомити необхідність позбавитися від упереджень стосовно представників інших культур. Аналіз психологічних проблем людей під час міжкультурної комунікації дає змогу з'ясувати можливі психологічні реакції людей, а також визначити поняття «культурний шок» і дослідити характерні ознаки його прояву.

У рамках психологічного аспекту міжкультурної комунікації розглядаються сутність поняття «комунікація», соціальні форми і ситуації МКК, форми передачі інформації в процесі МКК. Студентам необхідно зрозуміти особливості процесу МКК, усвідомити умови його успішності, а також причини непорозумінь, навчитися їх запобігати, управляти міжкультурними конфліктами у разі їх виникнення.

Лінгвістичний аспект міжкультурної комунікації дозволяє з'ясувати зв'язок мови, культури і комунікації, визначити поняття «національна «картина світу». Студенти мають усвідомити, що мова нерозривно пов'язана з культурою народу; її успішне опанування можливе тільки за умови глибокого розуміння особливостей відповідної культури. Формування орієнтувального механізму дозволяє глибше осягати особливості свої та іншої культур і на цій основі виробляти здатність оперативно та гнучко орієнтуватися в системі її функціональних засобів.

Для успішної професійної діяльності в міжнародному бізнесі майбутнім фахівцям важливо набути здатності до аналізу особливостей культури ділових партнерів інших країн. Студентам потрібно знати, що професійна комунікація реалізується в стандартних соціальних ситуаціях, але їх норми і параметри кожне суспільство визначає згідно з національними традиціями.

У рамках вивчення навчальної дисципліни «Основи міжкультурної комунікації» студентам мають ознайомитися з параметрами аналізу ділових культур Г. Хофстеде [18]. Проведене науковцем опитування щодо ціннісних настанов працівників транснаціональної компанії ІВМ у 40

країнах світу дозволило проаналізувати взаємозв'язок між організацією підприємства і культурними цінностями його співробітників. На основі отриманих результатів виокремлено чотири параметри, за якими можна охарактеризувати національні особливості діяльності будь-якої організації (підприємства, компанії, фірми тощо): дистанція влади; колективізм – індивідуалізм; маскулінізм – фемінінізм; ставлення до невизначеності ситуації спілкування.

Наприклад, параметр культури «маскулінізм / фемінінізм» характеризує ставлення до конкуренції в професійній сфері, а також те, як у суспільстві ставляться до традиційних чоловічих і жіночих цінностей. Чоловічі цінності пов'язуються із суперництвом, досягненням матеріального достатку для своєї сім'ї й набуттям певного соціального статусу в суспільстві. Лагідний характер, інтерес до оточуючого середовища, турбота про людей, допомога менш успішним і слабкішим традиційно вважаються жіночими цінностями. У висококозмагальних культурах вважається, що конкуренція приводить до підвищення результативності діяльності, природним є розподіл людей на переможців і переможених. Звідси наполегливість і агресивність визнаються найціннішими чоловічими чеснотами. Маскулінізм виявляється у прагненні до результату, цілеспрямованості на результат, здатності реалізувати поставлені цілі, що означає визнання пріоритету сили, успіху в кар'єрі тощо. Низькоконкурентні культури, навпаки, більшу цінність надають співпраці, компромісам, гармонії, збереженню і розвитку позитивних соціальних відносин, найкращих людських якостей.

Залежно від цих цінностей організується робота підприємств, установ, інституцій тощо. Для моделей поведінки представників висококонкурентних культур характерним є те, що вони прагнуть відразу приступати до роботи, не намагаються встановлювати і підтримувати міжособистісні стосунки, можуть миритися з малоприємними особистісними якостями співробітників, якщо ті демонструють висо-

кі ділові здібності й сприяють досягненню бажаного результату. Представники низькоконкурентних культур добре працюють у «команді», можуть враховувати потреби інших людей, надають великого значення соціальним відносинам, цінують особистісні якості. Особливо явно це виявляється на ієрархічних стосунках у колективі: у культурі високозмагального типу для керівника важливими є спрямованість на результат і здатність його досягати, в низькозмагальній культурі – турбота і піклування про підлеглих, плекання і підтримка доброзичної атмосфери в робочому колективі. За даними Г. Хофштеде, яскравим прикладом висококонкурентних культур, де домінує прагнення до змагання за успіх, є США, до низькозмагальних належать скандинавські країни.

Таким чином, ознайомлення студентів з теоретичними аспектами щодо процесу міжкультурної комунікації і набуття здатності аналізу особливостей інших культур на основі параметрів культури створює основу для орієнтування в умовах міжкультурної комунікації. Спецкурс «Основи міжкультурної комунікації» забезпечує повідомлення студентам узагальненої і повної системи орієнтирів у таких сферах, як «культура», «комунікація», «мова».

## Висновки до розділу

1. Комунікативна культура є основою професіоналізму сучасного фахівця.

Формування комунікативної компетентності має стати одним з пріоритетів сучасної освіти, мета якої полягає в підготовці студентів до життєвої самореалізації і успішної професійної діяльності.

2. Досліджено сутність комунікації як універсальної форми соціальної взаємодії людей. Аналіз теоретичних питань стосовно поняття комунікації дозволив визначити її як особливий вид діяльності, в процесі якої відбувається формування особистості (її когнітивної, емоційно-ціннісної і

комунікативно-поведінкової сфери). З'ясовано, що комунікативна діяльність суттєво впливає на інші види людської діяльності (пізнавальну, перетворювальну, ціннісно-орієнтовну). Сутність комунікації як конструктивної форми взаємодії людей складають суб'єкт-суб'єктні відносини між ними. Структура будь-якого комунікативного акту відображає перцептивний, комунікативний, інтерактивний аспекти; на особистісному рівні здійснюється взаємний вплив людей в результаті обміну інформацією, культурними цінностями, емоціями, моделями комунікативної поведінки.

3. Міжкультурна комунікація є однією з найважливіших форм соціальної комунікації та взаємодії представників різних культур, що здійснюється з метою взаємного пізнання, спільної діяльності та співпраці. Для міжкультурної комунікації фактор «інакшості» набуває особливого значення, оскільки відмінності виявляються у сферах матеріальної (побут, виробництво) і духовної культури (релігія, мораль, мистецтво, законодавство, звичаї, традиції тощо).

МКК – це цілеспрямований і мотивований процес, який стимулює комунікативну активність представників різних культур і забезпечує їхню взаємодію. Структура МКК являє єдність таких взаємопов'язаних аспектів: комунікативний (міжособистісний обмін інформацією вербальними, невербальними й екстралінгвістичними засобами); інтерактивний (реалізація соціальних відносин між комунікантами, виявлення їхніх індивідуальних особливостей); перцептивний (поперемінне кодування, декодування і сприйняття інформації, розуміння учасниками комунікації ситуації МКК, інтерпретація й оцінювання отриманих повідомлень, комунікативної поведінки й особистісних якостей співрозмовників). Досягнення розуміння і результатів МКК можливе лише за умови взаємодії рівноправних партнерів на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, що означає визнання цінності іншої людини і передбачає активний зворотний зв'язок між ними.

4. Аналіз наукової літератури і всебічний розгляд процесу міжкультурної комунікації дозволив з'ясувати теоретико-методологічні основи (парадигми, підходи, теорії і концепції) формування відповідного досвіду студентів ВНЗ.

Педагогічний процес формування досвіду МКК є багатовимірним процесом, що потребує організації, управління і спілкування його суб'єктів. Організація цілісного педагогічного процесу формування МКК необхідна для здійснення запланованого впливу на особистість, управління – на її навчальну діяльність, спілкування на діалогічних засадах – для передачі інформації у прямому та зворотному напрямках, досягнення взаєморозуміння, здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Формування досвіду міжкультурної комунікації визначено як цілісний педагогічний процес, спрямований на розвиток суб'єктних, професійних, комунікативних і моральних якостей майбутнього фахівця; його організація і реалізація здійснюється на принципах особистісно орієнтованого навчання з метою засвоєння змісту, методів і форм професійної діяльності в умовах міжкультурної комунікації, а також формування культури соціальних стосунків її учасників.

Основними дидактичними засобами навчання в концепції формування досвіду МКК є навчальні ситуації, які відтворюють певний фрагмент соціально-економічної дійсності і моделюють бажаний тип професійної діяльності та систему соціальних стосунків під час її здійснення.

Для ефективної професійної взаємодії засобами іноземної мови майбутнім фахівцям необхідно навчитися швидко орієнтуватися в ситуаціях міжкультурної комунікації. Упровадження спецкурсу «Основи міжкультурної комунікації» забезпечує усвідомлення майбутніми фахівцями цілей і принципів МКК, особливостей інших культур; необхідності психологічної підготовки до сприйняття культурних відмінностей іншомовного комуніканта; важливості набуття іншомовної компетентності, виховання відповідних професійно значущих якостей.

## Література до розділу

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 282 с.: ил. (Мастера психологии).
2. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 328 с.
3. Буш Г. Я. О диалогической теории творчества / Г. Я. Буш // Современные проблемы теории творчества : сб. науч. ст. / под ред. Г. Я. Буша. – М. : НПО «Поиск», 1992. – С. 12–27.
4. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 310 с.
5. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
6. Кармин А. Философия культуры в информационном обществе: проблемы и перспективы // Вопросы философии. – 2006. – №2. – С. 52–60.
7. Культурология. XX век. Энциклопедия. Т. 2. – СПб. : Универ. кн., 1998. – 447 с.
8. Куницына В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
9. Крысько В. Г. Социальная психология: Схемы и комментарии / В. Г. Крысько. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 208 с.
10. Леонтьев А. А. Психология общения : пособ. для доп. образования / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
11. Малахов В. Этика спілкування : навч. посіб. / В. Малахов – К. : Либідь, 2006. – 400 с.
12. Матьяш О., Гуцало Е. Комунікативна освіта у сучасному світі. Наукові записки / Ред. кол.: В.В. Радул, В.А. Кушнір та ін. – Випуск 134. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 166-169. – (Серія: Педагогічні науки).
13. Национально-культурная специфика речевого поведения: моногр. / ред. коллегия: А. А. Леонтьев, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М. : Наука, 1977. – 352 с.
14. Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Интер-прессервис; Книжный дом, 2001. – 1280 с. (Мир энциклопедий).
15. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.



16. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. – Изд. 3-е. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1975. – 496 с.

17. Філософський енциклопедичний словник / Нац. акад. наук України, ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

18. Hofstede G. Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management / G. Hofstede. – München: C. H. Beck, 1997. – 420 S.

---

## РОЗДІЛ 2.

# ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЮ СИСТЕМОЮ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВНЗ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

### **2.1. Основи розвитку конкурентоспроможності вищого навчального закладу як умова модернізації соціально-педагогічної системи підготовки фахівців**

В умовах ринкової економіки, інформаційного суспільства ситуація принципово змінилася через постійне вдосконалення технологій, орієнтацію виробництва на ринок, що потребує фахівця нової формації, здатного адекватно реагувати на умови ринку, виявляти ініціативу, творчість і активність. Освіту сьогодні вже не можна зводити лише до здобуття знань. Її розглядають як потужний, багатофакторний професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, майбутнього громадянина. Вища освіта впливає на соціально-економічні процеси перетворення сьогодення і забезпечує майбуття підготовки нового покоління професіоналів, формуючи високоякісний людський та соціальний капітал. Власне людський капітал і є основним ресурсом для забезпечення розвитку України в інформаційному суспільстві. Найважливішою умовою конкурентоспроможності вищої освіти є конкурентоспроможність науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу. Конкурентоспроможність науково-педагогічних працівників стає одним з головних організаційно-економічних чинників, що визначають інноваційні процеси у вищій школі. У процесі реформування системи вищої освіти управління

професійним розвитком науково-педагогічних працівників дає змогу кожному викладачеві знайти своє місце в ієрархічній системі освіти, максимально повно і всебічно розкрити власний професійний, діловий і особистісний потенціали. Від кваліфікації викладачів, їх педагогічної компетентності, умов праці та життя, загальної культури, людських і моральних якостей залежать і якість підготовки фахівців, і результативність освіти, і конкурентоспроможність вищої школи. Вивчення особистості педагога, ефективності й успішності його професійної діяльності є актуальним для практики сучасної вищої школи.

Реформування національної освіти, складником якої є розвиток ринку освітніх послуг, відбувається в Україні дуже суперечливо. На наш погляд, необхідно виокремити суперечності, які створюють основу формування людського капіталу у вищому навчальному закладі, а саме: між використанням набутих раніше знань, умінь і навичок та постійним зростанням вимог ринку праці щодо конкурентоспроможності працівників; між необхідністю формування і розвитку людського капіталу в системі вищої освіти з урахуванням потреб суспільства та умовами праці професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу; між необхідністю ефективного використання людського капіталу в системі вищої освіти і недостатнім розробленням методичних підходів до його розвитку, мотивації праці та оцінювання.

Наявність цих суперечностей призводить до зниження ефективності роботи вищих навчальних закладів. Необхідно приділити значну увагу створенню такої інфраструктури, яка б дозволила використати накопичені досвід і знання у при наданні освітніх послуг. Створення такої інфраструктури ґрунтується, значною мірою, на основі людського капіталу.

Питання людського капіталу у сфері вищої освіти розглядали такі науковці, як Н. Верхоглядова, Л. Гавкалова, О. Грішнова, Д. Новіков, Т. Харчук та інші. На тлі числен-

них досліджень залишається недостатньо вивченою сфера професійного розвитку викладача вищої школи як основи конкурентоспроможності вищого навчального закладу.

Одна з ключових тенденцій ХХІ століття – становлення епохи «розумної» економіки, інноваційної економіки, де інноваційна економіка є економікою знань й високоякісного людського капіталу. Така економіка містить складові, які необхідно створювати й розвивати до конкурентоздатного рівня за світовими критеріями; серед них значне місце мають: освіта, наука, людський капітал у цілому, беручи до уваги високу якість життя й фахівців вищої кваліфікації тощо [22]. Вона змушує переглянути місце людини в системі соціально-економічних відношень, де людину порівняли з нематеріальним активом, що володіє раціональною економічною поведінкою зі здатністю до саморегулювання і саморозвитку [22]. Таким чином, визначення людини як капіталу відбувається в економічному секторі, тому, зокрема, доцільно розглянути освітню сферу.

Г. Сльникова зауважує, що «в інформаційному суспільстві грошовий капітал поступово витискується людським капіталом. Отже, сучасна побудова будь-якої організації має брати до уваги людський ресурс. Від людини – до організації, її структури і механізму» [15, с. 31]. Категорія «людський капітал» сформувалась у наслідок тривалого історичного розвитку суспільних відносин щодо використання людських здібностей та накопичення певних загальнолюдських наукових цінностей [9, с. 7]. Особливе значення у процесах розвитку людського капіталу мали ментальність і культура народу – основа формування етики праці. Ментальність і культура є одними з найважливіших складників накопиченого народом національного людського капіталу і вважаються провідним чинником розвитку та генерування інновацій. Отже, у системі людського капіталу людина є ключовою ресурсною силою, яка створює основні блага в організації. У понятті «людський капітал» слово «капітал» є основою елементом.

значає капітал (capital від. лат. capitalis – головний) у широкому сенсі як акумульована (сукупна) сума товарів, статків, активів, які використовуються для отримання прибутку, багатств [35]. Капітал в економіці є одним із чотирьох основних факторів виробництва, які створені людьми для того, щоб з їхньою допомогою виробляти інші товари або послуги. У сучасній економіці розрізняють фізичний капітал (виробничий капітал), природний капітал та людський капітал [8; 10]. Таке визначення капіталу має осучаснений характер і передбачає не тільки виробництво товарів, а й надання послуг, що є основною формою діяльності у сфері освіти, а також людський капітал виокремлюється як різновид капіталу. Як зауважує О. Грішнова, людський капітал визнаний найціннішим ресурсом, набагато важливішим, ніж природні ресурси або накопичене багатство. Саме людський капітал, а не матеріальні засоби виробництва, є наріжним каменем конкурентоспроможності, економічного зростання і ефективності [10]. С. Фішер, Р. Дорнбуш, Р. Шмалензі наголошують на тому, що поняття людського капіталу введено для пояснення того, чому освіта та досвід впливають на оплату праці, а також для пояснення того, як визначити рівень освіти, яку здобувають люди [40, с. 302]. Такий підхід, на нашу думку, цілком пояснює доцільність розгляду людського капіталу в системі вищого навчального закладу та вищої освіти в цілому.

Людський капітал (human capital) визначається у формі інтелектуальних здібностей та практичних навичок, що набуті у процесі освіти та практичної діяльності людини [8]. В економічній науці – це здатність людей до участі у процесі виробництва [35]. Проте таке тлумачення не повністю розкриває суть поняття людського капіталу, тому вважаємо за необхідне проаналізувати визначення цього поняття різними науковцями, виокремлюючи особливості його у сфері вищої освіти.

Так, Т. Шульц розуміє людський капітал як комплекс набутих і успадкованих якостей: освіти, знань, здобутих на

робочому місці, здоров'я тощо [20]. Як зауважує Дж. Кендрик, Т. Шульц запропонував оцінювання поняття капітал, яку втілено в освіту, проте гіпотезу не було підтверджено [20, с. 32]. У. Петті, який уперше спробував оцінити грошову вартість виробничої якості людини, визначав людину або її здібності як капітал [32]. А. Сміт, своєю чергою, розглядав виробничі якості працівника як рушійну силу економічного процесу [32]. А. Маршалл зазначав, що капітал повинен містити тільки ті види багатства, які можуть бути придбані на ринку і таким чином гальмував процеси, що були пов'язані з розвитком людського капіталу [27]. За думкою Дж. Мілля, сама особа не є капіталом. Людина є метою, заради якої існує багатство. Але її набуті здібності, що є не лише засобом і реалізуються не лише через працю, можна зарахувати до категорії капіталу [32]. Г. Беккер, визначав людський капітал як наявний у кожного запас знань, навичок та мотивації. Дослідник уважав, що одним з найбільш важливих уявлень в аналізі людського капіталу є розмежування між загальною освітою і спеціальною підготовкою або між загальними знаннями (які можуть використовуватися на будь-яких фірмах) та специфічними знаннями (які можуть використовуватися на фірмі, яка їх надає) [2, с. 593].

Е. Долан і Д. Ліндсей визначають людський капітал як капітал розумових здібностей, що є в людини не тільки від народження, а й ті, які вона здобуває внаслідок «формального» навчання, освіти або на основі практичного досвіду. [13, с. 255–256]. С. Фішер, Р. Дорнбуш, Р. Шмалензі тлумачать людський капітал як «міру, яка втілена у людські здібності приносити прибуток. Людський капітал містить природжені здібності і талант людини, а також освіту та здобуту кваліфікацію» [40, с. 303]. Е. Денісон визначав прогрес знань як джерело економічного зростання [12, с. 519]. До прогресу знань він відносив технологічні знання (знання про фізичні якості речей та про те, що з ними робити, як їх комбінувати та використовувати у фізичному

смысле) та управлінські знання (знання про техніку управління у широкому сенсі та про організацію бізнесу) [12, с. 520–521]. Як зазначено вище, знання належать до неречових інвестицій і тому розглядаються у системі людського капіталу. Ц. Грилихес виокремлював освіту як важливий фактор при визначенні економічного зростання [45]. Т. Харчук визначає людський капітал як соціально-економічну категорію, що є сукупністю творчих здібностей, знань, умінь, особистих якостей і психологічних властивостей людини як її власність і накопичується за рахунок інвестицій та може використовуватися для отримання прибутку. При цьому людський капітал є джерелом доходів не лише у вигляді грошових надходжень, а й нематеріальних благ таких, як моральне задоволення, підвищення соціального престижу, психологічна рівновага, можливість інтелектуального розвитку [41, с. 14]. О. Грішнова визначає людський капітал як сформований або розвинений у наслідок інвестицій і накопичений людьми (людиною) певний запас здоров'я, знань, навичок, здібностей, мотивацій, який цілеспрямовано використовується в тій чи іншій сфері суспільного виробництва, сприяє зростанню продуктивності праці й завдяки цьому впливає на зростання доходів (заробітків) його власника [10].

Таким чином, з наведених визначень людського капіталу можна зробити висновок, що людський капітал науковці розуміють як певний запас здоров'я, знань, навичок, здібностей, мотивацій, який сформований у результаті їх накопичень і який доцільно використовувати для здобуття певних благ, він також сприяє зростанню продуктивності праці, з одного боку, і сприяє зростанню заробітків (доходів) його власника. Все це стимулює подальший внесок у людський капітал, що призводить до зростання заробітків, а значить і одного з механізмів мотивації для працівників. Дехто з дослідників вважає за потрібне зараховувати до цього тлумачення не лише знання та навички, які людина накопичує на робочому місці та під час освіти, але й фізи-

чні, психологічні, світоглядні, суспільні, культурні якості і здібності людей, що значною мірою також впливають на результативність праці і психологічний стан людини [40; 41]. Розглядаючи тлумачення людського капіталу, можна виділити сутнісні його характеристики, які є важливими у процесі формування важелів впливу на підвищення конкурентоспроможності науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу. Отже, такі якості, як здоров'я, знання, навички, здібності, мотивація є основними, які необхідно враховувати при оцінюванні роботи науково-педагогічного працівника з погляду людського капіталу вищого навчального закладу.

На наш погляд, важливим фактором є професійна компетентність, яка містить не лише знання, уміння та досвід роботи, а й особистісні якості та ставлення до роботи, тому доцільно її враховувати як складник людського капіталу вищого навчального закладу. В акмеології професійну компетентність розуміють як провідний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму діяльності, сферу професійного відання, систему знань, що постійно поширюється, яка дозволяє здійснити професійну діяльність з високим ступенем продуктивності. Вважаємо, саме професійна компетентність є основою формування людського капіталу в вищому навчальному закладі, де сконцентрована наукова та методична передова думка сучасності, де інтелектуальна праця є провідною та такою, яка постійно поновлюється. З цієї позиції можна доповнити визначення людського капіталу вищого навчального закладу, а саме: людський капітал вищого навчального закладу ми розуміємо як соціально-економічну категорію, що є сукупністю сформованих або набутих у результаті інвестицій професійних компетентностей, запасу здоров'я та мотивації, які можна використовувати для отримання прибутку, зокрема й нематеріальних благ.

Таким чином, до основних активів людського капіталу відносяться здоров'я, знання, вміння, кваліфікацію, ком-



петентність, цінні ділові якості, трудову і навчальну мотивацію, інформованість, високу здатність використовувати людський капітал. З огляду на зазначене вище, вважаємо, що людський капітал має свої особливості формування та розвитку, зокрема у системі вищого навчального закладу.

Задля розуміння важелів впливу на формування людського капіталу у вищому навчальному закладі необхідно виокремити основні елементи людського капіталу та шляхи його формування. До основних елементів, як уже зазначено, відносять професійну компетентність та мотивацію. Формування людського капіталу відбувається на основі постійного накопичення знань, що забезпечує неперервний розвиток професійної компетентності науково-педагогічних працівників та подальший саморозвиток особистості. Мотиваційний аспект також відіграє важливу роль у праці людини. Створення активної, диференційованої мотиваційної системи, яка відображає потреби викладача є необхідною умовою розвитку людського капіталу. Метою формування людського капіталу у вищому навчальному закладі є забезпечення достатнього рівня професійної компетентності, професійно-ділових якостей науково-педагогічних працівників, які необхідні для підготовки фахівців.

Задля більш повного розуміння використання людського капіталу у вищому навчальному закладі необхідно зазначити, що поняття «людський капітал» в економіці розглядають за трьома рівнями: особистісному, мікроекономічному та макроекономічному. Таке розуміння сутності людського капіталу показує ієрархічність зв'язків між рівнями та безумовно пояснює шляхи узгодження та управління на кожному рівні. У нашому дослідженні ми здебільшого розглядаємо особистісний рівень як основну складову мікроекономічного рівня людського капіталу вищого навчального закладу.

Людський капітал підприємства (організації) складається з ряду чинників, до яких належать соціально-еконо-

мічний, економічний, демографічний, соціально-демографічний, правовий та екологічний [9, с. 14]. Ми розглядаємо соціально-економічний чинник, що містить: рівень загальної освіти та професійної підготовки працівників вищого навчального закладу, стан їх здоров'я та культури, систему стимулювання праці, рівень розвитку соціальної інфраструктури вищого навчального закладу, рівень техніко-економічного розвитку вищого навчального закладу.

З цих позицій можна розглянути складники людського капіталу в системі вищого навчального закладу. Ми беремо до уваги думку Т. Харчук щодо доцільності у контексті вищого навчального закладу диференціювати людський капітал на загальний і специфічний [41]. Дослідник зазначає, що якщо максимальний ефект від використання людського капіталу досягається у певній організації, то він є специфічним. Специфічність людського капіталу залежить від можливостей знайти йому альтернативні варіанти використання без зниження його можливої ефективності. Застосування такого людського капіталу в інших організаціях пов'язане з витратами. Таким чином, міра специфічності людського капіталу визначена зниженням цінності при використанні в іншому місці. Структура специфічного людського капіталу має зв'язок зі структурою інвестицій, професійною компетентністю та мотивацією науково-педагогічних працівників. Отже, специфічний людський капітал у системі вищої освіти містить лише ті знання науково-педагогічних працівників, які притаманні конкретному вищому навчальному закладу, таким чином він відображає рівень загального людського капіталу, що характеризує стан системи вищої освіти [41].

На наш погляд, таке розуміння специфічності людського капіталу пояснює ефективність розвитку професійної діяльності науково-педагогічних працівників у конкретному вищому навчальному і на робочому місці. Хоча взаємодія викладачів різних навчальних закладів приведе до збагачення як загального, так і специфічного людського

капіталу, що відбувається через постійну участь науково-педагогічних працівників у різних видах конференцій, семінарів, круглих столів тощо.

Вважаємо, що важливою і специфічною для кожного вищого навчального закладу, без сумніву, є взаємодія науково-педагогічного працівника і студента. Найважливішим фактором у виробництві знань і майстерності є праця викладача та студентів, де працю викладача можна вважати виробничими послугами людського капіталу. Отже, саме співпраця є основою набуття необхідних компетенцій як студентів, так і викладачів. Саме діяльність, яка побудована на діалозі, є найбільш продуктивною, тому що в цьому випадку розкривається мотивація в діяльності як із боку викладача, так і з боку студента. Узгодження їх дій сприятиме підвищенню якості роботи. Ефективність роботи науково-педагогічного працівника також залежить від наявності та рівня сформованості професіональних компетенцій, кваліфікації, умов праці і життя, людських та моральних якостей, загальної культури. Усі ці якісні характеристики впливають на підготовку студентів.

Таким чином, науково-педагогічні працівники є основними носіями людського капіталу вищого навчального закладу і їх можна розглядати як накопичене багатство знань, що виражається у сукупності професійних компетенцій, культури, здоров'я та мотивації. Задля ефективного використання людського капіталу вищого навчального закладу необхідно виявити всі його мотиваційні структури. Так, можна виокремити такі мотиваційні аспекти: грошовий стимул; цікава робота; можливість кар'єрного зростання; визнання результатів; можливість брати участь у прийнятті управлінських рішень вищого навчального закладу; можливість проявити ініціативу; відповідальність за повноваження. Мотивація пов'язана з процесом навчання і насамперед з особистістю науково-педагогічного працівника: характер творчої діяльності, професійна майстерність, дослідницький талант, уміння адаптувати остан-

ні досягнення науки до навчального процесу, залучати студентів до науково-дослідної роботи; зацікавленість в успіхах студентів, комунікабельність, ерудованість.

Таким чином, розглянувши основні чинники людського капіталу вищого навчального закладу можна визначити шляхи його розвитку. Ефективне управління оптимізує цей процес, що приводить до підвищення продуктивності у роботі науково-педагогічних працівників та позитивно впливає на якість освітніх послуг. Також визначені вище основні складники людського капіталу дають розуміння того, що саме необхідно розвивати науково-педагогічному працівнику у своїй діяльності, аби бути конкурентоздатним на ринку праці. Знання основних складників людського капіталу є також необхідним для керівників різних підсистем вищого навчального закладу, оскільки діяльність тоді буде узгоджена між керівником і працівником на взаємовизначених цілях, що зробить її більш продуктивною, а управління більш ефективним.

Отже, чим активніше формуватиметься людський капітал ВНЗ шляхом взаємоузгодженого управління, тим вище будуть рейтинг і значніша конкурентна перевага вищого навчального закладу, тому управлінські механізми відіграють велику роль у цьому.

## **2.2. Управління знаннями як основа модернізації соціально-педагогічної системи підготовки фахівців у ВНЗ**

У сучасних умовах освіта зазнає значного впливу з боку соціально-економічних перетворень. У межах глобального реформування системи вищої освіти головні зміни відбуваються всередині вищого навчального закладу, який стає центром трансформаційних процесів. Їх суть полягає у формуванні здатності вищого навчального закладу успішно діяти на ринку освітніх послуг, ґрунтуючись у своєму розвитку на ефективне використання власних інтелектуа-

льних ресурсів, які базуються на знаннях. Одна з основних тенденцій сучасної цивілізації – «знання» – стає ключовою категорією її нової економіки. Процеси генерування, поширення, споживання знань все інтенсивніше починають досліджуватися не тільки у педагогіці і психології, але і в економіці, соціології, філософії. Можна говорити про становлення нової ери знань. Звернемо увагу на зміщення акцентів як в освіті, так і в управлінні у бік переоцінювання значущості знань: навчання дією; викладання і навчання як різні підходи в освіті; системи підтримки знань; організації, що навчаються; знання як капітал; генерування знань, управління знаннями тощо. До переліку найбільш багатих країн світу входять, перш за все, країни, які володіють «капіталом» у формі просунутої системи освіти, адаптованої до змін у соціумі, і людськими ресурсами – працівниками, які володіють знаннями. На сьогодні природні ресурси в сучасному світі не є достатніми для досягнення певного рівня національного багатства, саме знання розглядають економісти як ключовий економічний ресурс, оскільки капітал (якщо мати на увазі прийняту в економіці інтерпретацію цього терміна) сам по собі не може створювати «речі», які потребує соціум. Знання, як особливий ресурс, мають властивості неперервного відтворення, нарощування, як на рівні їх обсягів, так і на рівні якісних характеристик (складності, фундаментальності) адекватно змінам у соціумі. Однак, як і будь-який ресурс, знання схильні до ерозії, зубожіння і, більше того, на відміну від природних ресурсів, корисність яких не викликає сумнівів, корисність знань може бути сумнівною. Це відбувається в тому випадку, якщо знання (у контексті проблем освіти) розглядаються і аналізуються як вузька категорія, що включає тільки професіоналізм, у відриві від моральності суб'єкта (індивіда або організації) – носія знання [21]. Тому актуальними є питання: 1) знаходження шляхів та умов, які дали б змогу взаємозв'язати професіоналізм й особистісні якості науково-педагогічного працівника та 2) визна-

чення специфічних особливостей професійної діяльності науково-педагогічного працівника як основного носія знань вищого навчального закладу задля підвищення конкурентоспроможності студентів і вищого навчального закладу в цілому.

Зауважимо, що вищий навчальний заклад є середовищем, де акумулюються, транслуються існуючі знання та створюються нові знання. Якість знань вищого навчального закладу залежить від професіоналізму його працівників. Проте необхідно зазначити, що продуктивність організації також залежить і від ефективного використання знань співробітників, які необхідно розвивати, засвоювати і якими необхідно обмінюватися, щоб сформувати організаційний капітал. Таким чином, знання є основним чинником інтелектуального капіталу вищого навчального закладу.

Інший аспект пріоритетності знань міститься у тому, що інформаційна революція привела до виникнення інформаційного суспільства, наступна фаза якого, є суспільство знань, де знання та інформація перетворено на найважливіші фактори суспільного розвитку. Зауважимо, що сьогодні розвинуті країни світу розбудовують свої економіки, які ґрунтуються на знаннях, створюючи мільйони робочих місць, пов'язаних з використанням новітніх знань у нещодавно відкритих нових напрямках. Як наголошує В. Сергєєв, принципово новим є те, що до економіки стали зараховувати не лише самі технології, а весь механізм генерування знань, тобто економіка знань, за визначенням економістів, це не тільки економіка виробництва, це й університети, і фундаментальна наука, і система комунікацій, і патентна система, і прикладна наука, це також дослідження і розроблення, тобто весь цей великий комплекс [34]. Тобто економіка містить знання, які є пріоритетними у будь-якій галузі. З огляду на це, виникає нове тлумачення терміну «знання» з позиції економіки знань. Важливо наголосити на тому, що у зазначених вище структурах пріоритетну роль відіграє науково-педагогічні праців-

ники, які є носіями знань. Необхідно зазначити, що науково-педагогічні працівники вищого навчального закладу постійно накопичують та генерують знання, які є як активними так і пасивними (тобто нечасто застосованими). Це відбувається на нашу думку з того приводу, що у викладачів, зокрема молодосвідчених не вироблений механізм управління знаннями, який би надав можливість більш ефективно використовувати здобуті знання. З метою більш глибокого розуміння системи «управління знаннями», доцільно розглянути тлумачення поняття «знання», «економіка знань», «управління знаннями».

Поняття «економіка знань» увів у науковий обіг учений Ф. Махлуп (1962) стосовно одного із секторів економіки. Зараз цей термін, разом з терміном «економіка, що базується на знаннях», використовують для визначення типу економіки, у якій знання відіграють вирішальну роль, а генерування знань є джерелом розвитку. Нині широко застосовують поняття «інноваційна економіка», «високотехнологічна цивілізація», «суспільство знань», «інформаційне суспільство» близькі до поняття «економіка знань». Наука, що досліджує економіку знань, переживає період накопичення інформації, поступово переходячи до первинної її обробки. Проблема полягає у відборі і правильній систематизації великого обсягу даних. Знання, принаймні значна їх частина, є суспільним благом. Саме з таких позицій особливу увагу починають приділяти інтелектуальному та людському капіталу, створенню такої інфраструктури, яка дала б змогу використовувати накопичені досвід і знання у виробництві та споживанні.

Відповідно до цих завдань, а також для дослідження нових процесів і явищ формується система індикаторів, що відображають рівень розвитку сектора підвищеного попиту на знання й у цілому економіки, заснованої на знаннях. Економіка знань має три принципові особливості. Перша – дискретність знання як продукту. Конкретне знання або створене, або ні. Друга особливість полягає в тому, що

знання, подібно до інших громадських (публічних) благ, будучи створеними, доступні всім без винятку. І третя особливість знання: за своєю природою – це інформаційний продукт, а інформація після того, як її спожили, не зникає як звичайний матеріальний продукт. Потік проблем, що пов'язаний з економікою знань, різноманітний та інтенсивний, тому організація сектора знань, що відповідає цьому виклику, повинна бути гнучкою, динамічною, бути саме економікою. Варто підкреслити, що така організація управління знаннями буде ґрунтуватися на адаптивних засадах, які забезпечують гнучкість і мобільність системи. Економіка знань є вищим етапом розвитку постіндустріальної економіки та інноваційної економіки. Часто термін «економіка знань» використовують як синонім інноваційної економіки. Проте економіка знань – вищий етап розвитку інноваційної економіки, є базою, фундаментом суспільства знань або інформаційного суспільства. Таким чином, з огляду на вищесказане, можна виокремити основні принципи економіки знань, а саме: дискретність знання, доступність, адаптивність, економічність.

Ю. Корчагін підкреслював, що економіка знань – це економіка, у якій основними чинниками розвитку є знання та людський капітал [22]. Процес розвитку такої економіки зумовлений необхідністю підвищення якості людського капіталу, підвищення якості життя, набуття знань високих технологій, інновацій і високоякісних послуг. До інфраструктури економіки знань належать такі основні складники та драйвери розвитку: ефективні державні інститути, що реалізують високу якість життя; високоякісна освіта; ефективна фундаментальна наука; ефективний науково-технічний венчурний бізнес; високоякісний людський капітал у його широкому визначенні; продукування знань і високих технологій; інформаційне суспільство або суспільство знань. Інфраструктура реалізації та трансферу ідей, винаходів і відкриттів від фундаментальної науки до інноваційних виробництв і далі – до споживачів [22]. Отже, су-



часне суспільство вимагає від фахівців високоінтелектуальної праці, тому завданням науково-педагогічних працівників є навчання та виховання таких спеціалістів, а задля цього вони повинні постійно розвиватися і самовдосконалюватися, зокрема в період інновацій в організації. Зміни, викликані революцією інформаційних технологій, відбуваються у формах діяльності, а не в їх змісті та сутності. У цей час важливу роль відіграє керівництво вищого навчального закладу та кожної його структурної ланки, які спрямують колектив на ті форми організації праці, які будуть найбільш ефективними. Саме від управлінців залежить початок і подальший розвиток науково-педагогічних працівників та закладу в цілому. Відкриття і нові технології є результатом цілеспрямованої організованої праці зі знаннями, певного передбачення напряму їх розвитку та управління ними. Відповідальність за управління процесами породження, самоорганізації, поширення і зберігання знань, як наголошує С. Клепко, несуть університети [21, с. 19]. Науковець розглядає університет як суб'єкт управління знаннями, що визначає культурний і цивілізаційний рівень суспільства, здійснюючи фундаментальні дослідження і викладаючи найбільші знання; зберігаючи культурну ідентичність; проводячи систематичну рефлексію над накопиченими знаннями, пошук механізмів їх інтеграції та правильного застосування.

Підсумовуючи сказане вище, можна зауважити, що знання людини є продуктом її інтелекту, а їх цінність визначається можливістю і результатом використання. Продуктивне використання можливе за умов ефективного управління ними.

Управління знаннями, зокрема лінгво-методичними засадами, досліджено на кафедрі іноземних мов Харківського національного економічного університету в межах кафедральної науково-дослідної теми науково-педагогічними працівниками (Н. Маслова, В. Петренко та інші) під безпосереднім нашим керівництвом [4]. У ході досліджен-

ня зроблено аналіз лінгво-методичних засад управлінням знанням, що значно поглибило тлумачення та розуміння цього поняття економістами.

Розглянемо більш детально цей підхід. Як зазначено вище, знання є субстанцією, що складає основу всіх соціально-економічних процесів. Зацікавлення вчених структурами представлення знань, що зростає за останні роки й активізація когнітологічних досліджень, зумовила уважніший погляд на концепт «знання» як когнітивну категорію, яка є об'єктом когнітології в цілому і когнітивної лінгвістики як складової частини цієї міждисциплінарної науки зокрема. Не виникає жодних сумнівів щодо наявності взаємозв'язку між знаннями і мовою, а саме: знання має мовний характер не лише в тому розумінні, що мова виступає як спосіб здійснення знання, а й у тому, що мова залишає свій специфічний слід на знанні. Прийнято вважати, що знання, як і психіка, формуються за допомогою мови, яку розглядають не лише як знакову систему, але і як компонент свідомості. Підкреслюючи роль мови у вираженні знань, В. Звягінцев наголошував, що знання є багатовимірною величиною, але суспільно цінні знання завжди виражаються мовою. Людська «природна» мова є універсальним засобом представлення і зберігання знань [18].

Основною проблемою інженерії знань є сам процес здобування знань, у зв'язку з цим, у першу чергу, необхідно чітко розуміти природу й особливості цих процесів. Можна виділити три основні аспекти процесу здобування знань: психологічний; лінгвістичний; гносеологічний. З трьох аспектів здобування знань ми розглянемо лінгвістичний, оскільки природна мова як властивість людського інтелекту за умов належного вивчення її інформаційних можливостей може вважатися ланцюжком між знанням та інформацією, який об'єднує об'єктивні фактори (інформацію), здатні бути формалізованими, і фактори суб'єктивні (знання), що формалізації не підлягають.

Представники різних наук неоднозначно розуміють знання та по-різному сприймають види знань і їх властивості, які і формують узагальнене уявлення про самі знання.

Знання як когнітивно-мовне утворення цікавить багатьох учених і практиків з різних царин, більшість з яких асоціюють його з вміннями та навичками (А. Макінтош, К. О'Делл, К. Грейсон, А. Карнейро) або з прийняттям рішень та висловленням суджень у особливих обставинах. Деякі теоретики виявляють інтерес до кодифікованих носіїв та сховищ і до обробки інформації як засобів управління «експліцитним» об'єктивним і систематизованим знанням (Н. Карр). Інші фокусують увагу на знанні, яке люди здобувають із власного досвіду та із соціальної взаємодії з іншими (І. Нонака, Х. Такеучі). Поширеним способом в епоху Інтернету є розподіл знань на експліцитні (наявні) знання та імпліцитні (приховані) знання. Експліцитне (наявне) знання є формальним і систематичним, воно може бути задокументоване й розділене з іншими. Імпліцитне (приховане) знання належить до більш ілюзорних видів знань, які неможливо задокументувати та передати, частково тому, що той, хто володіє цими знаннями, не в змозі чітко пояснити те, що він або вона знає. Проте саме приховане знання – це практичне знання, що є ключовим для прийняття рішень та управління [48].

У літературі можна знайти найрізноманітніші визначення поняття «знання», а саме: «розуміння або наявність інформації», «накопичення досвіду», які важко конкретизувати. За словником М. Вебстер, термін «знання» трактовано як «факт або стан знання чогось, набуті через досвід або асоціацію», та «широке коло інформації» або «передчуття обставини чи стану майбутньої ситуації або факту, яке ви отримуєте через обмірковування» [51]. Нова філософська енциклопедія тлумачить «знання» як форму соціальної та індивідуальної пам'яті, згорнуту схему роботи і спілкування, результат позначення, структурування та осмислення об'єкта у процесі пізнання. Педагогічний сло-

вник дає таке розуміння цьому поняттю – перевірений практикою і засвідчений логікою результат пізнання дійсності, її відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій. В Енциклопедії освіти «знання» є відображення у свідомості індивіда образів предметів і явищ об'єктивної дійсності, їх властивостей, відносин між ними й закономірностей розвитку в процесі засвоєння суспільного досвіду пізнання [14]. Останнє визначення, на нашу думку, більш емко віддзеркалює сутність цього феномена, звертаючи увагу на розвиток особистості, що є важливим щодо нашого дослідження.

Отже, у найзагальнішому вигляді знання можна визначити як творчий, динамічний вимір свідомості, якщо всяка свідомість існує у формі знання. Знання виступають як об'єктивна ідеальна форма будь-якої діяльності і спілкування, як їх можлива форма в тому сенсі, що вони є передумовою розширення горизонту людського буття. Знання є не тільки перетворення досвіду у свідомість шляхом структуризації, позначення його елементів, не тільки фіксація досвіду в соціальній пам'яті, воно є способом трансформації знакових систем, свідомості, діяльності та спілкування, надання їм нової форми, нового змісту і значення.

У лінгвістичних дослідженнях висловлено думку, що «знання та уявлення зберігаються у свідомості у вигляді когнітивних структур, які є певною «змістовою формою кодування збереження інформації. Інформація, кодована і зображена у вигляді когнітивних структур, містить у собі відомості (знання й уявлення) не лише про реальний світ, але й про знання мови і знання про мову, тобто пов'язана з мовними знаннями й енциклопедичними» [16, с. 163].

Проте формування знань не завжди відбувається за допомогою мови. Мова при набутті знань не є обов'язковим чинником, таким, яким є органи чуття людини як засіб формування знань. А цілком доречно сприйняття мови як компонента свідомості свідчить про те, що форма вираження здобутих людиною знань може бути і вербальною.

Оптимальність у використанні мовної форми для передачі та збереження як інформації, так і знань пов'язана зі здатністю будь-якої інформації до вербалізованого оформлення, природністю засвоєння мовного коду кожною людиною, лінійним характером мови при функціонуванні, що зумовлює її здатність до різних інформаційних операцій – кодування, перетворення, збереження, транспортування та ін. Тому роль мови в когнітивних процесах є однією з провідних.

В. Звягінцев, досліджуючи співвідносність мови і знань, вважає і мову, і знання такими, «що походять від базової категорії когнітології – розуму, або, згідно з більш технічною термінологією, інтелекту» [18]. З огляду на це, інтелект, що складає людський капітал вищого навчального закладу, ґрунтується на когнітологічних підходах, а також має вербалізоване оформлення. Таким чином, знання є невід'ємним складником конкурентоздатності будь-якої організації, зокрема вищого навчального закладу.

Складним питанням для вирішення є виокремлення відмінності між інформацією й знаннями. Визначення поняття знань, що зафіксоване у Філософському словнику як відображення об'єктивних властивостей та зв'язків світу, на наш погляд, більшою мірою є релевантним для поняття «інформація».

У лінгвістичній літературі поняття «інформація» найчастіше ототожнюють також з поняттям «знання», оскільки ці терміни сприймаються як взаємозамінні, синонімічні. Інколи одне поняття тлумачать за допомогою іншого, наприклад, «інформація – сукупність знань, образів, відчуттів, наявних у свідомості людини або штучному інтелекті, які надходять різними каналами передачі, опрацьовуються й використовуються в процесі життєдіяльності людини й роботи автоматичних комп'ютерних систем», а з іншого боку, знання – це інформація, що є у свідомості людини, яка служить для розв'язання нею інтелектуальних і мовних завдань, застосовується в повсякденній пізнавальній і мо-

вленневій діяльності, зумовлює поведінку людини. Отже, синонімічне розуміння цих понять не поділяють науковці, які визначають відмінності між ними. Розуміючи той факт, що інформація може виявитися в будь-якому вигляді, і працівник, вирішуючи завдання, повинен знайти необхідну інформацію, що є в більшості випадків проблемою для нього. Знання містяться в розумі людини і виявляють себе в момент взаємодії з іншими людьми. У процесі спілкування співробітники обмінюються знаннями, що неможливо почерпнути з документації й інших джерел інформації. Необхідно спрямовувати цю взаємодію на досягнення мети, генерацію нових ідей і відновлення наявних знань.

Один із способів відрізнити знання від інформації полягає в тому, щоб розглядати знання як середовище, у якому матеріал збагачується, стає більш коштовним, більш значущим і більш важливим у цьому специфічному контексті.

Розуміючи знання як вербалізовану та структуровану інформацію, В. Широков наголошує, що відмінності між знанням та інформацією полягають у тому, що «інформація передає певні об'єктивні властивості речей», а «знання містить потенціал суб'єктивного», що робить їх по суті майже протилежними. Щоб відбулося перетворення інформації в знання, тобто для суспільного вжитку інформації, вона повинна стати фактором свідомості – спочатку індивідуальної, а згодом і колективної, що супроводжується ланцюговими трансформаціями та взаємодіями між ментальними та мовними структурами [44].

Такий підхід співзвучний з поглядами представників когнітивної психології, яка вивчає способи отримання людиною інформації про світ, форми уявлення цієї інформації, форми зберігання в пам'яті і перетворення у знання, а також вплив цих знань на увагу й поведінку людини.

У когнітивній психології ключові поняття «інформація» і «знання» чітко диференційовані: знання утворюються з інформації через її трансформацію. Р. Солсо на тлі цього

зауважує: «знання є впорядковане накопичення інформації» [36, с. 335]. Тобто інформація, що впорядкована і систематизована з урахуванням природних когнітивних моделей людини, може бути трансформована і в штучно створені когнітивні структури, адекватні людським знанням.

Отже, на нашу думку, різноманітні сучасні уявлення представників різних наукових напрямів про поняття «інформація» і «знання», які є важливими для всіх наук когнітивного спрямування, зумовлюють необхідність уніфікації розуміння співвідношення цих понять, яке б ґрунтувалося на висновку про їх нетотожність і необхідність їх розрізнення: знання – це сприйнята людиною за допомогою органів чуття інформація, яка трансформована в якісно нову, активізовану людською свідомістю субстанцію, що передбачає аналіз, оцінювання, систематизацію.

Усвідомлення того, що знання є більш складне й ілюзорне поняття в порівнянні із інформацією (відомостями), зумовило зацікавлення системи «управління знаннями» та впровадження сучасних методик «управління знаннями». Протягом минулого десятиліття науковці намагалися визначити поняття «управління знаннями», досліджуючи, що таке знання, і з чим потрібно пов'язувати знання, щоб вони були варті часу та зусиль на їх управління на робочому місці. «Управління знаннями» пов'язано з управлінням інформаційними потоками, що повинно гарантувати, що необхідні відомості досягнуть потрібних людей у конкретний час для того, щоб ці працівники могли вчасно виконати необхідні дії.

Отже, організації все більше спираються на знання, їхня успішність все більше залежить від того, наскільки успішно будуть володіти знаннями працівники, щоб робити свій внесок у ефективне прийняття рішень та у створення інновацій. У деяких випадках це тлумачиться як «управління знаннями», в інших – як «організаційне навчання» або «організаційна пам'ять». Поняття «управління знаннями» (від. англ. Knowledge Management) з'явилося в

середині 90-х років минулого століття у великих корпораціях, з великим обсягом обробки інформації. Основна передумова в «управлінні знаннями» виникла унаслідок можливого багаторазового використання набутої інформації. З появою Інтернету інформацію можна було вільно отримувати та надсилати, а також користуватися новою світовою інформацією. Л. Прусак слушно зазначив, що причиною значної уваги до «управління знаннями» стала глобалізація [49].

За визначенням IDC «управління знаннями» є формальним процесом, який складається з оцінювання організаційних процедур, людей і технологій та створення системи, що використовує взаємозв'язок між цими компонентами з метою надання необхідної інформації конкретним людям у конкретний час для підвищення продуктивності [46]. Центральним завданням тих, хто здійснюватиме «управління знаннями», є визначення кращих шляхів культивування, підтримки та використання знання на індивідуальному та організаційному рівнях. Інакше кажучи, треба забезпечити, щоб необхідне знання потрапляло до конкретних людей у визначений час, та допомагати людям ділитися знаннями і використовувати їх у такий спосіб, щоб воно поліпшувало роботу організацій.

Форма представлення знань повинна уможливлювати їхній пошук і освоєння з метою подальшого використання. Це означає, що знання, формалізовані в явному вигляді, будучи освоєними, можуть стати частиною досвіду науково-педагогічного працівника і бути використані ним для вирішення завдань і прийняття рішень. Інша методика «управління знаннями» пов'язана із персональною чи прихованою інформацією, тобто з індивідуальним досвідом, який можна передати тільки через прямий контакт. Ця методика «управління знаннями» підкреслює значення інтелектуального капіталу та заохочує робітників набувати та передавати здобуті знання. Знання, що породжуються інтелектом людини, здатні продукувати якісно нову інформацію



для проходження нового когнітивного кола: інформація + людський фактор = знання → інформація (якісно нова).

Остання методика «управління знаннями» приділяє більше уваги психологічним і соціологічним аспектам оточення на роботі, а не технічним засобам охоплення та поширення знань і значною мірою знаходить відображення в освітньому середовищі.

Кінцева мета «управління знаннями» полягає в підвищенні інтелектуального потенціалу організації, зокрема вищого навчального закладу. Система «управління знаннями» спрямовує дії користувачів інформацією, що дає змогу в майбутньому успішно її знаходити й використовувати. Таким чином, знання, які набувають науково-педагогічні працівники, складаючи інтелектуальний капітал кафедри та вищого навчального закладу, мають ключове значення в управлінських процесах. З огляду на сказане вище, можна стверджувати про необхідність ефективного «управління знаннями», що вплине на результативність управління розвитком інтелектуального капіталу вищого навчального закладу.

Як зазначають О. Монахова, А. Бочкар'єв, О. Луконський та інші, «управління знаннями» є технологією, що передбачає комплекс формалізованих методів, які охоплюють: пошук і здобуття знань від носіїв знань; структурування і систематизацію знань; аналіз знань; відновлення знань; поширення знань та генерацію нових знань. При проникненні практичного застосування «управління знаннями» в типову організацію з інтенсивним знанням – університет, науковці стверджують про наявність високого рівня визнання важливості при низькому рівні фактичного застосування на практиці. Це дає змогу зробити припущення, що навчальний заклад перебуває на початковій стадії впровадження «управління знаннями» у практику.

За умов функціонування у постійно мінливому світі та доквіллі виклик, зроблений застосуванням «управлінням знань», полягатиме у віднаходженні та застосуванні най-

більш відповідної комбінації технологій «управління знаннями» в узгодженні з цілями та стратегіями навчального закладу. Цей виклик треба прийняти, щоб забезпечити закладові постійну функціональну успішність.

С. Клепко відзначав, що шляхами «управління знаннями» у науці є участь у конференціях, виставках і семінарах, відрядженнях, наукових експедиціях, колективних проектах і дослідженнях, у процесі яких учені обмінюються явними і прихованими знаннями [21, с. 26]. Також до таких шляхів можна зарахувати проведення і захист дисертаційних робіт, під час яких учені та їх об'єднання (кафедри, ради, товариства тощо) вирішують, яке знання необхідне для розвитку науки (тобто управляють знаннями суспільства шляхом орієнтації персональних наукових пошуків). Визначаються особливості нових методів генерування знання, а саме: трансдисциплінарність, ринковий контекст, ієрархічні, різномірні, швидкоплинні форми організації; активні взаємодії між науковими і позанауковими діячами; відкриття і застосування знань не відокремлюються.

Необхідно зазначити, що технології «управління знаннями» затребуються тими організаціями, які будуються на принципах самоорганізації. Саме такі організації є найбільш конкурентоспроможними. Принципи концепції спрямованої самоорганізації, як зазначалося вище, є необхідною умовою розвитку організації, зокрема вищого навчального закладу, в інноваційний та трансформаційний періоди.

«Управління знаннями» зумовлює такі кроки у своєму розвитку. До них можна зарахувати розвиток діяльності з «управління знаннями»; підвищення ролі практиків в «управлінні знаннями»; створення і використання мереж в «управлінні знаннями»; використання ІКТ для підтримки «управління знаннями»; формування нових ролей і відносин між дослідниками і практиками для підтримання кращих освітніх досліджень; винайдення нових форм професійного розвитку практиків, що відображають і підтри-

мують пріоритети «управління знаннями»; об'єднання капіталу знання і соціального капіталу; проектування інфраструктури для підтримання «управління знаннями».

Розроблення методів «управління знаннями» підвищує основи управлінської діяльності і розглядається як науковий компонент управління. У системі управління з'являються нові об'єкти: знання, тому організації з використанням інтелекту і знань використовують менеджмент як засіб акумуляції знань, інтелектуального капіталу. За таких підходів «управління знаннями» стає більш зрозумілим щодо віднаходження методів та форм управління. Отже, «управління знаннями» у такому контексті є специфічною особливістю професійної діяльності науково-педагогічного працівника, яка його виділяє серед інших видів діяльності. Науково-педагогічний працівник як носій знань складає інтелектуальну основу вищого навчального закладу. З огляду на це, інтелектуальний капітал є вагомим важелем саме у вищому навчальному закладі. Завданням, що стоїть перед керівництвом вищого навчального закладу, є віднаходження шляхів формування та ефективного використання природної основи розвитку вищого навчального закладу, а саме: його інтелектуального капіталу. У зв'язку з цим виникає потреба у дослідженні шляхів управління розвитком інтелектуального капіталу у вищому навчальному закладі.

Варто зазначити, що зазвичай вищий навчальний заклад має високий інтелектуальний рівень, прагне до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації і має хороший творчий потенціал, який може виявлятися і розвиватися за відповідної організації управління, яке враховує постійне зростання інтелектуальної праці науково-педагогічних працівників ВНЗ. Це відбувається, як зауважує Н. Гавкалова, «на основі синтезу інформації, знань, умінь і навичок окремого індивіда, задля відповідності сучасним умовам та отримання соціально-економічного ефекту від їх застосування. Результатом процесу підвищення інтеле-

ктуалізації праці виступають створення, формування та нагромадження людського та інтелектуального капіталів, що визначають результативність діяльності» [9, с. 27]. Доречно зауважити, що Дж. Гелбрейт, визначаючи нове індустріальне суспільство, наголошував на тому, що дійсна економічна влада належить керівникам, спеціалістам, ученим, технологам, конструкторам, які є висококваліфікованими і такими, що володіють необхідною інформацією та знаннями, вони (техноструктура) за сутністю забезпечують функціонування великих корпорацій [11]. Проводячи паралель між компаніями та вищими навчальними закладами, у яких науково-педагогічні працівники зауважимо, що викладач є основною рушійною силою ВНЗ, саме йому належить пріоритетна роль у наданні освітніх послуг, саме від нього залежить результативність діяльності ВНЗ. Закономірний результат розвитку науки і техніки, процес органічного поєднання високих технологій, інформації та знань, підвищення значення інтелекту людини, її широкого використання та розвитку на благо суспільства стали основою для визначення поняття «інтелектуальний капітал».

З огляду на зазначене вище, необхідно більш детально розкрити поняття інтелектуального капіталу. Поняття інтелектуального капіталу аналізують науковці і практики: О. Амосов, М. Армстронг, Е. Брукінг, Н. Гавкалова, М. Критський, Л. Лукічова, О. Ястремська, В. Воліков, В. Іноземцев, Ю. Махомет, Н. Любенюк, В. Шевчук, А. Головка, М. Бендиков. Варто розглянути системні класифікації цих визначень для розуміння напрямів, за якими охарактеризовано це поняття. Так, наприклад, Н. Любенюк виокремлює два підходи до сутності та структури інтелектуального капіталу, а саме: перший підхід розглядається з позиції сукупностей цінностей, активів, що самі по собі (без перетворень) здатні давати прибуток (В. Іноземцев, Б. Леонтєв, Е. Брукінг). Другий підхід авторка визначає як сукупність цінностей, за допомогою кон-

вертації та перетворення яких компанія отримує різні блага та прибутки (К. Бредлі, Ю. Гава, Л. Едвінсон, А. Василик та інші). Ю. Махомет структурує поняття інтелектуального капіталу за трьома напрямками, назва яких містить сутнісну характеристику кожного, а саме: сукупність цінностей (знання працівників, інтелектуальну власність, накопичений досвід, організаційну структуру, інформаційні мережі, імідж підприємства тощо), процес (процес перетворення знань і нематеріальних активів у ресурси, які дають конкурентні переваги окремим особам, фірмам тощо) та результат (особистий ресурс, інтелектуальний матеріал, що формалізується, обробляється й використовується для збільшення вартості активів компанії) [28]. Однак у цій класифікації повторюється перший і третій напрямки, тому що сукупність цінностей уже містить результат. Відтак, ми беремо до уваги першу класифікацію. Розглянемо визначення науковців, які віддзеркалюють основні структурні та сутнісні характеристики інтелектуального капіталу та які можна застосовувати до реалій вищого навчального закладу.

Так, М. Армстронг визначає, що інтелектуальний капітал складається із запасу і руху корисних для організації знань. Ці знання можна розглядати як нематеріальні ресурси, які разом з матеріальними (коштами та майном) утворюють ринкову або загальну вартість підприємства [1]. Е. Брукінг ідентифікує чотири категорії невідчутних активів – людські ресурси, права на інтелектуальну власність, інфраструктуру і становище на ринку, – які окреслено узагальненим терміном «інтелектуальний капітал» [6]. М. Бендіков наголошує, що визначенню «інтелектуальний капітал» властивий загальний характер, і зазвичай учений має на увазі суму тих знань усіх працівників компанії, яка забезпечує її конкурентоспроможність. Отримання різних технологічних і організаційних переваг над конкурентами є основною функцією інтелектуального капіталу [3]. В. Шевчук та А. Головка, аналізуючи тлумачен-

ня інтелектуального капіталу, наголошували, що визначення інтелектуального капіталу має бути комплексним, і враховували як складники, притаманні капіталу як такому, так і специфічні якості, що характеризують інтелектуальну творчу діяльність людини і відображаються на сутності та змісті інтелектуального капіталу [43]. А. Безгодова зауважує, що інтелектуальний капітал містить запас і потік професійних знань персоналу, об'єкти інтелектуальної власності, що використовуються у продуктивній діяльності та забезпечують додаткові доходи людині, фірмі й суспільству за рахунок використання випереджувальних конкурентних переваг. Інтелектуальний капітал є реалізація знань і інформації як особливих форм ресурсів у різних галузях [19]. Таке розуміння цього поняття має більш широке тлумачення й охоплює основні сутнісні характеристики інтелектуального капіталу [4].

Отже, підсумовуючи зазначені вище визначення, можемо стверджувати, що інтелектуальний капітал вищого навчального закладу є інтелектуальна, творча діяльність науково-педагогічних працівників, яка спрямована на результат і яка надає конкуренті переваги вищому навчальному закладу.

Незважаючи на відсутність єдиної думки щодо визначення категорії «інтелектуальний капітал», більшість науковців і практиків дотримуються думки, що на рівні організації інтелектуальний капітал має у своїй структурі три складові частини: людський капітал, структурний капітал та споживчий капітал. *Дослідники* людський капітал розглядають як сукупність знань, навичок, творчих здібностей, а також здатність власників та співробітників відповідати вимогам і завданням підприємства [9]. М. Критський підкреслює, що «інтелектуальний людський капітал обумовлений особливою сферою обміну діяльності, яка пов'язана з самостійним рухом здібностей до економії праці та підвищення ефективності споживання шляхом ство-

рення та передачі інформації, «ноу-хау» у предметній та діяльній формах» [24, с. 103].

Досліджуючи інтелектуальний капітал у системі освіти, і, зокрема, про інтелектуальний капітал вищого навчального закладу або кафедри, необхідно брати до уваги інтелектуальний капітал працівників кафедри – капітал, утілений у людях у формі їх освіти, кваліфікації, знань, досвіду. Чим вищий такий капітал, тим зазвичай більші трудові можливості науково-педагогічних працівників, їх трудова віддача, результативність і якість праці. При визначенні інтелектуального капіталу кафедр Л. Лукічова визначила такі інтегральні показники: інтелектуальний, що ґрунтується на кваліфікації науково-педагогічних працівників, їх світогляді; науковий; творчий та фізичний [26]. З огляду на сказане вище, можна зауважити, що такі показники характеризують у цілому роботу науково-педагогічного працівника і можуть бути також взяті за основу при виокремленні особливостей професійного розвитку науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу. Також ці складники входять до основних компетентностей науково-педагогічного працівника ВНЗ, тому варто розглянути інші компоненти інтелектуального капіталу працівників кафедри ще й з позиції компетентнісного підходу, тому що компетентність є індексом ефективності діяльності.

Розглядаючи інші структурні складники інтелектуального капіталу, необхідно визначити їх цінність у системі вищого навчального закладу. Структурний капітал, подібно до людського капіталу, ефективний тільки в контексті стратегічних цілей організації. Як наголошує М. Бендиков, самоцінність структурного капіталу, як і капіталу взагалі, визначається не його наявністю, а ефективністю використання [3]. Таким чином, можна стверджувати, що структурний капітал є проявом організаційних здатностей вищого навчального закладу відповідати вимогам ринку, можливості їх використання знову і для подальшого створення

нових цінностей. Структурний капітал також відображає поняття організаційного капіталу. Споживчий капітал містить взаємини між учасниками освітнього процесу і освітніми послугами. Характеризується глибиною (ступенем) проникнення, поширенням, постійністю, упевненістю в тому, що саме цьому навчальному закладу і надалі буде віддано перевагу. Такий капітал відносин також називають соціальним капіталом.

Варто розглянути підхід у концепції інтелектуального капіталу, який свідчить про те, що хоча напрацьовують, зберігають і використовують знання окремі люди (людський капітал), ці знання поширюються шляхом взаємодії між людьми (соціальний капітал), у наслідок чого утворюється інституціалізоване знання, яким володіє організація (організаційний капітал). Зрозуміло, що саме знання, уміння та здібності окремих людей є тією цінністю, через яку увага спеціалістів зосереджено на засобах залучення, затримання, розвитку та підтримки людського капіталу, яким є ці люди [1].

З огляду на дослідження науковців, які були проведені останнім часом, виникає потреба зазначити їх точку зору на взаємозалежність інтелектуального капіталу, людського капіталу та соціального капіталу, в основі яких знаходиться людина. О. Амосов, Н. Гавкалова наголошують на тому, що симбіоз фізичного, людського капіталу, інтелектуального та соціального, який збільшує віддачу від інвестування в капітал фізичний і людський, має прямий вплив як синтезований капітал на ефективність управління відкритими системами [9]. Як зазначали вище, продуктивним управлінням відкритими системами є адаптивне управління, а вищий навчальний заклад є відкритою системою, тому синтезований капітал має безпосередній вплив і на адаптивне управління будь-якими підсистемами вищого навчального закладу. Спираючись на думку науковців та застосовуючи їх у площині вищого навчального закладу, можна зазначити, що адаптивне управління



передбачає адаптивне управління трудовими ресурсами за наявності трудового потенціалу, який формується засобом акумулювання синтезованого капіталу, нагромадження якого і буде розглядатися як конкурентна перевага конкретного вищого навчального закладу. Іншими словами, розвиток усіх складників синтезованого капіталу впливає на ефективність роботи вищого навчального закладу. У нашому дослідженні нами зосереджується увага на інтелектуальному та людському капіталі, тому що в їх основі покладені здібності особистості, зокрема науково-педагогічного працівника.

Таким чином, підвищення інтелектуального потенціалу вищого навчального закладу залежить від багатьох факторів, одними з них можна назвати такі: застосування методів управління знаннями, створення умов щодо постійного зростання інтелектуалізації праці, дотримання принципів самоорганізації, чіткість у визначенні стратегічних цілей конкретного навчального закладу [4]. З огляду на зазначене вище, можна схарактеризувати особливості інтелектуального капіталу вищого навчального закладу, а саме: по-перше, інтелектуальний капітал розглядається як складник синтезованого капіталу, нагромадження якого є конкурентна перевага конкретного вищого навчального закладу, а по-друге, в основі інтелектуального капіталу є знання, ефективне управління якими приведе до більшої результативності науково-педагогічних працівників. «Управління знаннями» є специфічною особливістю науково-педагогічних працівників ВНЗ [5].

Отже, ефективність професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу залежить від управління цим процесом. Управління уможливорює ефективність процесу за умови визначення конкретного змісту та структури діяльності. Структура діяльності викладачів має свою ієрархію комунікативно-функціональних зв'язків, яка відіграє значну роль у процесі управління формуванням знань суб'єктів педагогічної діяльності.

Розглянемо більш детально зв'язки між соціально-педагогічними підсистемами, які складають певну структуру. До визначення поняття «структура» учені підходять по-різному. Так, І. Кузнецов запропонував розширення традиційного поняття структури, додав не лише закони побудови предметів, а й закони побудови процесів: «цілком правомірно говорити про структуру не лише тіл, а й також про структуру явищ, процесів», тому що у будь-якому процесі «існують конкретні фази та стадії, більш або менш які відрізняються один від одного та які ідуть слідом один за одним у конкретному порядку. Поняття структури має всезагальний характер» [25, с. 62–63].

В. Крем'янський увів тимчасові параметри у саме визначення структури: «... структура – це стійка виокремленість, дискретність часток системи як цілого та фаз або стадій процесів її змінювання та розвитку, а також стійка системна упорядкованість, конкретний склад усієї сукупності зв'язків, відносин та взаємодій між цими частками, фазами та стадіями» [23, с. 151]. Отже, з такої позиції можна розглядати структуру зв'язків науково-педагогічних працівників у взаємодії з іншими складниками соціально-педагогічної системи для знаходження оптимальних шляхів підвищення професійного розвитку викладачів. Відповідно до цього кожна система має дві складові – елементарний склад та структуру як систему зв'язків між цими елементами. Провідна функція структури у системі, яку вона організує, є забезпечення системі міцність, стійкість, високий ступінь сполученості всіх її компонентів – її складних підсистем, і елементарних часток у кожній підсистемі, її здатність протистояти середовищу як самостійного, не розчинного в ній утворення, що протистоїть. Якщо перша функція структури – забезпечити системну, цілісну єдність, якісну визначеність, то відповідна цій функції властивість структури є її цілісність. Структура системи повинна виражати всю повноту зв'язків між компонентами останньої, а не ту чи іншу частину зв'язків, хоча і значущу. Таким

чином, структура відіграє важливу роль у будь-якій системі. З огляду на те, що на сучасному етапі розвитку суспільства освіта все більше набуває характеру відкритої системи, яка вимагає нових підходів до управління нею, необхідно дослідити шляхи взаємодії її структурних підсистем, зокрема у вищому навчальному закладі.

Кожна система має свою ієрархію зв'язків. У словнику С. Ожегова, ієрархія – це порядок підпорядкування нижчих (чинів, посад) вищим; взагалі розташування від нижчого до вищого або від вищого до нижчого [31]. Великий енциклопедичний словник тлумачить це поняття як (від греч. *hieros* – священний і *arche* – влада) розташування частин або елементів цілого в порядку від вищого до нижчого. Термін вживається для характеристики організації християнської церкви; у соціології – для позначення соціальної структури суспільства, бюрократії; в загальній теорії систем – для опису будь-яких системних об'єктів; у теорії організації – принцип управління; у лінгвістиці розрізняють ієрархію рівнів (ярусів) мови тощо.

Таким чином, ієрархія є одним із принципів управління і пояснює розташування системних об'єктів, що значною мірою приводить систему у порядок, і вона функціонує більш ефективно.

Як уже зазначалося вище, Законом України «Про вищу освіту» визначені структурні підрозділи вищого навчального закладу (університету, академії, коледжу): кафедри, факультети, інститути, бібліотека, відокремлені структурні підрозділи тощо. Розглянемо їх визначення. Інститут – організаційний і навчально-науковий структурний підрозділ університету, академії, що об'єднує відповідні кафедри, лабораторії, науково-дослідні центри та експериментальні лабораторії, що проводять наукові дослідження з пріоритетних напрямів науки і техніки. Факультет – основний організаційний і навчально-науковий структурний підрозділ вищого навчального закладу (університету, академії, коледжу), що об'єднує відповідні кафедри і лабора-

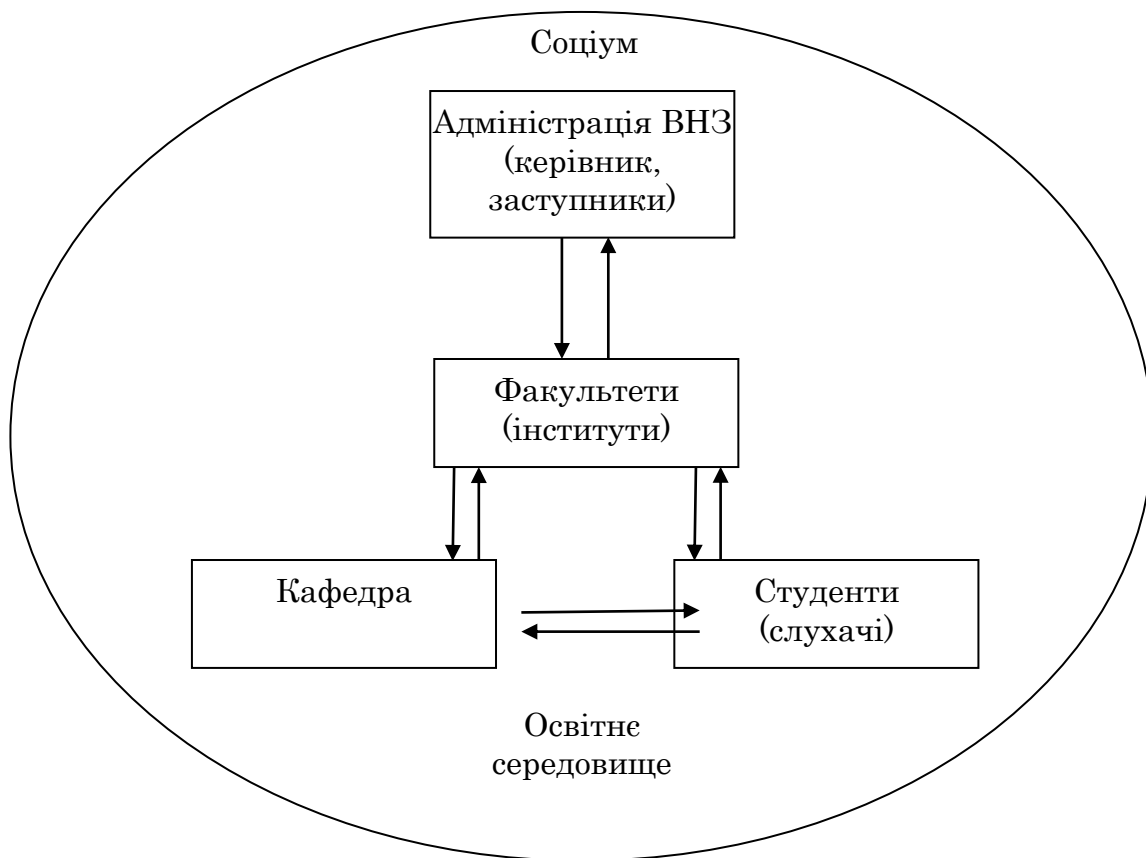
торії. Кафедра – базовий структурний підрозділ вищого навчального закладу, що проводить навчально-виховну й методичну діяльність з однієї або кількох споріднених спеціальностей, спеціалізацій чи навчальних дисциплін і здійснює наукову, науково-дослідну та науково-технічну діяльність за певним напрямом [17].

Основними об'єктами управління у вищому навчальному закладі є: кадри навчального закладу та студенти; об'єкти управління навчально-виховним процесом, методичною діяльністю; об'єкти управління адміністративною діяльністю; об'єкти управління господарською діяльністю, фінансово-економічною діяльністю закладу.

Г. Цехмістрова, Н. Фоменко, аналізуючи управлінську діяльність вищого навчального закладу, пропонують класифікацію основних завдань внутрішньовузівського управління за напрямками: соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні; за змістом: навчально-виховні, методичні; за рівнями управління (перший – науково-педагогічний персонал кафедри; другий – навчально-методичне управління; третій – деканати і організація навчальної роботи; четвертий – ректор і господарська діяльність; п'ятий – міжнародні та зовнішні зв'язки; шостий – колективні органи управління: Вчена рада, загальні збори, наради керівників різних рівнів, громадське, студентське самоврядування тощо [42].

У зв'язку із зазначеним вище доцільно розглядати зв'язки соціально-педагогічних підсистем вищого навчального закладу, зважаючи на основні його елементи (рис. 2.1). Ієрархічність демонструє підпорядкування від вищих структур до нижчих, однак якщо розглядати вищий навчальний заклад як відкриту систему, для управління якої ефективним і вчасним є адаптивне управління, то необхідною умовою зв'язків на кожній ланці управління стає взаємоузгодження цілей керівної та керованої, а також постійна співпраця.

Необхідно зауважити, що визначені вище підсистеми зазнають впливу як соціуму, так і освітнього середовища. В. Андрущенко виокремлює основні сфери соціуму: економічну, соціальну, політичну і духовну [37, с. 321]. Усі вони відіграють важливу роль у розвитку та функціонуванні вищого навчального закладу. Тлумачний словник визначає поняття соціуму як «колектив людей, які характеризуються спільністю соціального, економічного та культурного життя» [31].



**Рис. 2.1. Ієрархічна структура зв'язків соціально-педагогічних підсистем вищого навчального закладу**

Словник С. Ожегова визначає поняття «середовище» як сукупність людей, які пов'язані спільністю цих умов, а також як довколишні соціально-побутові умови, становище [31]. Освітнє середовище ми розглядаємо як сукупність людей, які пов'язані спільністю освітньої діяльності. Освітня діяльність — це сфера взаємин індивідів, різних соціальних груп з метою надання або отримання освітніх пос-

луг. У роботі ми розглядаємо ланку «кафедра – студентська академічна група». Отже, науково-педагогічне та студентське середовище будемо розглядати з позиції інноваційних процесів. Середовище є осередком, що впливає на якість зв'язків між елементами системи. З огляду на це, соціально-педагогічна система ВНЗ є нестабільною, тому що інновації зумовлюють постійні зміни. Відтак, таку систему не можуть задовольнити бюрократичні структури зв'язків у системі. Як зазначає Г. Єльнікова, основна ідея бюрократичних структур – визначити бюрократію як нормативну модель. Характерні риси раціональної бюрократії надають такі властивості, що рішення, які вона приймає, мають об'єктивний характер, не залежать від власних бажань засновників. Але в умовах бурхливого розвитку науки і техніки робить їх гальмом для розвитку. Тому більш перспективним є адаптивні структури, які можна модифікувати в разі необхідності при змінах оточуючого середовища [15].

В основу організації бюрократичних структур покладені функції. В основу організації адаптивних структур – цілі. Для визначення кількості ланок у бюрократичних структурах групує функції, а в адаптивних – завдання. При роботі бюрократичних структур ведуть спостереження за функціями, їх виконанням, їх удосконаленням тощо. При роботі адаптивних систем акцент переносять на досягнення мети, для чого створюють відповідні умови, розширюють ступені свободи виконавців тощо [15]. Отже, основною відмінністю функціонування бюрократичних і адаптивних структур є спосіб зв'язку між працівниками: керівниками і підлеглими. У бюрократичних структурах субординаційний зв'язок утворює складну ієрархічну підпорядкованість. В адаптивних структурах встановлюються партнерські стосунки і колегіальна взаємодія у вертикальних та горизонтальних підсистемах. Поняття спрямованої самоорганізації пов'язане з реалізацією узгоджених цілей на основі спрямованого самовпливу. Це управлінська взаємодія, яка спрямовує діяльність людини на самоорганізацію і само-

розвиток у межах діа(полі)логічно узгодженої та усвідомленої людиною мети [15].

Спрямована самоорганізація відбувається в процесі управлінської взаємодії і охоплює одночасно всіх її учасників. Кожний з них на основі діалогічної адаптації й усвідомлення реалістичності мети створює модель своєї діяльності, здійснює вибір її напряму відповідно із законами свого природного розвитку [15, с. 190].

Усвідомлюючи причини виникнення адаптивних структур та їх відмінність від бюрократичних, можна дійти висновку про те, що доцільність використання різних типів організаційних структур залежить від стабільності оточення [15, с. 178–179]. Важливими ознаками такої культури є наявність керівників, які: по-перше, приділяють більше уваги людям (споживачам, персоналу, постачальникам, власникам), ніж діловій практиці і конкретній стратегії. По-друге, здатні ризикувати, вводити інновації, експеримент для визначення напряму, що задовольняє потреби людей [15, с. 185].

Таким чином, в адаптивних структурах діалог покладений в основу узгодження цілей. Діалог, як жоден інший тип мовлення, дозволяє побачити процес його народження та сприйняття, тому що момент планування мовлення та момент висловлювання в діалозі максимально наближені один до одного. Мотив та мета комунікативного акту агентів зумовлюють вибір стратегії та його змісту. Зміст педагогічної комунікації поділяють на когнітивний (передбачає обмін знаннями та виступає як фактор інтелектуального розвитку партнерів); кондиційний (передбачає певний обмін психічним та фізіологічним станом агентів); мотиваційний (вплив на цілі, інтереси, мотиви та потреби викладачів або студентів); діяльнісний (обмін діями, операціями, уміннями та навичками), матеріальний (обмін продуктами або предметами діяльності). Отже, діалог завжди лежить у контексті особистих цілей та інтересів його агентів, що ро-

бить їх взаємодію більш природною та продуктивною. Діалог є одним з типів комунікації.

Комунікація покладена в основу взаємозв'язків соціально-педагогічних підсистем. Як зауважує В. Андрущенко, комунікація є однією з найважливіших характеристик людського суспільства, без якого суспільство не може існувати [37, с. 333]. Словник С. Ожегова дає таке тлумачення поняття «комунікація»: повідомлення, спілкування [31]. В. Андрущенко підкреслює, що немає випадковості в тому, що слово «спілкування» етимологічно пов'язане зі словом «спільне». У спілкуванні проявляється, утворюється та затверджується спільність між сторонами комунікативного процесу. Це відбувається через залучення учасників комунікації до однієї спільноти – до малої соціальної групи, до великого колективу, до нації, соціуму [37, с. 333]. У багатьох словниках поняття «комунікація» і «спілкування» мають синонімічний характер, зокрема, аналіз перекладу понять «спілкування» та «комунікація» з англійської українською свідчить, що вони пояснюють один одне. З таких позицій, вони ототожнюються. Проте, як зауважує В. Пікельна, поняття «комунікація» не є тотожним поняттям «спілкування». Дефініція першого значно ширша від останнього, оскільки відображає професійні й ділові зв'язки, яких значна кількість. Науковець підкреслює, що залежно від правильності встановлення зв'язків приймаються більш правильні професійні рішення, людина стає більш професійно компетентною [33, с. 5]. Й. Стернін тлумачить поняття «спілкування» як «усвідомлений, раціонально оформлений, цілеспрямований інформаційний обмін між людьми, що супроводжується індивідуалізацією співрозмовників, установленням емоційного контакту між ними та зворотнім зв'язком» [38, с. 7]. З огляду на це, можна зазначити багатоаспектне розуміння поняття «спілкування», що містить не тільки зовнішній, а й внутрішній характер зв'язків. Отже, ми згодні з тим, що комунікація є



більш емним поняттям для характеристики взаємозв'язків соціально-педагогічних підсистем.

Комунікація є багатомірним процесом, від ефективності якого залежить успішність співпраці, навчання, динаміка розвитку багатьох освітніх проектів, які пов'язані з майбутнім вищої школи в Україні. З погляду управління комунікацію розглядають як одиничний цикл «прямий зворотний зв'язок» у спрощеному вигляді. Як зауважує Г. Єльникова, «управління – це внутрішній процес поточного вироблення інформації на основі комунікативного зв'язку, її обробки і, у разі необхідності, наступного перерозподілу виконавців, їх функцій, дооснащення їх діяльністю» [15, с. 151]. Установлення комунікативних зв'язків науковець відносить до основних функцій управління. Основним, системотворчим фактором процесу управління треба визнати спілкування безпосередньо взаємодіючих ієрархічних структур (як форму соціальної комунікації) [15, с. 166]. Це спілкування має бути функціональним, поєднаним наскрізною метою і сутнісно відповідати соціальній взаємодії, яка забезпечує узгодження різноспрямованих цілей і вироблення спільної мети. Останнім часом іноземні та вітчизняні фахівці – представники різних галузей знань, – таких як: соціальна психологія, педагогіка, психота соціолінгвістика, лінгвістика намагаються представити цілісну картину цього явища, з урахуванням різноспрямованих характеристик, а саме: соціальна інтеракційність, психологічний стан учасників комунікації, інформаційність, певний рівень взаємин учасників акту комунікації, що гарантує досягнення спільних цілей комунікації. Потужним інструментом, що суттєво сприяє інтерактивній комунікації, є імедіативна поведінка тих, хто співпрацює, наприклад, в аудиторії. Так, А. Мейрабіан указує на те, що імедіативна поведінка «підвищує взаємну сенсорну стимуляцію» комунікантів, унаслідок «люди тягнуться до осіб та речей, що їм до вподоби, до тих, кого вони високо оцінюють і чому віддають перевагу» [47]. Педагогіка розглядає нав-

чання як «безперервний двобічний процес спілкування за лінією «викладач – студент», спрямований на психологічну оптимізацію навчальної діяльності і відносин в академічному контексті й за його межами». Визначення імедіативності, що наведене вище, вказує на те, що саме така поведінка – вербальна й невербальна, – з боку викладача та студента робить атмосферу в аудиторії більш дружньою, поліпшує емоційний стан тих, хто спілкується [47]. А з боку викладача та керівника робить атмосферу більш партнерською, що значно впливає на якість спілкування та взаємин між ними.

Імедіативність відіграє істотну роль і в роботі науково-педагогічного працівника, оскільки, він повинен оперувати такими елементами комунікації: уміння встановити клімат довіри, емпатія, уміння сприймати доводи співрозмовника, здатність ставити питання, чітко формулювати ідеї, дотримуватися конфіденційності й стимулювати самомотивацію. Доцільно розглянути імедіативність у процесі навчання, а саме: створення мікроклімату в процесі вивчення дисципліни (імітація виробничого середовища), сприйняття (навчального матеріалу), постановка питань (при вивченні теми), чітке формулювання ідей (формування вмінь висловлювати свої думки з теми, що вивчається), стимулювання самомотивації (формування усвідомлення того, що вивчено). Відповідності можна знайти як у вербальній, так і в невербальній складовій інтерперсональної комунікації. До вивчення будь-яких дисциплін, належить категорії імедіативності по лінії викладач↔студент. Імедіативність – невід’ємна частина комунікації, органічний елемент процесу навчання, що підвищує ефективність взаємодії за лінією викладач↔студент. У методиці навчання важливими невербальними компонентами комунікації залишаються: голосовий фактор, зоровий контакт, міміка, жести, застосування техніки мовчання. Таким чином, ієрархія зв’язків в освітньому середовищі вищого навчального закладу відіграє велику роль, де чільне місце відводить-

ся комунікації як провідному механізму зв'язку елементів системи вищого навчального закладу [5].

Комунікація відбувається в процесі управління різними системами. При створенні комунікаційних мереж можна користуватися різними структурами, серед яких найбільш поширеними є: ланцюгова; багатозв'язкова; зіркова; ієрархічна. Як зазначає Г. Єльникова, ієрархічна структура організується на основі встановлення яскравих командних відносин. Проміжні щаблі одночасно виконують роль як підпорядкованих, так і керівних відносин. Позитивним у цій структурі є те, що на кожному щаблі сполучається (поєднується) діяльність керівника і виконавця. Це може бути у нагоді, коли треба розвивати горизонтальні координаційні зв'язки і партнерські відносини. Тоді керівник тимчасово (на час виконання завдання) перетворює субординаційні стосунки на партнерські (входить у партнерські відносини з підлеглими) [15, с. 272]. Таким чином, ієрархічна структура комунікації є більш результативною у відкритих системах, тому що передбачає зміну та взаємозаміну ролей комунікантів, що побудовані на діалозі та партнерських стосунках з метою досягнення визначеної мети.

Комунікативні зв'язки визначають індивіда як соціальну істоту. «Комунікативні зв'язки – це зв'язки, що складаються в процесі людської життєдіяльності, яка охоплює зв'язки індивідів та різноманітних соціальних спільнот» [37, с. 334]. Ступінь розвитку комунікативних зв'язків є індикатором рівня розвитку соціуму та соціальності. Комунікативні зв'язки передбачають процеси взаєморозуміння, взаємовпливу, взаємодії. Комунікативні процеси забезпечують таку якість особистості, як комунікабельність, що є сукупністю навичок, які характеризують зв'язок індивідуумів та вміння реалізовувати цій зв'язок у найкращий спосіб [37, с. 335]. Комунікативна дія розкриває соціальний потенціал лише за умови відсутності зовнішнього примушення. Однак це не заперечує використання різних форм опосередкованого спонукання до координації діяльності

індивідуумів, які вступають у комунікативні зв'язки. Комунікативний зв'язок припускає наявність вектора цілеспрямованості, який найчастіше виражається у вербальній формі. Комунікативні зв'язки особи з іншими індивідами можливі лише на основі постійних компромісів, відхилення від індивідуальних симпатій та антипатій, щоб мати можливість уписуватися в певні людські колективи, об'єднання, спільноти. Міжіндивідуальні комунікативні зв'язки набувають статусу таких, що об'єктивно існують, і в законах свого функціонування вже не залежать від волі бажання людей – суб'єктів комунікації [37, с. 335–336]. Як слушно зауважила В. Пікельна, що «наявний високий професійний рівень педагога має дозволити йому успішно встановлювати і підтримувати різні за метою і змістом зв'язки, власноруч здобувати необхідну інформацію, усвідомлювати й володіти якою допомагає йому приймати обґрунтовані рішення, усвідомлювати особисту відповідальність за них і ставати більш компетентними» [33, с. 5].

Таким чином, визначаючи особливості функціональних зв'язків соціально-педагогічних підсистем вищого навчального закладу, необхідно звернути увагу на основу та специфіку їх взаємодії. Зауважуючи, що у зв'язку з орієнтацією на нову парадигму в освіті, вищі навчальні заклади здійснюють інноваційну діяльність, яка приводить систему у нестабільний стан. Для більшої ефективності роботи у такій ситуації застосовують адаптивне управління. Адаптивне управління зумовлює виникнення адаптивних структур у системі, де встановлюються партнерські стосунки і колегіальна взаємодія у вертикальних та горизонтальних підсистемах, а діалог є основою такої взаємодії. Отже, актуальності набувають механізми, які приводять до взаємоприспосовування поведінки учасників навчально-виховного процесу на діалогічній основі.

З огляду на це розглянемо підходи різних науковців до управлінських технологій. Питання управління в освіті знайшло своє відображення в дослідженнях провідних

учених та практиків: В. Бондаря, М. Гриньової, Г. Дмитренка, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Ю. Конаржевського, В. Маслова, М. Мескона, В. Олійника, В. Пікельної, О. Скідіна, Дж. Томпсона; психології педагогічної діяльності та психології управління закладами освіти: В. Семиченко, Л. Карамушки.

Технологічний підхід в управлінні будь-якими системами відкриває нові можливості для концептуального і проєктувального освоєння різних галузей та аспектів освітньої, педагогічної, соціальної дійсності; він дає змогу: з більшою визначеністю передбачати результати й управляти педагогічними процесами; аналізувати й систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід та його використання; комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості; зменшувати ефект впливу несприятливих обставин на людину; оптимально використовувати наявні в розпорядженні ресурси; вибирати найбільш ефективні й розробляти нові технології та моделі для вирішення соціально-педагогічних проблем, що виникають.

Загальноприйнято вважати, що технологія є змістовним узагальненням, що вбирає в себе смисли всіх визначень різних авторів (джерел). Поняття «технологія» як опис, з одного боку, майстерно здійсненої професійної діяльності, а з іншого – досконалої, оптимально організованої. Таке розуміння імпонує нам, тому що більш чітко пояснює сутність поняття, стосовно професійної та управлінської діяльності, які в дослідженні проаналізовано.

Необхідно зауважити, що незважаючи на значну кількість учених, які вивчали сутність цього поняття, ще й досі немає однозначного визначення понять «технологія», «педагогічні технології», «освітні технології», «технології управління». Технології в педагогіці визначають як: методи, прийоми, засоби навчання (В. Паламарчук, О. Пометун, В. Шепель); процесуальна сторона дидактичної системи (І. Прокопенко, В. Євдокимов, М. Кларин, М. Чошанов),

педагогічна система, яка реалізується практично (В. Беспалько), сукупність педагогічних прийомів, що забезпечують досягнення педагогічних цілей (В. Гузєєв, Л. Гребенкіна, Л. Байкова); моделі навчання (Л. Занков, А. Кушнір); спеціальна організація змісту навчання і добір до цього творчих знань та практичних вмінь (В. Бухвалов, В. Мадзігон); педагогічна техніка (І. Зязюн); алгоритм досягнення запланованих результатів (І. Волков); інноваційні технології у професійній педагогічній освіті; проектування процесу формування особистості учня (І. Бех); аналіз розвитку педагогічних технологій у вищих закладах освіти (І. Смолюк). В. Монахов досліджував питання теорії педагогічних технологій та їх проектування. В. Ковальчук розглядав місце і роль освітніх технологій у системі модернізації освіти.

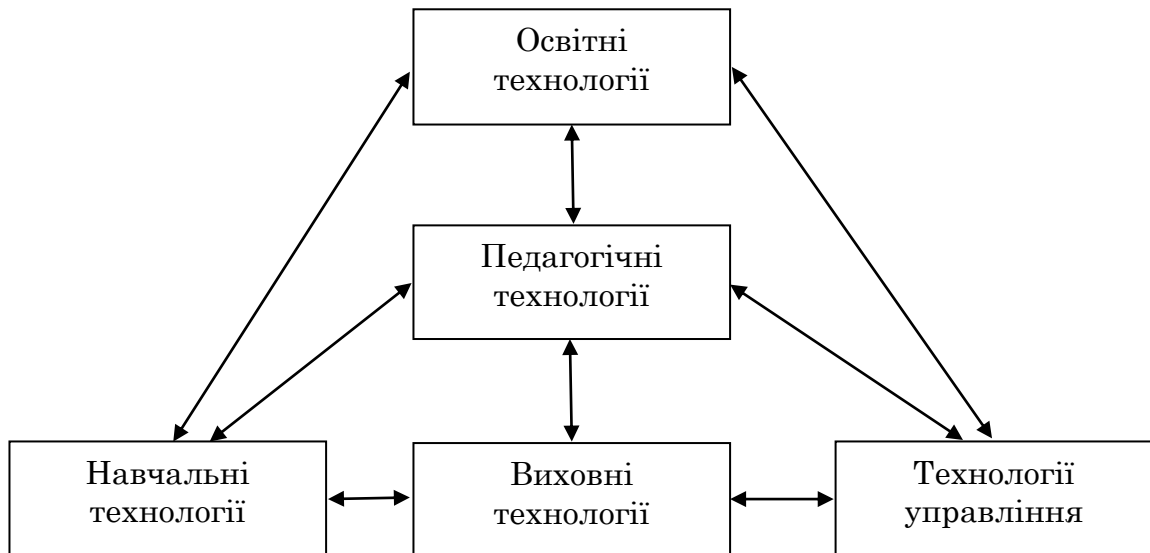
Сьогодні в педагогіці термін «технологія» часто використовують для позначення послідовного (покрокового) застосування різних прийомів, що забезпечує вирішення поставленого педагогічного завдання.

Т. Назарова стверджує, що поняття «педагогічні технології» трансформувалося в нові: освітні технології, педагогічні технології та технології навчання [30]. Автор дає кожному з них визначення, описує ієрархію та взаємозв'язок понять «технологія» в педагогіці, кожний елемент ієрархії різниться набором відповідних цілей, завдань, змісту (рис. 2.2).

За її тлумаченням, освітні технології розкривають загальну стратегію розвитку освіти, їх призначення – прогнозування розвитку освіти, його конкретне проектування та планування, передбачення результатів, а також вивчення відповідних освітнім цілям стандартів. Педагогічні технології втілюють тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховний процес через моделі навчання, виховання й управління.

Отже, технології управління за визначеною ієрархією підпорядкування, повинні відображати і стратегічні, і так-

тичні напрями в освіті, тобто вони містять як концептуальні засади, так і суто технологічні. Л. Буркова, розглядаючи технології навчання, виховання й управління, зауважує, що технології управління мають широкий діапазон дії – від управління педагогічним процесом до його окремих складників (навчання на уроці, управління виховною технологією, педагогічною діяльністю [7, с. 91].



**Рис. 2.2 Ієрархія і взаємозв'язок понять «технологія» в педагогіці**

З метою визначення ефективних технологій адаптивного управління доцільно розглянути як розуміють сутність поняття «технологія» у сфері управління людськими ресурсами. Так, М. Мескон та інші характеризують технологію четвертою важливою внутрішньою змінною у виробничому процесі, що має більш широке значення, ніж традиційно прийняте. Технологія – це будь-який засіб перетворення вихідних матеріалів, чи то люди, чи фізичні матеріали – для одержання бажаної очікуваної продукції чи послуг [29, с. 94].

Якщо розглядати класифікацію технологій, то можна зазначити, що Дж. Томпсон надав класифікацію технологій щодо організаційних структур [50]. Він розподілив технології на три категорії:

1. Багатоланкові технології, що характеризуються серією взаємозалежних завдань, які повинні виконуватися послідовно.

2. Посередницькі технології характеризуються зустрічами груп людей, які є взаємозалежні або бажають бути такими.

3. Інтенсивна технологія характеризується використанням спеціальних прийомів, навичок і послуг, з метою утворення певних змін в конкретному матеріалі, що знаходять на виробництво.

Ніяка технологія не може бути корисною і ніяке завдання не може бути виконаним без співпраці людей, які є п'ятою внутрішньою змінною.

Важливо розуміти, що в управлінській практиці внутрішні змінні ніколи не можуть розглядатися незалежно одна від одної, наприклад, існує міцний зв'язок між змістом роботи та технологією, проте значні зміни будь-якої змінної будуть певною мірою впливати на всі інші змінні.

Загострення ринкової конкуренції та глобалізація економіки викликають глибокий інтерес вітчизняної науки і практики управління до світового досвіду активізації людського фактора для досягнення ефективності та конкурентоспроможності організацій. Створення високоефективних механізмів управління людськими ресурсами на рівні організації, в основі формування яких комплексний, стратегічний підхід до використання і розвитку трудового потенціалу. За останні десятиліття практика менеджменту збагатилася прогресивними методами, технологіями управління людьми в складному інноваційному середовищі. Пріоритетами стали гнучкі форми використання робочої сили, безперервне підвищення якості людських ресурсів, нові підходи до організації і стимулювання праці, звернення до культурно-етичних факторів продуктивності та якості трудового життя. У цілому тенденції управління людськими ресурсами мають глобальний характер і відображають пошуки передових організацій у створенні висо-



коєфективних систем реалізації творчого і продуктивного потенціалу.

Технологія управління людськими ресурсами дає синергетичний ефект, якщо в організації дотримуються таких умов: відносно добре розвинена система адаптації до зовнішнього і внутрішнього ринку праці (індивідуальне планування кар'єри, підготовка і перепідготовка персоналу, стимулювання професійного зростання і ротації кадрів); є гнучкі системи організації робіт (гуртки якості, автономні робочі групи); використовуються системи оплати, побудовані на принципах усебічного врахування персонального внеску (у тому числі й самими працівниками) і (або) рівня професійної компетентності (знання, уміння і навички, якими реально опанували працівники); підтримується досить високий рівень участі окремих працівників і робочих груп у розробленні та прийнятті управлінських рішень, що стосуються їх повсякденної роботи; застосовується практика делегування повноважень підлеглим; функціонує розгалужена система організаційної комунікації, що забезпечує дво- і багатосторонні вертикальні, горизонтальні і діагональні зв'язку всередині організації.

Оскільки управління людськими ресурсами складалося в межах парадигми контрактації індивідуальної відповідальності, то ця технологія від початку протистояла колективістським (плюралістичним, тобто враховувала розходження інтересів роботодавців, менеджерів і рядових працівників, за термінологією британської школи управління персоналом) підходам. Однак управління людськими ресурсами не можна однозначно відносити і до числа унітаристських підходів, які проповідували єдність інтересів усіх працівників корпорації.

Отже, можна говорити про певний синтез на основі технології управління людськими ресурсами традиційних (безумовно, модернізованих) та сучасних підходів. Проте, увібравши в себе переваги різних підходів, що склалися в кадровому менеджменті, технологія управління людськими

ми ресурсами не може підходити для вирішення всіх проблем, з якими стикається сьогодні менеджер з персоналу.

Розглянувши детально поняття технології, необхідно підкреслити різноманітність підходів до його тлумачення. Головним завданням було надати сутнісні характеристики цього поняття з метою подальшого визначення технологій в управлінській сфері, зокрема, в управлінні професійною діяльністю працівника вищого навчального закладу. Визначення моделей управлінської взаємодії керівників та підлеглих дає змогу більш чітко зрозуміти типи управління людським капіталом вищого навчального закладу. У зв'язку з цим, описуючи технологію адаптивного управління професійною діяльністю науково-педагогічних працівників, доцільно поєднати доробки науковців різних сфер діяльності. Таким чином, її можна розглядати і як управлінську технологію у сфері освіти, і як управлінську технологію при застосуванні тієї чи іншої моделі управління людськими ресурсами. Саме при комплексному її розгляді відбувається подвійний ефект у виборі технології щодо досягнення поставленої мети. Такий підхід може бути використаний також і для аналізу ролі інших учасників освітнього процесу.

Таким чином, у процесі розвитку вищого навчального закладу відбуваються зміни, які деструктують стабільність системи, що потребує управління в нестабільних ситуаціях. Адаптивне управління ефективно функціонує в період змін і у процесі введення інновацій у будь-якій організації. У вищому навчальному закладі адаптивні процеси мають наскрізний характер і здійснюються через взаємоприспособлення цільових функцій управлінських структур кожного його рівня. У сучасних умовах розширення освітнього та інформаційного простору, поширення філософії глобального мислення й людиноцентризму визначається пріоритетність особистісного розвитку науково-педагогічного працівника над професійним, коли його внутрішній духовний світ стає основою професійних досягнень. Прове-

дена наукова розвідка сутнісних характеристик професійного розвитку науково-педагогічних працівників з позиції «людського капіталу» дала можливість стверджувати, що науково-педагогічні працівники є основними носіями «людського капіталу» ВНЗ, який складає багатство знань, що виражається у сукупності професійних компетенцій, культури, здоров'я та мотивації. Накопичення основних активів «людського капіталу» ВНЗ є основою розвитку конкурентоспроможності вищого навчального закладу в сучасних умовах. Чим активніше формується «людський капітал» ВНЗ, тим вище рейтинг та значніша конкурентна перевага вищого навчального закладу.

Вищий навчальний заклад є середовищем, де акумулюються, транслюються існуючі знання та створюються нові. Їх якість залежить від професіоналізму працівників вищого навчального закладу. Досліджено, що знання розглядають економісти як ключовий економічний ресурс, вони мають властивості безперервного відтворення, нарощування як на рівні їх обсягів, так і на рівні якісних характеристик (складності, фундаментальності) адекватно змінам у соціумі. Знання утворюються з інформації через її трансформацію. «Управління знаннями» пов'язане з управлінням інформаційними потоками, це, в свою чергу, гарантує, що потрібні люди отримають необхідні відомості у конкретний час для того, щоб ці працівники могли вчасно виконати необхідні дії. В умовах економіки знань професійна діяльність у більшій мірі трансформується в інтелектуальну (пізнавальну) діяльність, яка вимагає втілення нових методів «управління знаннями». «Управління знаннями» є технологією, що передбачає комплекс формалізованих методів, які охоплюють: пошук і здобуття знань від носіїв знань; структурування і систематизацію знань; аналіз знань; відновлення знань; поширення знань та генерацію нових знань. Підвищення інтелектуального потенціалу вищого навчального закладу залежить від багатьох факторів, одними з них можна назвати такі: застосування

методів управління знаннями, створення умов щодо постійного зростання інтелектуалізації праці, дотримання принципів самоорганізації, чіткість у визначенні стратегічних цілей конкретного навчального закладу.

З огляду на відкритий характер системи вищої освіти, розглянуто ефективні підходи до управління нею, зокрема у вищому навчальному закладі. Розкрито елементи впливу на соціально-педагогічні підсистеми вищого навчального закладу, такі як: соціум і освітнє середовище. Наголошено, що в адаптивних структурах встановлюються партнерські стосунки і колегіальна взаємодія у вертикальних та горизонтальних підсистемах. Установлення комунікативних зв'язків є основною функцією управління. Потужним інструментом, що суттєво сприяє інтерактивній комунікації, є імедіативна поведінка тих суб'єктів діяльності, які співпрацюють.

За останні десятиріччя практика менеджменту збагатилася прогресивними методами, технологіями управління людьми в складному інноваційному середовищі, де пріоритетами стали гнучкі форми використання робочої сили, безперервне підвищення якості людських ресурсів, нові підходи до організації та стимулювання праці, звернення до культурно-етичних факторів продуктивності та якості трудового життя. Звернуто увагу на ієрархію і взаємозв'язок понять «технологія» в педагогіці. Визначення моделей управлінської взаємодії керівників і викладачів дає змогу більш чітко зрозуміти види управління «людським капіталом» вищого навчального закладу.

## **Висновки до розділу 2**

Проаналізовано сутнісні характеристики професійного розвитку науково-педагогічних працівників з позиції «людського капіталу», що дало можливість стверджувати, що науково-педагогічні працівники є основними носіями «людського капіталу» вищого навчального закладу, який

складає багатство знань, що виражається у сукупності професійних компетенцій, культури, здоров'я та мотивації. Визначено особливості його формування та розвитку, зокрема в системі вищого навчального закладу, що відбувається на основі постійного накопичення знань і забезпечує неперервний розвиток професійної компетентності науково-педагогічних працівників та подальший їх розвиток особистості. Також проаналізовано поняття «людського капіталу», розкрито розуміння «людського капіталу» у вищому навчальному закладі та на цій основі уточнено тлумачення поняття «людського капіталу» вищого навчального закладу, виділено його сутнісні характеристики. Основною метою управління людськими ресурсами є забезпечення досягнення успіху та конкурентних переваг вищого навчального закладу за допомогою співробітників. Чим активніше формуватиметься людський капітал ВНЗ, тим вище будуть рейтинг та значніша конкурентна перевага вищого навчального закладу, тому управлінські механізми відіграють велику роль у цьому.

Наголошено, що управління знаннями є потужним інструментом щодо конкурентоздатності педагога. Доведено, що мотиваційний аспект відіграє важливу роль у праці людини. Створення активної, диференційованої мотиваційної системи, яка відображає потреби викладача, є необхідною умовою розвитку людського капіталу. Метою формування людського капіталу у вищому навчальному закладі є забезпечення достатнього рівня професійно-ділових якостей науково-педагогічних працівників, які необхідні для підготовки фахівців.

Проаналізовано ієрархічність соціально-педагогічних підсистем вищого навчального закладу з метою їх більш ефективного функціонування. Доведено, що на ефективність роботи підсистем впливає рівень взаємозв'язку між ними, а продуктивності взаємозв'язкам надає комунікація.

Установлено, що комунікація відбувається і в процесі управління на різних ієрархічних рівнях. Вона є багато-

вимірним процесом, від ефективності якого залежить успішність співпраці, навчання, динаміка розвитку багатьох освітніх проектів, які пов'язані з майбутнім вищої школи в Україні. Потужним інструментом, що суттєво сприяє інтерактивній комунікації, є імедіативна поведінка тих, хто співпрацює. Показано, що чим вищий рівень діалогової взаємодії, тим вища продуктивність навчання у студентів та професіоналізм у науково-педагогічного працівника.

## Література до розділу 2.

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсам / М. Армстронг; [пер. с англ. / под ред. С. К. Мордовина]. – СПб., 2007. – 832 с.

2. Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход : Избр. труды по экономической теории / Г. С. Беккер ; Е. Б. Багракова [и др.] (пер. с англ.), Р. И. Капелюшников (сост. науч. ред., перевод автор. послеслов.), М. И. Левин (автор предисл.). – М. : ГУВШЭ, 2003. – 671 с.

3. Бендиков М. А. Интеллектуальный капитал развивающейся фирмы: проблемы идентификации и измерения [Электронный ресурс] / М. А. Бендиков, Е. В. Джамай. – 2002. – Режим доступа: <http://www.cfin.ru/press/management/2001-4/01.shtml>

4. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу [текст] : монографія / Борова Т. А. – Харків : Компанія СМІТ, 2011. – 384 с.

5. Боровая Т. А. Управление знаниями как основа профессионального развития научно-педагогических работников вуза в современных условиях/ Т. А.Боровая, Г. П. Бородай // *Pedagogy of the 21st century: teaching in a world of constant information flow.* – Budapest. – 29 th-31st of August 2014.– С. 25 – 29 <http://scaspee.com/6/post/2014/08/pedagogy-of-the-21st-century-teaching-in-a-world-of-constant-information-flow.html>

6. Брукинг Э. Интеллектуальный капитал / Э. Брукинг ; пер. с англ. под ред. Л. Н. Ковалик. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.

7. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах: монографія / Л. В. Буркова. – К. : Інформ. системи, 2010. – 278 с.

8. Верхоглядова Н. І. Управління конкурентоспроможністю вищої освіти в процесі формування людського капіталу : дис. ... доктора економ. наук : 08.02.03 / Верхоглядова Наталія Ігорівна. – Дніпропетровськ, 2005. – 503 с.

9. Гавкалова Н. Л. Формування та використання інтелектуального капіталу / Н. Л. Гавкалова, Н. С. Маркова. – Харків : Видво ХНЕУ, 2006. – 252 с.

10. Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / О. А. Грішнова. – К. : Знання, 2001. – 254 с.

11. Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество / Дж. Гэлбрейт ; [пер. с англ]. – М. : ООО «Издательство АСТ» ; ООО «Транзиткнига» ; СПб. : Terra Fantastica, 2004. – 602 с.

12. Денисон Э. Исследования различий в темпах экономического роста / Э. Денисон ; [сокр. пер. с англ., общ. ред. и вступ. статья [с. 5–15] В. М. Кудрова]. – М. : Прогресс, 1971. – 645 с.

13. Долан Э. Дж. Микроэкономика / Э. Дж. Долан, Д. Линдсей ; [пер. с англ. В. Лукашевича [и др.] ; под общ. ред. : Б. Лисовика, В. Лукашевича]. – СПб. : Литера плюс, 1994. – 448 с.

14. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [ гол. ред. В. Г. Кремень ]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

15. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти [Текст] : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Єльнікова Галина Василівна ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2005. – 453 с.

16. Загнітко А. П. Сучасні лінгвістичні теорії / А. П. Загнітко. – Донецьк, 2006. – С. 163.

17. Закон України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 року № 1556-VII – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2235/>.

18. Звягинцев В. А. Теоретико-лингвистические основы искусственного интеллекта / В. А. Звягинцев // Мысли о лингвистике. – М., 1996. – С. 227.

19. Интеллектуальный капитал – основа опережающих инноваций: монография / [под общ. ред. : А. В. Безгодова, В. В. Смирнова]. – СПб. : НИЦ «Планетарный проект» ; Орел : ОрелГТУ, 2007. – 336 с.

20. Кендрик Дж. Совокупный капитал и его формирование / Дж. Кендрик ; пер. с англ. [общ. ред. и предисл. А. И. Анчишкина]. – М. : Прогресс, 1978. – 275 с.

21. Клепко С. Ф. Наукова робота і управління знаннями : навч. посіб. / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2005. – 201 с.

22. Корчагин Ю. Циклы развития человеческого капитала как драйверы инновационных волн. О роли человеческого капитала в процессах развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lerc.ru/?part=articles&art=1&page=70>

23. Кремьянский В. И. Структурные уровни живой материи / В. И. Кремьянский. – М. : Просвещение, 1969. – С. 151.

24. Критский М. М. Человеческий капитал / М. М. Критский. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1991. – 120 с.

25. Кузнецов И. В. Принцип причинности и его роль в познании природы // Проблема причинности в современной физике / под ред. И. В. Кузнецова. – М. : Просвещение, 1960. – С. 62–63.

26. Лукичева Л. И. Управление интеллектуальным капиталом / Л. И. Лукичева. – М. : Омега-Л, 2007. – 552 с.

27. Маршалл А. Основы экономической науки / А. Маршалл ; [предисл. Дж. М. Кейнса ; пер. с англ. В. И. Бомкина, В. Т. Рысина, Р. И. Столпера]. – М. : Эксмо, 2008. – 832 с.

28. Махомет Ю. В. Сутнісна характеристика та структура інтелектуального капіталу підприємства [Электронный ресурс] / Ю. В. Махомет. – Режим доступа : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Ekpr/2009\\_25/mahomet.htm](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ekpr/2009_25/mahomet.htm)

29. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури [пер. с англ.]. – М. : Дело, 1996. – 704 с.

30. Назарова Т. С. Средства обучения: технология создания и использования / Т. С. Назарова, Е. С. Полат. – М. : Изд-во УРАО. – 1998. – 204 с.

31. Ожегов С. И. Толковый словарь. БЭС. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://slovari.299.ru/word.php?id=10548&sl=oj>

32. Петти В. Антология экономической классики. Т. 1. В. Петти, А. Смит, Дж. Рикардо / В. Петти. – М. : Экономклуб. – Т. 1. – 1993. – 475 с.

33. Пікельна В. С. Вплив педагогічних комунікацій на формування професійної компетентності майбутніх педагогів // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / В. С. Пікельна ; редкол. : Буряк В. К. (гол. ред) [та ін.]. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008. – № 22, Спецвип. : Формування професійної компетентності майбутніх педагогів. – С. 3–10.

34. Сергеев В. М. Экономика знаний. Роль образования и науки в современном мире : выступление на семинаре ИГПИ 9 сентября, 2002 г. [Электронный ресурс] / В. М. Сергеев. – Режим доступа :



[http://www.igpi.ru/center/seminars/party\\_6-09\\_02/party\\_6-09\\_02-sergeev.html](http://www.igpi.ru/center/seminars/party_6-09_02/party_6-09_02-sergeev.html)

35. Словарь по экономике и финансам. Глоссарий. ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl\\_sch2.cgi?RKgvoigr](http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RKgvoigr)

36. Солсо Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – М., 1996. – 600 с.

37. Социальная философия : учебник / [под общей ред. Андрущенко В. П., Горлача Н. И. ]. – Киев–Харьков : Издательский центр «Единорог», 2002. – 736 с.

38. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие : монография / И. А. Стернин – Воронеж : Полиграф, 2001. – 252 с.

39. Теоретичні та методичні засади управління підготовкою з фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу: монографія / З.В.Рябова, І.І. Драч, Н.О.Приходькіна [та ін.]. – К.: ТОВ «Альфа-реклама», 2014. – 338 с.

40. Фишер С. Экономика / С. Фишер, Р. Дорнбуш, Р. Шмалензи ; [пер. с англ. со 2-го изд. ]. – М. : Дело ЛТД, 1995. – 864 с.

41. Харчук Т. В. Управління розвитком людського капіталу в організаціях системи вищої освіти : дис. ... канд. економ. наук : 08.06.01 / Харчук Тетяна Василівна – К. : Європейський ун-т., 2005. – 184 с.

42. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2005. – 280 с.

43. Шевчук В. Ю. Аналіз підходів до визначення поняття «інтелектуальний капітал» [Электронный ресурс] / В. Ю. Шевчук, А. М. Головка ; Харківський державний технічний університет будівництва та архітектури. – Режим доступа : <http://www.confcontact.com/2009new/3-shevchuk.htm>

44. Широков В. А. Семантичні стани мовних одиниць та їх застосування в когнітивній лексикографії / В. А. Широков // Мовознавство. – 2005. – № 3–4. – С. 60–61.

45. Griliches Z. Education, Human Capital, and Growth: a Personal Perspective [On line] / Z. Griliches. – Working Paper 5426, National Bureau of Economic Research 1050, Massachusetts Avenue Cambridge, MA 02138, January, 1996. – On line: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download/pdf>

46. Handzic M. Knowledge Management: a Research Framework / M. Handzic // Proceedings of the 2nd European Conference on Knowledge Management (ECKM 2001), Bled. – 2001. – P. 57 – 81.

47. Mehrabian A. Nonverbal Communication / A. Mehrabian. – Chicago : Aldine, 1972. – 217 p.

48. Nonaka I. Making the Most of your Company's Knowledge: a Strategic Framework / I. Nonaka // Long Range Planning. – 2001. – Vol. 34 (4) – P. 421–440.

49. Prusak L. Where did Knowledge Management Come From? [Electronic version] / L. Prusak // IBM Systems Journal. – 2001. – Vol. 40 (4). – C. 1002–1007.

50. Thompson J. Organizations in Action / J. Thompson. – New York : McGraw–Hill, 1967. – 124 p.

51. Webster M. Dictionary [Electronic version] / M. Webster. – On line : <http://www.merriam-webster.com/dictionary/knowledge>

---

## РОЗДІЛ 3.

# АДАПТИВНА ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ЯК ЗАСІБ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ВИЩІ

---

### 3.1. Проблема модернізації професійної підготовки магістрів соціальної роботи та способи її вирішення

Традиційно педагогічні системи розглядаються у статичному аспекті – як такі, що функціонують. Стосовно системи вищої освіти мова йде про реалізацію функції професійної підготовки студентів. Але системи також змінюються, розвиток є умовою функціонування системи. Система професійної підготовки фахівців змінюється більш повільно, ніж відбуваються соціальні, культурні, у тому числі й економічні, зміни у суспільстві. Це пов'язане з асинхронним розвитком різних соціальних інститутів. На певному етапі виникає невідповідність якості кінцевого «продукту» професійної підготовки вимогам суспільства.

Соціокультурні зміни у суспільстві зумовлюють необхідність аналізувати системи у динамічному аспекті, зосереджуючи увагу на трансформаціях, які відбуваються у межах цілого у деякій часовій перспективі. Це вимагає введення нових понять і категорій: «соціальні зміни», «соціальний процес», «соціальний розвиток», «соціальна адаптація», «модернізація», «адаптивна педагогічна система».

Для аналізу сутності модернізаційних змін системи професійної вищої освіти доцільно звернутися до положень соціологічної науки, адже системний підхід вважається її надбанням. Педагогічна система є різновидом соціальних систем, тому до неї можуть бути застосовані відповідні методологічні положення. Ідея зміни соціальних систем відо-

бражена у різних концепціях про історичний розвиток суспільства, зокрема, теорії модернізації.

Теорія модернізації належить до еволюційного напрямку, згідно положень якого вважається: соціальні зміни є однолінійними, мають поступальний, накопичувальний характер; рушійною силою змін є ендогенні фактори, а відповідними механізмами – структурна й функціональна диференціація, адаптивне удосконалення. Але модернізація має специфіку порівняно з класичним еволюціонізмом: вона є не поступовою та спонтанною реалізацією внутрішніх суспільних тенденцій, а скоріше процесом, що задуманий, направлений і стимульований зовні, цей процес починається та контролюється «зверху», реалізується за допомогою планованих, цілеспрямованих дій. Унаслідок розвитку теорії модернізації, відбулося переосмислення ряду положень: визнана можливість багатолінійного розвитку; відбулось усвідомлення ролі екзогенних факторів [38, с.527]. Ознаками модернізаційного процесу є: усвідомлений і цілеспрямований (здійснення конкретних цілей і планів), розвивально-адаптаційний (урахування ендогенних та екзогенних факторів), багатовекторний, системний характер змін.

Ідея модернізації системи професійної вищої освіти не є новою для педагогічної науки. Сучасні підходи до модернізації систем професійної підготовки фахівців найчастіше розглядаються у контексті зусиль, направлених на досягнення відповідності вітчизняної системи моделям професійної освіти розвинених країни (вітчизняна система освіти розглядається як така, що відстає у розвитку від аналогічних європейських систем); або як процес трансформації системи освіти відповідно до вимог інформаційного суспільства.

Дотримуємось позиції, що як зразок сучасності має виступати не практична, а теоретична модель педагогічної системи, яка відповідає особливостям сучасної соціокультурної ситуації, зумовленим розвитком провідної техноло-

гії. Відповідно до методологічних положень системного підходу [18; 20; 30] рух системи об'єктивних суспільних відносин, опосередкований діяльністю людини. Звідси стає зрозумілим опосередкованість соціокультурної ситуації провідною технологією.

Для обґрунтування необхідності модернізації системи професійної підготовки магістрів використано метод аналізу факторів. За А.Петрущиком, цей метод передбачає розгляд об'єктивного, суб'єктивного, особистісного й людського факторів в ергатичній системі [31]. Концептуальна модель факторів є інформаційним підґрунтям для прогнозування змін у педагогічних системах, що є передумовою модернізації професійної підготовки фахівців.

Об'єктивний фактор відображає реальність й існує незалежно від людини. Він утілюється в характері розвитку людства, а саме – соціально-економічних, технологічних та ідеологічних змінах, які позначаються на вимогах до системи професійної освіти. Розгляд дії об'єктивного фактору доцільно здійснювати з урахуванням етапів цивілізаційного розвитку суспільства й відповідних рівнів його організації. Сучасна соціокультурна ситуація відповідає ознакам інформаційного суспільства. Виникає необхідність з'ясування особливостей соціокультурної ситуації, які мають бути враховані у моделі педагогічної системи.

Виникнення сучасного рівня цивілізаційного розвитку – інформаційного – пов'язане з якісними змінами й новоутвореннями, які з'явилися в результаті дії конкуренції в системі ринкової економіки, постійного удосконалення техніки й технологій. Це зумовило інтенсивний розвиток інформаційних і комунікаційних технологій, які привели до зростання кількості інформації, стрімкого розповсюдження та її постійного оновлення [6]. Інформатизація суспільства – це глобальний соціальний процес, особливість якого полягає у тому, що домінуючим видом діяльності у сфері суспільного виробництва є збирання, накопичення, продукування, обробка, зберігання, передача й викорис-

тання інформації, що здійснюються на основі сучасних засобів мікропроцесорної та обчислювальної техніки, різноманітних засобів інформаційного обміну [24]. Процеси технологізації та автоматизації діяльності дозволили перенести «центр ваги» у суспільних системах з процесів виробництва на процеси управління.

Н.Бордовська вказує на суттєві зміни в сучасному суспільстві, розвиток якого визначається тенденціями глобалізації, відкритості, невизначеності [6]. С.Марков наголошує, характерними ознаками сучасного світу є глобалізація всіх соціально-економічних та суспільно-політичних процесів, трансформація ціннісних систем і орієнтирів, підвищення ступеня перевантаженості й насиченості інформаційного простору, стрімкий розвиток новітніх комунікаційних систем і мережі Інтернет [24]. Глобалізація визначається посиленням комунікаційної зв'язаності світу і характеризується зближенням націй, держав, створенням спільного економічного й інформаційного простору. Це забезпечує ефективну взаємодію людей та їх доступ до світових інформаційних ресурсів. Наслідком розширення можливостей взаємодії стало зростання темпів розвитку економіки й суспільства.

Таким чином, сучасна соціокультурна ситуація, яка характеризує дію об'єктивного фактору, визначається: 1) інформатизацією технологічних процесів, що зумовлює суттєве зростання різноманітності, обмеження придатності соціальних норм і культурних зв'язків, ускладнення умов професійної діяльності; 2) глобалізацією відносин, що, завдяки розширенню можливостей взаємодії, зумовлює посилення темпів змін. Вплив культурних традицій з часом перестає відповідати вимогам ситуації. З урахуванням дії об'єктивного фактору виникає суперечність: між необхідністю модернізації професійної підготовки магістрів соціальної роботи в умовах цивілізаційних змін та відсутністю методологічного обґрунтування, концептуального бачення й технологічного забезпечення відповідного процесу.

Послаблення дії суперечності, зумовленої дією об'єктивного фактора, можливе за рахунок суб'єктивного фактора, що є творчою силою, яка може перетворюватися у фактор розвитку суспільства і матеріального світу. Дія цього фактора зумовлена розвитком наукового знання (оновлення парадигм, збагачення методологічного знання) і формуванням на цій основі державної освітньої політики, а також диференціацією професійної діяльності.

Проблеми, що виникли у зв'язку з інформатизацією суспільства та глобалізацією зв'язків, спонукали до трансформації сучасної картини світу й відповідного переосмисленням наукових парадигм. На сучасному етапі цивілізаційного розвитку провідним фактором стало функціонування суспільства визнана людина. Людство дійшло усвідомлення того, що прогресивний розвиток суспільства має визначатися не ідеальним суспільним улаштуванням чи моделлю ринкової економіки, як уважалось раніше, а особистісним, творчим потенціалом, яким володіє людина. Найбільш повне розкриття індивідуальних можливостей особистості є умовою подолання кризового стану суспільства, зумовленого значною мірою різноманітності та обмеженими можливостями досвіду людини для ефективної діяльності в цій ситуації.

Необхідним є звернення до людини, яка має необмежені ресурси й здатність продукувати нові знання. Такі фактори як людські ресурси визначають якісно новий характер економічних і суспільних відносин. Як зазначає П.Штомпка, фактором, що направляє еволюцію є зростання здатності до адаптації [39]. Динамічність та суперечливість сучасного життя, посилені впливом науково-технічної революції, зумовлюють зростання інтенсивності нервово-психічної діяльності людини, вимагаючи від неї незрівнянно більш високого рівня психологічної пластичності й адаптивності порівняно з минулим [34]. Адаптивна якість людини відповідає сутності особистості.

Предмет пізнання стає особистість, що вимагає пошуку методу пізнання, перебудови всього концептуального апарату. Виявляються непридатними методи, засновані на спогляданні суб'єктом (емпіричні), а також аналітичні методи. Завдяки розвитку методологічного знання, а саме, становленню системної методології, її збагаченню положеннями про інтервальну структуру буття, виникає можливість досліджувати цілісності, виявляти внутрисистемні взаємодії (відкриття «чорного ящика»).

Уперше спроба обґрунтування особливостей вивчення динамічного об'єкта здійснена Н.Бором, який свою точку зору виклав у принципі додатковості. Науковець переконував, що умови спостереження, тобто ракурс, у якому ми спостерігаємо об'єкт, який вивчається, можуть змінюватися у процесі дослідження і це дає додаткові опорні пункти для всебічного пізнання об'єкта. П.Ейнштейн хотів замінити цей підхід динамічним підходом, що дозволяє проникнути у природу внутрішньої взаємодії у якомусь складному цілісному феномені. П.Лазарев пропонує досліджувати цілісні об'єкти на основі принципу інтервальності [19]. Зазначені методологічні підходи свідчать про складність системних об'єктів, яка не зводиться до лінійних зв'язків і закономірностей, а характеризується багатовимірною структурою й складною детермінацією. Діалектика розвитку вимагає застосування багатовимірних динамічних моделей. Саме наявність складної структури є передумовою появи таких понять як «різноманітність», «багатоваріантність», «багатовимірність», «вибір».

Результатом переосмислення ідеологічних пріоритетів є становлення й розвиток гуманістичної парадигми педагогіки, зміна уявлень про цілі професійної освіти. В їх основі – нові погляди на людину та її потенціал, який характеризує цілісність і унікальність кожної особистості. Як зазначає В.Ляудіс, на фоні глобальних змін і прискорення розвитку інформатизованого суспільства відбувається зміна парадигм [23].



Усвідомлення пріоритету розвитку особистості вимагає методологічного обґрунтування й концептуалізації даного процесу. Раніше як мета освіти розглядався всебічний розвиток особистості, а увага зосереджувалась на різних напрямках. Активно розроблялися питання забезпечення морального, розумового, трудового розвитку особистості тощо. З урахуванням сучасного наукового знання предмет пізнання суттєво змінюється. Завдяки розвитку кібернетики, теорії систем, синергетики відбулося збагачення системного підходу, що зумовило розгляд особистості як адаптивної якості людини, яка забезпечує можливості самоорганізації. Сформованість особистості як цілісності, що володіє якістю самоорганізації, дозволяє їй орієнтуватися й приймати рішення у невизначених та неоднозначних ситуаціях професійної діяльності.

Л.Сохань (1989) зазначає, що об'єктивні фактори соціального життя, зумовлюють процес переходу від традиційної, переважно нормативної регуляції поведінки та життя людини, з жорсткою запрограмованістю різних аспектів життя людини, до регуляції суб'єктного типу, із заданістю загальних світоглядних цінностей, у межах дотримання яких особистість сама організовує своє життя, за власним вибором [34]. Тенденції децентралізації також свідчать про послаблення нормативних функцій з боку соціальних інститутів, посилення ролі самоорганізації, самоконтролю особистості.

Виникає суперечність між наявністю методологічних засад створення моделі адаптивної системи професійної підготовки фахівців та відсутністю теоретичної моделі особистості як багатовимірної структури, що є системоутворювальною основою адаптивної педагогічної системи.

Трансформація наукової картини світу й зміна освітніх парадигм позначилися на пріоритетних напрямках модернізації системи вищої освіти, визначених у державних документах (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», державна національна програма «Освіта: Україна

XXI століття», Національна доктрина розвитку освіти) [11; 26]. Політика у галузі професійної освіти здійснює суттєвий вплив на систему професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Відсутність моделі особистості як багатовимірної структури зумовлює декларативний характер проголошеної мети вищої освіти, що провокує загострення суперечності між проголошеними цілями та характером практичної освітньої діяльності, яка продовжує орієнтуватися на міцне засвоєння знань; між гуманістичними ідеями і відсутністю можливості їх реалізації у практиці професійної вищої освіти. В.Ляудіс підкреслює, що наявність стереотипів педагогічної свідомості зумовлює оцінювання можливостей студентів за успішністю вербального відтворення, що не має прямого відношення до виявлення індивідуального творчого потенціалу [23]. Незважаючи на нормативне закріплення цінностей розвитку особистості, відсутність динамічної моделі особистості зумовлює збереження існуючих підходів в освітній практиці.

Пріоритетні напрями модернізації системи вищої освіти, визначені в державних документах, у цілому орієнтовані на врахування особливостей сучасної соціокультурної ситуації розвитку професійної освіти. Важливим є: орієнтація вищої освіти на розвиток творчого потенціалу особистості, перенесення цільових акцентів із засвоєння знань на оволодіння здатністю їх вироблення; необхідність підвищення ефективності й якості професійної підготовки фахівців [11; 26]. Наявні спроби врахувати в системі професійної освіти зміни у стані культури та суспільства є недостатньо конструктивними. Незважаючи на задекларовані пріоритети освітньої політики, виникає суперечність між необхідністю забезпечення розвитку особистості магістрів соціальної роботи й традиційною орієнтацією викладачів на діяльнісну модель результатів навчання (засвоєння знань, умінь і навичок.)

В інформаційному суспільстві ускладнюються умови професійної діяльності. Висока динаміка змін і пов'язаний із цим значний ступінь невизначеності ситуацій професійної діяльності зумовлює ускладнення умов реалізації професійних функцій. Спостерігається тенденція індивідуалізації послуг, що вимагає висококваліфікованої робочої сили та дослідницьких компетенцій [24]. Це актуалізує потребу у висококваліфікованих фахівцях, підготовлених до вирішення завдань, для яких не існує досвіду попередніх поколінь. Відбувається процес диференціації, який пов'язаний з виникненням не тільки нових видів діяльності (соціальна робота, соціальна допомога), а й рівнів і, відповідно, суб'єктів професійної діяльності, що спеціалізуються на виконанні специфічних функцій. У межах одної професії, залежно від характеру діяльності суб'єкта, виникають різні види діяльності, які набувають специфічних якісних ознак. На ринку праці очікують спеціалістів, що максимально готові до самостійної діяльності. Ускладнення завдань професійної діяльності підвищують вимоги до кваліфікаційного потенціалу фахівців. Особливу значущість набуває професійна підготовка магістрів.

Таким чином, специфіка діяльності професіоналів характеризується пріоритетом творчої складової у змісті й способах професійної діяльності. Водночас для професійної підготовки магістрів соціальної роботи характерна суперечність: між диференціацією рівнів професійної підготовки фахівців та відсутністю концептуального обґрунтування змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Особистісний фактор – це міра активності індивідуальних виявів соціального суб'єкта [31, с.42]. Мова йде не тільки про фізіологічні, інтелектуальні характеристики людини, а про цілісну особистість з численними аспектами її індивідуального вияву.

З урахуванням положень історичної соціології й теорії діяльності, провідним фактором процесу соціальних змін визнаються соціальні суб'єкти. Мова йде про активний по-

чаток у поведінці та установках людей, що виявляються у дії. Соціальна система створює можливості, шанси для дій і взаємодій, а активність соціальних суб'єктів зумовлює нові стани як системи, так і самих суб'єктів. Діяльність у даному контексті розглядається як потенційна здатність до самоперетворення, як рівнодіюча сила впливу індивідуальності та структурних умов. Рушійною силою даного процесу є ускладнення відносин, перетворення зовнішнього контролю у самоконтроль [38]. З урахуванням зазначених положень, важливим фактором ефективності будь-якого процесу, що відбувається у відповідній системі, є активність суб'єктів, що реалізується в умовах, які здійснюють організаційний або стимулюючий вплив.

Активність людини визначається сформованістю мотиваційно-сміслової сфери, розумінням значущості здобутого досвіду як чинника особистої соціальної захищеності. Вона є передумовою максимальної реалізації здібностей, професійного та культурного зростання. Отже, неузгодженість цілей професійної підготовки викладачів і студентів зумовлює зниження рівня мотивації навчальної діяльності. З урахуванням дії особистісного фактору виникає суперечність: між необхідністю забезпечення активності в оволодінні обраною професією та низьким рівнем мотивації в умовах зовнішньо заданих цілей.

Незважаючи на досягнення науково-технічного прогресу, провідну роль у суспільному розвитку відіграє людська діяльність. Без людини, без її активної діяльності надійне функціонування будь-яких штучних систем було б неможливим, адже вона завжди залишається їх головним ланцюгом, визначаючи цілі, завдання й способи управління. На сучасному етапі технічні, організаційні, соціальні та економічні сторони виробничої діяльності стають все більш залежними від людського фактору. Саме людина є тим ланцюгом, який забезпечує найбільш ефективно використання ресурсів, забезпечує дію техніки й технологій. А.Петручик зазначає, що людський фактор характеризує

місце і роль людини в складних системах, які з'явилися в результаті науково-технічного прогресу суспільства. Зростає інтерес до проблематики людського фактору серед розробників складних систем, у які включена людина.

Складові людського фактору можуть сприяти або протидіяти досягненню цілей професійної підготовки магістрів соціальної роботи, є чинником підвищення її ефективності. Включеність індивіда у ті або інші спільноти визначає зміст і характер діяльності, що виконується, коло та способи спілкування з іншими людьми. З урахуванням дії людського фактору виділяємо суперечність: між необхідністю реалізації можливостей рівноправної участі магістрів у різних формах взаємодії й домінуванням суб'єкт-об'єктних відносин у традиційній педагогічній системі.

Висновуємо, повільні темпи еволюційного розвитку освітніх систем актуалізують необхідність модернізації. Під модернізацією професійної підготовки магістрів соціальної роботи будемо розуміти процес і результат адаптивної зміни системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи відповідно до особливостей сучасної соціокультурної ситуації, зумовлених технологічним розвитком. Під соціокультурною ситуацією модернізації професійної вищої освіти розуміємо специфічну для різних історичних етапів систему відносин соціального суб'єкта у соціокультурній реальності, що зумовлює необхідність адаптивної зміни системи професійної вищої освіти. Її особливості є основою модернізації системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи

Будь-яка педагогічна система зазнає дії різних факторів. Дію об'єктивних і суб'єктивних факторів можна визначити як зовнішню, а дію особистісного і людського фактора – як внутрішню. Аналіз факторів дозволив виділити комплекс суперечностей. У їх числі суперечності: між необхідністю оновлення моделей професійної підготовки фахівців у контексті гуманізації освіти та сповільненим освоєнням сучасних методологічних підходів для створення моделей

адаптивних систем професійної підготовки фахівців; між необхідністю забезпечення розвитку особистості магістрів соціальної роботи та традиційною орієнтацією викладачів на діяльнісну модель результатів навчання; між диференціацією рівнів професійної підготовки фахівців та відсутністю концептуального обґрунтування змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи; між необхідністю забезпечення активності в оволодінні обраною професією та низьким рівнем мотивації навчальної діяльності в умовах зовнішньо заданої мети; між необхідністю реалізації можливостей рівноправної участі студентів у різних формах взаємодії й домінуванням у традиційній педагогічній системі суб'єкт-об'єктних відносин

Виявлені суперечності дозволяють на основі урахування соціокультурного й професійного контексту поставити проблемні питання:

- Якою має бути модель цілей професійної підготовки магістрів соціальної роботи, щоб забезпечити розвиток особистості?
- Як забезпечити можливість усвідомленої реалізації викладачами функції розвитку особистості?
- Як відобразити у змісті професійної освіти магістрів соціальної роботи особливості діяльності професіоналів у галузі соціального захисту?
- Як організувати студентів, щоб підвищити активність навчальної діяльності студентів, забезпечити участь у різних формах взаємодії?
- Як організувати взаємодію студентів і викладачів, щоб забезпечити досягнення цілей професійної підготовки?

Відповіді на поставлені питання дозволять виділити педагогічні умови модернізації професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

### **3.2. Концептуальні засади модернізації професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі**

Концепція – задум, теоретична побудова; те або інше розуміння чого-небудь [27]. Із урахуванням орієнтації сучасних систем професійної підготовки фахівців на розвиток особистості, а також на основу бачення способу досягнення даної мети – через створення моделі адаптивної педагогічної системи, – з'являється можливість сформулювати концептуальні засади модернізації професійної підготовки магістрів соціальної роботи через вираження основних ідей, педагогічних умов, принципів професійної підготовки в адаптивній системі. Саме в адаптивній системі закладені можливості розвитку особистості, що в сучасній соціокультурній ситуації відповідає цілям професійної підготовки професіоналів.

В основу модернізації професійної підготовки магістрів соціальної роботи покладено такі ідеї:

ІДЕЯ щодо сутності модернізації, яка є цілеспрямованим процесом, що задуманий, направлений та стимульований зовні, передбачає урахування ендогенних і екзогенних факторів; предметом є складні системи; основними механізмами є адаптивне удосконалення (з орієнтацією на умовно прийнятну модель, яка відповідає розумінню сучасності), диференціація й інтеграція; модернізація передбачає орієнтацію на забезпечення можливостей дії рушійних сил розвитку, які знаходяться всередині системи, шляхом створення умов для усунення обмежень поступового руху системи (самоорганізації); зовнішніми факторами модернізації освітньої системи є особливості соціокультурної ситуації, рівень розвитку науки, освітня політика, особливості професійної діяльності; внутрішніми факторами є активність особистості і залучення до участі у різних формах соціальної взаємодії; дія факторів зумовлює виникнення су-

перечностей між об'єктивним і суб'єктивним, вплив яких може бути послаблено через педагогічні умови;

ІДЕЯ розуміння особистості як цілісності, що має адаптивну якість; особистість є способом організації людського індивіда, що забезпечує управління процесом власної самоактуалізації, реалізації потенційних можливостей, закладених в людині як представнику роду; якість особистості виявляється в самоорганізації й самоуправлінні; у прикладних цілях вона може бути представлена через модель творчого потенціалу особистості як інваріантної результативно-цільової основи професійної підготовки магістрів;

ІДЕЯ формування самоорганізації особистості як результату становлення системної детермінації розвитку: джерела розвитку особистості лежать у сфері розвитку навчальної діяльності в системі взаємодій; виникнення побічних продуктів діяльності і взаємодії є передумовою диференціації предмету діяльності; рух діяльності зумовлює виникнення нового механізму розвитку – самодетермінації, якій передбачає вплив боку більш високих рівнів організації особистості на більш низькі.

ІДЕЯ забезпечення руху навчальної діяльності в адаптивній педагогічній системі; розвиток системи – це зміна її структури, пов'язана зі зміною типу зв'язку елементів, який визначає системоутворювальну основу; на орієнтовально-пізнавальному етапі такою основою є організація спільної продуктивної діяльності (результатом є орієнтація студента в ситуації навчання), на пізнавально-перетворювальному – управління навчальною діяльністю студентів (результатом є оволодіння досвідом), на контрольно-рефлексивному – діалогічне спілкування суб'єктів навчання (результатом є розвиток індивідуальної свідомості); результат діяльності на кожному етапі стає засобом реалізації діяльності більш високого рівня організація (образи свідомості як наслідок орієнтації в навчальній ситуації стають засобом оволодіння досвідом навчальної діяльності, який, у свою чергу, виступає як засіб орієнтації у системі



зв'язків зовнішнього і внутрішнього світу); адаптивна структура педагогічної системи є умовою розвитку особистості студентів.

З урахуванням специфіки адаптивної системи, прийняття до уваги зовнішніх і внутрішніх факторів забезпечується через обґрунтування педагогічних умов. Аналіз факторів (об'єктивний, суб'єктивний, особистісний, людський) дозволив виявити суперечності, які обмежують розвиток педагогічної системи.

Аналіз розвитку сучасної науки дозволив виділити суперечність між необхідністю використання у контексті гуманізації освіти адаптивної системи професійної підготовки магістрів як динамічної структури та традиційною орієнтацією науковців на статичні структури педагогічних системи, які не передбачають диференціацію просторово-часової структури буття. Система професійної підготовки магістрів соціальної роботи має бути орієнтована на розвиток особистості, що передбачає створення умов для розвитку навчальної діяльності. Системоутворювальною основою будь-якої системи є мета, у якій відображено результат (розвиток особистості). Виникає необхідність представлення мети у вигляді моделі, на основі якої може бути спроектована адаптивна система професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Як результативно-цільова основа може бути використана модель творчого потенціалу особистості. З нею бути узгоджені всі компоненти педагогічної системи.

Як інформаційна основа педагогічного процесу використовується освітньо-професійна програма підготовки магістрів соціальної роботи. Її оновлення з урахуванням специфіки адаптивних систем стає можливим на основі моделі творчого потенціалу особистості як результативно-цільової основи професійної підготовки.

Отже, для послаблення суперечності, зумовленої дією зовнішніх факторів необхідно забезпечити оновлення освітньо-професійної програми підготовки магістрів соціальної

роботи на основі структурно-функціональної моделі адаптивної системи професійної підготовки, конструктивно узгодженої з моделлю творчого потенціалу особистості

Також на основі аналізу дії суб'єктивного фактору виділено суперечність між диференціацією рівнів професійної підготовки фахівців та відсутністю концептуального обґрунтування змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи

У змісті професійної підготовки мають бути відображені особливості діяльності професіоналів. Відповідно до положень системного підходу, для дослідження змін доцільним є застосування історичного принципу. Аналіз змін предмету пізнання у процесі філогенетичного розвитку суспільства дозволить встановити специфіку змісту професійної підготовки магістрів в адаптивній системі.

Необхідність переосмислення змісту освіти визнається науковцями. Сучасними авторами (А.Вербицький, М.Ільязова, В.Краєвський, А.Хуторський,) наголошується на необхідності універсалізації змісту освіти, який ними позначається як метапредметний, загальнопредметний [8; 17; 36] .

Я.Пономарьов пропонує погляд на зміст пізнання з позицій системного підходу. У філогенезі механізми індивідуального пізнання формувалися під впливом розвитку пізнавальної діяльності суспільства. Автор доводить, що на зміну емпіричному типу знання (споглядально-пояснювальному) приходять дієво-перетворювальний, що пов'язане з науково-технічною революцією Попередній був пов'язаний з прагненням до безпосереднього вирішення практичних задач. Розкривались закономірності практичних впливів на явище, які забезпечують бажаний ефекту, але залишаються нерозкритими ті внутрішні взаємодії у самому явищі, які опосередковують ефект практичного впливу. Розкриття чорного ящика – умова переходу до дієво-перетворювального знання. Якщо емпіричний тип знання вимагав лише пояснення того, як відбуваються наукові ві-

дкриття, тепер необхідна розробка шляхів управління творчою діяльністю [32].

Отже, результатом розвитку наукового пізнання є виникнення якісно нового способу організації знання більш високого рівня абстракції, який не заперечує попереднього, а надбудовується над ним. Соціокультурні зміни зумовили необхідність управління діяльністю, у зв'язку з чим сама діяльність стала предметом пізнання й розвитку. Виникає необхідність відобразити творчу діяльність у змісті професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Вирішення цієї проблеми ускладнюється через те, що творча діяльність не має власного предмета.

Уважається, що у змісті соціального досвіду існує особливий зміст – досвід творчої діяльності. Його можна набути лише у процесі реального пошуку рішення проблем, при якому вимагається здійснення перенесення, комбінація, перетворення способів діяльності тощо. Він передбачає здатності, які дозволяють конструювати засоби для побудови та перевірки гіпотез. Функція творчості полягає не у відтворенні накопиченої культури, а в її розвитку й створенні елементів нової, що не можна здійснити з використанням перших двох елементів змісту. Управління власними діями з використання наявних знань і умінь у новій ситуації – риса творчої діяльності. Розвиток форм, операцій і механізмів мислення забезпечує готовність до творчого перетворення дійсності, але є недостатнім. Проте у процесі суспільно-історичної практики виробився операційний бік творчої діяльності [21]. Увага науковців до знань та способів діяльності привела до розробки різного роду евристик як форм організації творчої діяльності. Але на евристичній функції парадигмального й методологічного знання увага науковців не зосереджувалася. Оволодіння знаннями високого рівня абстракції також може бути розглянуто як передумова реалізації творчого пошуку.

Творчість – процес створення людиною (об'єктивно або суб'єктивно) якісно нового шляхом специфічних інтелекту-

альних процедур, які не можна представити як системи операцій або дій, що точно описуються й строго регулюються приписами. Критерій новизни творчої діяльності висуває не перший план категорію творчого пошуку, який регулюється самою особистістю. М.Каган зазначає, що творча діяльність зумовлена потребою у створенні нових предметів: більш досконалих (модифікація, оптимізація), пов'язаних з новими потребами суспільства (соціально-конструктивний пошук), потребою у тиражуванні нових зразків (інноваційний пошук) [16]. Вияв процедурних характеристик творчого процесу дозволяє перетворити їх на складові досвіду творчого пошуку.

Не можна створити жорстких схем творчої діяльності, але можна запропонувати специфічні орієнтири творчого пошуку. Досвід творчої діяльності охоплює уже відомі способи зміни успадкованого, які створюють можливість творити нові способи діяльності й нові способи зміни умов. Уважаємо, предметний зміст творчої діяльності може бути виражений через систему стратегічних і тактичних регулятивів творчого пошуку. На необхідності оволодіння загальними стратегічними підходами й когнітивними тактичними регулятивами пошуку розв'язання проблемних задач наголошував Г.Буш [7]. Але система регулятивів творчого пошуку не набула конкретизації стосовно професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Регулятив – це те, що вносить порядок, планомірність у щось; те, що направляє. Поведінкою людини управляють не зовнішні стимули, що діють на даний момент, а особливі внутрішні регулятори, включаючи психічні образи, когнітивні «карти», методологічні орієнтири, які забезпечують орієнтацію й прийняття рішень у проблемній ситуації. Вони є результатом оволодіння регулятивами творчого пошуку.

Теоретичною основою розробки системи регулятивів творчого пошуку є розуміння сутності й структури діяльності як системного феномену. У залежності від цілей, які переслідує суб'єкт, виділяють такі види діяльності: цінніс-

но-орієнтувальна, пізнавальна, перетворювальна (практична, проектувальна), комунікативна, художня. Вони розглядаються як необхідні й достатні підсистеми цілісної системи діяльності [16]. Ураховуючи інтегративний характер комунікативної і художньої діяльності й те, що вони не мають власного предмета, за основу приймаємо перші три види діяльності.

Ціннісно-орієнтувальна діяльність є формою відбиття людською свідомістю реального зв'язку об'єкта з потребами суб'єкта. Пізнавальна діяльність визначається як активність суб'єкта, направлена на об'єкт, що не модифікує його й не реконструює, а відбивається ним у вигляді знання про цей об'єкт. Перетворювальна діяльність направлена на зміну матеріального буття – природного, соціального, людського – реально або ідеально. Об'єктами зазначених видів діяльності є сфера дійсності, що складає предмет соціальної роботи (система відносин особистості), а також сама особистість як суб'єкт відповідних видів діяльності, а засобами – регулятиви творчого пошуку, які дозволяють більш глибоко пізнати предмет соціальної роботи, оволодіти інструментами його ідеального перетворення й осмислення систем цінностей та їх ролі у регулюванні відношень у сфері соціальної роботи.

Стратегічний рівень регулятивів складають такі, що визначають пошук цілі й прийняття рішення. До їх числа відносимо: методологію, парадигми, ідеологію соціальної роботи. У широкому смислі парадигма визначається як не виявлена сама по собі структуруюча реальність, що не піддається прямій рефлексії, яка залишаючись за кадром, установлює основні, фундаментальні пропорції людського мислення й людського буття [7]. Методологія визначається як вчення про способи організації та побудови теоретичної й практичної діяльності людини [8]. Регулятивна сутність й рівень абстракції дозволяє віднести зазначені форми знання до стратегічних регулятивів творчого пошуку.

Якщо парадигмальне знання й методологія забезпечують регулювання пошуку у пізнавальній і перетворювальній діяльності, то ідеологія соціальної роботи, як система етичних цінностей, забезпечує можливість оцінки продуктів творчого пошуку, їх придатності з урахуванням потреб та інтересів людини. Специфічне гуманітарне пізнання є основою реалізації ціннісної позиції соціальних працівників. Освіта в галузі соціальної роботи завжди націлена на вирішення своєрідної суперечності між підготовкою до виконання конкретних функцій та обов'язків у межах заданих офіційних параметрів і розвитком навичок критичної оцінки цих організаційних форм з точки зору фундаментальних уявлень стосовно природи суспільства й поведінки людини з позицій певної ціннісної системи. Звідси, складовою змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи є система професійних цінностей. Мова йде про систему загальнофілософських, соціально-філософських, етичних знань, що утворює стратегічний рівень управління ціннісно-орієнтовальною діяльністю.

Ю.Кулюткін, Н.Муштавінська вказують на регулятивну функцію знань. Важливим, на думку авторів, є вивчення теоретичних питань, що визначають загальні основи побудови технології та методики вирішення завдань практичного характеру. Теоретичні знання виступають як засіб регуляції процесів вироблення практично значущих рішень [18]. Г.Буш акцентує увагу на можливості оптимізувати цільову функцію пошуку шляхом відбору й застосування ансамблю загальних методологічних принципів. Застосування методологічних засобів засновується на уявленні про проблемні ситуації, їх види й типові моделі, проблемні задачі та їх структуру, компоненти й принципи їх цілеспрямованого перетворення [7]. Реалізація запропонованого інваріанту у професійній підготовці магістрів соціальної роботи стає можливою через варіативний зміст, представлений системою професійно орієнтованих дисци-

плін: «Методологія наукового дослідження»; «Сучасні концепції соціальної роботи»; «Соціальна філософія» тощо.

Стратегічним регулятивам відповідають регулятиви тактичного рівня. За Г.Бушем, конструктивне ставлення до дійсності забезпечується через інструментальну раціональність. Тактичні регулятиви виникли завдяки поступовому утворенню навколо кожної розумової операції сукупності методичних регулятивів як диференційованих форм даних операцій. Г.Бушем побудована система когнітивних тактичних регулятивів пошуку рішення проблемних завдань. Усі когнітивні регулятиви перетворення об'єкта творчості зводяться до основних інтелектуальних операцій мислення [7]. Творчий характер діяльності особистості виявляється в ситуації, якщо цілі і способи не задані. Тому специфічний досвід творчої діяльності магістра соціальної роботи пов'язаний із ситуаціями цілеутворення й цілепокладання.

Найбільші труднощі представляє відбиття творчого рівня ціннісно-орієнтувальної діяльності. А.Хуторський наголошує на необхідності фіксації в освітніх стандартах особистісних орієнтацій і механізмів розвитку відповідних якостей: здатності давати власну оцінку тим або іншим подіям, висловлюванню, поведінці (своїй і інших людей); здатності осмислено вирішувати ситуацію, яка потребує морального вибору тощо [36]. Але подальшої конкретизації зазначені орієнтири не набули. Зауважимо, мова повинна йти про ціннісні відношення, які характеризують зв'язок об'єкта з потребами та інтересами людини.

Побудову тактичних регулятивів творчого пошуку здійснюємо з урахуванням стратегічних, які побудовані відповідно до системної сутності діяльності: методології й парадигмальному знанню відповідають когнітивні регулятиви (евристики), ідеології соціальної роботи – моральні регулятиви (етичний кодекс). Оволодіння тактичними регулятивами стає можливим через дисципліни, які відбивають різні аспекти ціннісних відношень і творчого пошу-

ку: «Оцінювання в соціальній роботі», «Моделювання й прогнозування в соціальній роботі», «Технологія творчості» («Інновації в соціальній роботі»).

Запропонована модель предметного змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній педагогічній системі забезпечує можливість; оволодіння знаннями високого рівня абстракції (методологічне, парадигмальне, ідеологічне знання) й уміннями творчого пошуку, прийняття оптимального (раціонального, доцільного, адекватного ситуації) рішення, розробки нового способу виконання завдань. Усе це в сукупності є вимагає оволодіння функціями самоуправління й самоорганізації.

Проведений аналіз доводить: умовою урахування дії зовнішніх факторів є оволодіння студентами системою стратегічних і тактичних регуляторів творчого пошуку при вивченні професійно орієнтованих дисциплін.

З урахуванням впливу зовнішніх факторів також виявлено суперечність між необхідністю забезпечення розвитку особистості магістрів соціальної роботи та традиційною орієнтацією викладачів на діяльнісну модель результатів навчання (засвоєння знань, умінь і навичок).

Специфіка адаптивних систем позначається на функціях та ролях суб'єктів професійної підготовки. Адаптивною є система, функціонування якої засновується на випереджальному відбитті інформації й реалізації управління. Відповідно до сутності управління, воно відбувається шляхом прийняття рішень про зміну цілей, способів їх досягнення або розподілу ресурсів на основі випереджальної інформації по каналах соціальної комунікації.

У процесі реалізації викладачем функцій управління навчальною діяльністю магістрів соціальної роботи виникають обмеження. З одного боку, управління передбачає високий рівень формалізації. З урахуванням гуманітарного змісту соціальної роботи виникають обмеження у розробці засобів управління. Розпредмечування змісту гуманітарного характеру та структурування його у систему нав-



чальних завдань є одним із найбільш складних завдань. Чим менш формалізований навчальний предмет, тим більші труднощі для проектування навчальних завдань. З іншого боку, у педагогічній практиці зберігається орієнтація на розвиток тільки когнітивної сфери особистості. Для усунення обмежень, пов'язаних із труднощами формалізації гуманітарного змісту і дією стереотипів педагогічної свідомості, що орієнтує на традиційне оцінювання знань, умінь і навичок, необхідно забезпечити усвідомлення викладачами необхідності й сутності модернізації системи професійної освіти та навчити користуватись моделями адаптивних систем для досягнення цілей професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Аналіз факторів дозволив також виділити суперечності, існування яких пов'язане з дією внутрішніх факторів – особистісного й людського. У їх числі суперечність між необхідністю забезпечення активності в оволодінні обраною професією та низьким рівнем мотивації навчальної діяльності в умовах зовнішньо заданої мети. Зниження активності діяльності студентів зумовлена реалізацією навчальної діяльності в умовах, коли мета є зовнішньо заданою.

Традиційно проблема підвищення активності студентів у навчанні розглядається у контексті впливу на мотивацію. Л.Сохань, аналізуючи проблему регуляції людиною поведінки та життєдіяльності в цілому, вказує, що збудження соціальної активності й підвищення рівня притягання особистості зумовлює необхідність впливу на мотиваційну сферу. Це стає можливим через вплив на систему потреб особистості, у якій сходяться зовнішні й внутрішні збудники поведінки, і яка позначається на специфіці життєвої позиції й інтересах людини. Нерозвиненість соціальних і духовних потреб, особливо потреби у самоствердженні, автором розглядається як причина розповсюдження конформістських настроїв та відповідних моделей соціальної поведінки [34]. Як зазначає Ю.Машбиць, одною з передумов узгодження цілей діяльності викладача і студента є

сформованість мотиваційної сфери останнього [25]. Незалежно від мотиву, він має бути усвідомлений: актуалізований – стати предметом рефлексивної діяльності, відбитий – предметом мовленнєвої діяльності, екстеріоризований – предметом обговорення.

У навчанні контекстного типу умовою особистісної активності студента, його зацікавленості у своєму становленні як спеціаліста та члена суспільства є відстеження й оцінювання студентом процесу трансформації навчальної діяльності у професійну за чіткими і зрозумілими критеріями [8]. У представленому положенні міститься важлива ідея: активність суб'єкта пов'язується з реалізацією функцій самоуправління. Безперечно, вона має бути прийнята до уваги.

Активність є властивість самого суб'єкта. Джерело активності навчальної діяльності знаходиться у самому суб'єкті у формі цілі, на досягнення якої направлена дія. В умовах, коли мета є зовнішньо заданою, а студент одержує мету учіння від викладача у готовому вигляді, способом активізації може стати залучення студентів до виконання функцій самоорганізації й самоуправління. Важливим є забезпечення продуктивної орієнтації на початковому етапі навчальної діяльності. Продуктивну орієнтацію розглядаємо як передумову самостійного цілепокладання й регуляції власної активності. Студент має одержати уявлення про результати та критерії досягнення (що знати, чому навчитися), встановити значення (для чого це потрібно), виявити способи досягнення цілей (як виконувати). Отже, для активізації навчальної діяльності студентів важливо забезпечити продуктивну орієнтацію студентами відносно цілей професійної підготовки, їх значущості та способів досягнення. Це може бути реалізоване шляхом створення освітнього навігатора.

Дією внутрішніх факторів зумовлене виникнення суперечності між необхідністю реалізації можливостей рівноправної участі студентів у різних формах взаємодії та

домінуванням у традиційній педагогічній системі суб'єкт-об'єктних відносин. Обмеження можливостей участі магістрів у різних формах взаємодії в системі професійної підготовки є наслідком збереження суб'єкт-об'єктних відносин у традиційній педагогічній системі. На нашу думку, це зумовлене не тільки стереотипами педагогічної свідомості, а й відсутністю методичного забезпечення.

Проаналізуємо можливості послаблення дії суперечності. Важливого значення набуває становище студента у педагогічній системі, та роль, яку він відіграє у ній. Мова йде про презумпцію довіри, визнання рівнозначності, рівноцінності студента, що трактується не як об'єкт, а як суб'єкт, що наділений автономним статусом. Умовою урахування людського фактору є реалізація можливості студента виступати в ролі суб'єкта спільної діяльності. Іншими словами мова йде про реалізацію суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі. Проте часто це положення лише декларується, не маючи відповідного методичного забезпечення.

На соціальному рівні взаємозв'язки у системі набувають форму відносин. Їх характер визначає активність суб'єктів. З урахуванням етапів філогенетичного розвитку за М.Каганом, розвиток відбувається у напрямі від предметно-практичних, через практично-духовні, до духовно-інформаційних форм взаємодії [15]. Це дозволяє розглядати суб'єктів професійної підготовки магістрів соціальної роботи як таких, що залучені до різних форм взаємодії: спільної діяльності, ігрової взаємодії, діалогічної взаємодії. На орієнтувальному етапі способом реалізації взаємодії учасників педагогічного процесу є спільна діяльність. Предметом взаємодії суб'єктів є стосунки, які складаються між учасниками спільної діяльності. На цьому етапі вони мають чуттєво-емоційне пофарбування.

Отже, послаблення дії суперечності, зумовленої дією людського фактору, можливе через розробку й використання методики залучення студентів до рівноправної солідар-

ної участі у різних формах взаємодії: спільній продуктивній діяльності, ігровій взаємодії, діалогічному спілкуванні.

Таким чином, для модернізації професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі необхідно створити такі умови:

- забезпечити оновлення освітньо-професійної програми підготовки магістрів соціальної роботи на основі структурно-функціональної моделі адаптивної системи професійної підготовки, конструктивно узгодженої з моделлю творчого потенціалу особистості;

- забезпечити продуктивну орієнтацію студентів відносно цілей професійної підготовки, їх значущості та способів досягнення за допомогою освітнього навігатора;

- забезпечити оволодіння студентами системою стратегічних і тактичних регуляторів творчого пошуку при вивченні професійно орієнтованих дисциплін;

- забезпечити усвідомлення викладачами необхідності й сутності модернізації системи професійної підготовки та навчити користуватись моделями адаптивних систем для досягнення цілей професійної підготовки магістрів соціальної роботи;

- розробити й реалізовувати методику організації спільної продуктивної взаємодії суб'єктів професійної підготовки магістрів соціальної роботи через залучення студентів до спільної діяльності, ігрової взаємодії, діалогічного спілкування

Крім основних ідей і педагогічних умов, концепція також отримує вираження в системі педагогічних принципів, які дають педагогу сукупність указівок щодо організації педагогічного процесу від моменту постановки цілей до аналізу результатів навчальної діяльності. Відповідь на питання «Як забезпечується досягнення цілей професійної підготовки?» міститься в системі відповідних принципів. Спосіб реалізації цілей визначається закономірностями розвитку компонентів творчого потенціалу особистості.

Для забезпечення повноти принципів професійної підготовки магістрів соціальної роботи необхідно прийняти варіант системоутворювальної основи. Ю.Бабанський вважає, що система принципів має відповідати логіці розвитку цілісного циклу процесу навчання: від проектування цілей і завдань до аналізу результатів. У ній мають бути такі, що регулюють цільовий, змістовий, діяльнісний і результативний компоненти [1, с.27]. Запропонована класифікація містить тільки принципи, орієнтовані на процес. Такий підхід відповідає логіці діяльнісного підходу, але не відображає вимог системного підходу. Найбільшою мірою специфіка адаптивних систем урахована у класифікації педагогічних принципів, запропонована В.Безруковою, яка містить: 1) принципи, що витікають з особливостей людини як головного об'єкта педагогіки; 2) загальні вимоги до педагогічного процесу; 3) загальні вимоги до того, якими мають бути відношення педагогічного процесу з середовищем; 4) специфічні принципи організації педагогічного процесу з підготовки працівників [2, с.40]. Дану класифікацію приймаємо за основу упорядкування системи принципів професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі.

Перша група принципів – принципи, що визначають ставлення до студентів.

Принцип гуманізації – визначається визнанням людини як найвищої цінності, на яку слід орієнтуватися при визначенні цілей освітнього процесу. Передбачає урахування закономірностей розвитку особистості при організації й управлінні навчальною діяльністю. Правила реалізації: забезпечити проектування системи професійної підготовки з орієнтацією на розвиток творчого потенціалу особистості; сприяти вияву активності у різних видах діяльності; забезпечити залучення до різних форм взаємодії.

Другу групу принципів, орієнтованих на процес професійної підготовки, виділяємо з урахуванням кібернетичного, діяльнісного, синергетичного підходів, концептуаль-

них ідей функціонування адаптивних систем. Вони забезпечують розвиток навчальної діяльності і, відповідно особистості студентів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін. До їх числа відносимо принципи: адаптивності, інструментальності, перспективної орієнтації суб'єктів, активності, гармонізації взаємодії, усвідомленості, технологізації, індивідуалізації.

Принцип адаптивності є відображенням інтегративних тенденцій у розумінні принципів системності й систематичності у педагогіці. Поняття адаптивності не тільки вказує на системний характер педагогічних об'єктів, а й підкреслює їх динамічний характер. Системність передбачає відбиття у свідомості цілісної наукової картини світу, усвідомлення того як співвідносяться елемент і система, частина та ціле, загальне та особливе. Динамічний характер (систематичність) передбачає послідовність і наступність в оволодінні змістом. Принцип передбачає формування цільової цілісності, коли тактичні й оперативні цілі підпорядковані стратегічним цілям розвитку особистості, а також системну єдність викладачів, студентів, змісту навчання та форм організації взаємодії, які знаходяться у причинно-наслідкових, функціональних, просторово-часових зв'язках та передбачають динамічну зміну у ході розвитку процесу. Принцип вимагає, щоб досягнення цілей професійної підготовки здійснювалося у визначеному порядку, системі, щоб кожний наступний результат спирався на попередній і готував підґрунтя для нового. Принцип стосується не тільки цілей, змісту, суб'єктів, а й самого процесу навчання. Воно більш ефективне, якщо системи як предметно- й логічно упорядковані групи елементів та зв'язків між ними розташовані відповідним чином у доступних студентам матеріалах навчання, коли побудована ієрархія у межах предмета і між ними. Правила реалізації принципу: урахування міжпредметних зв'язків – забезпечення інтеграції знань між предметами; наступності у навчанні; проблематизації викладання – навмисне упущен-

ня елементу або зв'язку між ними для мобілізації пізнавальної активності студентів; ієрархічності структури – урахування можливостей зміни цілей, змісту, форм і методів навчання на різних етапах професійної підготовки.

Принцип інструментальності передбачає використання технологічного інструментарію, який опосередковує різні види діяльності суб'єктів професійної підготовки. Знаряддя (засіб) є тим ланцюгом, який перший зазнає адаптивних змін, тим самим створюючи можливості руху діяльності. Людина має виступати не об'єктом впливу, а суб'єктом управління. Досягти якісно іншого рівня суб'єктності стає можливим через залучення студентів до процесів цілепокладання, самоконтролю, корекції ними своєї діяльності у процесі учіння, а для цього потрібні специфічні засоби. Правила реалізації: використання знакових моделей як засобу самоорганізації й самоуправління, використання логічних моделей як засобу самоуправління, правило продуктивності – необхідність орієнтації на одержання результату, втіленого у формі продукту, що має цінність.

Принцип перспективної орієнтації суб'єктів – ґрунтується на закономірності: ефективність навчання залежить від цілісного представлення у свідомості суб'єкта образу навчальної діяльності, якою належить оволодіти, образу ієрархії мотивів. Передбачає випереджаюче відбиття ієрархії цілей і способів їх досягнення, яке втілюється в уявленнях. Принцип вимагає упорядкувати зміст відповідно певних основ (результату), раціонально поділити на смислові фрагменти для поетапного оволодіння при постійному зверненні до якогось цілого. Чітке знання та опис конкретної мети навчання, однозначне формулювання того, що передбачається сформувати забезпечує зменшення різноманітності. Правила реалізації принципу: використання таксономії цілей; структуризація змісту навчання через модулі; моделювання для попереднього знайомства з якимось цілим ще до початку глибокого аналізу, формування уявлень про зв'язки у сис-

темі професійної підготовки; створення інформаційної основи навчальної діяльності.

Принцип активності відбиває активну роль особистості студента у педагогічному процесі, підкреслює функцію його як суб'єкта навчання, а не пасивного учасника процесу. Розвиток відбувається тільки у власній активній діяльності. Він вимагає цілеспрямованих зусиль для досягнення запланованого результату. Передбачає сполучення репродуктивної й продуктивної активності. Обов'язково активність студента має реалізуватися через залучення до процесів цілепокладання, самоконтролю, корекції власної навчальної діяльності. Правила реалізації: формування навичок і умінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності; переходу управління через співуправління до самоуправління; проблематизації викладання; емоційної насиченості.

Принцип гармонізації взаємодії передбачає таку організацію спільної діяльності, за якої забезпечується активна та рівноправна участь у ній всіх учасників. Він орієнтує на гармонізацію зовнішніх впливів і активності самих студентів завдяки можливостям рівної участі у навчальному процесі. Забезпечує симетричну соціальну взаємодію; комунікацію, як умову взаєморозуміння, співпереживання, згоди; сприяє виникненню продуктивних соціальних відносин. Спосіб реалізації принципу передбачає послідовне розгортання ситуацій спільної продуктивної діяльності, ігрової взаємодії, діалогічного спілкування. Правила реалізації принципу: встановлення перспектив рівноправної солідарної участі у досягненні мети; оцінка переваг спільних дій та можливостей у спільній діяльності, діалогізація взаємодії.

Принцип усвідомленості – відбиває зв'язок процесу розвитку цінностей особистості з внутрішнім спогляданням як передумовою появи переживань та застосуванням розумових дій через рефлексію. Передбачає залучення особистості до нового предмета діяльності, – власної діяльності, який стає мотивом і засобом усвідомлення своїх дій. Забез-



печує можливості удосконалення й оптимізації власної діяльності. Правила реалізації принципу: конфронтація – зіткнення різних способів розуміння предмета діяльності, що забезпечує оцінювання, порівняння й уточнення власного бачення через рефлексію; розширення діапазону вільного вибору особистості, діалогізація взаємодії.

Принцип технологізації професійної підготовки вимагає системної організації освітньої діяльності, заснованої на організації й управлінні навальною діяльністю із засвоєння змісту професійної підготовки, рефлексії набутого досвіду, вияву творчої активності. Він орієнтує на доступність навчання й можливість його організації на достатньому рівні труднощів, що забезпечує розвивальний вплив. Педагогічне управління передбачає надання дозованої допомоги у випадку, якщо наявний у особистості досвід або орієнтувальна основа дій виявляється недостатніми для ефективного виконання поставленого навчального завдання. Принцип передбачає забезпечення відповідності способів управління рівню розвитку навчальної діяльності суб'єкта в єдності цілей, змісту та способів дій. Правила реалізації принципу: формалізації змісту – забезпечує можливість одержання інформації про хід і результати процесу; адаптивного управління – уточнення завдань навчання з урахуванням особливостей ситуації на основі оперативної інформації; доступності – необхідність здійснювати навчальний процес на такому рівні труднощів, який знаходився б у зоні найближчого розвитку навчальних можливостей особистості; дозованої допомоги – урахує різний висхідний рівень підготовки студентів й зумовлює необхідність структурування й диференціації обсягів допомоги, що надається.

Принцип індивідуалізації – відбиває закономірності розвитку особистості, досягнення найвищого рівня – індивідуальності. Він забезпечує зв'язок між дотриманням зовнішніх вимог й збереженням і розвитком індивідуальності особистості. Оволодіння досвідом саморегуляції забезпечує

зменшення залежності процесів формоутворення від зовнішніх впливів та перехід детермінуючої ролі до внутрішніх факторів. Передбачає поступове оволодіння різними рівнями саморегуляції (нормативний, мотиваційно-цільовий, ціннісний), кожний із яких є засобом реалізації наступного рівня саморегуляції. Оволодіння довільною регуляцією навчальної діяльності також стає можливою через перехід від зовнішніх (контроль) до внутрішніх її форм (рефлексія) і у зворотному порядку (самоконтроль). У процесі самоконтролю відбувається зіставлення кінцевого результату з метою й планом, роздуми над причинами відхилень, виробляється рішення прийняти роботу, відмовитися або внести правки. Основою виконання цих дій є оцінка, зокрема рефлексивна: це внутрішній процес, якому передують зовнішня оцінка. Правила реалізації принципу: свідоме висування планів і розв'язання завдань; єдність контролю, рефлексії, самоконтролю; єдності й взаємозумовленості педагогічного та особистісного регулювання навчальної діяльності.

Принципи, орієнтовані на відношення із середовищем, відбивають специфіку адаптивних систем, проектування яких передбачає урахування вимог зовнішнього середовища, а також можливостей розвитку студентів.

Принцип єдності соціокультурної й особистісної зумовленості цілей навчання – відбиває орієнтацію адаптивних систем на зовнішні вимоги й внутрішні умови. Якщо раніше мова йшла про соціокультурну зумовленість цілей, змісту й методів навчання, то відповідно до специфіки адаптивної системи слід орієнтуватися на узгодження. У контексті парадигми управління передбачає урахування дії факторів, що дозволяє забезпечити відповідність моделі адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи специфіці соціокультурної ситуації. Правила реалізації принципу: педагогічний процес і взаємодію учасників підпорядковувати кінцевій меті – розвитку особис-

тості; орієнтуватись на конкретні цілі професійної підготовки магістрів соціальної роботи на різних рівнях.

Четверту групу принципів складають специфічні принципи професійної підготовки магістрів соціальної роботи, основою для виділення яких є особливості професії й діяльності професіонала. До їх числа відносимо принцип професійної доцільності й принцип самостійності у прийнятті рішень професійної діяльності.

Принцип професійної доцільності пов'язаний із гуманітарним характером соціальної роботи, що зумовлює специфічні цінності та способи пізнання у навчальній діяльності. На відміну від технічних типів праці, де пріоритет мають процеси суб'єкт–об'єктної взаємодії й перетворення предметного світу, які засновуються на доказовості завдяки причинно-наслідковим зв'язкам, у соціальній роботі переважає суб'єкт-суб'єктна взаємодія та процеси перетворення світу людських відношень, що потребує іншої логіки пізнання відношень і оцінки придатності способів і засобів. Особливістю професійної підготовки соціальних працівників є оволодіння системою професійних цінностей, які є базовими орієнтирами для освіти в цій галузі і виступають основою побудови специфічних відношень із об'єктом професійної діяльності. Правила реалізації принципу: забезпечити оволодіння ціннісною основою професійної діяльності; гармонізувати раціональні й інтерпретативні методи пізнання.

Принцип самостійності прийняття рішень у професійній сфері зумовлений специфікою діяльності професіонала. Згідно з диференціацією вимог до професійної діяльності суб'єктів різної кваліфікації, які враховують її якісний і функціональний аспект, магістри мають бути підготовлені до ситуацій, які є частково невизначеними. З урахуванням відмінностей між виконавчим і творчим рівнями здійснення діяльності, функції професіоналів у галузі соціального захисту набувають специфіки: вони здійснюють цілепокладання на основі моделювання й прогнозування. Звідси,

поруч із операційними навичками, які дозволяють навчитися процесу надання допомоги, підготовка має передбачати оволодіння специфічним досвідом творчого пошуку. Правила реалізації принципу: забезпечити оволодіння методами творчого пошуку, поєднувати контроль і самоконтроль.

Узагальнюючи результати аналізу, виділяємо принципи професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі:

- принципи, орієнтовані на студента: гуманізації цілей (1);

- принципи, орієнтовані на процес підготовки: системності (2), інструментальності (3), активності (4), гармонізації взаємодії (5), перспективної орієнтації (6), усвідомленості (7), технологізації професійної підготовки (8), індивідуалізації (9);

- принципи орієнтовані на відношення з середовищем: єдності соціокультурної й особистісної зумовленості цілей професійної підготовки (10);

- специфічні принципи професійної підготовки магістрів соціальної роботи: професійної доцільності (11), самостійності у прийнятті рішень у професійній сфері (12).

Достатність принципів перевіряємо шляхом співвідношення з елементами педагогічної системи: метою (принципи 1), змістом (принципи 2, 6, 11, 12), викладачем (принцип 3, 8), студентом (принципи 3, 4, 6, 9), формами професійної підготовки (принцип 5, 7).

Таким чином, з урахуванням методологічних засад проектування адаптивних систем виділено ідеї модернізації системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Вони дозволили обґрунтувати педагогічні умови, які сприяють усуненню обмежень, зумовлених дією об'єктивних і суб'єктивних факторів. Виділені ідеї, педагогічні умови й принципи утворюють концептуальні засади модернізації системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

### **3.3. Структурно-функціональна модель адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи**

Виділені ідеї, педагогічні умови, принципи професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі дозволяють перейти до розробки її структурно-функціональної. Це потребує:

1) аналізу сучасних підходів до побудови моделей педагогічних систем; встановлення складу структурних елементів педагогічної системи й обґрунтування їх функцій, що визначають спосіб зв'язку;

2) встановлення рівнів багатовимірної структури адаптивної педагогічної системи з урахуванням моделі творчого потенціалу особистості;

3) обґрунтування характеру зміни стану педагогічної системи у процесі реалізації функцій.

Перший етап системного моделювання пов'язаний із вибором та науковим обґрунтуванням структурних елементів педагогічної системи. Існують різні підходи до виділення елементного складу, який утворює педагогічну систему. Оскільки погляди стосовно кількості і сутності виділеного елемента різноманітні, тому для перевірки доцільно з'ясувати його функції у цілісній системі.

Н.Кузьміна виділяє спочатку п'ять структурних елементів, а у подальшому додає ще два. До початкового переліку входять: мета, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, учень, педагог. У подальшому він був доповнений ще двома елементами: наступна освітня система та критерій оцінки якості освітньої системи [14]. погоджуємося з А.Остапенко стосовно недоцільності включення у модель педагогічної системи як самостійного елемента наступної освітньої системи – тут скоріше мова йде про зв'язок між системами, який не утворює самостійної форми. Те саме стосується критерію оцінювання результатів. Мета розглядається як прогнозований результат. Як

зазначає А.Остапенко, передбачуваний результат діяльності функціональної системи і є її мета як домінуючий структурний елемент системи [30, с.71]. До того ж формулювання мети доцільно представляти в термінах передбачуваного результату. Єдність результату і мети можна розглядати як таку, що зумовлена єдністю змісту й форми.

Традиційно педагогічна система розглядалася як де-що стабільне й незмінне. Це зумовлювало розгляд стану системи як постійного, а модель системи як статичну, в якій структурні зміни, зумовлені функціонуванням, до уваги не бралися. Так, за В.Оконом елементами системи є цілі навчання, зміст навчання, методи навчання, форми і засоби навчання [28]. У подальшому педагогічні системи починають розглядатися як функціональні, а саме, в єдності структурних і функціональних характеристик. А.Остапенко зазначає, оскільки освітня система направлена до деякого результату, її можна уважати функціональною. Функціональну систему можна визначати як певну організацію структур та процесів, що сприяють досягненню визначеного корисного результату [30, с.71].

В. Беспалько (1989) у складі педагогічної системи виділяє шість основних компонентів (мета, вчитель, зміст, учень, дидактичний процес, форма) [4]. Як бачимо, до складу структурних елементів педагогічної системи увійшов процесуальний – дидактичні процеси, під якими автор розумів сукупність алгоритму функціонування у пізнавальній діяльності учня та алгоритму управління у діяльності викладача. У подальшому автор вносить деякі зміни у бачення педагогічної системи (2002). Він поділяє елементи педагогічної системи на дві взаємозв'язані між собою групи: група елементів, що формулюють педагогічне завдання і група елементів, що утворюють педагогічну технологію, яка гарантовано вирішує це завдання. До першої групи входять: учні, цілі освіти й зміст освіти. До групи технології належать: процеси навчання, організація навчання, учителя та/або засоби навчання [3]. Хоча автором у

складі педагогічної системи виділяються технологічні компоненти, чітка диференціація структурних і процесуальних характеристик відсутня.

Н.Кузьміна (1979) розгляд педагогічних систем здійснює в єдності структурних і функціональних компонентів. Функціональні компоненти характеризують педагогічні системи в дії. До їх числа автором віднесені такі: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський [14]. У моделі освітньої системи Н.Кузьміної кожному структурному компоненту відповідає функціональний, при цьому стан перших розглядається як незмінний.

Н.Бордовська пропонує виділяти описову модель технології, що відповідає на питання «Що ми хочемо робити» та програмно-алгоритмічну модель технології, яка відповідає на питання «Як ми будемо це робити?» [6, с.340].

Структура адаптивної педагогічної системи не залишається незмінною на всьому часовому проміжку освітнього процесу. А.Болдачов, А. Остапенко пропонують модель функціональної системи, де в єдності представлені структурні й процесуальні компоненти [5; 30]. Таке бачення слід взяти до уваги.

З урахуванням розглянутих підходів до числа структурних елементів, що характеризують стан адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи відносимо: цілі системи професійної підготовки, зміст професійної підготовки, викладачі, студенти, форми і методи організації взаємодії викладачів і студентів.

Часова диференціація професійної підготовки дозволяє виділити орієнтувальний-пізнавальний, пізнавально-перетворювальний, контрольний-рефлексивний етапи. Кожен із них може бути розглянутий як специфічний інтервал, у межах якого педагогічна система набуває якісно іншої специфіки. На орієнтувальному етапі система професійної підготовки магістрів орієнтована на забезпечення орієнтації в системі професійної підготовки. Це може бути

забезпечене через організацію. Навчання розглядається як організація спільної продуктивної діяльності. На пізнавально-перетворювальному етапі система професійної підготовки магістрів передбачає управління навчальною діяльністю студентів. Навчання розглядається як процес передачі та переробки інформації, а також як процес вирішення проблем. На контрольно-рефлексивному етапі система професійної підготовки магістрів орієнтована на розвиток індивідуальності, здатності до самоорганізації, самоуправління. Навчання розглядається як соціальна взаємодія.

Системоутворювальною основою будь-якої структури є мета, у якій відбивається передбачуваний результат функціонування системи. Так само, під результатом розуміється ступінь досягнення поставленої мети. Моделювання адаптивної педагогічної системи як функціонального об'єкта має здійснюватися на основі мети, яка має відповідати вимогам освітньої політики щодо гуманізації освіти. Традиційно результати педагогічного процесу задавалися у контексті діяльнісного підходу і виражались в категоріях досвіду. Таке бачення у особистісно орієнтованій системі є обмеженим, оскільки якість особистості набутим досвідом навчальної діяльності не обмежуються.

З урахуванням динамічного характеру адаптивної педагогічної системи цілі диференціюються залежно від рівня її організації. На ієрархічний характер цілей навчання вказує В.Оконь. Він зазначає, що цілі навчання не рівнозначні його результатам. Вони показують тільки напрям шляху, по якому йдуть педагоги. Деякі цілі можна уважати передбачуваними результатами навчання, причому такими що вимірюються, але не завжди вони є головними, оскільки серед сформульованих цілей присутні й такі, що не вимірюються, хоча й є дуже важливими. Цілі, досягнення яких може бути перевірене, можна уважати оперативними задачами. Диференціація цілей від найбільш загальних до більш спеціальних представляє певні термінологічні труднощі, оскільки педагог оперує єдиним термі-



ном – ціль. Тому за рівнем виділяють загальні цілі, які зумовлені політикою й утілюються у пріоритетах та цінностях; конкретні цілі, які зумовлені завданнями управління й реалізуються у програмах діяльності; оперативні цілі, що уточнюються учителями й втілюються у оперативних завданнях [28]. Цілі професійної підготовки як передбачувані та бажані результати мають різні масштаби й знаходяться у певній ієрархічній залежності. Це зумовлює необхідність їх розгляду на стратегічному рівні, що відбивається в цілісній освітньо-професійній програмі; на рівні вивчення професійно орієнтованих дисциплін, що знаходить відображення у навчальній програмі дисципліни; на рівні педагогічної ситуації, що знаходить вираження в оперативних завданнях.

На рівні професійної підготовки в цілому цілі визначаються через поняття «здатність» і мають інтегрований характер. Вони оцінюються через продукти навчальної діяльності, які можуть бути отримані завдяки самоорганізації й самоуправлінню власною діяльністю у заданих умовах та з використанням відповідних засобів. Рівню вивчення професійно орієнтованих дисциплін відповідають результати, виражені в категоріях досвіду – тактичні цілі. Їх опис суттєво спрощується завдяки роботам Б.Блума, Андерса тощо. Таксономія Б.Блума допомагає у формулюванні результатів навчання, оскільки вона забезпечує готову структуру й список дієслів [37]. Оперативні цілі професійної підготовки визначаються з урахуванням особливостей навчальної ситуації.

Визначення стратегічної цілі професійної підготовки магістрів соціальної роботи зумовлює необхідність узгодження з нею інших елементів системи, які є основою педагогічних технологій, адекватних цілі розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього спеціаліста. Класична пояснювально-ілюстративна система «передачі знань» як умова педагогічного процесу виявляється обмежено придатною для досягнення такої мети.

Відповідно до концептуальних засад у професійній підготовці магістрів соціальної роботи в адаптивній системі слід орієнтуватись на систему принципів. До їх числа відносимо: принципи, що визначають відносини стосовно студента: гуманізації цілей; принципи, орієнтовані на процес підготовки: системності, інструментальності, гармонізації взаємодії, перспективної орієнтації, усвідомленості, технологізації професійної підготовки, індивідуалізації; принципи орієнтовані на відношення з середовищем: єдності соціокультурної й особистісної зумовленості цілей професійної підготовки; специфічні принципи професійної підготовки магістрів соціальної роботи: професійної доцільності, самостійності у прийнятті рішень у професійній сфері. Сутність зазначених принципів і правила реалізації розкриті у підрозділі 3.2.

Залежно від концептуальної моделі, існують різні підходи до проектування змісту професійної підготовки.

Відповідно до культурно-ціннісної парадигми розвиток особистості забезпечується через оволодіння досвідом творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Як зазначає І.Лернер, обсяг знань, що засвоєні у готовому вигляді, уміння, засвоєні за зразком, не можуть забезпечити необхідний розвиток творчих можливостей. Людина, що не навчена мислити самостійно не зможе виявити задатки, що надані від природи. Розвиток не збігається зі змістом знань, умінь і навичок, визначається не операціями, якими людина володіє, а культурою внутрішніх процесів [21].

Концепція контекстного навчання (А.Вербіцький) передбачає, що основою формування інваріантного змісту професійної підготовки фахівців є наукові знання, функціонал професійної діяльності, відображений у інваріанті професійної компетентності випускника того або іншого рівня підготовки. Логіка формування змісту передбачає необхідність поєднання теоретичного й емпіричного підходів до з'ясування функціонального спектру діяльності

професіоналів, а саме, здійснення експертної оцінки виділених функцій професійної діяльності; представлення цих функцій через уміння й навички, які забезпечують їхню реалізацію; виділення компетенцій як інтегративних утворень, які виникають на основі оволодіння сукупністю певних умінь і навичок. Цей процес можна виразити схемою: функції професійної діяльності – уміння і навички – компетенції [8]. Отже, зміст професійної підготовки у моделі контекстного навчання доповнюється за рахунок тих елементів, які відображають інтегративні особистісно-діяльнісні новоутворення суб'єктів навчальної діяльності – компетенції. Представлений підхід відповідає вимогам професійної парадигми. Проте, у цьому випадку існують суперечності, зокрема: неоднозначність трактування функцій професійної діяльності в галузі соціальної роботи експертами, адже, на відміну від європейських країн, ця професія з'явилася порівняно недавно, що зумовлює недостатню обґрунтованість встановлених професійних обов'язків та постійне їх оновлення; як експерти, до того ж, часто виступають люди, які не мають освіти в галузі соціальної роботи; відсутність теоретичного обґрунтування зв'язку між уміннями, навичками, компетенціями; обмежені можливості вимірювання компетенцій як інтегративних утворень особистості.

У результаті виділення педагогічних умов встановлено, що особливості соціокультурної ситуації зумовили необхідність управління діяльністю, у зв'язку з чим творча діяльність стала предметом пізнання й розвитку. Традиційно зміст професійної підготовки розглядається як предмет навчальної діяльності. Згідно з педагогічними умовами професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі зазначений предмет може бути реалізований у змісті професійно орієнтованих дисциплін, представленому через систему стратегічних і тактичних регуляторів творчого пошуку. Творча діяльність не має специфічного об'єкта, тому для навчальної й професійної

діяльності досвід творчої діяльності виявляється тотожним, що дозволяє усунути суперечність між оволодінням професійною діяльністю через навчальну та специфічними цілями, змістом, формами, засобами, умовами професійної діяльності.

Зазначений зміст має бути представлений через такі компоненти: знання про закономірності розвитку діяльності, способи творчого пошуку, організації спільної продуктивної діяльності, удосконалення своєї діяльності; способи творчого пошуку, організації спільної продуктивної діяльності, самоорганізації й самоуправління; досвід вирішення проблем, організації творчого колективного пошуку цілей та способів вирішення проблем, самоорганізації й самоуправління; досвід оцінювання, цілепокладання, планування, прогнозування колективної й власної діяльності.

Зміст професійної підготовки магістрів соціальної роботи – це ідеологічно орієнтована й педагогічно адаптована система знань про закономірності розвитку діяльності, способи творчого пошуку, досвіду їх застосування, оволодіння якою забезпечує розвиток особистості, підготовленої до участі у відтворенні (збереженні) й розвитку професійної культури. Виділення стратегічних і тактичних регуляторів творчого пошуку як варіанту змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи, дозволяє забезпечити інтеграцію дисциплін навчального плану, сприяє розвитку творчого потенціалу фахівців. Запропонована модель змісту узгоджується із предметним змістом професійної діяльності, засвоєним на попередньому рівні професійної підготовки, відповідає змісту науки, має метакогнітивний інформаційно-аналітичний характер. Вона передбачає введення: 1) системи наукових знань: методології творчої діяльності, теорії соціальної роботи, ідеології соціальної роботи, що забезпечують оволодіння стратегічними регуляторами творчого пошуку; 2) способів і засобів нормативної, ціннісної, регуляції відповідної діяльності, що забезпечують оволодіння тактичними регуляторами творчого пошу-

ку. Запропонована модель змісту узгоджується із результатами, представленими у моделі творчого потенціалу особистості: забезпечує набуття досвіду творчої діяльності, розвиток вербальної й розумової форм навчальної діяльності, оволодіння досвідом самоорганізації й самоуправління.

При проектуванні змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи слід взяти до уваги складові змісту творчої діяльності, виділені І.Лернером [21]: самостійне здійснення ближнього й дальнього, системного та міжсистемного перенесення знань і умінь у нову ситуацію; бачення нової проблеми у традиційній ситуації; бачення структури об'єкта; бачення нової функції об'єкта на відміну від традиційної; врахування альтернатив при вирішенні проблеми; комбінування й перетворення раніше відомих способів діяльності при вирішенні нової проблеми; відкидання всього відомого та створення принципово нового підходу (способу, пояснення).

Ураховуючи динамічний характер адаптивної системи на різних етапах професійної підготовки відбувається розгортання змісту, яке відповідає логіці розвитку регуляції поведінки особистості: від нормативної через когнітивну до ціннісної. Загальновідомо, що соціальна робота є взаємозв'язаною системою практики, теорії й цінностей. Поруч із технологічними знаннями, які дозволяють навчитися складному за своєю природою процесу надання допомоги, навчання соціальної роботи передбачає засвоєння цінностей, які є базовими орієнтирами для освіти в цій галузі. Соціальна робота містить в собі певну ідеологію як теоретично оформлену систему стратегічних цілей і цінностей даної діяльності та осмислення способів їх реалізації. Специфіка діяльності соціальних працівників – у визнанні різноманітності індивідуальних потреб.

Наступний компонент педагогічної системи – студенти, а саме їхні характеристики, що визначають можливості досягнення цілей.

Характеристики студентів у педагогічній системі залежать від: 1) профілю обраної спеціальності (гуманітарний або природничий); 2) рівня вищої освіти, який набувається (бакалавр, магістр); 3) спеціалізації (орієнтація на викладання чи практичну діяльність) [6].

Обравши гуманітарний профіль навчання при вступі на бакалавріат, студенти демонструють спрямованість на професійну діяльність у системі «людина-людина». Специфіка гуманітарних спеціальностей зумовлює єдність пізнавальної й перетворювальної діяльності, знання та дії, способів пізнання й перетворення, пізнавального й соціально перетворювального відношення. Тільки теоретичне пізнання поза засвоєння способів конструювання ситуацій і поведінки й дії втрачає смисл. Пізнавальну й перетворювальну діяльність фахівців соціальної роботи слід розглядати в єдності.

Суттєвим фактором є рівень вищої освіти, що здобувається. Прийом до магістратури здійснюється за окремим конкурсом без прив'язки до місця попереднього навчання та року його завершення. Обов'язковою умовою вступу до магістратури на перехідному етапі є вступне випробування з іноземної мови. До участі в загальному конкурсі допускаються бакалаври з відповідного напрямку, а також бакалаври з інших напрямів цієї самої галузі освіти (потім вони зобов'язуються самостійно опанувати і скласти 5 – 10 специфічних для напрямку підготовки нормативних дисциплін бакалаврської підготовки). Обов'язковим елементом відбору на навчання в магістратурі є екзамен з галузі знань. На момент вступу в магістратуру студент володіє предметним досвідом у межах нормативних дисциплін освітньо-професійної програми бакалавра, що є передумовою подальшого навчання й зумовлює необхідність дотримання наступності в оволодінні освітньо-професійною програмою.

Із рівнем вищої освіти, що здобувається, пов'язані також особливості розвитку студентів, які позначаються на технологічних параметрах педагогічного процесу. Магіст-

рів необхідно розглядати як дорослих. На основі андрагогічного знання до числа специфічних характеристик людей даного віку слід віднести: переважання образного та вербального мислення; можливості реалізації суб'єктної позиції у сфері навчання; здатність до самоорганізації й самоуправління. Дорослість характеризується виходом у потенційну повноту сутнісних можливостей й ставить у активну позицію суб'єкта навчання, який є носієм усвідомленої активності, що пізнає й перетворює зовнішній і внутрішній світ в ідеальній і предметно-практичній діяльності. Справжній суб'єкт повністю володіє структурою діяльності, у якій бере участь, починаючи від усвідомлення її мотивів та цілі до отримання та результату, а також здатності його оцінити й відкоригувати хід своїх дій на основі рефлексії. Дорослий є суб'єктом з властивою йому самосвідомістю і самостійністю настільки, наскільки він володіє обсягом культури, способами професійної діяльності, формами культурної взаємодії з людьми. Суб'єкт містить основи своєї діяльності всередині – в смислах, цінностях, потребах. Важливою властивістю, що відбиває специфіку суб'єкта, стає його здатність оволодівати різноманітністю форм власної життєдіяльності. Стосовно до освіти властивість суб'єктності виражається у таких показниках: здатності самостійно формувати інформаційний запит, можливості вибору моделі навчання, усвідомленому прийнятті тої або іншої позиції у процесі навчання, опорі на здатність до емоційно-вольової, фізіологічної, мотиваційно-потребнісної саморегуляції у сфері освіти; прагненням та можливістю привнести зміст свого життєвого досвіду у зміст освіти. Володіючи певним досвідом і суб'єктною позицією в освіті, доросла людина здатна сама оцінити й вибрати спосіб і форми навчання [29]. З урахуванням психофізіологічних і соціальних передумов, магістр є потенційним суб'єктом різних видів діяльності; здатним до самоорганізації, самоуправління. Це створює передумови для оволодіння формами власної діяльності шляхом поступового переходу з позиції об'єкта в

позицію суб'єкта навчальної діяльності, розвитку форм пізнавальної активності й рівнів діяльності, розвитку партнерських відносин.

Професійна підготовка професіоналів у галузі соціального захисту визначається Державним освітнім стандартом. Згідно вказаного документу професійна підготовка здійснюється за спеціальністю, кваліфікацією. Відповідно до Концепції організації підготовки магістрів в Україні, освітні програми підготовки можуть бути поділені на: дослідницькі, що передбачають поглиблення досліджень в одній з наукових галузей; професійні, що передбачають розвиток професійних та формування управлінських компетенцій у певній галузі професійної діяльності; кар'єрні, що передбачають вдосконалення (просування) здобутих теоретичних знань і практичного досвіду для кар'єрного зростання й підготовки до здійснення управлінської діяльності. Важливість цього розподілу виходить з необхідності відділити підготовку майбутніх наукових і науково-педагогічних працівників, а також посилити практичну спрямованість професійних магістерських програм. Кар'єрні магістратури можна розглядати як один із видів післядипломної освіти [33]. Система, що проектується, орієнтована на студентів, які отримують професійну підготовку на базі повної загальної середньої освіти через інтегровані програми, які за вимогами мають бути професійними.

Отже, студенти, що вступають до магістратури для отримання відповідного рівня вищої освіти: 1) мають базовий рівень підготовки на рівні освітньо-професійної програми бакалавра, що є передумовою подальшого навчання; 2) обравши гуманітарний профіль навчання при вступі на бакалаврат, студенти демонструють спрямованість на професійну діяльність у системі «людина-людина», 3) мають психофізіологічні й соціальні передумови для реалізації самоорганізації й самоуправління. Система професійної підготовки студентів, що отримують підготовку на базі по-



вної загальної середньої освіти, має бути орієнтованою на професійну програму.

Специфіка колективів кафедр, що забезпечують підготовку магістрів соціальної роботи, полягає в тому, що викладачі переважно не мають базової освіти зі спеціальності, підготовку до якої вони забезпечують. Це пов'язане з тим, що професійна підготовка соціальних працівників в університеті запроваджена порівняно недавно. Різна базова освіта викладачів зумовлює специфічне мислення, а звідси, й різну логіку професійної діяльності, уявлення про організацію навчального процесу, його цілі та зміст. Така ситуація, з одного боку, ускладнює вирішення педагогічних завдань, з іншого – надає переваги, пов'язані з тим, що кожен має специфічний потенціал, який забезпечує внесок у розвиток освітнього середовища університету. З урахуванням зазначеної різноманітності, доцільною є допомога у створенні навчально-методичного забезпечення дисциплін, що викладаються.

На специфіці педагогічної системи також позначаються світоглядні установки викладачів, які на основі педагогічних парадигм, визначаються способом педагогічного мислення. Вони зумовлюють стратегію й тактику педагогічної діяльності. З урахуванням сучасної гуманістичної парадигми педагог уже не розглядається як носій знань і джерело інформації. У модернізованій системі викладач має не тільки і не стільки забезпечувати студента інформацією, скільки шляхом організації різних форм взаємодії сприяти досягненню цілей професійної підготовки. Можна погодитись із тим, що передача інформації втрачає своє значення: скоріше цей процес стає проміжним у досягненні цілей професійної підготовки. Викладач розглядається не як «предметник», а як той, хто здійснює організацію й управління цілісною навчально-педагогічною ситуацією в єдності всіх її змінних.

Ураховуючи стохастичний характер соціальних систем, у процесі проектування професійної підготовки магіс-

трів соціальної роботи не можна запрограмувати всі ситуації взаємодії. Тому педагог має бути готовий до професійної діяльності в умовах, що змінюються. Відкритість і постійна готовність до переструктурування образу навчальної ситуації та своїх позицій і педагогічних дій є передумовою досягнення поставлених цілей.

Оволодіння змістом відбувається на основі діяльності, а також через специфічно організовану взаємодію. Способом організації того або іншого процесу є форма. Вона визначає внутрішню структуру й зовнішні зв'язки. Різним системам відповідають специфічні форми реалізації педагогічного процесу: системі вищої освіти – очні й заочні, екстернат та самоосвіта; для професійної підготовки характерні організаційні форми навчання як умови всередині навчальних закладів, яким підпорядковуються ті, хто навчаються (мова йде про місце, час і форму організації взаємодії). Системі на рівні навчальної групи відповідає форма проведення занять: лекції, семінари, консультації. Рівню індивідуальної системи відповідає форма пізнавальної діяльності (форма діяльності, якою учні зайняті на занятті): матеріальна (практичні заняття, практика) або матеріалізована (лабораторні заняття), мовна (лекція) та розумова (у чистому вигляді не утворюють окремої організаційної форми, а є елементами кожної з названих вище) [4, с.13]. В.Загвязинський визначає форму навчання як спосіб, характер взаємодії педагога та учнів (педагогічна), учнів між собою (групова), учнів з матеріалом, що вивчається (індивідуальна). Формами організації педагогічного процесу є: індивідуальна, індивідуально-групова, колективна (фронтальна і групова).

Поняття «форма» використовується по відношенню до навчання у двох варіантах: як форма навчання та як форма організації навчання. Загальні форми навчання поділяють на індивідуальні, групові, фронтальні тощо. Форма організації навчання – це обмежена рамками часу конструкція окремого ланцюга процесу навчання (урок,

лекція, семінар, екскурсія, практикум, факультативне заняття, екзамен). Різниця в комунікативній взаємодії учителя й учнів є основою поділу форм організації навчання на три групи: індивідуальні заняття педагога з учнем, зокрема й самонавчання; колективно-групові заняття за типом класно-урочних; індивідуально-колективні системи занять [17, с.250-251].

Таким чином, форми професійної підготовки магістрів соціальної роботи має урахувувати різноманітність способів міжособистісних взаємодій. Для їх виділення доцільно звернутися до рівнів засвоєння людиною світу у процесі предметної діяльності. Аналізуючи специфічні форми спілкування, М.Каган виділяє три основні форми: матеріально-практичну, практично-духовну та духовно-інформаційну [15]. Отже, в адаптивній системі професійної підготовки магістрів соціальної роботи виділяємо три основні форми: матеріально-практичну, практично-духовну, духовно-інформаційну. Це дозволяє урахувати соціальний аспект навчання. Виділення матеріально-практичної форми професійної підготовки як первинної відповідає логіці розвитку форм психічної діяльності особистості: від матеріальної (чуттєве сприйняття) до перцептивної, мовної, розумової. Матеріальна й перцептивна форми є основою формування образів прогнозованої діяльності як інформаційної основи подальших дій.

Особистість є соціальною якістю, тому розвиток її найвищих – регулятивних-структур відбувається через включення у соціальні відносини. Особистість позначає людського індивіда як суб'єкта відносин і свідомої діяльності. Висування на перший план соціальної природи учіння та розвитку особистості зумовлює орієнтацію на різноманітність форм взаємодій, яку забезпечують спільна діяльність, рольова взаємодія, діалогічне спілкування. В основу виділення загальних форм професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі нами покладені

характеристики особливостей комунікативної взаємодії суб'єктів відповідного процесу.

Співвідношення між структурними елементами системи характеризує її стан. Він не залишається незмінним, що означає якісну специфіку стану педагогічної системи на різних етапах освітнього процесу. А.Остапенко, під станом освітньої системи розуміє сполучення певної форми навчальної діяльності учня та певної форми управлінської діяльності педагога, направлені на засвоєння певного фрагменту змісту освіти через певну форму організації освітнього процесу [30, с.74]. У цілому з таким визначенням можна погодитись.

Другий етап розробки структурно-функціональної моделі адаптивної педагогічної системи вимагає встановлення ієрархії різних рівнів організації системи. Засобом виконання даного завдання може стати модель творчого потенціалу особистості.

Розгляд системи як статичного об'єкту зумовлює суперечність між сталістю та розвитком й спонукає до її аналізу як динамічного об'єкту. Структурні елементи педагогічної системи, знаходячись у динаміці, утворюють функціональні складові, які визначають способи досягнення цілей системи.

У моделі функціональної системи А.Остапенко автором виділено п'ять процесуальних компонентів: проектувально-прогностичний – послідовність способів досягнення проміжних завдань, направлених до єдиної мети як передбачуваного педагогічного результату; управлінсько-організаторський – послідовність дій педагога, що утворюють управлінсько-організаторську діяльність педагога; пізнавальний – послідовність дій учня, що утворюють пізнавальну діяльність; конструктивний – послідовність фрагментів засвоюваного змісту та переходів між ними, що утворюють освітній маршрут; комунікативний – послідовність форм і способів організації як засобів освітнього процесу,

що утворюють освітні методики й технології [30]. Запропоноване авторське бачення може бути прийняте до уваги.

А.Болдачов вказує, що системоутворювальними елементами функціональної системи є узгоджено взаємодіючі направлені процеси. Він пропонує здійснювати розробку моделі функціональної системи в єдності структур освітньої системи і освітнього процесу. Для цього на часовій осі слід представити паралельні процеси, що об'єднані в деяку сукупність – дію, з однозначно виділеними як мінімум двома точками синхронізації процесів, що задають межі дії: події її початку та завершення – результату. Саме наявність цих точок синхронізації процесів і дозволяє представити функціональну систему як деякий самостійний феномен, систему у часовому просторі, що володіє властивостями, що не зводяться до сукупності якостей її елементів (процесів динамічних систем) [5]. Точками синхронізації є етапи професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Зміна стану освітньої системи відбувається поетапно. Етапи професійної підготовки відбивають співвідношення між функціональними компонентами освітньої системи. Останні у свою чергу характеризують освітні системи в дії. Під етапом освітнього процесу А.Остапенко розуміє сполучення визначеного способу навчальної діяльності учня та визначеного способу діяльності педагога, направлених на засвоєння певного фрагменту змісту освіти через визначений спосіб організації освітнього процесу. Запропоноване бачення відповідає принципу інтервальності.

Модернізація професійної освіти зумовлює необхідність розгляду відповідних систем як адаптивних тобто таких які здатні до розвитку на основі самоорганізації. Отже, обґрунтування способу зміни стану структурних компонентів освітньої системи здійснюємо з урахуванням специфіки адаптивних систем як таких, що здатні до самоорганізації.

На основі досліджень Л.Виготського, В.Безрукової, В.Слободчикова, О.Леонтєва, М.Кагана, функціонально-динамічні особливості особистості як адаптивної системи

визначаються чотирма рівнями організації (фізичний, соціально-психологічний, психологічний, соціальний). Згідно з методологічними засадами дослідження адаптивних систем, кожен рівень відповідає реалізації специфічного виду діяльності, яка зазнає руху на основі зміни предмету. На фізичному рівні, предметом діяльності є предметний світ, діяльність здійснюється у зовнішній матеріально-практичній формі, основним механізмом є відбиття у процесі індивідуальної практики (діяльність опосередкована чуттєвим образом), а результатом – задоволення потреб. На соціально-психологічному рівні діяльність має зовнішній характер, реалізується через персоніфіковані форми взаємодії. Вона направлена на засвоєння системи знань, втілених у культурі. Основним механізмом є взаємодія у формі дії або комунікації, вона опосередкована образом картини світу, що включає властивості, зв'язки та відносини, недоступні чуттєвому пізнанню. На психологічному рівні діяльність набуває внутрішній характер. Вона направлена на регулювання власної діяльності, опосередкована образом свідомості. Основним механізмом є інтеріоризація, завдяки якому породжуються внутрішні дії й операції. Результатом є набуття досвіду як результат діяльності свідомості. На соціальному рівні діяльність особистості має зовнішній характер, вона направлена на переосмислення власного досвіду. Основним механізмом є рефлексія. Результатом орієнтації в системі взаємозв'язків є розуміння, система суспільних відносин набуває особистісний смисл. На цьому завершуються етапи становлення особистості. Передумовою подальшого розвитку є творча діяльність, яка забезпечує реалізацію потреби у творчості та розкриває необмежені можливості розвитку.

На основі моделі творчого потенціалу особистості стає можливим виділити підґрунтя диференціації просторово-часової структури буття в адаптивній системі професійної підготовки магістрів. Виникає необхідність встановлення системоутворювальної основи, що забезпечить можливість

руху навчальної діяльності, переходу на більш високий рівень організації. Ураховуючи, що фізичний рівень є базовим, системоутворювальна основа орієнтується на більш високі рівні розвитку особистості.

Виникає необхідність виділити етапи (стадії) професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Традиційно етапи встановлювались з урахуванням структури діяльності. Згідно теорії П.Гальперіна, у структурі діяльності виділяють такі компоненти: орієнтувальний – виявляє суттєві характеристики дій для досягнення цілі, що визначає успішність діяльності; виконавчий; контрольньо-корекційний – утворює по ходу виконання діяльності зворотний зв'язок [10]. Уважаємо за доцільне при виділенні етапів (стадій) професійної підготовки орієнтуватися на закономірності руху діяльності в системі взаємодії, а саме, зміну її конституюючої ознаки – предмета. Отже, з урахуванням зміни предмету навчальної діяльності виокремлюємо такі етапи (стадій) професійної підготовки магістрів соціальної роботи: орієнтувально-пізнавальний, пізнавально-перетворювальний, контрольньо-рефлексивний.

З урахуванням виділених етапів з'являється можливість розглянути функціональну систему кожного етапу як самостійний феномен, де як системоутворювальна основа виступають організація, управління, спілкування. Методологічним підґрунтям для цього є інтервальний підхід.

Інтервал розуміємо як спосіб диференціації просторово-часової структури буття, що відповідає різним рівням організації одної і тої ж системи. Це дає підстави для дослідження зміни стану адаптивної педагогічної системи на різних етапах професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Інтервал характеризує зв'язок між подіями, що розділені просторовою відстанню (форма взаємодії суб'єктів педагогічного процесу) та проміжком часу (етап педагогічного процесу). Виділення етапів професійної підготовки магістрів соціальної роботи є підґрунтям для встановлення специфічного способу організації взаємодії

суб'єктів освітнього процесу, який на даному етапі розглядається як системоутворювальна основа, що обумовлює зміну закономірностей, які діють. Реалізація функцій забезпечує розвиток системи відношень, що у свою чергу, зумовлює зміну стану системи. На різних етапах професійної підготовки магістрів стан структурних (властивості) і дія функціональних компонентів педагогічної системи набуває якісної специфіки.

Отже, з урахуванням руху діяльності, на підставі досліджень науковців (Т.Дмитренко, Т.Колбіна, К.Яресько, В.Нагаєв), для забезпечення досягнення цілей розвитку особистості адаптивна система професійної підготовки магістрів соціальної роботи має бути розглянута як багатовимірною структурою, диференціація якої відбувається відповідно до етапів: на орієнтувальну-пізнавальну системоутворювальну основу є організація спільної продуктивної діяльності студентів, на пізнавальну-перетворювальну – управління навчальною діяльністю студентів; на контрольно-рефлексивну – залучення студентів до спільної продуктивної діяльності, ігрової взаємодії, діалогічного спілкування. Організація, управління, спілкування як специфічні способи організації взаємодії суб'єктів професійної підготовки магістрів соціальної роботи, задають вектор змін елементів освітньої системи, що зумовлює перехід системи у новий стан, тобто забезпечують її розвиток [13].

Третій етап розробки структурно-функціональної моделі адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи пов'язаний із процесом виявлення функцій елементів педагогічної системи, та змін стану системи у процесі функціонування.

Проаналізуємо функціональні характеристики.

На орієнтувальному етапі системоутворювальною основою є організація навчальної діяльності, метою якої є формування, упорядкування й узгодження відносин суб'єктів професійної підготовки. Організація навчальної діяльності має надзвичайно важливе значення, оскільки



саме розвиток відносин між суб'єктами педагогічного процесу є рушійною силою розвитку самої адаптивної системи. Мета представлена через цілі стратегічного рівня, у яких втілений прогнозований результат, який є ідеальним; вона виконує організаційну функцію.

Відповідно до системоутворювальної основи відбувається перетворення змісту у специфічні засоби, які опосередковують взаємодію викладачів і студентів у процесі досягнення цілей професійної підготовки. Логіка зміни форм змісту професійної підготовки пов'язана зі збільшенням різноманітності: від формалізованих схем, що відповідають сутності організації, до персоніфікованих моделей світосприйняття, що відповідають сутності спілкування. Логіка розгортання змісту передбачає перехід від нормативно-організованої форми змісту, через модульно структуровану, до індивідуально презентованої, де зазначена система набуває суб'єктивно перетворений вигляд.

Організація зумовлює необхідність представлення змісту як інформації, яка зменшує ентропію. На вході педагогічної системи маємо суттєві розбіжності образів прогнозованої навчальної діяльності студентів, які на початковому етапі виконують функцію регуляції діяльності. Це зумовлює необхідність зменшення наявної різноманітності за рахунок використання інформації. Організація передбачає представлення формалізованого змісту у формі інформаційних моделей як таких, що забезпечують можливість упорядкування, цілісного сприйняття та подальшої обробки знакової інформації. Він репрезентує орієнтувальну основу навчальної діяльності. На цій основі формуються уявлення про цілі і завдання засвоєння освітньо-професійної програми, про її логічну структуру тощо; відбувається осмислення обраної послідовності вивчення предметів та відповідних методів і прийомів. Отже, на орієнтувально-пізнавальному етапі професійної підготовки магістрів соціальної роботи зміст набуває форму інформаційної моделі, яка виконує орієнтувальну функцію.

Реалізація функцій зумовлює зміну форм навчальної діяльності магістрів соціальної роботи у напрямі від психомоторної через вербальну до розумової й духовної. Розвиток навчальної діяльності студентів забезпечується шляхом здійснення цілепокладання навчальної діяльності, оволодіння знаннями, уміннями, навичками й досвідом навчальної діяльності, реалізації самоконтролю у рефлексивній діяльності. Основною функцією студента на орієнтувальному етапі є прогностична.

Діяльності викладача реалізується через упорядкування й узгодження спільної діяльності суб'єктів професійної підготовки. У системі діяльності викладача предметний зміст знань, який раніше становив основу, тепер розглядається лише як один із параметрів навчальної ситуації. Основною функцією викладача на початковому етапі є інформаційна.

Поняття «ситуація» означає сукупність обставин, умов, що створюють ті або інші відношення. Поняття «інтеракція» означає взаємодію, взаємний вплив. Обидва терміни характеризують взаємодію, проте більш придатним для позначення способу реалізації форми взаємодії є термін «ситуація». Реалізація взаємодії викладачів і студентів відбувається через різні ситуації. Відповідно до логіки розвитку діяльності на початковому етапі взаємодія реалізується через матеріально-практичні форми, тому доцільно говорити про організацію спільної продуктивної діяльності як такої, що орієнтована на спільні дії. Вона є передумовою становлення суб'єкт-суб'єктних відносин.

На пізнавально-перетворювальному етапі системоутворювальною основою є управління навчальною діяльністю студентів, метою якого є забезпечення оволодіння досвідом творчої навчальної діяльності. Мета виражається через критерії та показники оцінювання, які виконують контрольну функцію. Зміст підготовки на даному етапі набуває модульно організовану форму як таку, де інформаційні моделі сполучаються із діяльнісними. Він виконує

конструктивну функцію. Основною функцією студента є пізнавально-перетворювальна: здійснюючи навчальну діяльність він засвоює знання системи стратегічних і тактичних регулятивів творчого пошуку, а у подальшому застосовує ці знання для набуття умінь регуляції власної навчальної діяльності. Основною функцією викладача є управління навчальною діяльністю студентів із засвоєння знань і оволодіння вміннями творчої діяльності. Управління передбачає здійснення періодичного контролю досягнень студентів та визначення на цій основі необхідної зовнішньої підтримки. Основним засобом управління є система навчальних завдань, зокрема репродуктивних, частково пошукових, проблемних. Завдання, що пропонуються, забезпечують зв'язок змісту із завданнями професійної діяльності; оволодіння змістом, втіленим у них є передумовою оволодіння способом предметної дії пошукового, оцінювального чи конструктивного характеру.

Управління передбачає можливість урахування різного рівня підготовки студентів до виконання завдань. Це забезпечується через реалізацію зворотного зв'язку. У випадку безпосередньої взаємодії швидко відбувається зворотний зв'язок, відразу після викладання нового матеріалу існує можливість перевірки його сприйняття та прийняття рішення про вибір способів усунення утруднень. Однак в умовах значної наповнюваності групи такий контакт не завжди забезпечуватиме досягнення цілі. Опосередковане управління за допомогою специфічних засобів дозволяє реалізувати продуктивну самостійну роботу студентів з підручником, навчальним посібником, технічними засобами навчання, робочим зошитом. Така модель навчання передбачає одержання від викладача індивідуальних завдань і педагогічної допомоги у вигляді рекомендацій, консультацій, евристик.

У будь-якому випадку рольовий репертуар студента як учасника такої форми взаємодії є досить обмеженим, що утруднює розвиток особистісних функцій більш високого

рівня. Але такій формі організації навчального процесу стає можливим оволодіння студентами функціями самоуправління, якщо за допомогою відповідних засобів забезпечити поступовий перехід від прямого управління через співуправління до самоуправління. «При грамотному здійсненні управління в освітніх системах завжди має місце вихід і на співуправління, що забезпечує не тільки зростання ефективності освітньої діяльності, але і розвиває соціально й особистісно значущі якості тих, хто навчається [21]. Існує необхідність засвоєння студентом вимог, яким мають задовольняти виконувані навчальні завдання, проектування ним власної діяльності, включення в оцінку досягнутого результату.

На пізнавально-перетворювальному етапі домінуючими є духовно-практичні форми взаємодії суб'єктів педагогічного процесу (опосередковане навчання з використанням робочого зошиту, консультації, ситуаційно-рольові ігри). Реалізація духовно-практичної форми взаємодії забезпечує можливість усвідомлення набутих знань завдяки процесу суб'єктивування об'єкта (іншого учасника спільної діяльності) на рівні свідомості суб'єкта. Найбільш продуктивними у цьому плані є ігрові форми взаємодії, а також ситуації співуправління. Форми взаємодії учасників даному етапі реалізують перцептивну функцію.

На контрольно-рефлексивному етапі системоутворювальною основою є діалогічне спілкування, метою якого є сприяння руху індивідуальної свідомості. Логіка розвитку особистості передбачає виникнення індивідуальних особливостей студентів, збільшення їхньої різноманітності, тому на контрольно-рефлексивному етапі зміст професійної підготовки набуває форму сценарію, що актуалізує індивідуально неповторний досвід суб'єктів, який опосередковує їхню продуктивну духовно-інформаційну взаємодію. Це створює можливості інтерпретації досвіду, набутого іншими, переосмислення власного й на цій основі розвиток ін-

дивідуального стилю діяльності. Зміст виконує функцію індивідуалізації.

Основною функцією студента є рефлексивна. Спілкування стимулює здійснення самооцінювання набутого досвіду, що створює передумови для розширення внутрішнього світу особистості. Центральним ланцюгом є оцінювання змісту власної свідомості, того, що суб'єкт вважає частиною свого «Я». При цьому можуть бути виділені два види контролю: афективний і когнітивний самоконтроль. У першому випадку предметом контролю є емоційні процеси й спонукання суб'єкта, у другому – власні уявлення, думки. Діяльність викладача передбачає здійснення оцінки різних параметрів педагогічної ситуації й прийняття рішення про внесення коректив. Він реалізує організаційно-комунікаційну функцію.

Основною формою взаємодії студентів і викладачів є духовно-інформаційна (диспути, семінари, конференції, круглі столи). Спілкування забезпечує подальший розвиток відносин викладача і студентів, який пов'язаний із набуттям останніми індивідуально-неповторного досвіду навчальної діяльності, який екстеріоризуючись у спілкуванні зумовлює не тільки переосмислення засвоєного змісту, а й духовне єднання партнерів.

Висновуємо, диференціація просторово-часової структури буття зумовлює можливість виділення різних аспектів, які дозволяють дослідити специфіку функціональних компонентів на різних етапах функціонування адаптивної системи професійної підготовки:

1. На орієнтувальному етапі (системоутворювальний фактор – організація навчальної діяльності студентів) функціональними компонентами є:

- організаційний – спосіб організації орієнтації навчальної діяльності на основі зовнішньо заданої мети професійної підготовки;

- орієнтувальний – спосіб представлення цілісного змісту професійної підготовки через систему інформацій-

них моделей, що утворюють орієнтувальну основу навчальної діяльності;

- прогностичний – дії студента, що утворюють орієнтувальну діяльність;
- інформаційний – дії педагога, що забезпечують орієнтацію навчальної діяльності студентів, упорядкування та узгодження спільної діяльності;
- інтеракційний – характер участі педагогів і студентів в ситуаціях спільної діяльності викладачів і студентів.

2. На пізнавально-перетворювальному етапі (системоутворювальна основа – управління навчальною діяльністю студентів) функціональними компонентами є:

- контрольний – спосіб організації діяльності студента з оволодіння досвідом творчої навчальної діяльності відповідно до прийнятих критеріїв;
- конструктивний – спосіб представлення предметного змісту професійної підготовки через систему завдань, що забезпечують засвоєння досвіду творчої навчальної діяльності;
- пізнавальний – дії студента, що утворюють пізнавальну й перетворювальну діяльність;
- управлінський – дії педагога, що забезпечують управління навчальною діяльністю студентів з оволодіння досвідом творчої навчальної діяльності;
- перцептивний – характер участі студентів і викладачів в ситуаціях символічної взаємодії студентів і викладачів.

3. На контрольно-рефлексивному етапі (системоутворювальний фактор – спілкування між суб'єктами) функціональними компонентами є:

- інтегративний – спосіб організації збагачення внутрішнього світу студентів;
- спосіб представлення суб'єктивного змісту через сценарії діалогічної взаємодії;

- рефлексивний – дії студента, що забезпечують розуміння іншого в ситуаціях діалогічної взаємодії, а також рефлексивну оцінку власного досвіду;
- організаційно-комунікаційний – дії педагога, що забезпечують стимулювання продуктивної діалогічної взаємодії між суб'єктами підготовки;
- комунікаційний – характер участі студентів і викладачів в ситуаціях діалогічного спілкування.

### Висновки до розділу 3

Система професійної вищої освіти є підсистемою суспільства, розвиток якого відбувається під впливом технологічних змін. Специфіка відносин у суспільстві, які складаються під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів, може бути позначена як соціокультурна ситуація. Повільні темпи еволюційного розвитку освітніх систем актуалізують необхідність модернізації.

Під модернізацією професійної підготовки магістрів соціальної роботи будемо розуміти процес і результат адаптивної зміни системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи відповідно до особливостей сучасної соціокультурної ситуації, зумовлених технологічним розвитком. Під соціокультурною ситуацією модернізації професійної вищої освіти розуміємо специфічну для різних історичних етапів систему відносин соціального суб'єкта у соціокультурній реальності, що зумовлює необхідність адаптивної зміни системи професійної вищої освіти. Її особливості є основою модернізації системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Важливим завданням модернізації є виявлення факторів, які гальмують розвиток системи професійної підготовки. Аналіз дії об'єктивного, суб'єктивного, особистісного, людського факторів дозволив: виявити особливості сучасної соціокультурної ситуації; виділити комплекс суперечностей, зумовлених дією факторів. На цій основі зроб-

лено висновок про те, що вимогам сучасної соціокультурної ситуації відповідають адаптивні системи як такі, що самоорганізуються.

На основі теоретичного аналізу встановлено методологічні засади дослідження адаптивних систем і виділено концептуальні ідеї: щодо сутності модернізації; розуміння особистості як цілості, що має адаптивну якість; формування самоорганізації особистості як результату становлення системної детермінації розвитку; забезпечення руху навчальної діяльності в адаптивній педагогічній системі. З урахуванням впливу факторів обґрунтовано педагогічні умови, які сприяють усуненню обмежень, зумовлених дією факторів. Виділені ідеї, педагогічні умови й принципи утворюють концептуальні засади модернізації системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Завдяки диференціації просторово-часової структури буття стає можливим перехід від бачення педагогічної системи в одній перспективі перейти до бачення з багатьох перспектив як різних систем, які у сукупності утворюють багатовимірну реальність. Під інтервалом педагогічної системи розуміємо феномен, що характеризує зв'язок між подіями, що розділені просторовою відстанню (форма взаємодії суб'єктів педагогічного процесу) та проміжком часу (етап педагогічного процесу).

На основі методологічних засад дослідження адаптивних систем і концептуальних засад професійної підготовки магістрів в адаптивній системі розроблено її структурно-функціональну модель: встановлено склад елементів й виявлено їх функції; виявлено рівні багатовимірної структури адаптивної педагогічної системи з урахуванням моделі творчого потенціалу особистості; обґрунтовано характеру зміни стану педагогічної системи у процесі реалізації функцій.

Стан педагогічної системи динамічно змінюються залежно від рівня розвитку відносин суб'єктів педагогічної взаємодії. У цілісному педагогічному процесі забезпечується



ся рух регуляції навчальної діяльності студентів від нормативної (цільової) до ціннісної. З урахуванням руху навчальної діяльності студентів, адаптивна система професійної підготовки магістрів соціальної роботи має бути розглянута як багатовимірна структура, диференціація якої відбувається відповідно до етапів: на орієнтувально-пізнавальному системоутворювальною основою є організація спільної продуктивної діяльності студентів, на пізнавально-перетворювальному – управління навчальною діяльністю студентів; на контрольно-рефлексивному – залучення студентів до спільної продуктивної діяльності, ігрової взаємодії, діалогічного спілкування. Організація, управління, спілкування як специфічні способи організації взаємодії суб'єктів професійної підготовки магістрів соціальної роботи, задають вектор змін елементів освітньої системи, що зумовлює перехід системи у новий стан, тобто забезпечують її розвиток.

Зміна цілей професійної підготовки, а саме, орієнтація на особистісний розвиток, вимагає перегляду принципів, змісту, форм і методів, функцій суб'єктів педагогічного процесу. Це знайшло відображення у структурно-функціональній моделі професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

### Список літератури до розділу 3.

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) /Ю.К.Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) 2000 [Электронный ресурс] /В.С.Безрукова. – Екатеринбург. – Режим доступа: <http://www.sofia-sfo.ru>
3. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров: педагогика третьего тысячелетия: Учебно-метод. пособие /В.П. Беспалько. – М.: Московский психолого-социальный ин-т: МОДЭК, 2002. – 349 с.

4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /В.П.Беспалько.–М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
5. Болдачев А.В. Новации. Суждения в русле эволюционной парадигмы /А.В.Болдачев.–СПб: СПбГУ, 2007. – 205 с.
6. Бордовская Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: Учебное пособие [Текст] /Н,В.Бордовская. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с
7. Буш Г.Я. Творчество как диалогическое взаимодействие. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. Специальность 09.00.01 – диалектический и исторический материализм. Минск, 1989
8. Вербицкий А.А.Варианты профессионализма: проблемы формирования: монография [Текст]/ А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
9. Выготский Л.С. Психология развития человека /Л.С.Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005.–1136 с.
10. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка /П.Я.Гальперин. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1985. – 45 с.
11. Державна національна програма «Освіта: Україна ХХІ століття»: затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. N 896
12. Дмитренко Т.А., Ярьсько Е.В. Методология педагогики: характеристики, дефиниция [Текст] /Понятийный аппарат педагогики и образования: сб.науч.тр. – Вып.6. – Екатеринбург: изд-во «СВ-96», 2010. – 384 с.
13. Дмитренко Т.А. Педагогическая система: структура и законы функционирования / Тамара Александровна Дмитренко // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. – Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – 340с.
14. Исследования гуманитарных систем. Вып. 1. Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: ге-незис и следствия /Под ред. В.П.Бедерхановой, сост. А.А. Остапенко. Краснодар: Парабеллум, 2013.–90 с.
15. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений /М.С.Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
16. Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). М., Политиздат, 1974. – 328 с.
17. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский,

А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.

18. Кулюткин Ю.Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия /Ю.Н.Кулюткин, И.В.Муштавинская. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 48 с.

19. Лазарев Ф. В. Философия. Учебное пособие /Ф.В.Лазарев, М.К.Трифопова. – Симферополь: СОНАТ, 1999. – 352 с.

20. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 344 с.

21. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения /И.Я.Лернер. М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

22. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии /Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 445 с.

23. ЛЯУДИС В. Я. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ /В.Я.ЛЯУДИС. М.: ИЗД-ВО УРАО.–128 С.

24. Марков С.Л. Творче управління і управління творчістю в новітній креатологічній формації // Правові та соціально-психологічні виміри новітнього інформаційного суспільства. Колективна монографія /за ред. В.К.Гіжевського, С.Л.Маркова. – К.: ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК». – 2013. – 499 с.

25. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука – реформе школы) [Текст] /Е.И.Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

26. Національна доктрина розвитку освіти: затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року №347/2002

27. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка /С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. – М.: Аз; Издание 3-е, стер., 1996. – 928 с.

28. Оконь В. Введение в общую дидактику /В.Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 384 с.

29. Основы андрагогики: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /И.А.Колесникова, А.Е.Марон, Е.П.Тонконогая и др.; под ред. И.А.Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

30. Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности Краснодар, 2005 Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования.

31. Петрущик А.И. Человек как диалектическое единство факторов//Человек: Философские аспекты сознания и деятельности / Т.А.Адуло, А.И. Антипенко, Е.А. Алексеева и др.; Под ред.

Д.И. Широканова, А.И. Петрущика. – Мн.: Наука и техника, 1989. – С.32-63.

32. Пономарев Я.А. Психология творчества /Я.А.Пономарев. – М.: Изд-во «Наука». – 322 с.

33. Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні. – Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.02.2010 № 99.

34. Разумная организация жизни личности: проблемы воспитания и саморегулирования [Текст] / Л. В. Сохань, В. А. Тихонович, О. А. Киселева [и др.] ; редкол.: Л. В. Сохань [и др.] ; АН СССР, Ин-т философии. – К. : Наук. думка, 1989. – 325 с.

35. Степин В. С. Теоретическое знание /В.С.Степин. – М., 2000. – 377 с.

36. Хуторской А. Современная дидактика /А.Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.

37. Чошанов М. А. Инженерия обучающих технологий [Электронный ресурс] / М. А. Чошанов. – 2-е изд. (эл.). – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 239 с.

38. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества: Пер. с польск. С.М. Червонной /П.Штомпка. – М.: Логос, 2005. – 664 с.

39. Штомпка П. Социология социальных изменений; пер. с англ. /П.Штомпка. – М.: Логос, 1996. – 416 с.

40. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. 2013. – Режим доступа: [http://www.psychology\\_pedagogy.academic.ru](http://www.psychology_pedagogy.academic.ru)

---

## РОЗДІЛ 4.

# ОПТИМІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИШІ: ПІЗНАВАЛЬНО- ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНИЙ АСПЕКТ

---

### 4.1. Проблема пізнання педагогічних об'єктів (педагогічного пізнання)

Аналіз основ сучасної педагогіки, здійснений колективом учених (2016 р.), показав: перспективним є вирішення питань диференціації й інтеграції, адаптації й оптимізації педагогічних об'єктів (педагогічна система, педагогічний процес, педагогічне дослідження), що складає сутність педагогічного пізнання [1].

Упродовж другої половини ХХ ст. відбувався процес диференціації загальної педагогіки, який супроводжувався виникненням системи педагогічних наук. У основу диференціації було покладено поняття педагогічної системи: виникла необхідність її поглибленого вивчення, а також адаптації й оптимізації.

Стосовно основ науки і наукового педагогічного дослідження: частина вчених вивчає педагогічний процес як предмет науки, а інші – педагогічну систему [2]. Об'єктом дослідження в науці переважно розглядаються процеси: навчання, виховання, розвитку учнів, формування необхідних якостей, підготовки фахівців тощо.

У кінці 80-х рр. минулого століття відомий педагог-дослідник В.П. Беспалько висунув плідну ідею, яку було підтримано і теоретиками, і практичними працівниками: предметом науки слід уважати педагогічну систему, а відношення між суб'єктами тлумачити як управління, тобто взаємовплив [2, 3].

На нашу думку, широкомасштабні дослідження педагогічних систем було розпочато зі значним запізненням: у кінці ХХ ст. [4]. Т.О. Дмитренко було вивчено структуру педагогічної системи і закони її функціонування як системи управління діяльністю учнів. Дослідження педагогічної системи ґрунтувалося на застосуванні сукупності підходів: системного (структурно-функціонального), кібернетичного, факторного.

Аналіз отриманих результатів дозволив виявити закономірність функціонування педагогічної системи: об'єктом управління і суб'єктом самоуправління є діяльність учня, а метою – розвиток якостей особистості.

При аналізі педагогічної системи були враховані такі характеристики: різноманітність компонентів, структур і станів системи в просторі та часі; багатозв'язність компонентів, коли зміна будь-якого з них змінює співвідношення між компонентами, що стосується і зв'язків; багаторазовість зміни складу і зв'язків компонентів; багатокритеріальність, за якою поведінка системи оцінюється сукупністю критеріїв – характеристик системи або її компонентів, що досягають екстремальних значень; ієрархічний характер системи та її компонентів; ймовірнісна природа процесів, коли при багатократній однакою зміні фактору критерій приймає різні значення (якщо процес є детермінованим, то зміна критерію залишається постійною).

Системний підхід дозволяє описати стале положення педагогічного об'єкта, зафіксувати його властивості та відношення. У процесі дослідження слід зосередити увагу на виявленні змін в об'єкті, аналізі відповідних процесів, обґрунтуванні закономірностей. Але все це припускає вивчення джерела змін, причин руху і розвитку об'єкта. Діалектичний метод пізнання дозволяє розкрити джерела руху і розвитку об'єктів, якими виступають протирічні тенденції, «боротьба» протилежностей.

Умовою пізнання сутності об'єкта, відтворення його в ідеальних образах (моделях) є розгляд як «єдність проти-

лежностей», розкриття властивих йому «внутрішніх протирічних тенденцій», їх «боротьба». Для того, щоб дослідити процеси зміни, розвитку, властиві навчальній діяльності учнів як педагогічному об'єкту, необхідно розробити модель, виділити сукупність факторів, що впливають на навчальну діяльність, і обґрунтувати суперечності, які виникають при дії факторів.

Як правило, фактори розділяють на зовнішні та внутрішні. Зовнішні фактори йменуються умовами. Вони сприяють змінам в об'єкті (процесі), створюють фон, на якому розгортається перетворення можливості у дійсність, але самі не обумовлюють безпосередньо цю можливість. Остання завжди визначається внутрішніми факторами, внутрішніми закономірностями функціонування і розвитку об'єкта (А.О. Кірсанов).

Зовнішніми факторами, які впливають на педагогічну систему і процеси, що в ній відбуваються, є об'єктивний і суб'єктивний, а внутрішніми – особистісний і людський.

Об'єктивний фактор представляє собою результат інтеграції сукупності факторів – економічного, політичного, соціального, екологічного. Він відображає реальність, яка існує незалежно від людини, але включена в процес взаємодії з нею і виступає в таких формах, які неповно і не точно (ідеалізовано) відображають природні форми. Мова йде про моделі реальних об'єктів як засобів їх пізнання.

Суб'єкт-об'єктні відношення постійно змінюються в результаті змінювання об'єктів, що ускладнює життя людей. У цій ситуації об'єктивному фактору протистоїть суб'єктивний – творча продуктивна діяльність людей для вдосконалення змісту, методів, форм, засобів, продуктів діяльності.

У розвитку об'єктивного і суб'єктивного факторів спостерігаються суперечності. Обидва фактори змінюються в напрямі інтеграції, але темпи інтеграції об'єктивного фактора значно вище. У галузі техніки це приводить до появи складних технічних систем в економіці, енергетиці, електромашинобудуванні: комп'ютери, двигуни, турбіни, гене-

ратори та інші. У педагогіці – це педагогічна система, педагогічний процес, педагогічна ситуація тощо. Виникнення складних педагогічних об'єктів привело до появи нового напрямку в науці – педагогічного пізнання (в інших галузях – історичне пізнання – А.І. Ракітов, в соціальній психології – соціально-психологічне пізнання – Г.І. Андреева).

Вплив суперечностей на хід і результати навчальної діяльності може бути послаблено, зокрема через застосування специфічних принципів: професійної спрямованості навчальної діяльності у вищі; удосконалення, тобто поглиблення, розширення зв'язків навчання з життям суспільства; відповідності у розвитку теорії і практики; вибору в прийнятті рішень; практичної реалізації отриманих результатів, наприклад, у проектній діяльності; оперативного врахування ситуації, що склалася, для прийняття оптимальних рішень тощо.

Формування оцінювального відношення до навколишнього світу полягає в аналізі факторів реальної дійсності, власної діяльності, а також діяльності колективу на цьому фоні; виборі й обґрунтуванні сукупності критеріїв та обмежень; оцінці отриманої інформації і, нарешті, формулюванні проблеми, яку слід вирішувати.

Правило досягнення відповідності теорії і практики реалізується через визначення необхідних вихідних даних; побудову моделей об'єктів пізнання і перетворення; опису критеріїв; вибору оптимального методу рішення проблеми.

Правило вибору полягає в порівнянні отриманих рішень й оцінюванні результатів на підґрунті прийнятих критеріїв. Практична реалізація вимагає налізу рішень з точки зору їх утілення в життя, економічної ефективності, охорони праці та навколишнього середовища.

Запропоновані заходи допоможуть у зменшенні рівня дії суперечностей, підвищенні темпів інтеграції суб'єктивного фактора.

Особистісний фактор відбиває різноманітність якостей суб'єктів як компонентів педагогічної системи. У навчаль-



ному процесі існує суперечність між завданнями і рівнем знань, умінь, навичок, досвіду учня. Для її вирішення педагог має знати і враховувати індивідуальні особливості учнів (М.М. Скаткін, А.О. Кірсанов). При цьому реалізувати комплекс умов:

1. знання можливостей кожного учня – знання, вміння, навички, досвід діяльності в певній сфері;
2. формулювання мети діяльності спільно з учнями;
3. прийняття мети діяльності кожним учнем після обговорення результатів;
4. відповідність мети діяльності та наявність засобів її досягнення;
5. відповідність складності навчальних завдань і можливостей учнів;
6. вибір оптимального набору компонентів педагогічної системи, який відповідає етапу технології педагогічного процесу.

Шосту умову можна забезпечити, якщо здійснити диференціацію педагогічної системи на три підсистеми:

1. підсистему організації орієнтувальної діяльності учнів (системоутворювальний фактор – організація);
2. підсистему управління процесами пізнання і перетворення об'єкта (системоутворювальний фактор – управління);
3. підсистему спілкування між суб'єктами педагогічної системи.

Отже, процес пізнання педагогічної системи відбувається за напрямом діяльності (педагогічна система вищої школи, соціально-педагогічна система, пенітенціарна система тощо), за етапом технології (організації, управління, спілкування).

Людський фактор – важлива умова оптимізації навчальної діяльності, що відбиває місце і роль людини в складній системі, компонентом якої вона виступає. У широкому розумінні він означає комплекс взаємопов'язаних факторів, які впливають на функціонування педагогічної сис-

теми: потреби, мотиви, інтереси, сукупність цінностей, активність, ініціатива, духовний і матеріальний світ людини.

Суперечності людського фактора, на думку В.І. Андреева, виникають через те, що в навчальних закладах різного типу, особливо в загальноосвітніх школах, повністю не викорінений авторитарний стиль у відношеннях між суб'єктами педагогічної системи, який не сприяє формуванню творчих особистостей, сковує активність учнів. У педагогічному процесі домінує репродуктивний спосіб навчання, що ґрунтується на поясненні викладача без наступної самостійної пошукової діяльності.

Повсюдно використовується груповий спосіб навчання в процесі організації проектної діяльності учнів (Харківська загальноосвітня школа I-III ступенів №36, директор – кандидат педагогічних наук Лариса Володимирівна Ричкова). У більшості навчальних закладів не вистачає засобів управління діяльністю учнів: конспектів лекцій, зокрема електронних, посібників з організації науково-дослідної роботи, робочих зошитів тощо.

Дослідження факторів, які впливають на функціонування педагогічної системи, суперечностей, що виникають при дії факторів, показує таке: існує проблема створення оптимальної системи управління навчальною діяльністю учнів (студентів), використання якої дозволяє послабити їх вплив. Система має враховувати закони управління: необхідної різноманітності, екстремальності, зворотного зв'язку. Підґрунтя функціонування системи визначають принципи професійної спрямованості навчання, врахування потреб, можливостей, інтересів учнів, проблемності, розвивального характеру навчання, співробітництва, відповідальності, самостійності, творчої активності, ініціативи, використання замкнутого циклу управління навчальною діяльністю учнів.

Алгоритм методу аналізу факторів, що впливають на функціонування педагогічної системи, представляємо послідовністю кроків:

1. вивчаємо педагогічну систему на підґрунті її моделі;
2. визначаємо фактори, які впливають на педагогічну систему;
3. виявляємо суперечності, що виникають при дії факторів;
4. визначаємо засоби послаблення дії суперечностей.

Процеси диференціації, розглянуті вище на прикладі педагогічної системи, нерозривно пов'язані з інтеграцією. Підґрунтям інтеграції виступає методологічна система, компонентами якої є парадигми, підходи, принципи, методи.

У педагогічному словнику С.У. Гончаренка наведено таке визначення методології: 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці. 2) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності. Розрізняють а) часткову методологію – сукупність методів у кожній конкретній науці; б) загальну методологію – сукупність більш загальних методів; в) філософську методологію – систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію [5, с. 207]. У визначенні автора методологія розкрита через два аспекти: структурний – три рівні ієрархії (часткова, загальна, філософська) і функціональний – сукупність методів пізнання і перетворення об'єктів.

У сучасній філософії методологію розкрито на функціональному рівні: «Методологія – учення про способи організації та побудови теоретичної і практичної діяльності людини» [6, с. 628].

Визначення методології педагогіки розроблено з урахуванням наведених вище визначень: «Методологія педагогіки – вчення про способи організації (вплив на особистість), управління (вплив на діяльність), що існують в педагогічній системі через спілкування суб'єктів з метою передачі інформації в прямому і зворотному напрямках, спрямовані на пізнання і перетворення педагогічних об'єктів» [7, с. 18].

Для того, щоб методологія педагогіки могла слугувати підґрунтям інтеграції педагогічних об'єктів, слід визначити її основні характеристики. Дослідники категоріальних характеристик методології педагогіки М.К. Чапаєв і Е.Л. Воробйова, керуючись принципом необхідності і достатності, виділили таку сукупність характеристик: універсальність, інструментальність, рефлексивність, аксіологічність, інтегративність [8]. На нашу думку, вирішуючи питання функціональної повноти характеристик об'єкта, слід виходити з підґрунтя цього розгляду, яким є зв'язок методології з діяльністю людини на різних рівнях ієрархії. Виділена сукупність включає, крім названих вище, чотири: 1) спрямованість методології на вирішення проблеми пізнання і перетворення об'єкта; 2) технологічність; 3) інтервальність; 4) ієрархічність. Розглянемо окремі характеристики методології педагогіки.

Універсальність (різнобічність) охоплює певні характеристики, зокрема спрямованість на теоретичну і практичну діяльність. Теоретична діяльність полягає у виборі моделі освіти через обґрунтування сукупності парадигм, розробку методологічної системи, моделей педагогічної системи і педагогічного процесу, розробку технології процесу. Практична діяльність полягає у втіленні компонентів педагогічної системи, організації зв'язків, а також технології, отриманні результатів згідно з критеріями й обмеженнями.

Інструментальність методології педагогіки пов'язана з універсальністю і полягає в оптимальному виборі способів і засобів теоретичної і практичної діяльності, а також у розробці нових способів діяльності відповідно до нових парадигм. Як приклад, можна розглянути проектування засобів управління діяльністю студентів при використанні управлінської (кібернетичної) парадигми (В.М. Нагаєв, Т.В. Колбіна, О.В. Купенко, К.В. Яресько). З іншого боку, інструментальність пов'язана з рефлексивністю. Педагогічна рефлексія – це методологічна дія, яка дозволяє розробити і втілити цикл управління діяльністю, пов'язаний з її

оптимізацією. Отже, незаперечною є спрямованість методології педагогіки на вирішення поставленої проблеми.

Наступна категоріальна характеристика методології науки – її технологічність. Поняття технології не можна віднести до загальноприйнятих у педагогіці. Технологія пов'язана з діяльністю людини: вона надає її опис з точки зору мети, етапів здійснення, відповідних способів і засобів, а також результатів.

Технологічність методології педагогіки впливає з її визначення, в основі якого лежить спосіб як «дія або система дій, що застосовуються при виконанні будь-якої роботи, при здійсненні будь-чого (механічний спосіб обробки, спосіб виготовлення, спосіб використання)» [9, с.757].

Визначення методології педагогіки розкриває її інтервальну сутність. Поняття інтервалу було введено в обіг філософом Ф.В. Лазаревим. Автор стверджує: «Інтервал тому символізує собою не стільки «аспект», скільки деяку цілісність, «можливий світ» у структурі реальності, що обумовлює існування даного предмету як часткового в даному варіанті його актуалізації, у даній його іпостасі» [10, с. 127]. Отже, ідея інтервальності, як її тлумачить сам автор, полягає не тільки у тому, щоб розкрити багатовимірність світу, а скоріше, щоб підкреслити можливість розглядати певний об'єкт як одновимірний за даних обставин. Вони створюються штучно педагогом на тому або іншому етапі педагогічного процесу.

Інтервалами абстракції при вивченні педагогічного процесу є три його етапи: орієнтувальний, пізнавально-перетворювальний і контрольньо-рефлексивний, а педагогічної системи – підсистеми організації, управління, спілкування, що створюють умови здійснення етапів, відповідно.

Інтервальна сутність методології педагогіки полягає в тому, що інтервалами її є сукупність способів організації, управління, спілкування:  $I_M = \{I_{M_1}; I_{M_2}; I_{M_3}\}$ , де  $I_M$  – множина інтервалів методології педагогіки;  $I_{M_1}$  – множина способів

організації,  $I_{M_2}$  – множина способів управління,  $I_{M_3}$  – множина способів спілкування.

Отже, досліджено інтервальну (багатовимірну) сутність педагогічних об'єктів: педагогічна система, педагогічний процес, педагогічна ситуація, методологія педагогіки, що надає можливість розробити їх визначення.

У філософії розкрито значення поняття у науковому пізнанні: «... поняття – клітинка мислення; в ньому відображається найбільш загальне у предметі або явищі» [11, с. 252].

Подвійність поняття підкреслюється в теорії соціальних комунікацій. Поняття – 1) логічно оформлена загальна думка стосовно класу предметів, явищ; ідея будь-чого; 2) поняття – форма (вид) думки, що відображає загальні та сутнісні ознаки, зв'язки і відношення предметів або явищ [12, с. 253].

Сутність поняття, як однієї з форм відображення світу на ступені пізнання, спосіб узагальнення предметів і явищ, розкриває філософський словник [13, с. 371]. Поняття – це узагальнення предметів деякого класу за їх специфічними ознаками, причому предмети одного класу можуть узагальнюватися за різними сукупностями ознак. Наприклад, процес навчання представлений як взаємодія суб'єктів (В.І. Лозова, В.О. Сухомлинський, А.В. Хуторський та інші), як передача досвіду (А.М. Алексюк, В.С. Безрукова, С.У. Гончаренко та інші), як розвиток учня (В.І. Загвязинський, І.Ф. Харламов та інші), як пізнавальна діяльність (С.П. Баранов), як управління пізнавальною діяльністю (З.Н. Курлянд) [2, с. 142]. Усі вказані вище ознаки є значними; вони відображають процес навчання з різних боків. Тим самим із ознак, які складають зміст поняття, висновуються інші ознаки, зокрема багатобічність навчання. Поступово поняття перетворюються в систему знань стосовно процесу. Розвиток знань приводить до їх поглиблення, відповідно, нові поняття фіксують більш глибоку сутність предмету вивчення.

Виділення класів об'єктів (педагогічні), узагальнення їх у понятті на підґрунті специфічних ознак є необхідною

умовою пізнання законів даної галузі. Вище зазначалося, що процес навчання характеризується інтервальністю, тобто здійснюється за етапами. На орієнтувальному етапі системоутворювальним фактором виступає організація, якій підпорядковуються процеси управління і спілкування. Згідно з концепцією П.Я. Гальперіна планомірно-поетапного формування розумових дій, образів і понять, на першому етапі формується мотиваційна основа дії – складаються відношення суб'єкта до цілей і завдань дії, що планується, а також до змісту матеріалу, який вивчається, розробляється схема орієтувальної основи дії (ООД) як системи орієнтирів і вказівок, урахування яких необхідно для виконання дії. Схема ООД є надзвичайно значимою: вона перевіряється й уточнюється під час дії [14, с. 75].

На основі концепції П.Я. Гальперіна розроблено поняття навчально-пізнавальної орієнтації як процесу управління діяльністю студентів технічного вишу. Засобами управління й організації є схеми ООД, робочі зошити, активний роздатковий матеріал з дисциплін «Методи оптимізації», «Математичні основи кібернетики», «Технічна кібернетика» тощо [15]. Експериментальні дослідження засобів організації й управління в середній школі й у виші (Л.В. Ричкова, Т.О. Дмитренко, К.В. Яресько) на орієтувальному етапі показали суттєве підвищення якості знань і умінь при зменшенні строків навчання.

На пізнавально-перетворювальному етапі системоутворювальним фактором є управління діяльністю тих, хто навчається, а організація і спілкування підпорядковуються управлінню. Якщо на орієтувальному етапі управління має форму прямого управління (наприклад, слід повторити матеріал дисципліни, що вивчався раніше), то на пізнавально-перетворювальному етапі управління має форму співуправління в процесі спільної продуктивної діяльності (розробка моделі об'єкта, визначення його характеристик).

На контрольно-рефлексивному етапі системоутворювальним фактором виступає спілкування стосовно отрима-

них результатів; організація й управління підпорядковуються спілкуванню.

Отже, процес навчання слід розглядати як взаємодію суб'єктів, що передбачає управління (перехід від прямого управління до співуправління і самоуправління), а також організацію і спілкування.

Аналіз характеристик навчання, виявлених педагогами-дослідниками, показав, що вони мають різну спрямованість: на особистість учня (індивідуально зумовлений, безпосередній); на процес взаємодії (цілеспрямований, організований, систематичний, упорядкований); на розкриття сутності феномену (складний, багатобічний); на середовище (соціально зумовлений) [2].

Більшість учених вважають основною функцією навчання виконання навчального завдання в ситуації спільної продуктивної діяльності (В.Я. Ляудіс, Л.В. Ричкова, К.В. Яресько та інші).

Традиційним компонентом визначення навчання є його результат, а саме – знання, вміння, навички, досвід; розвиток особистісних якостей; культура людства; досвід діяльності, способи дій тощо.

На нашу думку, слід пов'язувати результат навчання з компонентами педагогічної системи, зокрема змістом освіти, а також освітніми парадигмами. Аналіз наведених вище результатів упевнює в тому, що при їх обґрунтуванні застосовано такі парадигми: знаннєву (знання, вміння, навички, досвід); культурологічну (культура людства, досвід діяльності, способи дій); гуманістичну (розвиток особистісних якостей). Рідко використовуються такі результати: досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до себе, світу, оточення, а також співуправління, самоуправління, культура діяльності, культура управління діяльністю (самоуправління), культура організації (самоорганізації), культура спілкування [2].

Аналіз показав, що використання одновимірного підходу до визначення процесу навчання (взаємодія суб'єктів;



передача досвіду; розвиток учня; пізнавальна діяльність; управління пізнавальною діяльністю тощо) не дозволило педагогам-дослідникам описати феномен навчання з різних боків, виявити всю глибину його смислу і значення для людей.

У процесі розробки визначення процесу навчання нами було використано множину понять, компонентами якої є родо-видове відношення, функція, характеристика, педагогічна система, мета, спосіб, діяльність, знання, вміння, навички, культура, організація, управління, спілкування тощо. Ми пропонуємо таке визначення: навчання – цілеспрямований, багатовимірний процес організації, управління, спілкування між суб'єктами педагогічної системи, «клітинкою» якого є ситуація спільної продуктивної діяльності, а результатом – знання, вміння, навички як компонент культури, розвиток емоційно-ціннісного і творчого ставлення до навколишньої дійсності, засвоєння досвіду діяльності, культури здійснення й управління нею [16, с. 20].

Аналіз отриманого визначення процесу навчання показав, що воно ґрунтується на сукупності парадигм – знаннєвій, культурологічній, гуманістичній і управлінській. Підґрунтям кожної парадигми є відповідні компоненти педагогічної системи:

- знаннєва парадигма переважно пов'язана зі змістом освіти;
- культурологічна – з методами і формами спільної діяльності суб'єктів;
- гуманістична парадигма віддзеркалює стосунки між суб'єктами педагогічної системи;
- управлінська – вимагає розглядати педагогічну систему у динаміці як систему управління діяльністю учнів.

Сукупність парадигм є складником теоретико-методологічних і технологічних засад педагогіки, а також дослідження в цій галузі. Так, знаннєва парадигма відбиває рівень знань і вмінь, зокрема творчих, необхідних людині тієї чи іншої історичної доби. У наш час перед вищою осві-

тою постає питання формулювання глобальних знань у фахівців з метою їх використання в процесі вирішення глобальних проблем сучасності: політичних, соціальних, економічних, екологічних, демографічних, науково-технічних [6, с. 249]. Однією з основних характеристик знань є їх системність, а саме – співвіднесеність з об'єктом як системою, що володіє структурою, функціями, характеризується етапами історичного розвитку. Тому, на нашу думку, знаннева парадигма пов'язана з системним підходом, який широко використовується в педагогіці для дослідження педагогічної системи як предмету науки.

Сутність культурологічної парадигми полягає в усвідомленні цінності педагогічної системи та її компонентів, результатів діяльності, а також технологій процесів. Ця парадигма пов'язана з культурологічним підходом, який ґрунтується на концепціях культури:

- аксіологічній (культура – сукупність цінностей: духовних, матеріальних, практичних (технологічних));
- семіотичній (сукупність знакових систем);
- евристичній (культура – характеристика творчої діяльності).

Згідно з аксіологічною концепцією, результати навчання відносяться до духовного компонента (знання, досвід діяльності, якості особистості), матеріального (модель системи або процесу, проект, книга тощо), практичного (технологія процесу).

Значення семіотичної концепції для педагогіки полягає в тому, що наука постійно збагачується абстрактними об'єктами, серед яких – моделі педагогічних систем (організації, управління, спілкування), алгоритми процесів.

За евристичною концепцією культури, у суб'єктів педагогічної системи слід формуати такі характеристики діяльності, як культура діяльності, культура управління діяльністю (В.М. Нагаєв, К.В. Яресько).

Гуманістична парадигма, яка реалізується через гуманістичний підхід, є надзвичайно актуальною для вирі-

шення глобальних проблем сучасності: інтросоціальних, суспільства і людини, суспільства, людини і природи [6, с. 249]. Гуманістична парадигма і відповідний підхід ґрунтуються на понятті гуманізму як сукупності ідей і поглядів, які стверджують цінність людини незалежно від її суспільного стану, право на вільний розвиток творчих сил і використовують для цього принципи творчої активності (В.І. Лозова), ініціативи (Г.І. Сорока), рівності, справедливості і толерантності у міжкультурній комунікації (Т.В. Колбіна).

Традиційно проектування педагогічної системи відбувалося на основі знанневої, культурологічної і гуманістичної парадигм. Дослідження, здійснені на початку ХХІ ст., показали, що ця сукупність парадигм не є повною [17, с. 13]. Вони не враховують багатовимірності педагогічної системи, її диференціації на підсистеми організації, управління і спілкування, її зв'язку з технологією педагогічного процесу, зокрема з пізнавально-перетворювальним етапом, де системоутворювальним фактором є управління пізнавальною діяльністю учнів.

Поява нової, управлінської парадигми відбулася на початку ХХІ ст. [18, с.188-200], що було підготовлено працями науковців: С.І. Архангельського, П.Я. Гальперіна і Н.Ф. Тализіної, Т.О. Дмитренко, Т.В. Ляудіс, Л.В. Ричкової та інших.

Розроблено концепції:

1. переходу від прямого управління, співуправління до самоуправління;
2. взаємозв'язку організації й управління як обернених понять;
3. педагогічної системи як системи організації, управління, спілкування між суб'єктами педагогічної системи.

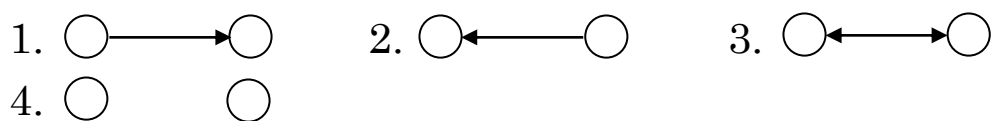
Перша концепція покладена в основу проектування адаптивної соціально-педагогічної системи (С.В. Копилова); друга концепція використана для розробки технології педагогічного процесу (Т.О. Дмитренко); третя концеп-

ція дозволила здійснити диференціацію педагогічної системи на підсистеми відповідно до етапів технології процесу: орієнтувального, пізнавально-перетворювального і контрольно-рефлексивного (Т.О. Дмитренко, Т.В. Колбіна, Д.С. Ципіна).

Парадигма управління реалізується через кібернетичний підхід, сутність якого полягає у розгляді педагогічної системи як системи управління, що функціонує на підґрунті законів: необхідної різноманітності (У.-Р. Ешбі), екстремальності (В.О. Олійників), зворотного зв'язку (О.О. Богданов, Н. Вінер). Ці закони відображають не всі зв'язки в педагогічній системі, а лише необхідні, загальні та сталі. Іншою фундаментальною ознакою вказаних законів є їх присутність. Кожний закон відображає певну взаємодію між компонентами системи. Так, закон необхідної різноманітності відбиває зв'язок між кількістю різноманітності органу управління і кількістю різноманітності об'єкта управління. Закон екстремальності виражає залежність між компонентами педагогічної системи і результатами процесу управління. Закон зворотного зв'язку відбиває залежність між суб'єктами.

Отже, закони управління виражають необхідні та сутнісні зв'язки в педагогічній системі. Важливою здатністю системи є кількість різноманітності, яка залежить від кількості компонентів і зв'язків, тобто від структури. Чим більше компонентів і зв'язків, тим більше кількість різноманітності. Успіху в управлінні можливо досягнути, якщо орган управління володіє не меншою кількістю різноманітності, ніж об'єкт управління. Закон У.-Р. Ешбі діє в системах різної фізичної природи. Наприклад, дослідження біологів показали, що збільшення різноманітності в системах живої природи забезпечує їм збалансованість із середовищем, дозволяє адекватно реагувати на зміни. І.І. Шмальгаузен зауважує: «Різноманітність має велике значення для регуляції еволюційного процесу...» [19, с. 210].

Педагогічна система як предмет педагогіки характеризується великою кількістю різноманітності:  $N = 2^{n(n-1)}$ , де  $n$  – кількість компонентів. Якщо  $n=2$ ,  $N=4$  (рис.1).



**Рис. 1. Ілюстрація кількості різноманітності для системи, що складається з двох компонентів**

Кількість різноманітності для академічної групи ( $n=25$ ) дорівнює:  $N = 2^{25 \cdot 24}$ .

Аналіз показує, що проблема зменшення кількості різноманітності об'єкта управління є нагальною для педагогічної науки. У сучасній педагогіці пропонуються такі основні напрями [1]:

1. Оптимізація педагогічної системи і педагогічного процесу.
2. Модернізація технологій педагогічних процесів.
3. Адаптація педагогічної системи.
4. Розробка дидактичних основ управління, під якими ми розуміємо моделі педагогічної системи, педагогічного процесу, педагогічної технології.
5. Удосконалення нормативних документів – навчального плану і програми дисципліни з використанням методів оптимізації.
6. Розробка дидактичних засобів, які дозволять здійснити замкнутий цикл управління навчальною діяльністю учнів.

У працях А.І. Берга, В.П. Беспалька, О.Г. Гохмана, Т.О. Дмитренко, Ю.А. Конаржевського, Л.П. Леонтєва, Н.Ф. Тализіної та інших наголошується на тому, що дослідження проблем педагогічного управління слід здійснювати з використанням методів і засобів кібернетики [20].

Отже, управлінська парадигма в педагогіці пов'язана з кібернетичним підходом, який ґрунтується на методах і засобах кібернетики, зокрема методі моделювання.

У Найновішому філософському словнику підкреслюються зв'язки методу з парадигмою, а також з принципами, нормами і методиками: «Методи складаються через рефлексію над об'єктною (предметною) теорією в деякій метатеоретичній галузі всередині певних парадигмальних орієнтацій і закріплюються в принципах, нормах і методиках дослідження, реалізуються в навичках і уміннях конкретних дослідників і забезпечуються відповідними інструментальними засобами» [6, с. 628].

П. Ліндсей і Д. Норман підкреслюють роль суб'єкта в процесі моделювання: «Модель розробляється суб'єктом дослідження так, щоб відбити характеристики об'єкта (властивості, взаємозв'язки, структурні та функціональні параметри тощо), сутнісні до мети дослідження» [21, с. 332].

На думку філософів, моделювання (фр. *modele* – зразок, прообраз) – відтворення характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для їх вивчення. Цей останній зветься моделлю [13, с. 289].

Необхідність у моделюванні виникає досить часто, зокрема, в енергетиці: моделювання гідротурбіни, греблі електростанції. Т.О. Дмитренко брала участь у перевірці моделі групового регулювання гідроагрегатів Братської ГЕС імені В.І. Леніна під час планового ремонту разом із фахівцями лабораторії заводу ЛМЗ (1965 р.) під керівництвом Є.І. Родіонова.

Між моделлю і об'єктом має існувати подібність, яка полягає в східності:

- фізичних характеристик;
- функцій (лат. *functio* – виконання, звершення).

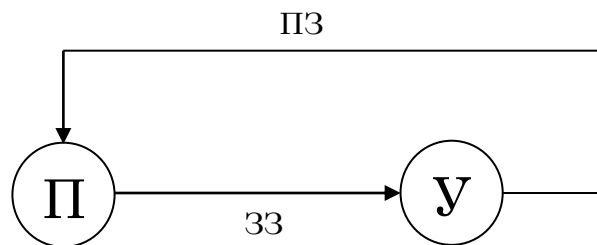
1. Зовнішній прояв властивостей деякого об'єкта у певній системі відношень, наприклад, функція цілей у педагогічній системі. 2. У математиці та логіці функцією називають операцію співставлення кожному елементу деякого класу (область визначення функції) повністю визначеного елемента іншого класу (області значень даної функції)

[13, с. 526]. У педагогіці функція – значення об'єкта (призначення) в системі, до якої він належить.

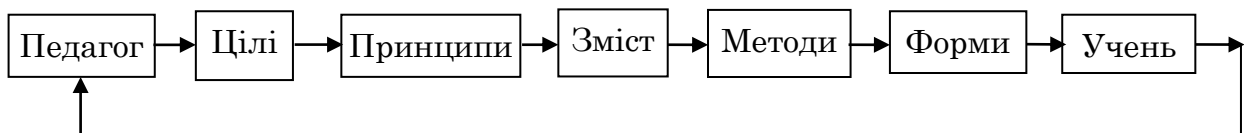
Модель може виконувати свою роль (функцію), коли ступінь її відповідності об'єкту є строго визначеною. Існує теорія подібності, яка дозволяє визначити відповідність на підґрунті критеріїв. Розрізняють моделі «фізичні» і «математичні» в залежності від природи моделі й тих сторін об'єкта, що розглядаються.

Моделі педагогічних об'єктів розробляються на підґрунті знаково-символічного аспекту їх дослідження. Н.Г. Салміна розкриває зв'язок між знаком і символом: знак означає зміст, а символ розкриває його (відображає, виражає відношення до нього) [22, с. 4]. Наприклад, у педагогіці знаком може розглядатися зображення, зміст якого полягає в тому, що в системі (рис. 2), компонентами якої є педагог і учень, відбувається їх спільна продуктивна діяльність з використанням прямих і зворотних зв'язків.

Символом, який розкриває зміст знаку (рис. 2), є структурна схема педагогічної системи (рис. 3).



**Рис. 2. Знак спільної продуктивної діяльності між педагогом (П) і учнем (У) через прямий зв'язок (ПЗ) і зворотний зв'язок (ЗЗ)**



**Рис. 3. Структурна схема педагогічної системи**

Якщо визначити функції кожного компонента і цілісної системи, то отримаємо структурно-функціональну схему педагогічної системи.

Структурно-функціональний аналіз (підхід) – один із найбільш розвинутих у соціогуманітарній сфері, що задає принципи дослідження соціогуманітарних явищ і процесів (на рівнях суспільства, культури, особистості, будь-якого соціального об'єкта – групи, спільності, інституту, організації) як системно організованої структурної цілісності, де кожний елемент має певне функціональне значення [6, с. 997]. Прикладом такого об'єкта соціогуманітарної сфери виступає педагогічна система, яка характеризується цілісністю (повнотою компонентів і зв'язків, виконанням ними належних функцій), цілеспрямованістю (наявністю цілей в структурі системи), ієрархічністю (індивідуальна педагогічна система, групи, закладу освіти).

Педагогічна система є кібернетичною системою – сукупністю взаємопов'язаних елементів, спроможних сприймати, зберігати, переробляти інформацію, а також обмінюватися інформацією з іншими системами. Педагогічна система є найбільш загальною абстрактною моделлю педагогічних об'єктів, які вивчаються методами кібернетики (моделювання). Вивчення педагогічної системи спрямовано на виявлення найбільш загальних закономірностей (педагогічна система є системою управління навчальною діяльністю учнів) і законів (необхідної різноманітності, екстремальності, зворотного зв'язку). Елементи педагогічної системи мають різну природу: педагоги, учні, технічні пристрої (комп'ютери), методи тощо. З цієї точки зору, педагогічну систему можна віднести до класу ергатичних (з грец. – робітник). Складні ергатичні системи є ієрархічними системами управління, в яких можливою є участь людини на будь-якому рівні ієрархії.

Для опису і дослідження процесів у ергатичній системі використовуються різні рівні абстракції – від евристичного й інформаційного до абстрактно-алгебраїчного.

Складні системи управління – збірна назва систем, які складаються з великої кількості елементів і зв'язків. Складними також є системи, що не можна описати мате-



матично – невідомою є природа явищ, які відбуваються в системі. Прикладами складних систем виступає мозок людини, економічна система, педагогічна система тощо. Навчальна діяльність – це процес, який неповністю спостерігається; доступні лише деякі результати і вчинки людини.

До складних систем управління висуваються певні вимоги: динамічна сталість, надійність, інваріантність, адаптивність, оптимальність. Більшість із названих вимог стосуються і педагогічної системи: інваріантність структури, повнота компонентів і зв'язків, сталість при дії різних факторів (спроможність зберігати структуру і виконувати функції, тобто надійність), адаптивність як здатність пристосовуватися до мінливих умов середовища або до своїх внутрішніх змін, зберігати оптимальні параметри, що приводить до підвищення ефективності функціонування.

Можливість зберігання названих вимог стосовно педагогічної системи ґрунтується на організації вивчення навколишнього середовища (ідентифікація) і використанні результатів для відповідного змінення способу (алгоритму) функціонування. Алгоритм може бути детермінованим або стохастичним у залежності від характеру змін середовища.

Вивчення складних систем управління здійснюється у двох напрямках. Перший – ґрунтується на описовому підході до об'єктів, інший – на кількісному. Педагогіка займає проміжне місце. Більшість об'єктів подано описово. Прикладом є навчальна діяльність, яку описують через аспекти її розгляду [4, с.72].

Перший аспект пов'язаний з виділенням компонентів, які структурують різні види діяльності: суб'єкт, об'єкт, процес, засоби, продукти. Об'єкт – це фрагмент навколишнього світу, на який спрямована діяльність суб'єкта з його пізнання і перетворення; процес – зміна станів суб'єкта у напрямі здобуття знань, умінь, навичок, досвіду діяльності, розвитку особистісних якостей; засоби – способи, технології, прийоми, методи, знакові системи, технічні об'єкти і системи (комп'ютери); продукти діяльності як новий, соці-

ально-значущий результат, зокрема перетворення об'єкта діяльності, а стосовно суб'єкта – в напрямі здобуття знань, набуття умінь, навичок, особистісних якостей.

Другий аспект розгляду навчальної діяльності охоплює всі компоненти з метою розмежування учіння і діяльності, яка засвоюється в учінні. За С.У. Гончаренком, учіння – цілеспрямований процес засвоєння учнями знань, оволодіння уміннями й навичками. У широкому розумінні – оволодіння різноманітним суспільним досвідом, складова процесу навчання, яка охоплює діяльність учнів і управляється учителем. Головними функціями учіння є пізнавальна, розвивальна і виховна [5, с.342]. Процес учіння відбувається в педагогічній системі з компонентами: суб'єкти, мета, принципи, зміст, методи і форми діяльності, а також результати.

Третій аспект спрямований на виділення пізнавальної і перетворювальної сторін діяльності. Пізнавальна сторона включає усвідомлення цілей, завдань, змісту матеріалу, який вивчається, а також засобів, норм часу, способів, прийомів, рівнів засвоєння (репродуктивний, частково-пошуковий, творчий), моделей знань і умінь; перетворювальна сторона включає формулювання проблеми, розробку концепції й гіпотези, перетворення вихідних об'єктів, створення нових.

Розгляд трьох аспектів дозволяє розділити навчальну діяльність на етапи: усвідомлення змісту, формулювання проблеми, оволодіння змістом, контроль, корекція.

Етап усвідомлення змісту слід розділити на усвідомлення необхідності засвоєння (з точки зору проблем науки, які не вирішені), можливості (стосовно знань і умінь, досвіду учнів), а також послідовності засвоєння і необхідної для цього інформації. Етап формулювання проблеми ґрунтується на застосуванні методу аналізу факторів, наведеному вище. Етап оволодіння змістом слід розділити на оволодіння базовим блоком – системою взаємопов'язаних понять, розробленою з використанням методу розпізна-

вання окремих сторін об'єкта; інформаційним блоком першого рівня – моделлю об'єкта; інформаційним блоком другого рівня – характеристиками цілісного об'єкта, отриманими через його диференціацію й інтеграцію.

Четвертий аспект розгляду навчальної діяльності дозволяє виявити елементи творчості – продуктивної людської діяльності, здатної породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [5, с. 326].

Філософ В.Ф. Овчинників розглядав репродуктивне і продуктивне в структурі творчості як суспільного явища [23, с. 40]. Згідно з дихотомічною моделлю, навчальна діяльність включає творчі та нетворчі компоненти. Категоріальний апарат, який дозволяє їх відобразити, – це поняття продуктивного і репродуктивного. Творчість локалізується в середині навчальної діяльності через наявність притаманних їй творчих компонентів на кожному етапі. Взаємозв'язок продуктивного і репродуктивного автор розкриває на прикладі трьох ситуацій:

1. включення дій суб'єкта творчості в соціально-культурний контекст, представлений певними цінностями, нормами, стереотипами, наявними знаннями, способами дій і прийомами. Репродуктивне виступає в наведеній ситуації як «точка відліку» процесу творчості;

2. створення новизни, що включає продуктивні та репродуктивні дії як компоненти творчості;

3. актуалізація новизни, яка отримує ціннісні, соціально-культурні характеристики (новизна – значимість для людини і суспільства). На цьому етапі репродуктивне виступає як спосіб актуалізації новизни.

Аспектний аналіз навчальної діяльності дозволив розробити її якісну модель й обґрунтувати характеристики:

- цілісність у статиці як наявність компонентів і зв'язків та їх функцій;
- цілеспрямованість (наявність цілей і відповідних їм результатів);

- багатовимірність – наявність двох основних сторін – пізнавальної і перетворювальної як інтервалів (на кожному інтервалі навчальна діяльність виступає цілісним об'єктом);

- цілісність у динаміці (наявність діяльності учіння і діяльності, що засвоюється в учінні);

- технологічність (етапи: усвідомлення змісту, формулювання проблеми, оволодіння змістом, контроль, корекція);

- наявність елементів творчості як реалізації взаємозв'язку репродуктивного і продуктивного у різних ситуаціях – підготовки до створення новизни, досягнення нового в результатах діяльності й актуалізація його у житті людини і суспільства.

Аналізуючи діяльність творчої особистості в історичному аспекті, автор висновує, що «розвиток творчості йде від домінування репродуктивних дій (засвоєння і використання нормативного досвіду, знань) до поступового домінування продуктивних дій і оптимального співвідношення між ними: репродуктивні дії досягають вищого ступеню зрілості, а продуктивні – висуваються вперед, підкоряючи собі увесь процес діяльності, спрямовуючи його на досягнення нових результатів» [23, с. 42].

Отже, у процесі творчості випереджувальну роль відіграє продуктивне; на цьому підґрунті у суб'єкта виникає мотивація до творчої роботи в навчальній діяльності, формується модель нового.

Якісні моделі складних педагогічних об'єктів є складником загальної теорії систем (ЗТС) – наукового напрямку, пов'язаного з розробкою сукупності філософських, методологічних, конкретно-наукових і прикладних проблем аналізу і синтезу складних систем будь-якої природи.

Часто термін «загальна теорія систем» використовується як синонім терміна «абстрактна теорія систем» (АТС). Підґрунтям для створення АТС є аналогії (ізоморфізм) процесів, що мають місце в системах різного типу (технічних, біологічних, економічних, соціальних).

Ізоморфізм для систем різної природи дає можливість переносити знання з однієї галузі до іншої, зокрема з технічної, біологічної, психологічної, педагогічної тощо – до математичної.

У процесі моделювання складних систем користуються поняттям «чорного ящика», запропонованим англійським біологом і кібернетиком У.Р. Ешбі. «Чорний ящик» – система, зміст якої спостерігачеві невідомий, а доступними є тільки входи та виходи.

Якщо подати на входи ( $m$ ) системи множини сигналів і спостерігати відповідні множини реакцій на виходах ( $n$ ), то, співставляючи й аналізуючи результати, можливо скласти певне уявлення стосовно структури, зокрема наявності зворотного зв'язку й поведінки в різних умовах. Наприклад, психологи і педагоги часто здійснюють дослідження методом «чорного ящика», спостерігаючи, фіксуючи, класифікуючи й аналізуючи поведінку людей у різних ситуаціях, надаючи їм спеціально розроблені завдання (тести).

Дві системи є ізоморфними, якщо будь-якими однако-вими просторово-часовими розподілами сигналів на їх входах відповідають однакові просторово-часові розподіли на їх виходах [24, с. 69]. У наведеному визначенні кібернетика Л.П. Крайзера ізоморфізм систем трактується як ідентичність їх поведінки в зовнішньому середовищі, з яким вони обмінюються інформацією через входи і виходи.

Очевидно, що ізоморфні системи є ідеальними функціональними моделями одна одної. Схожість моделі й оригіналу не означає їх тотожності за структурою і поведінкою, що іноді виникає через спрощення моделі.

Абстрактна теорія систем представляє собою галузь наукових знань, що дозволяє вивчати поведінку, зокрема цілеспрямовану, систем будь-якої складності та призначення. Фахівець у галузі створення АТС М. Месарович сформулював основні вимоги до такої теорії [25, с.500]. Реалізуючи її зв'язок з педагогікою, маємо такі положення:

1. Абстрактна теорія систем має бути загальною: із неї виводяться інші теорії. Наприклад, з теорії педагогічних систем виводиться теорія алгоритмів, зокрема алгоритм пізнання і перетворення педагогічного об'єкта.

2. Визначення педагогічних об'єктів мають бути однозначними і ґрунтуватися на загальноприйнятому визначенні педагогічної методології як учення про способи організації (вплив на особистість учня), управління (пряме, співуправління і самоуправління) як вплив на діяльність, що мають місце в педагогічній системі у процесі спілкування суб'єктів для передачі інформації з метою пізнання і перетворення педагогічних об'єктів [7, с.18; 16, с.20].

3. Наукове підґрунтя АТС має бути фундаментальним, а її висновки – мати практичну цінність при вивченні процесів навчання, виховання, розвитку, соціалізації, адаптації тощо.

Отже, абстрактна теорія систем у педагогіці має бути дедуктивною, тобто об'єднувати теорії, які вивчають процеси управління, організації, спілкування, що відбуваються у багатовимірній педагогічній системі.

Існує кілька рівнів абстрактного опису систем: лінгвістичний, теоретико-множинний, абстрактно-логічний, топологічний, логіко-математичний, теоретико-інформаційний, динамічний, евристичний. Класифікацію рівнів абстрактного опису запропоновано фахівцем у галузі АТС А.І. Кухтенко [26, с.337].

Розгляд завдань на одному рівні абстрагування дозволяє відповісти на певну групу питань, зокрема, який склад компонентів системи. Для отримання відповідей на інші питання (наявність зв'язків між компонентами) слід здійснити дослідження на іншому рівні.

Кожний із названих вище рівнів АТС володіє обмеженими можливостями надання інформації стосовно складної системи. Для досягнення максимально можливої повноти інформації слід вивчити певну систему на всіх доцільних для даного дослідження рівнях абстракції.

Лінгвістичний рівень опису – найбільш високий рівень абстрагування, із якого можна отримати інші рівні абстрактного опису систем більш низького рангу. Формальні процедури стосовно об'єктів або процесів, пов'язаних з абстрагуванням, будуть успішними, якщо їм співставити стабільні, незмінні поняття, виявити взаємовідношення між ними і, нарешті, розкрити зв'язки, які існують у на-вколишньому світі. Наприклад, педагогічна система, як результат інтеграції підсистем організації, управління, спілкування, пов'язана з технологією педагогічного процесу через етапи: орієнтувальний, пізнавально-перетворювальний і контрольно-рефлексивний, відповідно.

Наведене визначення педагогічної системи відображає її статичні характеристики:

- багатовимірність як наявність підсистем організації, управління, спілкування (системоутворювальні фактори);
- зв'язок з технологією педагогічного процесу, за якою підсистема організації пов'язана з орієнтувальним етапом, підсистема управління – з етапом пізнання і перетворення, а підсистема спілкування – з етапом контролю і рефлексії.

Отже, педагогічна система є умовою здійснення педагогічного процесу. Оптимізація педагогічної системи відбувається послідовно, тобто через підсистеми.

Розгляд педагогічної системи у динаміці показав, що підґрунтям її функціонування є інваріант, розроблений у кібернетиці, – система управління об'єктом будь-якої природи (рис.4).



Рис. 4. Система управління об'єктом

Система (рис. 4) включає об'єкт управління, орган управління, прямий і зворотний зв'язки (п. з; з. з.). Якщо функціонування об'єкта відхиляється від норми, орган управління виробляє сигнал, що впливає на об'єкт управління з метою досягнення нормального стану його функціонування (прямий зв'язок). Відхилення мають місце, якщо на об'єкт управління впливає «стан природи» –  $h$ .

Зміст роботи системи полягає в здійсненні такого кругообігу інформації і з таким ритмом, які необхідні для нормальної дії об'єкта, а саме: впливи управління подаються на об'єкт управління по каналу прямого зв'язку; результати впливу сприймаються спеціальною системою датчиків і передаються в орган управління по каналу зворотного зв'язку. Передані дані разом із раніше накопиченою інформацією перетворюються органом управління (регулятором) у нові впливи управління, після чого процес обміну інформацією продовжується [26].

Загальну схему функціонування об'єктів будь-якої природи було покладено кібернетиками в основу дослідження процесів управління, регулювання, розпізнавання образів, оптимізації, адаптації тощо.

Система (рис. 4) є інваріантом – абстракцією, яка відповідає законам отримання, зберігання, перетворення та застосування інформації.

Під системами управління розуміють біологічні, технічні, економічні, педагогічні, військові; вони створили підґрунтя відповідних галузей кібернетики. Так, наприклад, кібернетична педагогіка (А.І. Берг, О.Г. Гохман, Т.О. Дмитренко, К.О. Метешкін, В.М. Нагаєв, Л.П. Леонт'єв, Н.Ф. Тализіна, В.О. Якунін, К.В. Яресько та інші вчені) в якості предмету науки розглядає педагогічну систему як систему управління діяльністю учнів. Органом управління в системі є педагог та (або) технічний пристрій для збирання, перетворення, зберігання та застосування інформації відповідно до схеми (рис. 4).



На лінгвістичному рівні опису об'єктів уводяться їх позначення у вигляді символів (педагогічна система), а також установлюються правила оперування з ними (послідовне з'єднання підсистем організації, управління, спілкування). Сукупність символів і правил оперування (використання) є компонентами абстрактної мови.

Поняття стосовно висловлювання абстрактною мовою означає, що є деяке речення, побудоване за граматичними правилами даної мови. Речення включає змінні (конституенти), які тільки при їх певному значенні забезпечують істинність висловлювання: «Педагогічна система складається з трьох підсистем (організації, управління, спілкування) за умови їх послідовного з'єднання.» Наведене речення є істинним; воно включає три змінні з відповідними значеннями, а їх розташування є послідовним.

Усі висловлювання розділено на два типи: терми (імена) і функтори, які визначають відношення між термами. Використовуючи терми і функтори, можливо перейти від абстрактного опису об'єкта до теоретико-множинного. Термами є підсистеми, а функтори вказують на відношення між ними. За Н. Бурбакі, множина складається з елементів, які мають певні властивості і перебувають у певних відношеннях між собою і з елементами інших множин.

Складні системи управління, до яких відносяться педагогічні системи, повністю підходять під визначення поняття «множина».

$$P = \{P_1; P_2; P_3\}, \text{ де} \quad (1)$$

$P$  – педагогічна система,  $P_1$  – підсистема організації,  $P_2$  – підсистема управління,  $P_3$  – підсистема спілкування.

Згідно з рис.3, структурна схема педагогічної системи включає сім послідовно розташованих компонентів:

$$P = \{p_1; p_2; p_3; p_4; p_5; p_6; p_7\}, \text{ де} \quad (2)$$

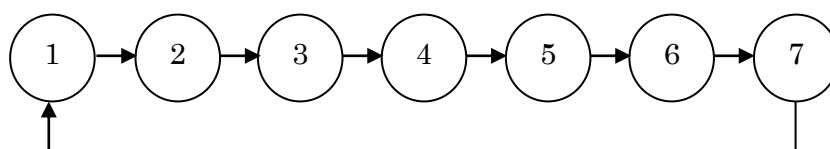
$P$  – педагогічна система;  $p_1$  – педагог;  $p_2$  – цілі;  $p_3$  – принципи;  $p_4$  – зміст;  $p_5$  – методи;  $p_6$  – форми спільної продуктивної діяльності педагога й учнів;  $p_7$  – учні.

Представлення педагогічної системи у вигляді множини підсистем (1) і множини компонентів (2) дозволяє відбити їх послідовність.

Підсистеми  $P_1, P_2, P_3$ , а також елементи  $p_1, p_2, p_3, p_4, p_5, p_6, p_7$  педагогічної системи  $P$  є також множинами, що дозволяє описувати вельми складні системи. У якості прикладу реальної системи, розглянутої теоретико-множинною мовою, можна вказати на кібернетичну систему управління підприємством, яку описав англійський кібернетик С. Бір [27]. Учений намагався встановити аналогію між мозком людини і штучним мозком, що створюється з метою управління виробництвом. Але на теоретико-множинному рівні абстрагування можливо отримати лише загальні відомості стосовно реальних систем, а для більш конкретних цілей необхідні інші абстрактні моделі.

Наприклад, у моделі необхідно відобразити зв'язки між елементами множин, а також між множинами. Для цього слугує абстрактно-алгебраїчний метод. Елементами множини є вершини графа, а дуги вказують на зв'язки між елементами.

На рис. 5 представлена графова модель педагогічної системи, яка включає сім вершин і сім дуг.



**Рис. 5. Графова модель педагогічної системи**

1 – педагог; 2 – цілі; 3 – принципи; 4 – зміст; 5 – методи; 6 – форми спільної продуктивної діяльності педагога і учнів; 7 – учні.

Зв'язок між педагогом і учнями, який здійснюється через компоненти 2, 3, 4, 5, 6 називається прямим, а від учнів до педагога – зворотним.

У абстрактній теорії систем найбільш часто застосовується абстрактно-алгебраїчний метод. Л.П. Леонт'єв і О.Г. Гохман застосували його для розробки навчального плану спеціальності вишу (граф, матриця) [20, с. 25]. У наступному підрозділі будуть розглянуті кілька задач оптимізації педагогічних об'єктів, вирішених абстрактно-алгебраїчним методом.

Оптимізація процесів, які відбуваються в педагогічній системі, зокрема навчання, розвиток тощо, ґрунтується на визначенні поняття «динамічна система» [26, с. 338]. Вона має «входи» і «виходи», через які в певні моменти часу можливо вводити інформацію, а в інші моменти – виводити її. У педагогічній системі вхідна інформація поступає частіше за все від педагога, а вихідна – від учнів (прямий і зворотний зв'язки, відповідно).

Динамічні системи можна розглядати як неперервні, наприклад, протягом академічної години, і як дискретні, в яких процеси розглядаються в певні моменти часу. В обох випадках поведінку системи слід аналізувати на деякому інтервалі часу  $-T$ , що й визначає зміст поняття «динамічна» у словосполученні «динамічна система».

Вплив від педагога або інших систем на педагогічну систему може розглядатися в певний момент часу –  $u(t_1)$  на інтервалі  $T$ , причому  $u(t_1) \in U$  – множині вхідних сигналів, яка є обмеженою.

Аналогічно визначаються і «виходи»:  $y(t_1) \in Y$  – фіксованій множині вихідних сигналів, які теж залежать від «стану природи» ( $h$ ).

За характером змін «виходи» належать до класу функцій  $W$ , що діють на заданому інтервалі часу –  $T$ . Функціями педагогічної системи є навчання, виховання, розвиток учня, його соціалізація тощо.

Крім того, введено поняття «стан системи», що характеризує її внутрішню властивість. Знання «стану системи» –  $x(t_1) \in X$ , де  $X$  – множина станів, у сукупності зі знанням

вхідного сигналу  $u(t_1) \in U$ , який діє в момент часу  $t_1$ , визначають вихідний сигнал  $y(t_2)$ , тобто

$$y(t_2) = \eta(x(t_1), u(t_1), t_2), \text{ де}$$

$\eta$  – заданий функціональний зв'язок між змінними –  $x(t_1)$ ,  $u(t_1)$ ,  $t_2$ .

Вибором  $\eta$  визначається множина  $G$  можливих значень вихідних сигналів  $y(t)$ .

У визначенні терміну «динамічна система» включено спосіб отримання наступного стану системи  $x(t_2)$  в момент часу  $t_2$  на основі знання стосовно стану системи  $x(t_1)$ , а також вхідного сигналу  $u(t_1)$ , тобто:

$$x(t_2) = \varphi(x(t_1), u(t_1), t_2), \text{ де}$$

$\varphi$  – функціональний зв'язок між указаними змінними.

Отже, визначення терміну «динамічна система» зводиться до завдання вісімки:

$$\Sigma = \{T, X, U, W, Y, G, \eta, \varphi\}, \text{ де}$$

$\Sigma$  – динамічна система;  $T$  – період часу;  $X$  – множина станів системи;  $U$  – множина вхідних сигналів;  $Y$  – множина вихідних сигналів;  $G$  – множина можливих значень сигналів на виході;  $\eta$  – функціональний зв'язок між змінними при визначенні  $y(t_2)$ ;  $\varphi$  – функціональний зв'язок між змінними при визначенні стану системи в момент  $t_2$  –  $x(t_2)$ .

Мова теорії відношень і абстрактної алгебри дозволяє вирішувати питання адаптації й оптимізації, а також формалізувати поняття: «мета», «прийняття рішень», «цілеспрямована поведінка», «самоорганізація» тощо.

Вирішення проблеми педагогічного пізнання ґрунтується на вивченні педагогічної системи як складної кібернетичної системи засобами теорії відношень (відношення зв'язку і порядку) і абстрактної алгебри (теорія множин, теорія графів і матриць), що надає можливість ставити і вирішувати питання оптимізації й адаптації педагогічних об'єктів.

В основу теорії педагогічного пізнання має бути покладено поняття системи, розроблене в системології – розділі кібернетики. Розвиток системології пов'язують з іме-

нем австрійського біолога Л. Берталанфі, який у кінці 40-х років ХХ ст. виступив із «загальною теорією систем». У цій галузі знань також працювали М. Месарович, Д. Екман, Р. Акоф, У.Р. Ешбі, а також вітчизняні вчені М.І. Сетров, І.І. Шмальгаузен, М.П. Бусленко й інші.

Важливою властивістю педагогічної системи є її цілісність, коли сукупність взаємопов'язаних компонентів обумовлює наявність нових інтегративних якостей, невластивих її частинам. Цей принцип У.Р. Ешбі назвав емерджентністю (з англ. emergent – той, що з'являється раптово).

## **4.2. Оптимізація системи підготовки фахівців: перетворювальний аспект**

Підготовка фахівців відбувається у педагогічній системі вишу, розглянутій у підрозділі 4.1. Аналіз показав, що ця система є цілісною, складною системою управління. Об'єктом управління виступає діяльність студентів. Процеси, які відбуваються в педагогічній системі: навчання, виховання, розвиток, соціалізація – є процесами управління. Педагогічну систему було розглянуто як кібернетичну систему методами і засобами кібернетики, зокрема методом моделювання.

Об'єктом вивчення кібернетики є складні динамічні системи, а предметом – процеси управління, які відбуваються в цих системах. Основною метою кібернетики як науки про управління – домагатися побудови таких систем на підґрунті вивчення структур і механізмів управління, такої організації їх функціонування, такої взаємодії елементів і з середовищем, щоб результати діяльності були найкращими, тобто забезпечували досягнення мети за мінімальних витрат тих або інших ресурсів (сировини, енергії, праці тощо). Усе назване можна визначити як оптимізацію. Тобто, метою кібернетики є оптимізація систем управління.

Словник іншомовних слів:

- оптимізація (від лат. optimus – найкращий) – процес надання будь-чому найвигідніших характеристик, співвідношень (напр. оптимізація виробничих процесів);

- оптимальний – найкращий з можливих варіантів чогось, найбільш відповідний даному завданню, умовам;
- оптимум (лат. optimum – найкраще) – сукупність найсприятливіших умов для чого-небудь; найкращий варіант розв'язання якоїсь задачі чи досягнення мети за даних умов [28, с. 405].

Відповідно до першого визначення, оптимізація спрямована на систему або процес, що відбувається в цій системі. У даному випадку система уявляє собою сукупність умов здійснення процесу.

Друге і третє визначення відбивають результат оптимізації – сукупність умов; найкращий варіант досягнення мети.

Ю.К. Бабанський, М.М. Поташник оптимізацією навчально-виховного процесу називають «вибір такої методики його проведення, яка дозволяє отримати найкращі результати за мінімально необхідних витратах часу й зусиль учителів і учнів» [29, с. 8]. Аналіз визначення показує, що оптимізація педагогічного (навчально-виховного) процесу передбачає два критерії – мінімально необхідні витрати часу і зусиль учителів і учнів. Відомо, що вирішувати задачу за наявності двох критеріїв складно; слід другий критерій розглянути як обмеження.

На думку авторів, оптимізація педагогічного процесу припускає врахування закономірностей, принципів, сучасних форм і методів навчання і виховання, умов, що мають місце, а також особливостей класу й учнів.

Важливим є те, що відомі вчені (Ю.К. Бабанським було започатковано новий напрям у науці – оптимізацію педагогічних об'єктів) характеризують оптимізацію як «цілеспрямований підхід учителя до побудови педагогічного процесу; він не пробує один із можливих варіантів навчання, а з повною упевненістю і переконаністю вибирає найбільш вдалий варіант уроку» (там само).

Центральну позицію в процесі оптимізації займають критерії та обмеження. Критерій слугує для оцінки різних

варіантів і вибору найкращого. Словник іншомовних слів: критерій (від грец. – здатність розрізняти) – мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [28, с.305].

Критерій – характеристика, яка приймає екстремальне значення (максимальне, мінімальне) [29, с.11].

Обмеження бувають двох видів: 1) на параметри процесу, зокрема, час; 2) на закони функціонування (руху); вони описуються рівняннями, зокрема диференційними. Задача оптимізації не може бути поставлена стосовно системи або процесу управління за відсутності обмежень [30].

На рис. 6 представлена граф-схема алгоритму рішення задачі оптимізації.

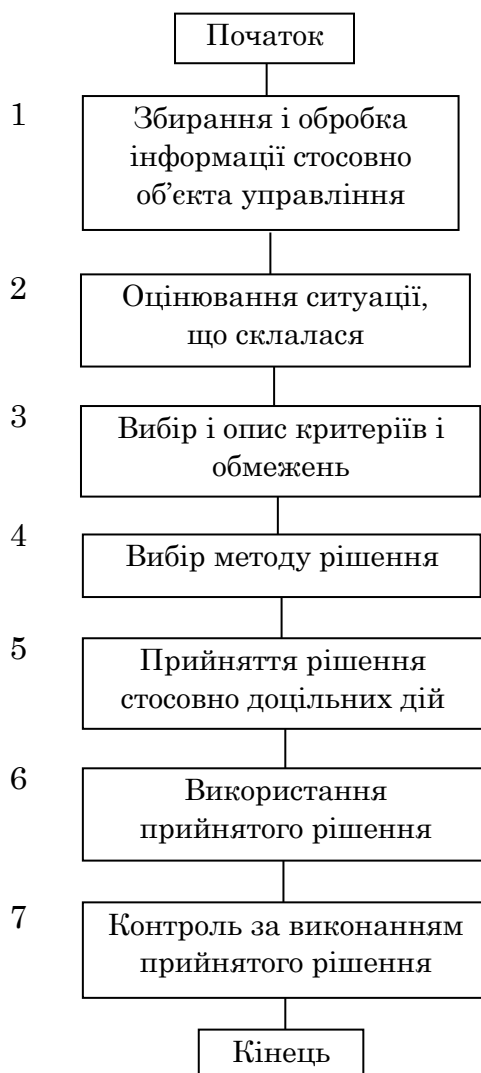


Рис. 6. Граф-схема алгоритму рішення задачі оптимізації

Критеріями оптимізації процесу підготовки фахівців у виші можуть бути:

1. Максимально можливі результати у формуванні знань, умінь, навичок, професійної компетентності, окремих компетенцій;

2. Максимально можливі результати у формуванні рис особистості – міжкультурної комунікації, толерантності, відповідальності, рівня вихованості, активності, ініціативи.

Обмеженнями в процесі оптимізації частіше за все є час, що відображено в навчальному плані спеціальності вишу. У робочій програмі з навчальної дисципліни обмежені питання змісту, види занять (лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота, курсові і дипломні роботи тощо).

Поняття «оптимізація» відрізняється від понять раціоналізації, модернізації, вдосконалення, підвищення ефективності.

Раціоналізація (від лат. *rationalis* – розумний) – 1) організація будь-якої діяльності доцільнішим способом, ніж наявні; поліпшення, вдосконалення чогось. Раціоналізація в процесі навчання у виші стосується окремих елементів заняття, а не педагогічної системи, як оптимізація.

Модернізація (від франц. *modernisation* – оновлення) – 1) оновлення, удосконалення, надання будь-чому сучасного вигляду, переробка відносно до сучасних вимог.

Модернізація в освіті означає оновлення окремих компонентів педагогічної системи, зокрема змісту, методів, форм навчання. Модернізація пов'язана з організацією, наприклад, через застосування комп'ютерів у педагогічному процесі. Оптимізація припускає кілька варіантів модернізації, які між собою порівнюються на основі критерію.

Поняття вдосконалення може включати модернізацію (організацію) і раціоналізацію (економію часу, зусиль); удосконалення потребує чітких критеріїв оцінювання результатів.



Підвищення ефективності процесу в освіті є близьким до оптимальності, але не тотожним. Досягнення оптимальності може бути здійснено, у тому числі, через підвищення ефективності, але не будь-яким способом, а лише тим, який є найбільш вигідним для даних умов [28, 29].

Аналіз показав, що поняття оптимізації по відношенню до понять раціоналізації, модернізації, вдосконалення, підвищення ефективності знаходиться на більш високому рівні абстрагування (узагальнення). Методологічні засади оптимізації включають системний підхід, який ґрунтується на принципі системності, а також структурний і функціональний аналізи.

Як показано вище, у підрозділі 4.1, застосування цих методів дозволило розробити моделі педагогічної системи: множинну, структурно-функціональну, графову.

Системний підхід, виходячи з уявлення стосовно цілісності системи, полягає в комплексному її вивченні з позицій системного аналізу взаємопов'язаних компонентів.

Структуру системи складають компоненти і зв'язки. Досліджуючи кібернетичні системи, однією з яких є педагогічна система, слід зауважити, що вирішальне значення відіграють зв'язки (характер, спосіб, закон). Вони, в свою чергу, залежать від компонентів – їх властивостей. Основною властивістю компонентів є можливість створювати певні види зв'язків – речовинних, енергетичних, інформаційних – з іншими компонентами системи і середовищем. Усі перераховані вище зв'язки існують у педагогічній системі, але основну роль відіграють інформаційні зв'язки, через які передаються сигнали управління: на орієнтувальному етапі технології педагогічного процесу – пряме управління, на пізнавально-перетворювальному – співуправління, на контрольно-рефлексивному – пряме управління та співуправління, а саме – передається інформація стосовно стану об'єкта управління (зворотний зв'язок). На кожному етапі існують три види зв'язків.

Кожен компонент педагогічної системи може бути генератором зв'язку або її приймачем. Наприклад, педагог розробляє цілі, а також передає їх учням через інші компоненти, реалізуючи прямий зв'язок. Педагог як приймач інформації від учнів перероблює її в режимі зворотного зв'язку і далі – реалізує вплив на об'єкт управління – навчальну діяльність учнів. Отже, педагогічна система функціонує циклічно (Н.Ф. Тализіна).

Абстрактна модель компонента, призначеного для реалізації зв'язків, дозволяє розробити абстрактну модель системи у вигляді структурно-функціональної схеми або графу (рис. 4, 5).

Будь-яка складна система є ієрархічною (з грецьк. – ієрархія – розташування частин або елементів цілого в порядку від вищого до нижчого) [28, с. 216]. Педагогічна система існує на рівні держави – система освіти, навчального закладу, академічної групи, учня (студента). Ієрархічна система управління визначається як така, що має ієрархічну структуру в організаційному, функціональному або технологічному планах. Педагогічна система є ієрархічною за організацією і функціонуванням, а педагогічний процес – за технологією. Ієрархія як наявність зв'язків між системами і підсистемами може бути на різних рівнях (за вертикаллю) або на одному рівні (за горизонталлю).

Наприклад, сукупність компонентів методологічної системи є ієрархічною за вертикаллю; вона включає парадигми, підходи, принципи, методи, технологію. Кожен компонент є ієрархічним утворенням за горизонталлю: парадигми (знаннева, культурологічна, гуманістична, управлінська); підходи (системний, культурологічний, інтервальний, гуманістичний, кібернетичний); принципи (системності, культуровідповідності, інтервальності, гуманізації, демократизації).

За характером переходу із одного стану до іншого всі системи розподіляються на статичні та динамічні. У статичних систем характеристики залишаються незмінними

упродовж періоду часу –  $T$ . Динамічними називають системи, перехід яких у новий стан не може відбутися раптово, а здійснюється в результаті деякого процесу, розтягнутого у часі – перехідного процесу.

Типовими прикладами динамічних систем є педагогічна, економічна тощо. Вони не можуть стрибкоподібно перейти з одного стану в інший. Кібернетика переважно вивчає динамічні системи. Академік А.І. Берг назвав кібернетику наукою, що досліджує складні динамічні системи управління. Він зауважує, що...раніше, ніж почати управління, необхідно детальне ознайомлення зі структурою складної системи, з функціями її елементів, більшість із яких взаємопов'язані і взаємодіють. Це означає – необхідно мати докладну інформацію щодо структури системи і закономірностей функціонування. Тільки знаючи їх, можливо управляти – реалізовувати цілеспрямований вплив [24].

Критерій структурно-функціональної повноти дослідження в галузі педагогіки вимагає знання компонентів і зв'язків між ними.

Питання вдосконалення наукового педагогічного дослідження не є новим: його вивчали В.І. Загвязинський, А.О. Кірсанов, П.І. Образцов та інші вчені. З середини ХХ ст. педагогікою набуто великого досвіду з проведення наукових досліджень, об'єктами яких здебільшого були процеси, що відбуваються в педагогічній системі, а предметами – концепції підвищення їх ефективності, а саме: формування педагогічної культури майбутнього вчителя (В.М. Гриньова); управління навчально-творчою діяльністю учнів (В.М. Нагаєв); формування культури управління навчальною діяльністю (К.В. Яресько). Відбувались експериментальні перевірки педагогічних технологій: формування міжкультурної комунікації студентів (Т.В. Колбіна), управління проектною діяльністю студентів у соціальній сфері (О.В. Купенко).

Аналіз проведених досліджень показав, що завдання їх оптимізації вирішуються досить повільно і, як правило, емпіричним шляхом, здебільшого через експерименти.

Отже, постановка завдання оптимізації наукового педагогічного дослідження є актуальною на підґрунті узагальнення досягнень науки, здобутих у останній чверті ХХ – на початку ХХІ століть.

Розвиток педагогіки та її галузей (педагогіка вищої школи та ін.) і напрямів (управління в освіті тощо) було здійснено шляхом:

- перетворення науки із «закритої», що займається здебільшого вирішенням питань загальноосвітньої школи, у «відкрити», яка реалізує зв'язки з філософією, культурологією, соціологією, кібернетикою, математикою та іншими науками;

- диференціації педагогіки на підґрунті педагогічної системи, яка стала розглядатися її предметом;

- розгляду педагогічної системи як ієрархічної, багатомірної складної системи;

- побудови моделей педагогічної системи: множинної, структурно-функціональної, графової;

- дослідження педагогічного процесу як зміни станів суб'єктів педагогічної системи, що відбувається цілеспрямовано, закономірно (відповідно до законів: необхідної різноманітності, екстремальності, зворотного зв'язку), згідно з принципами (загальнофілософськими, загальнодидактичними, специфічними), «клітинкою» якого є ситуація спільної продуктивної діяльності, системоутворювальними факторами на визначених етапах є організація, управління, спілкування, а результатами – знання, вміння, навички учнів, їхній розвиток, позитивна самореалізація тощо;

- побудови моделі педагогічного процесу, яка включає мету, етапи, фактори, суперечності, основну проблему, підпроблеми (питання), взаємопов'язані компоненти педагогічної системи, механізми перетворення об'єкта, варіати-

вні технології досягнення мети відповідно до критеріїв й обмежень.

Упродовж ХХ ст. проблема оптимізації вивчалася тектологією (теорією організації), математикою, кібернетикою, педагогікою, іншими науками.

Тектологія (всезагальна організаційна наука) – наукова концепція, розроблена О.О. Богдановим (псевдонім Олександра Олександровича Малиновського) на початку ХХ ст. і опублікована ним у книзі «Всеобщая организационная наука (тектология)» (Ч. I-III; 1913-1922) [31].

Сучасні філософи високо оцінюють значення праці О.О. Богданова: «Тектологія є першим в історії науки розгорнутим варіантом загальносистемної концепції» [6, с.1024-1025].

Ідею оптимізації автор сформулював у вигляді тектологічного питання: знайти спосіб найбільш доцільно організувати деяку сукупність елементів – реальних або ідеальних. Він використовував виключно якісні методи рішення завдань тектології, зокрема оптимізації. О.О. Богданов обґрунтував поняття зворотного зв'язку (бі-регулятор), ідею ізоморфізму, закон найменших, принцип мінімуму, пізніше розвинутих кібернетикою.

У 50-х рр. ХХ ст. виникла теорія оптимального управління як галузь кібернетики, що досліджує властивості траєкторій динамічних систем, оптимальних за критеріями швидкодії технічного об'єкта при переході з одного режиму (турбіна, генератор) до іншого, мінімальної ваги (літак), мінімуму витрат (автомобіль) тощо. Завдання оптимального управління виникають і в педагогіці, де викладач може впливати на хід процесу навчання студентів через компоненти педагогічної системи (цілі, зміст та інші).

Центральним завданням теорії оптимального управління в різних галузях є визначення параметрів, які забезпечують найкращі показники якості системи за наявністю обмежень, зокрема часових.

Якщо критерій оптимальності в педагогіці – це якість знань, то показниками можуть бути: повнота знань, глибина, конкретність, узагальненість, згорнутість і розгорнутість, систематичність, системність, усвідомленість, міцність. Досягнення зазначених показників переважно пов'язується із застосуванням таких підходів: системного, культурологічного, ресурсного і тезаурусного, які описують статику об'єкта. Підходи: факторний, кібернетичний, особистісно-діяльнісний, технологічний – описують динаміку – і дозволяють сформулювати технологічні й інноваційні знання.

Отже, оптимізація в педагогіці пов'язується зі впливом на педагогічний процес, у той же час педагогічна система з її компонентами створюють необхідні умови її досягнення (О.В. Молчанюк, Т.В. Лаврик).

Ми пропонуємо критерій, який характеризує організацію педагогічного дослідження, а саме – наявність усіх необхідних і достатніх компонентів наукового апарату, а також змісту дослідження, послідовність їх розташування, реалізацію зв'язків на мікро- та макрорівнях, виконання кожним компонентом і зв'язком своєї функції, що забезпечить появу емерджентних якостей, зокрема цілісності.

Відповідно до організаційної точки зору, в тектології О.О. Богданова світ розглядається, як такий, що постійно змінюється. У результаті взаємодії компонентів виникають «організовані комплекси», які відрізняються за мірою їх принципу відмінності цілого від суми всіх частин, причому чим більшою є ця відмінність, тим більш організованим є ціле. В організованих комплексах ціле більше суми всіх своїх частин (у неорганізованих – навпаки) [6, с. 1024]. Аналіз показує, що критерієм оптимізації систем виступає в тектології міра їх організованості, яка визначається принципом емерджетності У.-Р. Ешбі.

Критерієм оптимізації дослідження з педагогіки є структурно-функціональна повнота, яка може визначатися на макро- і мікрорівнях. Структура дослідження на макро-

рівні включає такі компоненти: актуальність дослідження, фактори, що впливають на досліджуваний процес, суперечності, які виникають при дії факторів, формулювання проблеми і теми дослідження, науковий апарат (мета, завдання, об'єкт, предмет, концептуальна ідея і концепція, гіпотеза, наукова новизна і практичне значення), а також зміст роботи і висновки. Емерджентними якостями є наукова новизна і практичне значення результатів дослідження.

Структура дослідження на мікрорівні визначається структурою кожного компонента. Наприклад, якщо педагогічна система розглядається на кількох організаційних рівнях (індивідуальному, груповому, навчального закладу, суспільства), слід визначити цілі й інші компоненти системи на кожному рівні.

Розробка технології педагогічного процесу має передбачати врахування багатовимірності об'єкта, а також наявності системоутворювальних факторів. На орієнтувальному етапі технології таким фактором є організація як вплив на особистість учня, а результатом – його мотиваційна спрямованість. Підетапами на цьому етапі виступають: усвідомлення необхідності, можливості, послідовності вивчення матеріалу дисципліни (теми), а результатом – готовність (навчально-пізнавальна орієнтація). На пізнавально-перетворювальному етапі системоутворювальний фактор – управління навчальною (навчально-творчою) діяльністю учнів (В.М. Нагаєв). Підетапами на цьому етапі є: розробка моделі й визначення характеристик об'єкта, змінення характеристик у напрямі оптимізації його функціонування на підґрунті вибраних критеріїв та обмежень. На контрольно-рефлексивному етапі системоутворювальним фактором є спілкування між суб'єктами педагогічної системи стосовно здобутих результатів, їх відповідності поставленим цілям.

Розгляд педагогічних об'єктів як ієрархічних і багатовимірних, проектування засобів управління навчальною діяльністю учнів (студентів) на різних рівнях ієрархії, а

також етапах технології дозволяє значно збільшити кількість різноманітності органу управління і, відповідно, підвищити ефективність досліджуваного процесу.

Отже, оптимізація педагогічного дослідження передбачає розгляд його як цілісного об'єкта, обґрунтування досягнення умов цілісності, одною з яких є структурно-функціональна повнота. Оптимальний варіант включає всі необхідні структурні компоненти, що виконують належні функції, зокрема враховують ієрархічність і багатовимірність досліджуваних об'єктів (педагогічна система, педагогічний процес).

Однією з центральних задач теорії оптимального управління є вибір оптимальних параметрів системи, які при існуючих критеріях й обмеженнях забезпечують найкращі показники її роботи. У педагогіці такі задачі вирішуються методом лінійного програмування (Л.П.), а в якості систем виступають навчальний план спеціальності, навчальна програма дисципліна тощо.

Лінійне програмування – розділ математичного програмування, який вивчає задачу визначення мінімуму (максимуму) лінійної функції багатьох змінних при лінійних обмеженнях у вигляді рівностей або нерівностей. Загальна задача лінійного програмування має вигляд [25, с. 441]: визначити мінімум функції  $n$  змінних

$$\sum_{j=1}^n c_j x_j \text{ при обмеженнях:}$$

$$\sum_{j=1}^n a_{ij} \cdot x_j \leq b_i (i = 1, 2, \dots, m_1) ;$$

$$\sum_{j=1}^n a_{ij} \cdot x_j = b_i (i = m_1 + 1, \dots, m) ;$$

$x_j > 0$  ( $j=1, 2, \dots, n$ ), де  $c_j$ ,  $a_{ij}$ ,  $b_i$  – задані числа.

Для рішення задач Л.П. широко використовують симплекс-метод, який надає точне рішення за скінчену кількість кроків.



Розглянемо питання організації навчально-творчої діяльності студентів у процесі застосування методу оптимізації для вибору оптимальних параметрів системи.

У педагогічній науці широко застосовуються концепції творчості (В.І. Андреев, В.М. Гриньова, Б.І. Коротяєв, С.О. Сисоєва, К.В. Яресько та інші), але строге теоретичне обґрунтування даного явища відсутнє. Важливу роль відіграє питання співвідношення творчості та діяльності, зокрема навчальної (В.М. Нагаєв).

Очевидно, не можна ототожнювати творчість і діяльність. З іншого боку, їх відрив теж є неправильним. Вище (підрозділ 4.1) в процесі аспектного аналізу навчальної діяльності творчий компонент було визначено як одна з кількох її сторін.

Слід відзначити, що виділення творчості в окрему сторону діяльності є штучним. Насправді, інші сторони включають як творчу, так і нетворчу функції, і співвідношення між ними істотно для правильної оцінки діяльності людини.

Отже, при вивченні діяльності як складного процесу слід виділяти наявність творчих і нетворчих моментів, що має місце в діях людини, способах і засобах. Філософ В.Ф. Овчинників вивчає категорії «репродуктивне» і «продуктивне» в структурі творчості як суспільного явища [23]. Відношення між цими категоріями розвивається з основної суперечності матеріального світу – між відтворенням і перетворенням. Зв'язок репродуктивного і продуктивного в соціально-історичному аспекті перебуває в стані зміни, розвитку, і це визначається динамікою суспільства в цілому.

У навчальній діяльності студентів молодших курсів вага творчого компонента є невеликою, тому що має місце накопичення знань, умінь, досвіду. Репродуктивний компонент відіграє випереджувальну роль. Навчання на старших курсах і в магістратурі має бути організовано так, щоб особистість постійно перебувала в проблемній ситуа-

ції, коли існує внутрішнє прагнення до творчої роботи, виникає модель нового результату.

Для вивчення творчої сторони навчальної діяльності використовується метод факторного аналізу (див. підрозділ 4.1). Дія об'єктивного фактору виявляється в ускладненні об'єкта і предмету творчої діяльності. Суб'єктивний фактор протистоїть об'єктивному, тобто творча сила людей спрямована на подолання труднощів, обумовлених складністю об'єктів пізнання і творчого перетворення. У навчальній діяльності вирішення суперечностей пов'язано з використанням творчих завдань не тільки на завершальних етапах навчання, але й на початкових етапах теоретичного й емпіричного узагальнення.

Роль суб'єктивного фактору проявляється у тому, що багато корисних дидактичних концепцій, призваних активізувати творчу діяльність, утілюються в практику без попередньої необхідної розробки педагогічної технології, з одного боку, і методичної розробки дидактичних ідей – з іншої. На думку, В.І. Андрєєва, все це з неминучістю замість прискорення втілення призводить до розчарування педагогів-практиків у самій своїй основі вельми плідною дидактичною концепцією [32, с. 127].

В.П. Беспалько вважає, що багато типових помилок педагогів і, як наслідок, багато невдач у використанні пропозицій, які оптимізують педагогічну систему (липецький метод, програмоване навчання тощо), можливо пояснити несистемним, локальним, ізольованим підходом до перетворення елементів педагогічної системи [3].

Зараз певне розповсюдження отримує колективний спосіб навчання (КСН). Монографія В.К. Дьяченка «Організаційна структура навчального процесу та її розвиток» присвячена аналізу існуючих форм організації навчального процесу, підвищенню їх ефективності [33]. Автор переконливо показав переваги колективного способу навчання перед традиційним – груповим (ГСН). Але він зазначає, що надати майбутнім учителям і викладачам практичні пора-

ди стосовно втілення КСН неможливо, тому, що їх не існує. У зв'язку з цим необхідно озброїти майбутніх учителів теорією і практикою переходу до КСН, підготувати їх до труднощів, які можуть зустрітися. Одним із таких складних завдань є складання плану вивчення дисципліни, окремої теми, розробка критеріїв оцінювання якості оволодіння матеріалом. Нижче буде розглянуто питання оптимізації програми дисципліни методом лінійного програмування.

Із зазначеного вище висновуємо: втілення нових, прогресивних форм і методів творчої діяльності необхідно, але воно має базуватися на серйозній методичній роботі, зокрема проектуванні педагогічних систем.

У монографії Б.І. Коротяєва «Навчання – процес творчий» розкрито шлях підвищення ефективності процесу навчання на підґрунті важливої функції людського мозку – прогностичної. Автор наголошує на тому, що в основі будь-якої творчої діяльності лежить прогноз – передбачення її результатів. Він розглянув два цикли прогнозування: 1) усвідомлення недостатності інформації, необхідної для рішення задачі; 2) поповнення інформації із дисциплін, які вивчалися раніше, – і зробив правильний висновок: прогнозування можливо через репродукцію [34, с. 137].

Отже, якщо прогнозування – це функція, то одним з її аргументів є репродукція. Виникає питання: чи можливо організувати процес засвоєння матеріалу на підґрунті оптимального співвідношення прогнозування і репродукції? Безумовно, це буде процесом оптимізації, а критерієм виступає час –  $t \rightarrow \min$ .

На думку автора, шляхом вирішення задачі оптимізації є модифікація змісту матеріалу, ущільнення інформації на основі виявлення міжпредметних зв'язків (за поняттями, визначеннями, методами, способами тощо). Описані вище перспективи відкриваються в головній зоні розвитку творчого мислення майбутніх фахівців – засвоєнні теорії [34, с. 137].

Управління навчально-творчою діяльністю студентів полягає у вирішенні таких завдань:

1. прогнозування результатів діяльності на підґрунті створення оптимальних умов її здійснення, зокрема проектування ієрархічної і багатовимірної педагогічної системи, коли кожному етапу технології відповідає «своя» підсистема;

2. прогнозування процесу навчально-творчої діяльності за способами і формами, що забезпечує рух до критеріїв і показників якості знань і умінь: повнота, глибина, оперативність, гнучкість, усвідомленість, міцність тощо.

Рішення першого завдання ґрунтується на створенні логічних конструкцій: базових операцій та інформаційних блоків першого і другого рівнів. Цей метод структуризації змісту дисципліни розробляється на основі інтеграції знань.

Вище ми наголошували на тому, що упродовж другої половини ХХ – на початку ХХІ століття розвиток педагогіки ґрунтувався на процесах диференціації. Прикладом можуть виступати теорії змісту освіти, які включають систему знань зі спеціальності, інтелектуальних і практичних умінь, зокрема в галузі творчої діяльності, а також систему норм відношень людей до світу й один до одного, побудовану на загальнолюдських цінностях.

Рішення другого завдання – прогнозування процесу навчально-творчої діяльності – пов'язано з використанням сукупності методів: визначення оптимальної послідовності вивчення матеріалу дисципліни; оптимальне управління самостійною роботою студентів; оптимальна організація розвивальної системи контролю і самоконтролю тощо.

Аналіз методів управління навчально-творчою діяльністю студентів показав, що важливу роль відіграє організація. Показниками ефективної організації є: досягнення оптимального співвідношення форм і методів навчання, їх відповідності змісту; логічність побудови педагогічного процесу (конкретизація мети, розкриття результатів, показ технології, постановка завдання тощо); поєднання індивідуальної і колективної форм роботи; досягнення оптима-

льного сполучення інтенсивності й якості навчання; раціональне використання засобів наочності, комп'ютера; створення сприятливого оточення для здійснення процесу навчання тощо.

Прогрес науки у XXI ст. пред'являє нові, збільшені вимоги до організації навчання у виші, зокрема до рівня підготовки випускників. Завдання організації й управління вже не можуть вирішуватися лише на якісному (описовому) рівні. Успіх багато в чому залежить від використання математичних моделей, комп'ютерної техніки, методів дослідження операцій.

Напрямок у дослідженні та проектуванні систем «людина-машина», який ґрунтується на математичному моделюванні процесів і явищ, називається дослідженням операцій. Предметом дослідження операцій є системи, зокрема педагогічні, як сукупності взаємопов'язаних компонентів, призначені для досягнення певної мети. Здійснення окремо взятої операції розділено на сім етапів: визначення мети; складання плану; формулювання проблеми; розроблення моделі; розроблення обчислювального методу; розроблення технічного завдання на програмування; програмування; збирання інформації.

Основою прийняття рішень у методі дослідження операцій є модель – один із важливих інструментів наукового пізнання, умовний образ об'єкта дослідження (або управління).

У кінці XX – на початку XXI ст. у роботах педагогів-дослідників подано багато інформації стосовно застосування методів дослідження операцій у вивченні педагогічних об'єктів. Наприклад, М.Г. Відуєв розробив модель педагогічного процесу, що відображає обсяг вивчаемого матеріалу і час, витрачений на його засвоєння. Метою роботи було вдосконалення організації процесу через навчальні плани, програми дисциплін [20].

І.Г. Кулль обґрунтував концепцію математичного моделювання в педагогіці із застосуванням теорії графів. Автором було розроблено модель розділу з фізики [20].

О.К. Белова, Т.О. Дмитренко створили модель навчального плану спеціальності «Автоматика і телемеханіка» і розробили метод її оптимізації. Модель представлена у вигляді матриці [35].

При моделюванні важливим питанням є вибір одиниці навчальної інформації. Вченими у галузі кібернетики: І.Б. Бреслав, Д.А. Боже, Р.Е. Авчухою – побудовано детерміновану математичну модель засвоєння навчальної інформації, одиницею якої є «стаб» (від – стабільний). «Стаб» – це речення або його частина, що має закінчений зміст; формула. Вивчаємий матеріал характеризується певною складністю. Для її оцінки дослідники пропонують у якості міри визначення інформаційної цінності навчального матеріалу прийняти проміжок часу  $\tau$ , необхідний для засвоєння смислової одиниці тексту певної складності:  $t = \frac{\tau}{n}$ , де  $t$  – експериментально визначений час, витрачений на засвоєння  $n$  смислових одиниць однакової складності [20].

Модель змісту навчальної інформації і розрахунок складності рішення задачі з фізики були представлені В.П. Мізинцевим і А.Ф. Карповою. Модель змісту відображено у вигляді графа. Уведено до розгляду такі характеристики моделі: семантична, зв'язності, кількість компонентів, ентропійна, абстрагуюча, показник конфігурації [20].

Аналіз моделей змісту навчальних дисциплін показав, що вони відображають структуру педагогічного об'єкта. Тільки в роботі І.Б. Бреслав, Д.А. Боже, Р.Е. Авчухою розроблено характеристику моделі з точки зору її використання в процесі навчання.

Отже, слід змінювати сам підхід до логічного обґрунтування конструкції моделі. Від структурного підходу слід перейти до функціонального, тобто використовувати моделі для управління навчальною діяльністю студентів.

У дослідженні Л.П. Леонт'єва і О.Г. Гохмана структура навчальної інформації представлена також у вигляді графу, вершини якого – це семантичні одиниці інформації, а дуги, що з'єднують відповідні вершини, визначають наявність відношень між ними. Семантичною одиницею автори називають складні і прості поняття, а також формули, теореми, закони, правила, події, факти [20].

Таким чином, автори отримали формалізоване уявлення навчальної інформації у вигляді абстрактної математичної моделі (граф), а також методику вимірення навчальної інформації (кількість вершин, дуг). На цьому підґрунті вирішено задачу визначення оптимального обсягу матеріалу, який підлягає розгляду на лекції.

Запропоновану авторами методику слід використовувати для розробки навчальних програм з подальшою їх корекцією викладачами із залученням досвіду, інтуїції, результатів вивчення контингента студентів. У розглянутій методиці не вирішено питання застосування моделі для управління навчальною діяльністю студентів.

Отже, необхідно розробити таку модель (або їх сукупність), яка могла би бути використаною і для рішення задач розробки змісту освіти, і для управління навчальною діяльністю. Для цього обґрунтуємо структурну і функціональну моделі змісту освіти з дисципліни вишу. Визначимо поняття рівня структуризації.

Рівнем структуризації йменується квант навчального матеріалу, який не членується в даному розгляді. Для прикладу виконаємо структуризацію на рівні теми дисципліни. Використаємо орієнтований граф, вершинам якого відповідають теми, а дуги вказують на взаємозв'язки між ними. Стрілка на дузі спрямована від теми дисципліни, яка забезпечує, до тієї теми, яку забезпечують. Кожній дузі поставимо у відповідність коефіцієнт ваги зв'язку. Він буде тим більшим, чим більше зв'язані дві теми за обсягом передаваної інформації. Коефіцієнт ваги зв'язку між темами  $i$  та  $j$  визначаємо за формулою [35]:

$$\alpha_{i,j} = \frac{t_{i,j}}{T_i}, i = \overline{1, n}, j = \overline{1, n-1}, \text{ де}$$

$t_{i,j}$  – проміжок часу, який витрачено на вивчення частини теми  $i$ , що використовується при засвоєнні теми  $j$ ;

$T_i$  – час, відведений на вивчення тем  $i$ ;

$n$  – число тем дисципліни.

Аналіз показав, що підвищення точності визначення коефіцієнта ваги зв'язку між квантами навчального матеріалу можливе через зменшення їх обсягу: окремі поняття, формули, способи тощо.

Математична модель у вигляді орієнтованого графа з дугами, яким відповідають коефіцієнти ваги зв'язку, використана для аналізу навчального плану спеціальності вищу. У цьому випадку вершинами графа є дисципліни, а дуги вказують на зв'язки між ними [36].

Описана вище модель навчальної дисципліни достатньо повно відображає її структуру і відношення між компонентами, причому не тільки тип відношень, але й глибину зв'язку. Недоліком моделі є недостатнє відбиття змісту освіти (тільки через коефіцієнт глибини зв'язку).

Е. Петровський вважає, що зараз уже накопичено знання в напрямі структуризації навчальних дисциплін, але невирішеним залишається питання побудови структурної моделі змісту освіти [37].

Н.А. Аітовим, Г.М. Олександровим, Р.Р. Мавлютовим у монографії «Высшее техническое образование в условиях научно-технической революции» розкрито структуру процесів мислення при рішенні задач: виконання елементарної операції (репродуктивна діяльність), слідування алгоритмам (репродуктивно-перетворювальна діяльність), вирішення проблемних ситуацій (продуктивна діяльність) [38].

Аналіз показав, що питання управління навчальною діяльністю автори замінили описом її видів, а розглянуту структуру не розповсюдили на процеси засвоєння теоретичної частини дисципліни.



На нашу думку, в процесі мислення можна виділити такі стадії: аналіз ситуації, обґрунтування проблеми, створення системного образу ситуації, робота над рішенням проблеми. Відповідно, у змісті навчального матеріалу є такі структури: базові операції; інформаційні блоки першого рівня як сукупності базових операцій; інформаційні блоки другого рівня як сукупності базових операцій та інформаційних блоків першого рівня. Управління навчальною діяльністю можливо організувати двома способами. Перший спосіб полягає в послідовному засвоєнні базових операцій та інформаційних блоків.

Другий спосіб – проблемний – дозволяє після освоєння базових операцій представити інформаційний блок другого рівня для того, щоб створити системний (цілісний) образ ситуації і проблеми, яка виникла. Після цього організувати виконання інформаційних блоків першого рівня як необхідних ступенів інформаційного блоку другого рівня (плану дії). Описаний вище інваріант функціональної моделі дисципліни забезпечує використання її для оптимізації управління навчальною діяльністю студентів вишу.

У передмові до книги Макса Вертгеймера «Продуктивное мышление» В.П. Зінченко зазначає: «На жаль, до цього часу є чимало робіт, у яких ретельний аналіз операційно-технічного боку процесу мислення зависає в пустоті, тому що він або не пов'язаний з предметним змістом, або предметний зміст є штучним, тобто безпредметним. Це також справедливо по відношенню до психолого-педагогічних досліджень, які здійснюються з використанням явно слабких підручників» [39].

Отже, завдання полягає у тому, щоб загальні принципи побудови функціональної моделі використати для створення моделі змісту навчальної дисципліни, застосувати отриману модель для управління навчальною діяльністю студентів, розробити на цьому підґрунті оптимальні алгоритми дидактичних процесів, відобразити їх при підготовці підручників, посібників тощо.

Класифікацію моделей змісту навчальної дисципліни можливо здійснити за мірою абстракції системи знань. На думку В.П. Беспалька, слід виділити чотири види моделей: феноменологічну, аналітико-синтетичну, прогностичну, аксіоматичну [3].

Феноменологічна модель характеризується наявністю якісного опису фактів, явищ, об'єктів з констатацією окремих властивостей, якостей. Модель описується природною мовою.

Аналітико-синтетична модель побудована на основі феноменологічної. У ній є якісні пояснення закономірностей явищ, що розглядаються. Іноді якісний опис замінюється описом кількісним, створюються умови для передбачення ходу розвитку явища, його результатів, наслідків. Модель описується природною мовою, але в ній визначені поняття, закономірності, представлені знаками, формулами.

Прогностична модель характеризується переходом від якісного опису до кількісного, що ґрунтується на відомих законах функціонування об'єктів, які розглядаються. Створено поняттєву й аналітичну мову науки.

Аксіоматична модель побудована на знаннях закономірностей функціонування об'єктів різної природи. Поняттєва й аналітична мова науки має міжпредметний характер.

На сучасному етапі свого розвитку педагогіка здійснює перехід від феноменологічної до аналітико-синтетичної моделі. Застосування ідей і методів кібернетики сприяє цьому переходу.

Дисципліни навчального плану спеціальностей вишу перебувають на різних ступенях свого розвитку. Так, фізика і хімія – на прогностичній, кібернетика – здійснює перехід до аксіоматичної тощо. Це сприяє підвищенню кількості різноманітності. Педагогічна система, відповідно, перетворюється в складну систему управління, яка володіє великою кількістю різноманітності.

Можливість технологізації процесу навчання забезпечується через технологізацію педагогічної системи, коли кожному етапу технології відповідає певна підсистема.

Технологізація приписів у теорії навчання означає представлення їх у вигляді системи операцій, виконання яких забезпечує досягнення мети в певних умовах.

У теорії педагогіки обґрунтована така послідовність операцій у навчальній діяльності: усвідомлення змісту освіти й оволодіння їм з необхідною якістю [40]. Усвідомлення змісту, в свою чергу, розподіляється на усвідомлення необхідності засвоєння, усвідомлення можливості засвоєння, усвідомлення технології засвоєння, формулювання завдання. Кожний із виділених компонентів можливо представити у вигляді підпорядкованих компонентів. Наприклад, на етапі усвідомлення необхідності засвоєння матеріалу дисципліни слід визначити її місце в системі знань зі спеціальності, взаємозв'язки з іншими дисциплінами, з науково-дослідною діяльністю кафедри.

Усвідомлення можливості засвоєння матеріалу дисципліни ґрунтується на з'ясуванні факту, чи достатньо здобутих раніше знань для оволодіння новими знаннями.

На етапі усвідомлення технології навчання необхідно з'ясувати розподіл дисципліни на теми, сукупності питань до кожної теми, список літератури, рівень засвоєння (репродуктивний, частково-пошуковий, творчий), організаційні форми, а також, що необхідно знати й уміти в результаті засвоєння, які прийоми діяльності будуть застосовані в наступних дисциплінах.

Необхідною складовою технології навчання є система завдань з дисципліни. У теоретичній педагогіці виникає питання побудови такої системи на підґрунті визначення її інваріантної структури. Системоутворювальним фактором частіше за все є диференціація способів вирішення завдань на індуктивний і дедуктивний.

Відомий польський педагог-дослідник В. Оконь вважає, що недоліком такого розділення є труднощі, які ви-

никають при відділенні індукції від редукції (дедукції), поскільки вони переплітаються між собою [41].

На нашу думку, розділення завдань слід здійснювати за принципом побудови наукової теорії, яка включає поняття, основні положення (закони), емпіричний базис (факти) і наслідки.

Теоретичні знання виконують дві основні функції: пояснення і передбачення. Пояснення спирається на опис об'єкта; воно дозволяє пізнавати закони функціонування об'єкта. З іншого боку, пояснення є передумовою передбачення. Передбачення характеризується трьома моментами: новизною, обґрунтованістю і підтверженістю.

Відповідно до зазначеного вище, у педагогічному процесі істотну роль відіграють такі пізнавальні завдання:

1. визначення поняття й установа асоціативного зв'язку з поняттями, які використовуються в суміжних дисциплінах, – міжпредметні зв'язки;
2. опис об'єктів, зокрема з побудовою їх моделей (множинних, графових, структурно-функціональних тощо);
3. доведення, аналіз, синтез.

Проаналізуємо функціональну повноту системи пізнавальних завдань як критерій її оптимізації.

Перше завдання відображає поняття – вихідний елемент теорії: воно дозволяє реалізувати зв'язок з іншими теоріями.

Суть другого завдання – описати об'єкт, тобто визначити його характеристики відповідно моделі. При цьому використовується емпіричний базис теорії: факти, результати вимірювань тощо.

Третє завдання пов'язано з доведенням основних положень теорії.

Четверте завдання присвячено використанню аналізу, а п'яте – синтезу.

Функціональна повнота системи завдань полягає у такому:

1. Вирішення завдань забезпечується через використання методів емпіричного і теоретичного пізнання.

2. У своїй сукупності завдання пов'язані з різними сторонами розгляду об'єкта дослідження.

3. З точки зору теорії педагогіки, система завдань охоплює питання пізнання і перетворення об'єктів.

4. Система завдань, представлена у вигляді множини  $P = \{p_1; p_2; p_3\}$ , характеризується взаємопов'язаністю і порядком розташування компонентів.

Розглянемо окремі компоненти системи завдань.

Як було вказано вище, структурним елементом наукового мислення є поняття. Воно відображає сутнісну, глибинну сторону об'єкта. Для отримання поняття слід виділити важливі ознаки об'єкта, використовуючи логічні прийоми: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення. Порівняння – це співставлення об'єктів з метою виявлення рис схожості або відмінності. Наприклад, основою порівняння педагогічних систем є їх інваріантна структура. Судження: «Педагогічна система включає компоненти (суб'єкти, цілі, принципи, зміст, методи і форми діяльності суб'єктів) і зв'язки (прямі, зворотні)». Наведене судження розкриває схожість педагогічних систем і їх відмінність від інших систем (технічних, біологічних тощо). Воно може слугувати засобом розкриття змісту поняття. У даному випадку порівняння використано в якості прийому, що замінює визначення.

Аналіз і синтез (у загальному значенні) – процеси розкладання цілого на складові частини і возз'єднання цілого з його частин. Так, визначення педагогічної системи включає аналіз її структури. Прикладом операції синтезу, що використовується у визначенні, є інтеграція педагогічної системи, яка складається з трьох підсистем: організації, управління, спілкування.

Аналіз і синтез пов'язані з логічними операціями абстрагування і узагальнення. Так, у кібернетиці результатом абстрагування є поняття системи управління, що включає

об'єкт управління, орган управління і зв'язки між ними. При цьому не розглядаються інші процеси (фізичні, хімічні тощо).

У кінці ХХ ст. В.П. Беспалько вивчав педагогічну систему як систему управління. Зараз спектр досліджуваних процесів поширився через організацію і спілкування [1].

Як правило, сучасне визначення педагогічної системи включає три процеси, які є системоутворювальними на етапах технології педагогічного процесу.

Поняття характеризуються змістом і об'ємом. Кількість сутнісних ознак об'єкта створює зміст поняття. Наприклад, педагогічна система має такі сутнісні ознаки: цілісна, цілеспрямована, трьохвимірна, ергатична, ієрархічна, має велику кількість різноманітності тощо.

Об'єм поняття – це кількість різних об'єктів, які відображуються даним поняттям. Поняття «педагогічна система» характеризується великим об'ємом через ієрархічність (індивідуальна, групи, колективу; навчального закладу, системи освіти тощо), трьохвимірність (організації, управління, спілкування), віднесеність до різних сфер науки (соціальна педагогіка, педагогіка вищої школи, дошкільна педагогіка, пенітенціарна педагогіка тощо).

Поняття розділені на порівнянні та непорівнянні. Порівнянні поняття мають деякі загальні ознаки. Наприклад, педагогічні системи включають сім основних компонентів і зв'язків між ними.

Поняття як результат педагогічного пізнання може бути виражено в математичній формі (множина), структурно-функціональній (структурно-функціональна схема), графовій (спрямований граф), матричній (квадратна матриця навчального плану спеціальності вишу) тощо.

Вище було показано, що поняття, виражені математично (лінійне програмування, динамічна схема тощо), використовуються в процесі оптимізації педагогічних об'єктів.

Навчально-пізнавальне завдання другого типу пов'язано зі складною категорією логіки – судженням. Це – форма мислення, в якій через твердження або заперечення розкриваються особливості об'єкта.

Судження відбиває зв'язок між двома поняттями – суб'єктом і предикатом. Суб'єкт – це поняття стосовно предмету судження. Предикат – поняття стосовно ознаки предмету, який розглядається у судженні.

Приклад. Судження «Педагогічна система є складним об'єктом управління» складається з двох суджень:

1. Педагогічна система є складним об'єктом;
2. Педагогічна система є системою управління.

Модель педагогічної системи можна представити сукупністю суджень.

1. «Модель педагогічної системи у вигляді структурної схеми представляє сім послідовно розташованих компонентів: педагог, цілі, принципи, зміст, методи, форми діяльності, учні.»

2. «У педагогічній системі існують прямі зв'язки (педагог – учні) і зворотні (учні – педагог).»

Аналіз наведених вище суджень показує, що основна сукупність знань стосовно об'єктів навколишнього світу отримана людьми не безпосередньо через органи почуттів (серед них – знання про педагогічні об'єкти), а опосередковано – через інші знання. Опосередковані знання створюються через різні види умовиводів – логічних форм мислення, які дозволяють отримати висновки на підґрунті правил логіки.

Судження, із яких отримують нові, називають посилками. Наприклад, із чотирьох посилок стосовно педагогічної системи (повнота компонентів і зв'язків, виконання належних функцій, ієрархічність, багатовимірність) висновуємо, що вона відноситься до класу складних систем.

Висновок буде істинним, якщо забезпечуються дві умови:

1. Вихідні посилки є істинними;

2. Додержані правила отримання нових умовисновків. Умовисновки бувають дедуктивні, індуктивні і за аналогією.

Дедукція (лат. *deductio*, від *deduco* – відводжу, виводжу) – метод дослідження, який полягає в переході від загального до окремого; одна з форм умовиводу, при якій на основі загального правила з одних положень, як істинних, виводиться нове істинне положення [28, с.153].

Розглянемо умовивід, отриманий методом дедукції. Педагогічний процес – зміна станів суб'єктів педагогічної системи відповідно до етапів технології навчання: орієнтувального (системоутворювальний фактор – організація), пізнавально-перетворювального (системоутворювальний фактор – управління діяльністю учнів), контрольньо-рефлексивного (системоутворювальний фактор – спілкування).

Посилки, які використані при виведенні твердження, є істинними.

1. Процес – зміна станів суб'єктів педагогічної системи.
2. На орієнтувальному етапі технології навчання системоутворювальним фактором є організація.
3. На пізнавально-перетворювальному етапі технології навчання системоутворювальним фактором є управління.
4. На контрольньо-рефлексивному етапі технології навчання системоутворювальним фактором є спілкування.

Індукція у логіці – форма умовиводу, де на підставі знання про окреме робиться висновок про загальне; один із методів пізнання. За допомогою індукції можна вирішити такі завдання:

- 1) Чи належить ознака, виявлена в одного елемента множини, іншому, подібному до нього?
- 2) Чи належить ознака, виявлена у деяких елементів множини, всім елементам цієї множини?
- 3) Чи є причиною одне явище, що передує іншому?

Повна індукція представляє висновок загального положення стосовно множини на підґрунті розгляду всіх її елементів. Результатом є достовірний висновок.



Метод повної індукції було застосовано при розробці моделі спеціальності вишу у вигляді матриці. На перетині рядка і стовпця стоїть коефіцієнт ваги зв'язку між дисциплінами навчального плану. Аналіз матриці дозволяє висновити стосовно наявності або відсутності логічних неузгодженостей, коли матеріал дисципліни вивчається пізніше, ніж є в ньому потреба.

Аналогія у логіці – умовивід, в якому від схожості предметів за одними ознаками роблять висновок про можливість схожості цих предметів за іншими ознаками. Аналогія в навчанні – педагогічний прийом, який полягає в установленні схожості в якомусь відношенні між явищами і предметами вивчення, різними в решті відношень. На думку С.У. Гончаренка, цінність аналогії як прийому навчання – в тому, що вона полегшує засвоєння учнями матеріалу, активізує їхнє мислення, стимулює до пошуків, наводить на припущення й здогадки, правильність яких перевіряється дослідженням і ґрунтується на досвіді [5, с. 25].

Наукове значення аналогії – в її зв'язку з методом моделювання. Кібернетик Л.П. Крайзмер зазначає: «Моделювання має вельми велику схожість з методом аналогій, його можна розглядати як різновид і подальший розвиток останнього» [24, с. 61]. Моделювання як метод пізнання ґрунтується на здатності людини абстрагувати схожі ознаки або властивості у різних об'єктів і встановлювати між ними певні відповідності. Через це з'являється можливість досліджувати деякі властивості об'єктів не безпосередньо, а опосередковано, через вивчення інших, більш доступних для дослідження моделей цих об'єктів, схожих з об'єктами-оригіналами.

Підкреслюючи схожість моделі й оригіналу, слід пам'ятати, що вони не тотожні один одному, тобто моделлю й оригіналом поряд зі схожістю обов'язково є відмінності, більш або менш істотні.

Наприклад, у моделі педагогічної системи відображено схематично наявність прямого і зворотного зв'язків. На-

справді, в реальному педагогічному процесі можуть існувати кілька зв'язків між суб'єктами, які впливають на їхню поведінку, але показати всі зв'язки немає можливості. Тому і висновки стосовно структури системи і поведінки суб'єктів, зроблені на основі вивчення моделі як висновування по аналогії, мають не абсолютно достовірний характер, а потребують уточнення.

Отже, у процесі пізнання методи індукції й аналогії пов'язані з дедукцією.

Навчально-пізнавальні завдання четвертого і п'ятого типів пов'язані з аналізом і синтезом, які, в свою чергу, обумовлюють один одного. Так, для того, щоб здійснити аналіз, об'єкт має бути відображений як деяке цілісне утворення. І навпаки, синтез стає можливим, якщо здійснено аналіз, тобто виділені сторони об'єкта або його частини.

Вище було надано описову модель навчальної діяльності учнів на підґрунті аналізу п'яти різних її сторін.

Модель педагогічної системи складається з семи окремих частин: педагог, учень, цілі, принципи, зміст, методи, форми спільної діяльності, – взаємопов'язаних між собою.

Аналіз і синтез супроводжують один одного. Наприклад, аналізуючи педагогічну систему, висновуємо стосовно її цілісності через те, що вона уявляє собою сукупність компонентів і зв'язків, які виконують належні функції (через аналіз здійснюється синтез – визначаються характеристики об'єкта). Це відноситься і до інших характеристик педагогічної системи: цілеспрямованості, ергатичності, емерджентності, ієрархічності, багатовимірності.

Отже, аналіз і синтез діалектично взаємопов'язані, це – єдність протилежностей. Підґрунтям аналізу і синтезу як методів пізнання є категорії частини і цілого, одиничного і загального, зв'язку і відмежування.

Аналіз і синтез можуть застосовуватися для дослідження об'єктів без урахування їх виникнення, розвитку і занепаду. Але це є недостатнім для проникнення в сутність об'єкта. Педагоги-дослідники В.П. Беспалько,

В. Оконь, Т.О. Дмитренко та інші наголошували на тому, що методи аналізу і синтезу слід застосовувати для вивчення навколишнього світу в його зміні, розвитку [3, 41, 4]. У цьому випадку завдання полягає в такому: розглянути об'єкт у його різноманітних зв'язках з іншими об'єктами, виділити сутність об'єкта, з'ясувати «клітинку», із якої виникає і розвивається об'єкт. На нашу думку, такою «клітинкою» для педагогічної системи є управління, а для педагогічного процесу – спільна продуктивна діяльність педагога й учнів. У історії науки слід згадати Д.І. Менделєєва і його Періодичну систему елементів, у якій центральною «клітинкою» виступає атомна вага.

Аналіз і синтез пов'язані з іншими методами пізнання. Так, формування концепції, гіпотези, поняття вимагає ретельного аналізу і синтезу відповідних явищ. Можливість аналізу складного об'єкта в принципі є необмеженою, що витікає з положення стосовно невичерпності матерії. Але завжди здійснюється вибір елементарних, нерозкладних частин об'єкта, що визначається метою дослідження і характером підходу до об'єкта (системний підхід).

### **4.3. Актуальні питання науково-дослідної роботи в напрямі модернізації підготовки фахівців у виші**

#### **4.3.1 Прийняття рішень у педагогічній теорії і практиці**

Завдання прийняття рішень відноситься до таких, з якими стикається педагог, що здійснює вибір компонентів педагогічної системи, зокрема мети, методу навчання, форми управління навчальною діяльністю в умовах часткової або повної невизначеності. Існують різні підходи до прийняття рішень (decision making). Найбільш розповсюдженим є дескриптивний (англ. descriptive – описовий) підхід, який ґрунтується на досвіді педагога. Але більш плідним, особливо для молодих фахівців, є прескриптивний (англ. prescriptive – той, що приписує) підхід, який приписує, як

має вчиняти людина, якщо вона готова напружено і систематично обмірковувати всі аспекти проблеми, тобто здійснювати ідентифікацію проблем і можливостей, а також наступний вибір варіантів рішення.

Цей підхід не гарантує визначення найкращого рішення, а лише допомагає здійснити вибір рішення, вільного від суперечностей і непослідовностей.

Перспективний напрям у теорії прийняття рішень пов'язаний з розробкою багатовимірних педагогічних систем, які ґрунтуються на таких основних положеннях:

1. Постановка завдання включає опис компонентів підсистем організації, управління, спілкування: цілі визначаються в залежності від рівня ієрархії системи (індивідуальна, групи студентів, навчального закладу); методи (репродуктивні, пошукові, творчі); форми спільної продуктивної діяльності, адекватні методам.

2. Вибір методів, форм, засобів навчання здійснюється в залежності від мети, особливостей матеріалу дисципліни, підготовленості учнів, рівня методичної підготовленості педагога.

Модель взаємодії педагога і студентів розроблено на підґрунті сукупності структурно-функціонального і факторного аналізів. Перший – відбиває статику процесу через розгляд діяльності учіння і діяльності, яка засвоюється в учінні. Це дає можливість у процесі прийняття рішень віддати перевагу тим методам і формам діяльності, які дозволяють впливати на неї як у процесі пізнання і перетворення об'єкта, так і при засвоєнні відповідних способів.

Факторний аналіз, що відображає динаміку, дозволяє виявити і класифікувати суперечності, які виникають на кожному етапі процесу і сприяють прийняттю рішень, що зменшують рівень дії суперечностей.

Метою завдання прийняття рішень у педагогічній теорії і практиці є оптимальний синтез дидактичної ситуації з точки зору критеріїв і обмежень.

Дидактична ситуація називається проблемною, для оволодіння якою окремий суб'єкт (колектив) має здобути і застосувати нові для себе знання чи способи дій. С.У. Гончаренко розрізняє об'єктивний бік ситуації (суперечність між складністю, яку треба подолати, і недостатністю наявних засобів для досягнення цієї мети) та її суб'єктивний бік (усвідомлення суб'єктом цієї суперечності й прийняття або постановка ним відповідного проблемного завдання) [5, с. 271].

Основними критеріями є такі: якість знань, самостійність, інтенсифікація педагогічного процесу, індивідуалізація. Описане завдання оптимізації є багатокритеріальним, тому що оцінка отриманих альтернатив здійснюється за сукупністю критеріїв і в умовах певної невизначеності. Завдання можна представити у вигляді множини:

$$P = \{T; X; K; A; G; C; D\}, \text{ де}$$

T – постановка завдання; X – множина допустимих альтернатив; K – множина критеріїв оцінки ступеня досягнення поставлених цілей; A – множина шкал вимірювання за критеріями; G – відображення множини допустимих альтернатив у множину критеріальних оцінок й їх наслідки; C – система переваг компонента, що приймає рішення; D – правило, яке відбиває сукупність переваг.

Розглянемо множину критеріїв і шкал їх вимірювання. Так, критерій якості знань – це інтегральна характеристика, що включає повноту, глибину, оперативність, гнучкість, конкретність і узагальненість, згорнутість і розгорнутість, системність.

Щоб визначити повноту знань, розглянемо такі компоненти: поняття, судження (результат аналізу), умовисновок (результат синтезу). Якщо позначити через N – загальну кількість розглянутих компонентів, а через N<sub>1</sub> – ту кількість, яку було засвоєно студентами, то коефіцієнт повноти знань α може бути визначеним як їх відношення:

$$\alpha = \frac{N_1}{N}$$

Глибина знань характеризує кількість усвідомлених істотних зв'язків знання, яке розглядається, з іншими знаннями (попередніми і наступними). Якщо позначити кількість компонентів знання, використаних з інших дисциплін, до загальної кількості компонентів знання, що розглядається, слід додати коефіцієнт  $\beta_1$ , який характеризує зовнішні зв'язки. Представляє інтерес і коефіцієнт  $\beta_2$ , що відображає внутрішні зв'язки ( $\beta_1, \beta_2 \geq 0$ ).

Оперативність знань позначає готовність і вміння використовувати їх у різних ситуаціях. Тут можливі три варіанти:

- 1) Знання використовуються безпосередньо.
- 2) Надано точний алгоритм застосування знання.
- 3) Надано лише шлях (орієнтир) для визначення змісту дій, а також їх послідовності.

Вище було зазначено, що знання стосовно об'єкта вивчення можна структурувати на базові операції й інформаційні блоки різних рівнів. Більшість базових операцій пов'язані з безпосереднім використанням знань, а також оцінкою отриманого результату.

Інформаційні блоки першого рівня включають комплекс знань і алгоритм їх використання. Інформаційні блоки другого рівня складаються зі знань, алгоритмів і плану дій. Знання на такому рівні можуть бути віднесені до узагальнених.

Для того, щоб сформувати «знання – вміння», студентам слід оволодіти всіма варіантами застосування знань. С.У. Гончаренко пише: «Знання виконує важливі соціальні функції: а) матеріалізується в певні технічні пристрої, технологічні процеси і, таким чином служить виробництву; б) перетворюється на переконання і є керівництвом до практичної дії» [5, с. 137].

Позначимо через  $M$  кількість умінь, які формуються в результаті здобування знань. Якщо студент набув  $M_1$  умінь, то коефіцієнт  $\gamma$ , що відбиває оперативність, слід визначити:

$$\gamma = \frac{M_1}{M}, 0 \leq \gamma \leq 1$$

Наявність гнучкості, конкретності й узагальненості, згорнутості й розгорну тості, системності, усвідомленості позначимо 1, а їх відсутність – 0.

Отже, модель навчальної діяльності і сукупність критеріїв й обмежень слід використовувати для проектування дидактичних ситуацій на кожному етапі технології навчання.

#### **4.3.2. Дослідження динаміки процесу управління навчальною діяльністю студентів**

Важливою проблемою педагогічного пізнання є визначення критеріїв оптимізації (системи, процесу) та їх показників. Вони мають відповідати таким основним вимогам: об'єктивності (однозначності), валідності, нейтральності по відношенню до явищ, що досліджуються, порівнюваності, придатності при обробці результатів [42].

Критерії оптимізації умовно можна розділити на дві групи: критерії якості засвоєння знань і критерії розвитку творчих здібностей (аналізувати, порівнювати, виділяти головне, відкидати другорядне, описувати об'єкт різними способами (якісно, кількісно), встановлювати родо-видові відношення, класифікувати, встановлювати причинно-наслідковий зв'язок, розробляти правильну схему доведення, розробляти постановку завдання (оптимізації системи, процесу), обґрунтовувати метод, визначати оптимальний метод, будувати схеми, моделі тощо).

Для перевірки результатів педагогічного дослідження можливо використовувати письмові контрольні роботи, усне і письмове опитування (анкетування) тощо. Контрольні роботи виконують такі функції: дидактичну (дозволяють

визначити рівень засвоєння матеріалу дисципліни); прогнозу (показують, чи готовий студент до вивчення курсу або його частини); вивчення навчальної діяльності (виявлення відмінностей між студентами на підґрунті визначення якості знань і вмінь); існування зворотного зв'язку; вимірювання результатів і порівняння з наявною інформацією; виховну. Контрольні роботи сприяють формуванню почуття відповідальності; розвивають волю, самостійність у роботі.

Основним принципом побудови засобів контролю є синтетичний, тобто визначення критеріїв і показників в умовах навчальної діяльності (З.І. Калмикова, Т.В. Лаврик) [43, 44, 45].

В.П. Беспалько співвідносить зміст тестового завдання з рівнем діяльності, яка виконується при вирішенні тесту.

Тест на впізнання, як найбільш простий, уключає відповідь у вигляді альтернативи «так» – «ні». Тести першого рівня виконуються на підґрунті репродуктивної алгоритмічної діяльності. У якості тестів другого рівня використовуються завдання, умови яких дозволяють застосовувати відоме правило, формулу, алгоритм. Тестами третього рівня є нетипові завдання, що вимагають евристичної діяльності зі застосування знань. В.П. Беспалько наголошує на тому, що «умови завдання формулюються близькими до тих, які зустрічалися в реальному житті, а саме – неповнота інформації, нестандартність умов діяльності, неочевидність алгоритму рішення» [3, с.66].

Тест на впізнання може включати структурну схему педагогічної системи (рис.3), в якій відсутній один компонент (наприклад, принципи), або порушено порядок розташування компонентів.

Тест першого рівня вимагає застосувати алгоритм, зокрема постановки завдання оптимізації (рис.6).

Тест другого рівня дозволяє використати правило реалізації принципу системності, наприклад, при побудові структурної схеми педагогічної системи, педагогічного



процесу через застосування критерію оптимізації – повноти компонентів і зв'язків (внутрішніх, зовнішніх).

Тест третього рівня вимагає евристичної діяльності для свого вирішення. Прикладом може бути завдання, пов'язане з визначенням факторів, які впливають на педагогічний процес, їх опис, обґрунтування суперечностей, формулювання проблеми і теми дослідження, його наукового апарату. Тести четвертого рівня допомагають застосувати творчу діяльність для вирішення поставленої проблеми.

Отже, контрольні завдання дозволяють оцінити діяльність студентів у процесі визначення понять, опису об'єктів, зокрема моделювання, доведення, аналізу, синтезу.

У наступному розділі розглянемо завдання, які було вирішено Т.В. Лаврик у дослідженні педагогічних умов оптимізації системи дистанційного навчання бакалаврів галузі «Системні науки та кібернетика в університеті».

#### **4.4. Оптимізація системи дистанційного навчання у виші**

Поставлене завдання відноситься до тестів четвертого рівня, вирішення якого ґрунтується на використанні плану дій: визначення основних факторів, виявлення суперечностей, формулювання проблеми.

У дослідженні доведено, що основними факторами є об'єктивний і суб'єктивний, які викликають появу таких суперечностей [44, с. 5]:

1. від дії об'єктивного фактору – між швидкими темпами розвитку індустрії інформаційних технологій і неможливістю вишу швидко реагувати на зазначені зміни;

2. від дії суб'єктивного фактору – між можливостями дистанційного навчання для професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців і недостатнім рівнем розробленості науково-теоретичних засад їхньої професійної підготовки в умовах дистанційного навчання; між необхідністю оптимі-

зації системи дистанційного навчання бакалаврів галузі «Системні науки та кібернетика» в університеті та відсутністю чітко обґрунтованих умов оптимізації в означеному напрямі; між можливостями дистанційного навчання для реалізації індивідуального підходу у професійній підготовці бакалаврів ІТ-сфери і недостатньою розробленістю необхідних засобів.

Аналіз отриманих суперечностей показав, що проблемою дослідження є професійна підготовка бакалаврів з інформаційних технологій в умовах дистанційного навчання. Підпроблемою виступає модернізація підготовки через оптимізацію системи дистанційного навчання бакалаврів галузі «Системні науки та кібернетика в університеті».

Зазначені вище суперечності, сформульовані на їх основі проблема і підпроблема відображають суб'єкт-об'єктні відношення, які постійно змінюються, ускладнюються. Так, розвиток об'єктивного фактора приводить до ускладнення об'єктів, що володіють, крім технічних, низкою соціальних параметрів: економічністю, надійністю, екологічністю тощо. У цих умовах підвищується роль суб'єктивного фактора. Головними якостями людини, які забезпечують її значення у світі, є свідомість і діяльність, зокрема навчальна. Саме в діяльності виявляється творчий потенціал людини, спрямований на вдосконалення технологій.

Слід пам'ятати, що розвиткові об'єктивного і суб'єктивного факторів властиві суперечності. Так, об'єктивний фактор швидко розвивається на шляху інтеграції (див. вище суперечність №1 від дії об'єктивного фактору). Це проявляється в ускладненні об'єктів, у появі загальнолюдських проблем.

Процеси інтеграції властиві також і суб'єктивному фактору, але вони відбуваються значно повільніше. Дана обставина привела, зокрема, до кризи сучасної системи освіти, спричиненої стрімкими темпами розвитку науки, техніки, виробництва, відповідним збільшенням кількості інформації, і реальними можливостями відображення цих

процесів у навчанні (див. вище суперечності суб'єктивного фактора).

Вплив суперечностей, що виникають при дії об'єктивних і суб'єктивних факторів, може бути послаблений через використання системи педагогічних принципів (у моделі педагогічної системи – рис.3 – розташовані між цілями і змістом): професійної спрямованості навчання; зв'язку навчання з життям суспільства, а також правил: формування оцінювального відношення до навколишнього світу; відповідності теорії і практики; вибору; практичної реалізації отриманих результатів; оперативного врахування ситуації, що склалася.

Правило формування оцінювального відношення до навколишнього світу полягає в аналізі фактів реальної дійсності, власної діяльності й колективу; виборі й обґрунтуванні сукупності критеріїв і обмежень, оцінці зібраної інформації і формулюванні на цій підставі питання оптимізації.

Правило відповідності теорії й практики реалізується через збирання необхідних вихідних даних, побудову моделей об'єктів, опис критеріїв і обмежень, вибір методу оптимізації. Правило вибору полягає в порівнянні отриманих результатів на основі критеріїв і обмежень. Практична реалізація полягає в аналізі рішень з точки зору їх утілення, економічної ефективності, охорони навколишнього середовища тощо.

Аналіз фактів реальної дійсності у процесі реалізації дистанційного навчання студентів університету надав можливість Т.В. Лаврик виявити й описати особливості педагогічної системи на підґрунті розгляду її компонентів [44, с. 12]:

- цілей – студент має право самостійно їх формулювати, узгоджуючи з викладачем;
- принципів – застосовувати, крім загальнодидактичних, специфічних, характерних для дистанційного навчання;
- змісту – він має відображати етапи навчального процесу і відповідні засоби;

- методів, які дозволяють суттєво підвищити активність і самостійність студентів;
- організаційних форм навчання, що регламентують дії студента і поєднуються з такими, які надають йому певну свободу вибору.

Узагальнення особливостей педагогічної системи обумовило виокремлення та обґрунтування педагогічних умов оптимізації дистанційного навчання бакалаврів галузі «Системні науки та кібернетика», а саме – надання їм засобів самоорганізації та самоуправління через очно-дистанційний вступний курс та індивідуальний робочий зошит.

Оптимізацію системи дистанційного навчання, здійснену на підґрунті її особливостей і педагогічних умов, схарактеризовано як процес побудови такої системи і відповідної технології, за яких студент адаптується, розвивається, навчається і соціалізується, поступово досягаючи максимально можливих результатів навчання за наявних умов через вплив викладача для поступового переходу до самоорганізації й самоуправління.

У якості критеріїв оптимізації в дослідженні прийнято такі: здатність до самоорганізації й самоуправління, а також рівень засвоєння знань. Обмеженням виступає час, що має студент дистанційного навчання для роботи за комп'ютером, з навчально-методичними матеріалами.

Здатність до самоорганізації і самоуправління передбачає їх оптимізацію відповідно до граф-схеми алгоритму (рис.6).

На підґрунті особливостей педагогічної системи, умов її оптимізації розроблено сукупність трьох, послідовно розташованих педагогічних систем (організації, управління, спілкування) як умов реалізації відповідних етапів технології дистанційного навчання: орієнтувального, пізнавально-перетворювального і контрольного-рефлексивного [1]. На рис.1 [44] представлено схему реалізації педагогічних умов.

Технологію дистанційного навчання впроваджено в педагогічний процес для бакалаврів галузі «Системні науки та кібернетика» з комплексом засобів для організації й управління навчальною діяльністю студентів першого року навчання. Під час дослідження обґрунтовано інтегральний критерій – здатність до самоорганізації й самоуправління з показниками: мотиваційно-цільовим (мотивація до навчальної діяльності, здатність до цілепокладання), когнітивним (успішність навчальної діяльності – якість знань) та діяльнісно-рефлексивним (здатність до планування, самоконтролю, рефлексії, вольові зусилля).

Результатами експериментального дослідження підтверджено ефективність розробленої (на основі педагогічних умов оптимізації) технології дистанційного навчання, а також засобів організації й управління навчальною діяльністю студентів, а саме: 90% студентів експериментальної групи виявили наявність високого і середнього рівня здатності до самоорганізації й самоуправління у навчальній діяльності [45].

## Висновки до розділу 4

1. У другій половині ХХ ст. розвиток педагогіки відбувався під впливом багатьох наук, зокрема кібернетики, що підтверджується появою книг відомих українських учених: К.О. Метешкіна «Кібернетична педагогіка» та А.Т. Ашєрова і Т.Л. Богданової «Инженерная педагогика».

Об'єкти науки: педагогічна система і педагогічний процес – почали вивчатися як складні системи управління.

Змінився апарат науки: її предметом стала розглядатися педагогічна система як система управління діяльністю учнів (студентів), а методом дослідження – моделювання (структурно-функціональна схема, множина, граф, матриця).

Математичні моделі: педагогічної системи (граф), навчального плану спеціальності вишу (матриця), робочої про-

грами дисципліни (матриця) – дозволили поставити і вирішити задачу оптимізації методом лінійного програмування.

2. Особливості наукового пізнання об'єктів педагогіки: педагогічної системи, педагогічного процесу тощо – полягають у тому, що вони розглядаються як складні системи управління. Для їх опису у вигляді моделей використовується апарат математики і структурно-функціональний аналіз.

У процесі наукового пізнання педагогічних об'єктів слід використовувати не тільки поняття гносеології, що охоплює всі форми пізнання, всі пізнавальні структури, присутні в повсякденному, філософському, художньому пізнанні, а й поняття епістемології, що вивчає здебільшого питання наукового пізнання. Теорію педагогічного пізнання слід іменувати педагогічною епістемологією. У такому разі педагогічне пізнання як напрям науки буде об'єднувати теорію і практику пізнання педагогічних об'єктів.

3. У педагогічній системі об'єктом управління є навчальна діяльність учнів (студентів). З точки зору кібернетиків (Ю.М. Коршунов, Л.П. Крайзмер), цей процес є ймовірнісним, таким, що не повністю спостерігається і управляється. Щоб дослідити процеси змін у діяльності, а також її розвитку, слід скористатися алгоритмом: розробити модель, виділити сукупність факторів, які на неї впливають, обґрунтувати суперечності, що виникають при дії факторів.

4. Згідно з алгоритмом, розроблено описову модель навчальної діяльності через розкриття її аспектів:

- 1) суб'єкт, об'єкт, процес, засоби, продукти;
- 2) діяльність учіння і діяльність, що засвоюється в учінні;
- 3) пізнавальний і перетворювальний боки діяльності;
- 4) наявність елементів творчості.

Аспектний аналіз навчальної діяльності дозволив визначити її основні характеристики: цілісність, цілеспрямованість, багатовимірність, технологічність, взаємозв'язок

репродуктивного і продуктивного у різних ситуаціях: підготовка до діяльності, досягнення нового і його актуалізація.

5. Для дослідження складних об'єктів у педагогіці використано абстрактну теорію систем, яка передбачає розгляд кількох рівнів абстрагування. Для досягнення максимально можливої повноти інформації стосовно педагогічної системи і педагогічного процесу застосовано такі рівні: лінгвістичний, теоретико-множинний і абстрактно-логічний. Лінгвістичний рівень ґрунтується на стабільних, незмінних поняттях, зокрема, педагогічна система, як результат інтеграції підсистем організації, управління, спілкування, пов'язана з технологією педагогічного процесу через етапи: орієнтувальний, пізнавально-перетворювальний і контроль-рефлексивний. Педагогічний процес – зміна станів суб'єктів педагогічної системи, що здійснюється поетапно через системоутворювальні фактори: організацію, управління, спілкування, відповідно.

Отже, педагогічна система є умовою здійснення педагогічного процесу, а її оптимізація відбувається послідовно – через підсистеми.

6. Аналіз опису педагогічної системи на лінгвістичному рівні дозволив визначити її статичні й динамічні характеристики. Якщо педагогічна система функціонує як кібернетична, вона включає суб'єкт і об'єкт управління, прямі й зворотні зв'язки, а також виконує свої функції через збирання, перетворення, збереження та використання інформації. На теоретико-множинному рівні абстрагування педагогічна система представлена як множина взаємопов'язаних компонентів, розташованих у певному порядку. На абстрактно-логічному рівні педагогічна система визначена як множина вершин графа, на якому реалізовано наперед задане відношення порядку з фіксованими зв'язками між вершинами. У педагогіці найбільш часто вирішується задача оптимізації з моделлю, що розроблена на абстрактно-логічному рівні.

7. Наявність множинної, графової і матричної моделей педагогічних об'єктів дозволяє висновити, що педагогіка розвивається у напрямі переходу від феноменологічного виду моделей, які ґрунтуються на якісному описі, до аналітико-синтетичного, де якісний опис іноді замінюється кількісним, і тоді створюються умови для передбачення ходу розвитку об'єкта, його наслідків. Наприклад, розвиток педагогічної системи на підґрунті максимізації міжпредметних зв'язків приводить до зменшення кількості різноманітності, а, значить, підвищення ефективності управління навчальною діяльністю студентів, рішення задач оптимізації й адаптації. Наступними видами моделей є прогностична, що забезпечує перехід до кількісного опису об'єктів, а також аксіоматична, яка ґрунтується на дослідженні об'єктів різної природи (кібернетична).

8. Зменшення кількості різноманітності педагогічної системи досягається через її технологізацію (кожному етапу педагогічного процесу відповідає певна підсистема), а також представлення приписів у вигляді операцій, зокрема усвідомлення змісту освіти й оволодіння ним з необхідною якістю.

У свою чергу, усвідомлення змісту розподіляється на усвідомлення необхідності, можливості, технології, рівня засвоєння, формулювання завдання й переліку необхідної літератури. Система завдань з дисципліни є важливою складовою технології. Підґрунтям системи завдань є структура взаємопов'язаних компонентів теорії: поняття, основні положення (закони), емпіричний базис (факти) і наслідки. Відповідно, у педагогічному процесі застосовуються такі завдання: визначення поняття, опис об'єктів, доведення, аналіз, синтез. Функціональна повнота системи завдань як критерій її оптимізації доведена через такі положення: вирішення завдань забезпечується сукупністю взаємопов'язаних методів емпіричного і теоретичного пізнання; завдання віддзеркалюють сторони розгляду об'єкта, а також процеси його пізнання і перетворення.



9. Одним із актуальних питань науково-дослідної роботи в напрямі модернізації підготовки фахівців у виші є прийняття рішень.

Із цим завданням завжди стикається педагог, який здійснює вибір компонентів педагогічної системи. Існують два підходи для прийняття рішень: дескриптивний (описовий) – ґрунтується на досвіді педагога і прескриптивний – на аналізі головних аспектів проблеми. Перспективним є напрям, пов'язаний з розробкою ієрархічних, багатовимірних систем (у статиці). Динамічна модель взаємодії педагога і студентів будується на підґрунті факторного аналізу. Метою прийняття оптимального рішення є синтез дидактичної ситуації з урахуванням критеріїв й обмежень. Розглянуто сукупність критеріїв підготовки фахівців у виші (якість знань, самостійність, інтенсифікація педагогічного процесу, індивідуалізація), а також шкали їх вимірювання).

10. Центральним компонентом педагогічної системи, формування якого викликає певні утруднення, виступає зміст освіти. Для того, щоб він був засобом управління діяльністю учнів, слід структурувати знання стосовно об'єкта на базові операції й інформаційні блоки. Базові операції пов'язані з безпосереднім використанням знань; інформаційні блоки першого рівня – з алгоритмом їх застосування, а інформаційні блоки другого рівня – з планом дій. Знання на такому рівні відносять до узагальнених. Для проектування дидактичних ситуацій на кожному етапі технології навчання слід використовувати модель навчальної діяльності, сукупність критеріїв й обмежень.

11. Дослідження динаміки управління навчальною діяльністю студентів ґрунтується на її моделі, технології, умовах здійснення (підсистеми організації, управління, спілкування) з урахуванням критеріїв й обмежень. Обмеженням виступає, як правило, час, а критерії відповідають таким вимогам: об'єктивності, валідності, нейтральності, порівнюваності тощо. За змістом критерії уявляють собою якість знань і розвиток творчої особистості (набуття здібно-

стей аналізувати, класифікувати, порівнювати, висновувати тощо). Перевірка результатів дослідження, як правило, здійснюється під час навчання, за допомогою контрольних робіт, тестів (першого – четвертого рівнів). Тести першого і другого рівнів ґрунтуються на алгоритмічній діяльності, а третього і четвертого рівнів – на евристичній і творчій діяльності, відповідно. Засоби контролю виконують навчальну і виховну функції, зокрема формують почуття відповідальності, розвивають самостійність, захопленість творчою роботою, ініціативу.

12. Прикладом дослідження динаміки управління навчальною діяльністю студентів є вивчення і оптимізація системи дистанційного навчання у виші. Поставлене завдання вирішувалося згідно з планом: визначення й опис основних факторів, які впливають на систему дистанційного навчання студентів першого курсу університету; виявлення суперечностей від дії факторів; формулювання проблеми; обґрунтування мети і завдань; об'єкта і предмету; визначення особливостей педагогічної системи дистанційного навчання й обґрунтування педагогічних умов оптимізації системи; розроблення й експериментальна перевірка педагогічної системи і технології дистанційного навчання, створених на підґрунті педагогічних умов оптимізації. Компонентом плану, наведеного вище, є постановка завдання оптимізації: опис ситуації, що склалася, зроблено через сукупність особливостей педагогічної системи дистанційного навчання, а критерії й обмеження увійшли до складу педагогічних умов оптимізації системи.

Дистанційне навчання передбачає наявність високого рівня самостійності студентів, здатність до самоорганізації і самоуправління, вміння обмінюватись інформацією, постійно підвищувати професійний рівень відповідно до швидких темпів оновлення технологій.

## Література до розділу 4

1. Основи сучасної педагогіки: Монографія / Т.О. Дмитренко, Н.Д. Кабусь, Т.В. Колбіна, С.В. Копилова, О.В. Купенко, Т.В.Лаврик, В.М. Нагаєв, Н.Н. Шоев, К.В. Ярецько. – Херсон: вид-во ПП Вишемирський В.С., 2016. – 462 с.
2. Ярецько К.В. Культура управління навчальною діяльністю студентів: Монографія / К.В. Ярецько. – Харків: ХНУРЕ, 2000. – 235 с.
3. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
4. Дмитренко Т.А. Педагогическая система: структура и законы функционирования / Т.А. Дмитренко. – Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. – Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – 340 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Новейший философский словарь / Под ред. А.А. Грицанова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. – 1280 с.
7. Дмитренко Т.О. Методологія педагогіки: багатовимірний аспект розгляду / Т.О. Дмитренко, К.В. Ярецько // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наук. праць / Укр. інж.-пед. академія. – Х.: УПА, 2009. – Вип. 22-23. – С. 15-19.
8. Чапаев Н.К. Категориальные характеристики педагогической методологии / Н.К. Чапаев, Э.Л. Воробьева. – Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. – Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – 340 с.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. – 944 с.
10. Лазарев Ф.В. Философия: Учебное пособие / Ф.В. Лазарев, М.К. Трифонова. – Симферополь: СОНАТ, 1999. – 352 с.
11. Диалектика процесса познания / Под ред. М.А. Алексеева, А.М. Коршунова. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1985. – 367 с.
12. Социальные коммуникации (теория, методология, деятельность): Словарь-справочник. – Х.: КП «Городская типография», 2009. – 392 с.
13. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

14. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

15. Дмитренко Т.А. Методы оптимизации: Рабочая тетрадь по курсу / Т.А. Дмитренко. – Харьков: УЗПИ, 1989. – 145 с.

16. Дмитренко Т.О. Концептуальні засади формування поняттєвого базису педагогіки / Т.О. Дмитренко, К.В. Яресько // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. праць. – Вип. 21. – Х.: УПА, 2008. – 254 с.

17. Дмитренко Т.О. Парадигмальний аспект дослідження розвитку педагогіки у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. / Т.О. Дмитренко. – Новий колегіум: Зб. наук. пр. – Х.: ХІРЕ. – Вип. 3, 2010. – 76 с.

18. Дмитренко Т.О. Парадигма управління як підґрунтя проектування компонентів педагогічної системи / Т.О. Дмитренко, А.І. Прокопенко, К.В. Яресько // Вісник Харківської державної академії культури: Зб. наук. пр. – Х.: ХДАК. – Вип. 25, 2009. – 300 с.

19. Шмальгаузен И.И. Кибернетические вопросы биологии: Монография / И.И. Шмальгаузен. – Новосибирск: Наука, 1968. – 411 с.

20. Леонтьев Л.П. Проблемы управления учебным процессом: Математические модели / Л.П. Леонтьев, О.Г. Гохман. – Рига: Зинатне, 1984. – 239 с.

21. Линдсей П. Переработка информации у человека / П. Линдсей, Д. Норман. – М.: Мир, 1974. – 550 с.

22. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина: Изд-во Московского ун-та, 1988. – 288 с.

23. Овчинников В.Ф. Репродуктивное и продуктивное в структуре творчества как общественного явления / В.Ф. Овчинников. – IV семинар по проблемам методологии и теории творчества: Сб. науч. ст. – Симферополь: Симферопольский ун-т, 1984. – 216 с.

24. Крайзмер Л.П. Кибернетика: Учебное пособие для вузов / Л.П. Крайзмер. – М.: Экономика, 1977. – 279 с.

25. Словарь по кибернетике / Под ред. В.М. Глушкова. – К.: Гл. ред. укр. сов. энциклопедии, 1979. – 621 с.

26. Энциклопедия кибернетики / Под ред. В.М. Глушкова. – К.: Гл. ред. укр. сов. энциклопедии, 1974. – Т. 2. – 619 с.

27. Бир С. Кибернетика и управление производством / С. Бир. – Пер. с англ. – М.: Мир, 1969. – 311 с.

28. Словник іншомовних слів / Уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наук. думка, 2000. – 680 с. – (Словники України).

29. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса: (В вопросах и ответах) / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. – К.: Радянська школа, 1982. – 200 с.

30. Коршунов Ю.М. Математические основы кибернетики: Учеб. пособие для вузов / Ю.М. Коршунов. – М.: Энергоатомиздат, 1987. – 495 с.

31. Богданов А.А. Тектология. Всеобщая организационная наука / А.А. Богданов [В 2 кн.] / редкол.: Л.И. Абалкин. – М.: Экономика, 1989. – Кн. 1. – 303 с.; Кн. 2. – 350 с.

32. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань: Изд. Казанского ун-та, 1988. – 238 с.

33. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В.К. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.

34. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий: Книга для учителя / Из опыта работы // Б.И. Коротяев. – 2-е изд-е, доп. и испр. – М.: Просвещение, 1989. – 159 с.

35. Белова Е.К. Некоторые вопросы оптимизации рабочих и сквозных программ специальности вуза / Е.К. Белова, Т.А. Дмитренко. – Проблемы высшей школы. – К., 1980. Вып. 40. – С. 3-6.

36. Дмитренко Т.А. Оптимизация учебного плана специальности вуза / Т.А. Дмитренко, С.П. Губарь, Р.Д. Стоянова. – Кибернетика и исследование операций в управлении учебным процессом: Сб. науч. тр. – Рига: Изд-во РПИ, 1984. – С. 84-85.

37. Петровский Э. Структурализм как основа модификации содержания обучения в высшей школе / Э. Петровский. – Современная высшая школа, 1988, № 1 (61). – С. 113-117.

38. Аитов Н.А. Высшее техническое образование в условиях научно-технической революции / Н.А. Аитов, Г.Н. Александров, Р.Р. Мавлютов. – М.: Высшая школа, 1983. – 256 с.

39. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.

40. Дмитренко Т.А. Обучение как процесс управления (дидактические основы): Конспект лекций / Т.А. Дмитренко. – Х.: Изд-во ХИПИ, 1993. – 64 с.

41. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.

42. Кыверялг А.А. Исследование проблем политехнической трудовой подготовки и профессиональной ориентации молодежи / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1975. – 314 с.

43. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

44. Лаврик Т.В. Педагогічні умови оптимізації системи дистанційного навчання бакалаврів галузі «Системні науки та кібернетика» в університеті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лаврик Тетяна Володимирівна. – Запоріжжя, 2013. – 20 с.

45. Лаврик Т.В. Експериментальне дослідження педагогічних умов оптимізації системи дистанційного навчання студентів / Т.В. Лаврик // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : Зб. наук. праць. – Х. : УІПА, 2013. – № 38–39. – С. 151–159.

---

## РОЗДІЛ 5.

# ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ В УМОВАХ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

---

### 5.1. Психолого-мотиваційні засади управління навчально-творчою діяльністю студентів

Дослідження психолого-мотиваційних основ діяльності індивіда [5; 8; 10; 12; 13; 20; 26; 34; 37; 43; 44; 48] доводить, що проблема управління навчально-творчою діяльністю (НТД) студентів вкрай актуальна, адже від чинників підвищення мотивації істотно залежить рівень творчої активності тих, хто навчається, а також безпосередньо – ефективність кінцевого освітнього результату. З метою обґрунтування найбільш дієвих мотиваційних факторів управління НТД студентів розглянемо теоретичні основи мотиваційної діяльності людини на основі визначення її потреб. Потреба – це усвідомлена необхідність у будь-чому, яка спонукає до дії і є однією з обов'язкових передумов діяльності особистості. Потреби поділяються на первинні (фізіологічні) і вторинні (потреби, які виникають у процесі пізнання світу, набуття життєвого досвіду: потреби успіху, поваги, влади тощо). Визнаючи, що люди мають багато різноманітних потреб, А. Маслоу вважав, що їх можна згрупувати у п'ять основних за ієрархічною значимістю груп: 1) фізіологічні потреби (в їжі, воді, відпочинку тощо); 2) потреби в захисті від фізичних і психологічних переобтяжень; 3) соціальні потреби (приналежність до чогось або когось, прагнення соціальної взаємодії, підтримки); 4) потреби у повазі (прагнення до визнання власних досягнень з

боку оточуючих); 5) потреби до розвитку і самовираження (реалізація своїх потенційних можливостей, удосконалення особистості) [25]. У кожний конкретний момент часу особистість прагне до задоволення тієї потреби, яка є для неї важливішою. Перед тим, як потреба наступного рівня стане найбільш могутнім фактором поведінки людини, має бути задоволена потреба нижчого рівня. У цьому контексті важливо визначити механізм мотиваційної поведінки особистості для того, щоб забезпечити найбільш ефективний вплив на неї.

Вагомий висновок щодо ролі потреб у формуванні мотиваційної діяльності особистості зроблено О. Леонтєвим: «У психології потреб потрібно виходити з таких відмінностей: по-перше, потребу необхідно розглядати як одну з обов'язкових умов діяльності і по-друге, як те, що спрямовує і регулює конкретну діяльність суб'єкта у предметному середовищі. У першому випадку потреба виступає лише як стан певних бажань організму, який сам по собі не викликає визначеної направленої діяльності. Така функція обмежується активізацією відповідних біологічних рухів і загальним збудженням рухової сфери, що проявляє себе у пошукових рухах, які не мають певного напрямку. І тільки тоді, коли потреба «зустрічається» з певним предметом, вона стає здатною спрямовувати і регулювати діяльність» [20, с. 87]. Мотиваційні теорії діяльності людини, які засновані на її потребах, отримали назву змістовних (А. Маслоу, М. Грегор, Д. МакКлелланд, К. Альдерфер). За змістовними теоріями мотивації, механізм діяльності людини можна уявити таким ланцюгом: «потреба – діяльність – результат». Аналізуючи філософський аспект мотиваційної діяльності особистості, О. Спіркін зазначає, що творча діяльність свідомості тісно пов'язана із практичною діяльністю людини та її потребами. Потреби відбиваються у розумі людини і набувають характеру мети [42]. Отже, цільова потреба ідеалізована у свідомості людини і



знаходить свій предмет у суб'єктивному образі, ідеальна форма якого передбачає результат цієї діяльності.

Процесуальні теорії мотивації діяльності пов'язані з поведінковим аспектом особистості (теорія очікувань В. Врума, теорія справедливості А. Адамса, модель Портера-Лоулера). За процесуальними теоріями саме діяльність призводить до мотиваційної поведінки особистості і, відповідно, до її задоволення. Водночас марксистське розуміння механізму мотивації діяльності далеке від того, щоб вбачати у потребах вихідне і головне його положення. За К. Марксом: «У якості потреби, самоспоживання є внутрішнім моментом продуктивної діяльності людини. Але діяльність є вихідним пунктом мотивації, в який знову перетворюється весь процес. Індивід виробляє предмет і через його споживання повертається знову до самого себе...» [23, с. 30].

Аналізуючи наведені вище підходи, можна стверджувати про наявність двох моделей мотивації в залежності від первинності мотиваційного початку – потреби або діяльності. О. Леонт'єв зазначені моделі зв'язків між потребами і діяльністю розглядає так. На думку науковця, перша відтворює ідею, коли вихідним пунктом діяльності є потреба, і процес в цілому виражається циклом: «потреба – діяльність – потреба». Інша схема, яка їй протистоїть, є модель циклу: «діяльність – потреба – діяльність». Ця схема відповідає марксистському розумінню змісту потреб і є фундаментальним положенням психології. Емоції не підкоряють під себе діяльність, а є її результатом і «механізмом» розвитку [20, с. 197]. Потреби, як об'єкт психологічного пізнання, виконують по відношенню до діяльності функції активізації, спрямованості та управління за умов «зустрічі» потреби з предметом, який їй відповідає. У цьому випадку потреба здатна спрямовувати і регулювати діяльність. О. Леонт'єв доводить, що саме потреби керують діяльністю з боку суб'єкта, однак вони здатні виконувати цю функцію лише за умов їх предметності. Сам предмет діяльності відповідає тій або іншій потребі [там само, с. 88].

У свою чергу, на основі вивчення механізму виникнення потреб, К. Маркс робить висновок про те, що у процесі розвитку предметного змісту відбувається також розвиток потреб. Їх формування пояснюється тим, що у суспільстві предмети потреб виробляються, завдяки чому виробляються і самі потреби [24, с. 26-28]. Положення про те, що людські потреби виробляються, має не лише матеріалістичний зміст, але й є важливим елементом теорії психології. Разом зі зміною та збагаченням предметного змісту потреб людини відбуваються зміни форм психічного відображення. На цій основі, як зазначає О. Леонт'єв, формується особливий тип потреб – предметно-функціональні (потреба у праці, творчості та ін.) [20, с. 195].

Р. Серьожнікова розглядає творчі потреби як прояв потягу до творчого стану й зміни життєдіяльності як окремої особистості, так і соціальної групи, суспільства в цілому. Науковець доводить, що відповідно до концепції «розвивального навчання», результатом творчого процесу мають бути не тільки знання (вміння, навички), але й досвід творчої діяльності соціально зрілої особистості [39, с. 227]. При цьому розвинути творчий потенціал студента можна через процес цілеспрямованого, послідовного і продуктивного педагогічного впливу, спрямованого на розвиток і перетворення сукупності наявних прихованих можливостей особистості з метою їх подальшого розкриття і реалізації через систему компетентностей майбутнього фахівця.

Одним із проблемних питань мотивації діяльності особистості є процес взаємовідносин предметної (практичної і пізнавальної) діяльності з фазами розвитку взаємовідносин із людьми та суспільством. Результатом цього процесу є ієрархічні зв'язки мотивів, які утворюють «вузли» особистості. Як зазначає О. Леонт'єв, зав'язування цих «вузлів» представляє собою процес індивідуального розвитку особистості [20, с. 208]. Отже, потреби спрямовують діяльність суб'єкта лише за умови їх предметності. Ця теза О. Леонт'єва визначає сучасний напрям розвитку педаго-

гіки і може бути використана стосовно концепції управління НТД студентів. З огляду на результати наведених вище досліджень, висновуємо, що в умовах управління НТД студента елемент творчості може виступати у якості предмета діяльності, який має «необмежений» ресурс кругообігу. Вважаємо, що у студентському середовищі можливо за будь-яких умов побудувати індивідуальну предметну систему, яка б спонукала до постійного саморозвитку особистості, коли відбувається розвиток певної потреби у формі предметного збагачення її змісту.

Важливою основою управління НТД індивіда виступають мотиви діяльності, без яких неможливо розкрити її психологічну природу. Мотив – внутрішнє спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням визначених потреб; сукупність внутрішніх і зовнішніх умов, які викликають активність особистості. В. Войтко у короткому психологічному словнику зазначає, що мотив – це спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії) [9, с. 126]. Досліджуючи сучасні теорії мотивації, К. Мадзен називає мотивами інстинктивні імпульси, біологічний потяг, апетит, а також переживання емоцій, інтереси, бажання, життєві цілі, ідеали тощо [50]. Змістовно збагачуючи попередні твердження, О. Леонт'єв доводить, що саме предмет діяльності людини є її дієвим мотивом: «Діяльності без мотиву не існує. Навіть на перший погляд «немотивована» діяльність все рівно має об'єктивний прихований мотив» [20, с. 102].

Системний аналіз зазначеної проблеми, здійснений Л. Божович [5; 6], дозволив їй обґрунтувати тезу про те, що мотивами діяльності можуть бути не лише предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання, а й все те, у чому знайшло втілення визначення індивідуальної потреби особистості. Вважається, що основою діяльності людини є її різноманітні потреби, отже, мотив відповідає тій чи іншій потребі. Наприклад, у ВНЗ студент зазнає впливу багатьох факторів, що спонукають його до навчан-

ня, підвищують або зменшують мотивацію (перешкоджають успішному навчанню). Ці чинники суто індивідуальні і залежать від багатьох обставин, але педагогу необхідно їх вивчати і враховувати. Як зазначає С. Ніколаєнко: «...завдання педагога не примушувати дитину вчитися, а заохочувати. Досягти цього можна лише вмілою організацією навчального процесу, на основі чіткого структурування навчального матеріалу на уроці; логічного та яскравого пояснення матеріалу; поглиблення практичної направленості у підготовці фахівців; впровадження різноманітних методів, форм та засобів навчання, які реалізують різноманітні види діяльності учнів; розширення навчального середовища за рахунок соціальної інфраструктури тощо» [30, с. 58].

Цікавий мотиваційний механізм діяльності запропоновано П. Каптеревим, який розглядав такі види мотиваційної діяльності, як спостереження, запам'ятовування, розуміння, побудова світогляду. Науковець будує мотиваційний ланцюг прояву творчої діяльності людини на основі послідовної операційної діяльності її розуму. При цьому творчість розглядається крізь призму наведених вище понять. «Спостерігати і запам'ятовувати побачене – дві основні діяльності нашого розуму. До них необхідно додати третю, не менш основну і важливу діяльність – розуміння спостережень і того, що вивчено і повторено. Побудова на цій основі світогляду є справою особливою, іншим актом, що пов'язаний з першими двома, але не тотожний їм. Це є вже творчість, створення того, чого у процесі спостереження і запам'ятовування не було...» [14, с. 101].

Внаслідок усвідомлення і переживання первинних і вторинних потреб у людини виникають певні спонуки до дій, завдяки яким ці потреби задовольняються. За формою відображення змісту цих потреб, мотивами можуть виступати почуття, уявлення, думки, поняття, ідеї, моральні ідеали, переживання тощо. В цьому широкому значенні В. Войтко зазначає, що мотивами діяльності людини можуть бути будь-які внутрішні психологічні умови, які спо-

нукають активність індивіда, викликають спрямованість і керують його діями і вчинками [9, с. 95].

Важливим складником мотивації певної діяльності є поєднання мотивів і цілей діяльності. Як правило, мотив реалізується у цілі діяльності, хоча на практиці можлива їх розбіжність. Так, намагання отримати більш високу екзаменаційну оцінку може бути мотивоване як бажанням студента реалізувати потребу у повазі, так і перспективою гарного працевлаштування після закінчення університету. Також, особливістю взаємозумовленості мотивів і цілей діяльності, є те, що мотив виступає як причина постановки тих чи інших цілей. Наприклад, для того, щоб бажання здобути вищу освіту стало метою діяльності особистості, потрібна наявність відповідних мотивів (прагнення підготуватися до оволодіння певною спеціальністю, бажання гідного існування у суспільстві, намагання довести іншим власний високий рівень освіченості тощо). Отже, цілі являють собою усвідомлене бажання досягти певного результату на основі реалізації потреб і спонукальних мотивів. Хоча цілі і мотиви не тотожні, вони інколи збігаються (якщо мотив спонукає окрему часткову дію) – наприклад, коли студент працює над розв'язанням навчальних завдань, прагнучи оволодіти певними професійними знаннями і вміннями.

В. Войтко відмічає, що одна і та сама діяльність може спричинятися різними мотивами. Будь який акт поведінки здебільшого спонукається не одним, а кількома мотивами, які перебувають у певній субординації (одні відіграють провідну роль і підпорядковують собі інші). Їх співвідношення утворює систему мотивів певної діяльності [9]. Цю тезу також підтримує Л. Попов, який зазначає, що зовнішні і внутрішні компоненти мотивації діяльності особистості знаходяться у складному переплетінні [35, с. 45]. При цьому внутрішня мотивація формується в результаті протиріччя всередині пізнавального поля між тим, що вже формалізовано, і тим, що необхідно формалізувати даному об'єкту. Зовнішня мотивація може виникнути не лише як

зовнішній стимул, але й як необхідність реалізації власних моральних, етичних, емоційних, вольових та інших домінуючих якостей особистості.

Оскільки мотивація НТД студента визначається розмаїттям потреб особистості, деякі дослідники мали спробу визначити найбільш значущі з них. Так, П. Одерій склав перелік негативних і позитивних чинників, які істотно впливають на мотиваційну поведінку студента. До негативних факторів мотивації він відгніс: прогалини в освітній підготовці; перевантаження у процесі навчання; нестача часу для творчих проєктів; несумісність стилю навчання студента зі стилем викладання; пасивна участь у навчальному процесі; відсутність у студента почуття задоволення від досягнутих результатів; погано сформульовані особисті цілі (навчання заради диплома, а не для майбутньої фахової діяльності); емоційна незрілість; низька якість навчання, негативні соціальні, психічні й фізичні чинники тощо [31, с. 18].

Протилежними до наведених є позитивні чинники або мотиватори ефективного навчання студентів. На практиці застосовують різні методи та засоби мотивації навчання студентів. Характерною особливістю сучасної вищої школи в цьому аспекті є системний підхід, який передбачає розгляд особливостей усіх компонентів мотиваційної структури, її зв'язок з іншими елементами педагогічної системи. За допомогою системного підходу здійснюється глибокий логічний аналіз об'єкта мотивації, обираються оптимальні методи і форми. Крім цього, у викладача мають бути високі особисті морально-психологічні якості, які б забезпечували активну мотиваційну діяльність студента: повага до студентів, небайдужість до їхніх потреб, знання можливостей кожного студента, вміння заохочувати.

Підсумовуючи, слід зазначити, що важливою передумовою створення ефективного освітнього мотиваційного середовища є вдосконалення методів і процедур мотиваційного забезпечення організації НТД студентів. Наприклад, уже в період прийому до навчального закладу аналізується

бажання студента навчатися саме у цьому виші для одержання конкретної спеціальності. Науково-педагогічні працівники намагаються всебічно проаналізувати і перші досягнення, і перші упущення студента у навчанні. Вони мають бути небайдужі до індивідуальних потреб і бажань студентів, а тому надавати можливість змінити напрям підготовки (спеціальність), якщо він не повністю узгоджується з індивідуальними мотиваційними чинниками.

Натомість, створюючи систему мотивації, слід приділити увагу як підсистемі зовнішньої мотивації (організаційні, соціальні, економічні та інші важелі), так і розвитку внутрішніх спонукальних мотивів, можливості реалізувати особисті потреби в самовираженні, успіху, повазі, прояву інтелектуального, культурного потенціалу особистості. Наприклад, навчання за індивідуальним планом, система вивчення предметів за вибором є важливими мотивуючими чинниками. При цьому враховуються індивідуальні потреби та інтереси студента, його особисті якості, що в цілому відіграє роль вагомого спонукального чинника. Всіляко заохочується вибір самим студентом теми наукової самостійної творчої роботи, реферату або курсового проекту. До мотивуючих факторів належить застосування активних методів навчання (ділових ігор, рольового моделювання виробничих ситуацій, практичних тренінгів тощо). У цьому контексті М. Васильєва підкреслює, що стимулювання творчості повинно здійснюватися за умов максимальної свободи діяльності і відкритості стосовно кожної педагогічної ситуації [7, с. 336]. При цьому однією з необхідних мотиваційних умов творчої діяльності є культивування співтворчості педагога і студента.

Розглянемо психологічну структуру особистості студента в умовах управління (самоуправління) НТД. Особистість студента як майбутнього фахівця відрізняє індивідуальна, особлива, притаманна лише окремому індивіду психологічна структура. З цього приводу Б. Ананьєв підкреслює, що психологічна структура особистості утворюється

завдяки певним властивостям індивіда і особистості, відповідним до предмету і засобів діяльності [1]. Так само Н. Коломінський відмічає: «...джерелом пізнавальних процесів є генетичні і природні особливості індивіда, а рівень їх розвитку і, особливо, змістова характеристика залежать від широти та суб'єктивного досвіду соціальних за своєю суттю взаємозв'язків індивіда як особистості» [15, с. 60]. З огляду на сучасні підходи змісту психологічної структури особистості [1; 15; 20; 33; 36], можна виділити п'ять її основних підструктур: 1) спрямованість; 2) можливості; 3) характер; 4) природні властивості особистості (темперамент); 5) внутрішня уява особистості про себе, її «Я – образ». Зупинимось на основних характеристиках психологічної структури особистості, які визначають її поведінку у процесі управління НТД.

*Спрямованість* – це система потреб, мотивів, інтересів особистості. Вона включає різноманітні властивості індивіда (переконання, ідеали, ідейні установки, світогляд тощо). Ця підструктура формується через виховання, вона не має безпосередніх природних задатків. Тому, природно, що виконуючи виховну функцію, педагоги виховують у студентської молоді любов до праці; спрямовують інтереси до визначених справ (мистецтво, музика, живопис тощо); прищеплюють моральність і, тим самим, формують її світогляд. Однією з основних характеристик цієї підструктури є різноманітні потреби особистості, які є обов'язковою передумовою управління НТД.

Мотиваційна поведінка студента ґрунтується на потребах і спонуканні людини. Спонукання – це бажання задоволення потреб, яке ґрунтується на відчутті браку чогонебудь. Психологи визначили, що саме потреби та спонукання є основним мотивом до дії. Наприклад, студент відчуває потребу у складній, цікавій творчій роботі і це спонукає його спробувати досягти мети, одержавши завдання, яке забезпечить задоволення потреби. Така діяльність у межах досягнення мети буде визначатися мотиваційною



поведінкою. Основними мотивами продуктивної НТД студентів з боку викладачів є: об'єктивність оцінки результатів навчальної діяльності; можливість удосконалюватися у фаховій і професійній підготовці, реалізовувати свої творчі та інтелектуальні здібності; перспектива гарного працевлаштування; моральна винагорода та ін. Л. Божович дійшла до висновку, що одним з суттєвих моментів, який розкриває педагогічну сутність творчої активності студентів, є сукупність мотивів [6, с. 45-53]. Висновки Л. Божович підтверджують інші вчені. Наприклад, Є. Петров, Л. Радванська, Н. Шаронова визначають чотири типи мотиваційних спонукань студентів у ході навчального процесу: мотивація досягнення цілей, мотивація приналежності до групи (соціальні зв'язки), мотивація компетентності, мотивація влади (потяг до лідерства) [32, с. 20-21]. Ми погоджуємося з наведеними вище висновками стосовно формування системи мотивів НТД. Тому є підстави стверджувати, що за таких умов викладач має розробити комплексну систему мотивації НТД, яка б забезпечувала реалізацію багатьох індивідуальних потреб студентів.

Не менш значущим складником мотиваційної поведінки є поняття «інтерес» (форма прояву пізнавальної потреби особистості, яка спрямована на той чи інший предмет, відношення до предмета як до чогось для неї цінного). Інтереси особистості можуть бути вкрай різноманітні (до музики, техніки, природи тощо). Головне у даному понятті те, що, проявивши цікавість до якогось предмета, студент може зробити цей інтерес засобом досягнення своїх цілей. За цих умов педагогічний вплив викладача має базуватися на створенні такого середовища, в якому студент був би зацікавлений досягти освітніх цілей.

*Можливості* – це здібності людини, які визначають успіх у її діяльності (знання, навички, вміння, досвід). Можливості можна визначити як задатки особистості у її розвитку. Ця підструктура формується у процесі навчання та виробничої діяльності і визначає інтелектуальні та професій-

ні якості індивіда. В процесі управління НТД важливо структурувати педагогічний вплив на окремі етапи, що у підсумку забезпечать технологічний розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця. Наприклад, Р. Серьожникова при оптимізації процесуально-орієнтованих моделей НТД пропонує спиратися на такі етапи управлінського впливу, як мотиваційний, креативний, операційно-оцінний [39, с. 228-229]. На першому етапі необхідно прищепити інтерес студента до творчої діяльності, довести залежність між наявним досвідом творчої діяльності як невід'ємного компоненту високої кваліфікації та його потенційними можливостями на ринку праці. На другому – необхідно організувати педагогічний процес у таких дидактичних формах, які б сприяли розв'язанню проблем розвитку та формування інтелектуально-творчих здібностей студентів на основі творчої співпраці. На операційно-оцінювальному етапі студенти опановують навички творчої діяльності. При цьому викладач має всебічно оцінити рівень сформованості творчого досвіду через систему критеріальних показників (вміння знаходити нестандартні і оптимальні рішення в умовах ризику, науково обґрунтовувати методи НТД, налагоджувати комунікаційні зв'язки, застосовувати рефлексивну оцінку прийнятих рішень тощо).

Наступний компонент психологічної структури особистості – *характер*, або сукупність індивідуальних і психічних особливостей та властивостей індивіда. В цій підструктурі все більше проявляється біологічна основа особистості, але характер не закладений в людині повністю від її народження, його можна змінити під впливом оточуючого середовища і сформувати окремі риси характеру через вправи. Наприклад, шляхом довгострокових постійних тренувань і емоційно-вольового настрою людина може удосконалити або сформувати нові риси характеру. В умовах педагогічного процесу особистість студента зазнає впливу багатьох факторів, які впливають на активність його НТД і емоційність прояву такої активності. Емоційність визначається

рівнем нервової збудженості індивіда, динамікою його емоцій і почуттів, що характеризують відношення до оточуючого середовища. У цьому контексті важливими є результати дослідження К. Юнга, який запропонував визначати психологічні особливості індивіда по відношенню до оточуючого світу як «екстраверсія – інтроверсія» [47]. Враховуючи останнє, викладачі мають ураховувати характеристики цих психологічних властивостей особистості в процесі управління НТД студентів.

*Темперамент*, як підструктура змісту психологічної структури особистості являє собою сукупність індивідуальних, уроджених психологічних рис особистості, які залишаються відносно постійними при різноманітних мотивах і цілях діяльності людини і проявляються через її реакцію на життєві ситуації. Темперамент характеризує динамічну й емоційну сторону діяльності та поведінки людини та є повністю біологічно обумовленою психологічною підструктурою індивіда. Гіппократ у V ст. до н. е. запропонував пов'язувати стан людини з співвідношенням різноманітних рідин, що циркулюють у ній і дав назву чотирьом типам темпераменту: холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік. За цією класифікацією, кожний тип темпераменту особистості визначається процесами збудження та гальмування в корі головного мозку людини. Це призводить до формування визначених дій та якісних характеристик діяльності. Перераховані вище типи темпераменту суттєво впливають на поведінку особистості у процесі НТД. Знання можливої реакції індивіда на події, що відбуваються, виходячи з його темпераменту, дозволяє продуктивніше здійснювати управління НТД студентів, впроваджувати освітні інновації, зменшити загрозу виникнення конфліктів.

Остання, п'ята підструктура, – «Я-образ», формується у процесі взаємодії особистості з навколишнім середовищем і є інтегральним механізмом саморегуляції її поведінки. Вона визначає відносно стійку, більш-менш усвідомлену систему уявлення індивіда про себе, на основі якої він

будує свої відносини з іншими людьми. Дане поняття включає уявлення особистості про себе, свої інтереси, здібності, орієнтації, самоповагу, впевненість у собі. У цьому контексті Л. Попов зазначає, що «Я» – це своєрідне ядро, центр людської особистості, в якому відображається те, яким індивід відомий самому собі, яким він бачить і представляє себе самотійно» [35, с. 22, 23]. Слід зазначити, що власним «Я» володіє тільки та людина, яка самотійно контролює свої вчинки, здатна до всебічної ініціативи та творчої діяльності. У людській свідомості закладені психологічні механізми захисту свого «Я – образу», необхідні для підтримки психологічної рівноваги і психологічного комфорту особистості. Неадекватне уявлення про себе створює багато психологічних бар'єрів (спілкування, ігнорування інформації, конфліктність), що заважає налагодженню суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин у навчально-виховному процесі. На рис. 2.1 наведена принципова модель системи мотивації НТД студентів через взаємозв'язок понять: «потреби», «інтереси», «мотиви» та ін., взаємозалежність яких визначає процес управління (самоуправління) мотиваційною навчально-творчою діяльністю студента.

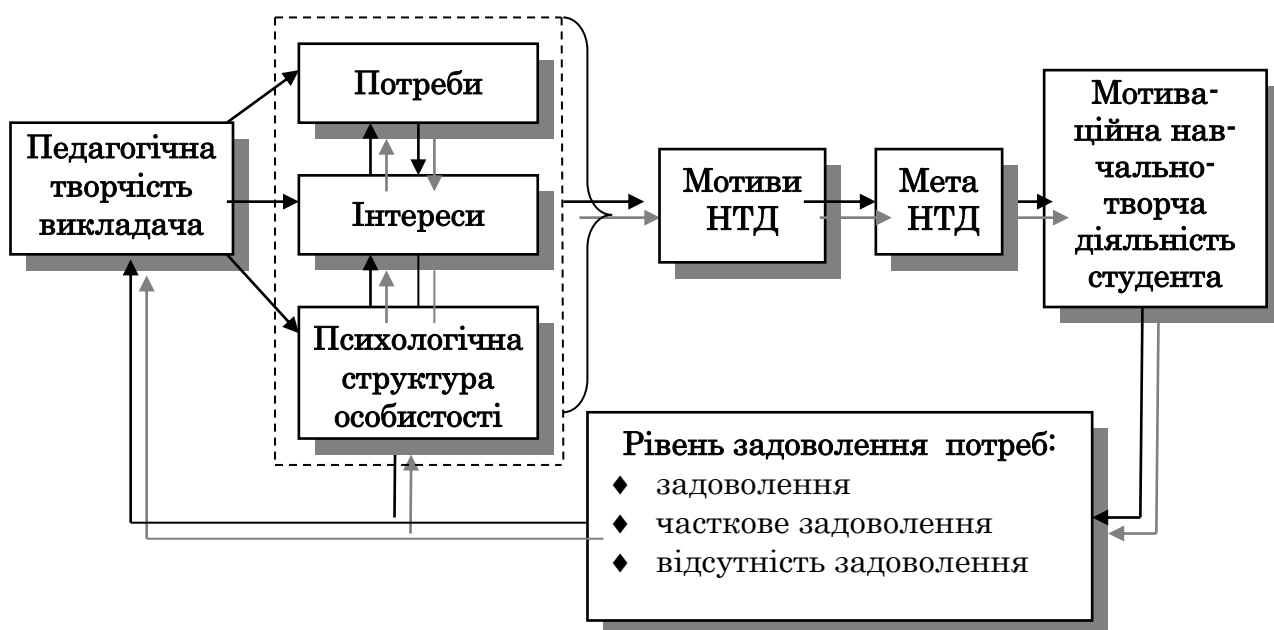


Рис. 2.1. Модель системи мотивації навчально-творчої діяльності студента

З метою визначення мотиваційних факторів впливу на ефективність НТД побудуємо математичну модель мотивації НТД студентів. Попередньо формула мотивації НТД може бути представлена залежністю освітніх результатів від задоволення відповідних потреб особистості, а також наявних компонентів психологічної структури індивіда:

$$P_{\text{НТД}} = f(\text{КПС}) \quad (2.1),$$

де:  $P_{\text{НТД}}$  – очікувані результати навчально-творчої діяльності у вигляді сформованого досвіду НТД; КПС – компоненти психологічної структури особистості (потреби, інтереси, спрямованість, можливості, характер, темперамент, «Я – образ»).

Враховуючи те, що досягнення особистісних цілей індивіда визначається результатами саме мотиваційної діяльності, можна запропонувати визначення потенційних результатів НТД за формулою:

$$P_{\text{НТД}} = C \cdot M \quad (2.2),$$

де:  $C$  – кваліфікація індивіда;  $M$  – рівень мотивації індивіда ( $M \leq 1$ , що узгоджується з рівнем психологічної структури особистості).

Якщо розглянути мотивацію суб'єкта навчання з позиції теорії очікувань В. Врума (особистість встановлює співвідношення між витратами праці, отриманими результатами діяльності та відповідною винагородою), можна визначити загальну формулу мотиваційної НТД як:

$$P_{\text{НТД}} = \text{КПС} \cdot A_{\text{НТД}} \cdot M_{\text{НТД}} \quad (2.3),$$

де:  $P_{\text{НТД}}$  – очікувані результати навчально-творчої діяльності у вигляді сформованого досвіду НТД; КПС – компоненти психологічної структури особистості (направленість, можливості, характер, темперамент, потреби тощо);  $A_{\text{НТД}}$  – активність навчально-творчої діяльності;  $M_{\text{НТД}}$  – мотивація НТД.

Студенти розуміють цю залежність і мають реальне очікування результатів і відповідної винагороди (оцінка, стипендія, подяки тощо) в залежності від продуктивної НТД. Для цього викладач має налагодити тісний зв'язок

між цими мотиваційними елементами і дотримуватися надійності цієї мотиваційної системи. Разом з тим, для отримання потенційно стійкої мотиваційної системи управління НТД реалізація принципів мотивації має враховувати процесуальну теорію справедливості А. Адамса, згідно з якою студент постійно порівнює власні досягнення й отримані винагороди з відповідними компонентами інших суб'єктів навчально-виховного процесу. При цьому цінність (валентність) винагороди піддається суб'єктивному тлумаченню, що визначає необхідність вивчення потреб студента з боку викладача і надання таких мотиваційних чинників, які б індивідуально задовольняли ці потреби. Отже, враховуючи ці положення, формула мотивації в умовах управління НТД може бути представлена таким чином:

$$P_{\text{НТД}} = КПС \cdot A_{\text{НТД}} \cdot M_{\text{НТД}} \cdot C_o \cdot Цв \quad (2.4),$$

де:  $P_{\text{НТД}}$  – очікувані результати НТД у вигляді сформованого досвіду НТД;  $КПС$  – компоненти психологічної структури особистості;  $A_{\text{НТД}}$  – активність НТД;  $M_{\text{НТД}}$  – мотивація НТД;  $C_o$  – справедливість оцінки НТД студента;  $Цв$  – цінність (валентність) відповідної винагороди.

Базуючись на наведених вище результатах аналізу сучасних теорій мотивації, а також педагогічних дослідженнях автора, які стосуються мотиваційної сфери діяльності суб'єктів освітнього процесу, пропонуємо таку систему мотиваційно-педагогічних умов здійснення управління (спів-управління та самоуправління) навчально-творчою діяльністю студентів.

*1. Активна співпраця викладача і студента.* Викладач є організатором творчого освітнього середовища, помічником і коректором НТД студента. Творча співпраця здійснюється на основі паритетних стосунків і задовольняє потреби студентів у повазі, співпраці, самовираженні та ін., що спонукає їх до високої активності НТД. Форми співпраці визначаються змістом освіти і цілями НТД. Вони можуть широко варіювати від спільного проведення навчального заняття до самостійної організації навчального

конкурсу, що визначається рівнем підготовленості студентів (у т. ч. до управлінської діяльності).

*2. Творче освітнє середовище.* Активна співпраця викладача зі студентами створює об'єктивні передумови формування відповідного творчого освітнього середовища, яке своїми властивостями відображає суспільний запит на підготовку фахівців з досвідом творчої діяльності. До мотивуючих факторів самоуправління НТД належать: застосування активних методів навчання; організація процесів індивідуалізації та самостійності НТД; залучення студентів до розробки творчих проектів; надання можливості студентам самостійно обирати методи і форми навчання, брати участь у їх удосконаленні.

*3. Вивчення викладачем психологічної структури особистості студента і формування на цій основі його потреб до НТД.* Особистість студента як майбутнього фахівця відрізняє індивідуальна, особлива, притаманна лише окремому індивіду психологічна структура. Важливим напрямом розвитку мотиваційних елементів управління (самоуправління) НТД є формування в особистості студента потреб вищого порядку – до творчої праці, самовираження, успіху, повазі з боку викладачів і студентів, причетності до відповідного наукового осередку тощо.

*4. Залучення студентів до управління навчально-виховним процесом* є важливим напрямом розвитку елементів управління (самоуправління) НТД. Формами залучення студентів до активної співпраці на макрорівні є проведення наукових конференцій і семінарів, участь у спільних наукових і громадських проектах, організація студентського самоуправління тощо. На мікрорівні така співпраця визначається спільним проведенням навчальних занять, організацією предметних конкурсів, розробкою змісту проблемних ситуацій та ін. Наприклад, залучення студентів до процесу вдосконалення дидактичних методів, форм і засобів навчання призводить до «народження» нових педагогічних ідей, використання їх у навчальному процесі.

*5. Інформаційне забезпечення навчального процесу.* Рівень самоуправління НТД безпосередньо пов'язаний з наявним інформаційним забезпеченням освітнього процесу. Для того, щоб досягти високого рівня мотивації НТД студентів, потрібно побудувати відповідну інформаційну систему на основі сучасних принципів педагогіки та управління. Така інформаційна система має забезпечувати дієвість вертикальних (викладач студент, студент-спілка молоді і студентів, студент-студентське наукове товариство та ін.) і горизонтальних (студент-студент, студент-група, група-студентський лідер) комунікаційних каналів і зв'язків між елементами структури управління НТД студентів. Науковим підґрунтям цих умов є спрямованість на компоненти педагогічної системи.

Наведені вище мотиваційно-педагогічні умови управління НТД мають бути науково підкріплені постійним аналізом психологічної структури особистості студента з боку викладача. У цьому контексті Роллен підкреслює: «Для того, щоб викладач міг ефективно керувати діями студентів, йому необхідно постійно піклуватися про творчий мікроклімат у студентських мікрогрупах, вивчати потреби, мотиви діяльності і характер тих, хто навчається, на цій основі визначати психологічні закономірності навчально-творчої діяльності» [38, с. 357].

Отже, підкреслюючи важливу роль мотивації у процесі управління НТД, слід зазначити, що саме від педагогічної творчості і відповідного мотиваційного середовища залежить навчально-пізнавальна активність студентів і, як результат, – рівень сформованості творчого досвіду. Мотиваційну основу управління НТД складають: компоненти психологічної структури особистості; активність НТД студента; управління НТД з боку викладача та самоуправління з боку студента; справедливість оцінки НТД викладачем; цінність (валентність) заохочення. Викладач має постійно вивчати психологічну структуру особистості студента (потреби, мотиви, цінності, інтереси та ін.) і на цій основі обирати



максимально ефективні методи і засоби управління НТД, що враховують як внутрішні, так і зовнішні фактори мотивації високопродуктивної навчально-творчої діяльності. Система мотиваційно-педагогічних умов управління НТД студентів має включати: активну «суб'єкт-суб'єктну» співпрацю викладача і студента; організацію творчого освітнього середовища; вивчення викладачем психологічної структури особистості студента і формування на цій основі його потреб до НТД; активне залучення студентів до управління навчально-виховним процесом; високий рівень інформаційного забезпечення навчального процесу.

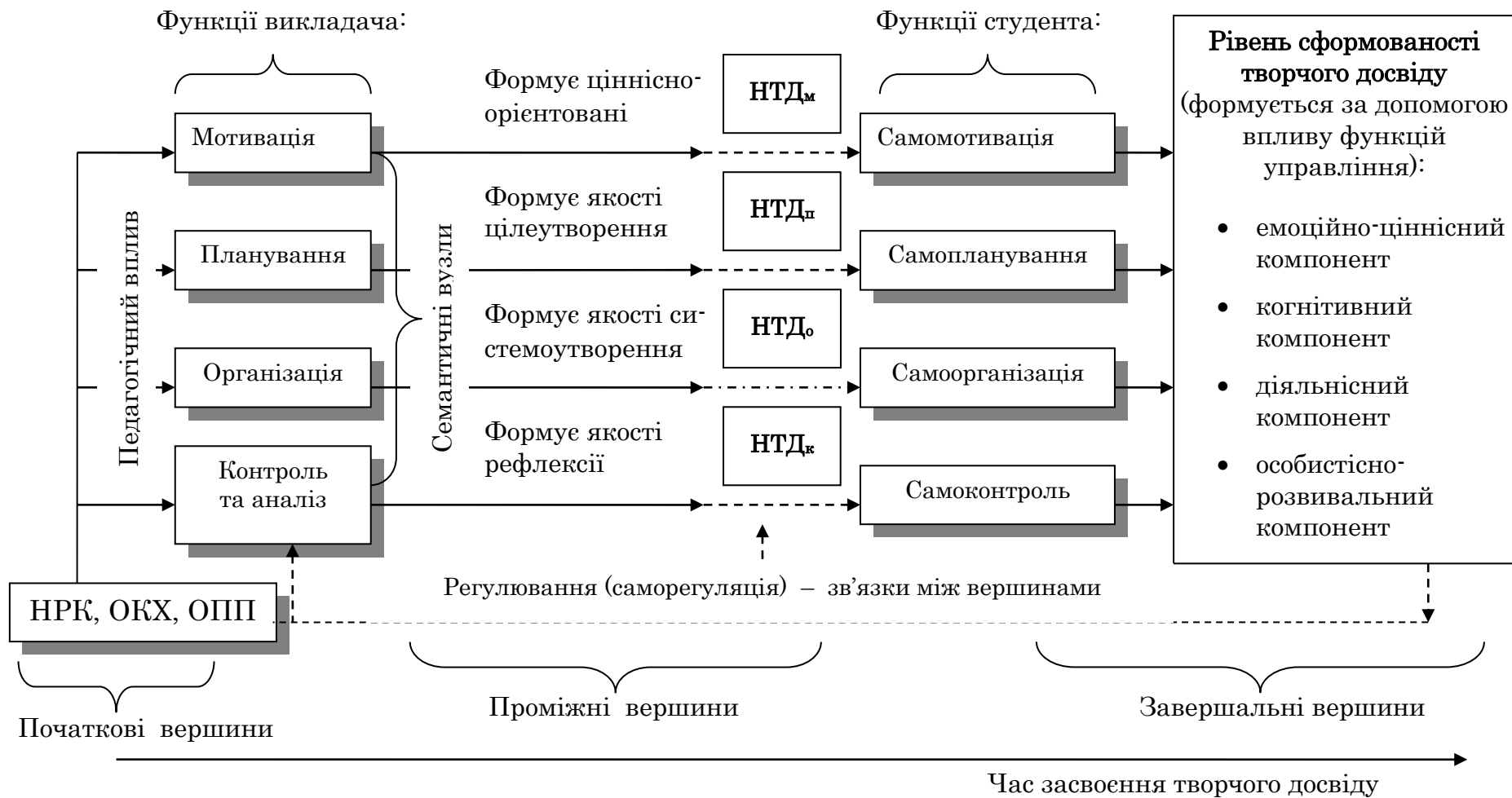
## **2.2. Моделювання процесу управління навчально-творчою діяльністю студентів**

Враховуючи особливості НТД як об'єкта дослідження, вважаємо, що найбільш адекватно відображають процеси формування творчого досвіду студентів в системі управління НТД моделі представлення знань, в основу яких покладений принцип функціонування семантичних мереж (СМ) [27; 28]. СМ уявляють собою часткову модель теорії графів, яка визначає процес досягнення освітнього результату шляхом поступового проходження об'єкта за вузловими дидактичними вершинами відповідно навчальних цілей. СМ у контексті педагогічного процесу уявляє собою сукупність дидактичних вузлів, пов'язаних дугами, де вузли відповідають певним поняттям (категоріям) або об'єктам, а дуги – зв'язкам між вузлами. Представлення знань на підрунті семантичних мереж полягає у тому, що предметна галузь розглядається як сукупність об'єктів (понять) і зв'язків (відносин) між ними. Під предметною галуззю у даному випадку слід розуміти навчальні і освітні процеси (їх стан та розвиток), які можна описати сукупністю властивостей об'єктів, що їх створюють та зв'язками між ними [27, с. 131].

Модель управління процесом формування творчого досвіду студентів у вигляді СМ включає початкові вершини за вимогами національної рамки кваліфікацій, освіт-

ньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм (НРК, ОКХ та ОПП) і завершальну вершину – сукупність критеріїв НТД (досвід творчої діяльності, рівень самостійності діяльності, науковий характер діяльності, системність мислення, спроможність формування нестандартних підходів щодо прийняття рішень тощо). При цьому взаємозв'язки між керуючою та керованою підсистемами є нелінійними, що визначає варіативний принцип побудови семантичної мережі. Отримання результатів управління НТД у формі сформованості творчого досвіду здійснюється на основі педагогічного впливу функціональних дидактичних вузлів, вершинами яких є управлінські функції (мотивація, планування, організація, контроль та аналіз) [29]. Характер управління НТД визначається відповідними видами відносин між компонентами ПС (рис. 2.2). Проміжні вершини СМ будуть відповідати окремим видам педагогічного впливу викладача на основі функцій управління. Оскільки НТД уявляє собою спільну діяльність педагога і студента, необхідно вважати проміжними вершинами також функції самоуправління студентів: самомотивація, самопланування, самоорганізація, самоконтроль, самоаналіз, саморегулювання. Рівень і напрям взаємовідносин суб'єкт-суб'єктних вершин будуть залежати від цілей предметної галузі і визначатися відповідними методами і формами педагогічної співпраці.

Метою побудови моделі управління процесом формування творчого досвіду студентів за СМ є: 1) оптимізація терміну підготовки фахівців за рівнем сформованості їх творчого професійного досвіду; 2) оптимізація вибору форм і методів НТД в умовах обмеженості часу підготовки спеціалістів; 3) оптимізація процесів самоуправління НТД за умов підвищення рівня самостійності та індивідуалізації; 4) оптимізація взаємозв'язків НТД у системах: «викладач-студент», «студент-студент», «студент-ТЗН» та ін.; 5) підвищення якості підготовки фахівців за моделлю творчої професійної компетентності як критерію НТД та ін.



**Рис. 2.2. Модель управління процесом формування творчого досвіду студентів у формі семантичної мережі**

У представленій СМ задані відносини різних типів (неоднорідність мережі). Крім того, семантичні вузли (вершини) мають власну структурну побудову і систему впливу на об'єкт управління, що свідчить про наявність ієрархічної семантичної мережі.

Так, семантичний вузол функції мотивації має таку структуру управління навчально-творчою діяльністю (УНТД):

- 1) аналіз потреб і мотивів навчально-творчої діяльності;
- 2) реалізація індивідуальних і колективних потреб студентів стосовно активізації НТД;
- 3) формування мотиваційної структури НТД;
- 4) формування системи винагород НТД з урахуванням індивідуального сприйняття студентами різних форм стимулювання;
- 5) формування сприятливих соціально-психологічних відносин в системі цілей НТД: „студент-викладач”, „студент-студент”, „студент-група”;
- 6) підвищення рівня задоволеності від НТД у процесі формування ціннісно-орієнтованих якостей особистості;
- 7) розробка нетрадиційних способів і форм спонукання (самотивації) до високопродуктивної навчально-творчої діяльності.

Семантичний вузол функції планування має таку структуру управління НТД:

- 1) формування системи навчальних цілей за критеріями НТД студентів;
- 2) розробка програми НТД студентів за цільовим підходом;
- 3) планування індивідуальної стратегії самоуправління студентами за модульно-рейтинговими (кредитно-модульними) програмами;
- 4) розробка технологічних карток-пам'яток із самостійного вивчення дисципліни в умовах управління НТД;
- 5) планування навчально-дослідної роботи студентів в системі УНТД;

6) формування у студентів навичок індивідуального планування робочого часу в системі самоуправління НТД;

7) операційне нормування елементів НТД за критеріями творчості.

Семантичний вузол функції організації має таку структуру управління НТД:

1) формування якостей системоутворення навчальними елементами;

2) організація НТД з визначенням технологічних процесів, дій та операцій;

3) регламентація системи НТД з визначенням засобів навчання;

4) організація самостійної та індивідуальної роботи студентів;

5) організація механізмів і форм співпраці в системах «студент-викладач», «студент-студент», «студент-група», «студент-ТЗН» тощо;

6) застосування системи методів і форм управління НТД за мотиваційними потребами студентів;

7) розробка системи інформатизації навчально-творчої діяльності.

Семантичний вузол функції контролю та аналізу має таку структуру управління НТД:

1) контроль (самоконтроль) рівня сформованості творчого досвіду;

2) формування і аналіз критеріїв НТД;

3) визначення методів і форм контролю та аналізу НТД;

4) організація модульного контролю НТД;

5) організація системи поетапного контролю знань, умінь та навичок;

6) організація контролю в системі ігрових методів навчання;

7) організація контролю за дистанційною (заочною) формою навчання.

Семантичний вузол функції регулювання має таку структуру УНТД:

1) узгодження функцій управління та самоуправління НТД студентів за цілями діяльності;

2) оптимізація елементів централізації та децентралізації УНТД в залежності від рівня творчої спрямованості фахової підготовки кадрів;

3) корекція методів управління НТД в залежності від рівня досягнення навчальних цілей за результатами контролю і аналізу;

4) корекція навчальних дій за результатами НТД;

5) координація цілей НТД студентів в структурі цільової програми підготовки фахівців за критерієм творчої спрямованості кадрів;

6) забезпечення надійного зв'язку між елементами педагогічної системи управління НТД;

7) організація вертикальної та горизонтальної координації НТД (виконання різних навчальних дій і операцій в системі „викладач-студент”, „студент-студент”, „студент-група”).

Загальну залежність рівня сформованості творчого досвіду ( $U_{рстд}$ ) від рівня досягнення критеріальних показників навчально-творчої діяльності ( $x_1, x_2...x_n$ ) в умовах УНТД за сукупністю функцій мотивації, планування, організації, контролю та аналізу, регулювання можна уявити функцією досягнення початкових, проміжних та завершальних вершин:

$$U_{рстд} = f\{\sum M(x_n) + \sum П(x_n) + \sum O(x_n) + \sum K_a(x_n) + \sum P(x_n)\} \quad (2.5),$$

де:  $M, П, O, K_a, P$  – функції проміжної вершини (мотивація, планування, організація, контроль та аналіз, регулювання);  $(x_n)$  – критерії дидактичних вершин (показники рівня сформованості творчого досвіду за відповідною функцією управління).

Сформованість творчого досвіду визначається розвивальною функцією особистості на основі її постійного зростання під впливом освітніх процесів. Якщо вважати творчість як постійно зростаючу характеристику психологічної структури особистості, можна запропонувати математичну модель управління процесом досягнення рівня сформова-

ності творчого досвіду студентів у вигляді степеневі математичної функції:

$$Y = A \cdot x_1^a x_2^b \dots x_n^c \quad (2.6),$$

де:  $Y$  – досягнутий рівень сформованості творчого досвіду студентів;  $A$  – коефіцієнт, що відображає зв'язок рівня сформованості творчого досвіду із значеннями факторних ознак і організаційним рівнем УНТД;  $x_1 \dots x_n$  – факторні ознаки, що враховуються як критерії визначення даної функції;  $a, b, c$  – показники степені при числових значеннях факторних ознак.

Чисельні значення усіх факторних ознак устанавлюються емпірично, на основі великої вибірки систематизованого відібраного матеріалу пошукових педагогічних досліджень. Загальну формулу управління процесом формування творчого досвіду студентів можна визначити за методикою регресійно-кореляційного аналізу комп'ютерної програми „Статистика-6”, яка визначає параметри постійних коефіцієнтів і відповідні степені факторних ознак. Враховуючи попередній факторний аналіз характеру навчального процесу за критерієм творчості, математично функцію процесу УНТД із досягнення освітнього результату ( $Y_{\text{рстд}}$ ) – рівня сформованості творчого досвіду – можна уявити степеневою (квадратичною) функцією за формулою:

$$Y_{\text{рстд}} = A \sqrt{\sum_{i=1}^n v(x_1 + x_2 + \dots x_n)} \quad (2.7),$$

де:  $A$  – коефіцієнт функціонального управлінського впливу на НТД, що відображує зв'язок рівня сформованості творчого досвіду з функціональними факторами і умовами організації НТД;  $v$  – коефіцієнт, що характеризує рівень організації освітнього середовища;  $(x_1, x_2 \dots x_n)$  – факторні ознаки (критеріальні показники засвоєння творчого досвіду діяльності).

Коефіцієнт управлінського впливу ( $A$ ) є інтегрованим показником, який обумовлюється процесами управління з боку викладача та процесами самоуправління з боку сту-

дентів. Цей функціональний вплив на НТД визначає швидкість досягнення студентами відповідного рівня засвоєння творчого досвіду або продуктивності навчання. При цьому можна вважати, що коефіцієнт управлінського впливу на НТД складається із коефіцієнтів управління та самоуправління і дорівнює:

$$A = (a_1 + a_2) \quad (2.8),$$

де:  $a_1$  – коефіцієнт управління,  $a_2$  – коефіцієнт самоуправління.

Результати науково-педагогічних досліджень з вивчення характеру процесу досягнення студентами цілей навчання дають підстави вважати, що графічно модель управління процесом досягнення творчого досвіду можна уявити у вигляді нелінійної параболічної залежності. Функціонально графіком даної моделі є гілка параболи:  $Y = X^2$  ( $X \geq 0$ ) відносно прямої  $Y = X$  (рис. 2.3).

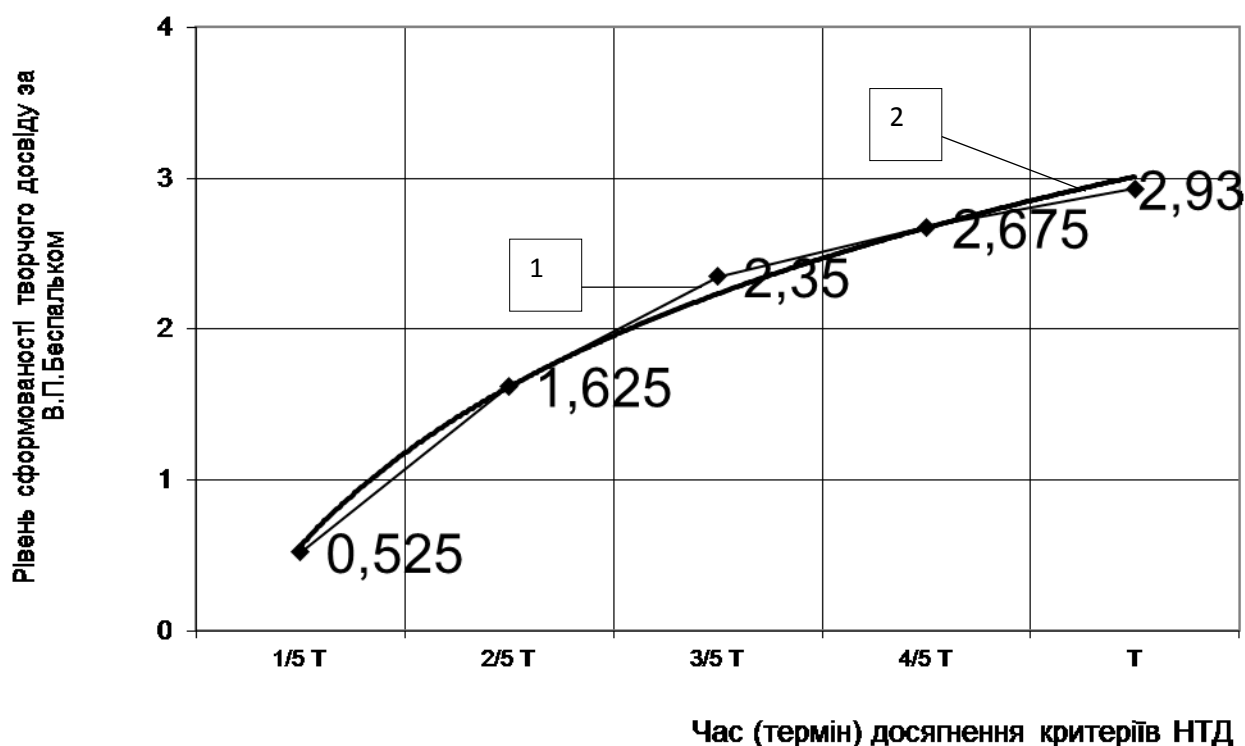


Рис. 2.3. Графічне відображення моделі формування творчого досвіду в системі управління НТД студентів за показниковою функцією ( $Y = a\sqrt{x}$ )



Емпірична крива (1) побудована за усередненими даними аналізу досягнення студентами рівня сформованості творчого досвіду на підставі педагогічного експерименту. Розглядаючи характер емпіричної (1) і теоретичної (2) кривої, слід зазначити, що найбільш точно відображає її вирівнювання (апроксимацію) логарифмічна функція. За допомогою програмного забезпечення „Статистика-6” було проведено вирівнювання емпіричної кривої за логарифмічною функцією. Дана функція зростає на всій області визначення у часі.

Це свідчить, що за умов процесів ефективного управління та самоуправління НТД (високий коефіцієнт функціонального впливу) і збільшення рівня досягнення критеріальних показників діяльності студентів ( $x_1, x_2 \dots x_n$ ) в умовах творчого освітнього середовища маємо більш високий рівень досягнення досвіду творчої діяльності майбутніх фахівців ( $Y_{\text{рстд}}$ ). Область визначення даної функції є множина, несиметрична відносно початку координат:

$$Y^x = 1,5206 \text{ Ln } (x) + 0,565 \quad (2.9).$$

При цьому рівень управлінського впливу коефіцієнта „а” на критеріальні показники  $X_{(1-n)}$  визначає продуктивність процесу засвоєння творчого досвіду, що відображається рівнем кривизни графіку. Для визначення адекватності моделі скористаємося методом найменших квадратів. Розрахунки відхилень показників ( $Y$ ) на визначеному проміжку часу для емпіричної і теоретичної кривої, мають бути такими:

$$\sum \delta_i = \sum (y_i - y_i^*) = S_1 \geq 1 \quad (2.10).$$

При цьому коефіцієнт детермінації наближається до одиниці. Отже, процес досягнення творчого досвіду за умов УНТД можна описати математичною моделлю у вигляді логарифмічної функції:

$$Y_{\text{рстд}} = \ln A \sum_{i=1}^n B (x_1 + x_2 + \dots x_n) \quad (2.11),$$

де:  $A$  – коефіцієнт функціонального управлінського впливу на НТД в умовах управління і самоуправління ( $A > 0$  і  $a \neq 0$ );  $b$  – характеристика освітнього середовища за критерієм творчості;  $(x_1, x_2 \dots x_n)$  – критеріальні показники засвоєння творчого досвіду).

Дана функція є зростаючою за умов:  $a > 1$ . Кут нахилу логарифмічної кривої буде визначати рівень продуктивності засвоєння творчого досвіду і визначатиметься рівнем функціонального впливу на критеріальні показники в умовах управління (з боку викладачів і ТЗН) та самоуправління (з боку студентів). З огляду на зазначене, є усі підстави стверджувати, що процес досягнення творчого досвіду студентами в умовах управління НТД можна уявити у вигляді СМ на основі педагогічного впливу функціональних дидактичних вузлів, вершинами яких є управлінські функції (мотивація, планування, організація, контроль та аналіз, регулювання). Графічно модель управління процесом досягнення творчого досвіду студентів адекватно відображає нелінійна параболічна залежність.

Математична модель управління процесом досягнення творчого досвіду студентів побудована за показниковою (логарифмічною) функцією, яка дає підставу визначити основні мотиваційні чинники управління НТД: фактичний рівень педагогічного впливу і самоуправління НТД з боку студента (визначається коефіцієнтом функціонального управлінського впливу на НТД); ефективність формування творчого освітнього середовища (визначається коефіцієнтом організації освітнього середовища); ступінь урахування психолого-мотиваційної структури особистості; змістовні параметри НТД студентів (визначаються критеріальними показниками засвоєння творчого досвіду діяльності).

Наведені вище теоретичні положення, що розкривають зміст управління НТД, дають підставу визначити принциповий напрям вирішення проблеми управління НТД студентів ВНЗ – удосконалення педагогічної системи на підґрунті технологізації навчального процесу.

### **5.3. Формування компонентів педагогічної системи в умовах управління навчально-творчою діяльністю студентів**

У загальнонауковому тлумаченні під педагогічною системою (ПС) слід розуміти впорядковану сукупність взаємозалежних цілеспрямованих елементів, дія яких спрямована на досягнення педагогічних цілей. Наприклад, Н. Кузьміна у структурі ПС виділяє такі компоненти: 1) мета (для реалізації якої створюється система); 2) навчальна інформація (завдяки якій має бути реалізована мета); 3) засоби комунікації (методи, форми, засоби впливу на тих, хто навчається); 4) учні (для яких створюється педагогічна система); 5) педагоги (носії знань про мету, навчальну інформацію, засоби комунікації, учнів) [16, с. 54-62].

Системний підхід дозволяє розглянути компонентну структуру ПС у взаємозв'язку, цілісності й еволюційному розвитку. Всі елементи ПС взаємопов'язані і зумовлені педагогічним процесом, який відображає динамічний стан управління НТД. Сама ПС постійно знаходиться під впливом соціального середовища як системи, що є однією з її підсистем. У залежності від того, який елемент ПС у конкретний момент зазнає безпосереднього впливу соціального середовища, відбувається перебудова й адаптація не лише даного системоутворювального компонента, але й інших елементів системи.

Педагогічній системі властиві такі функції, які забезпечують її цільове призначення: навчальна, розвивальна і виховна [4; 11]. На основі функціонального аналізу С. Архангельський визначає такі чотири функції ПС: 1) презентаційна (викладання змістовної частини матеріалу); 2) мотиваційна (виклик у студентів інтересу до навчання); 3) коригувальна (зіставлення результатів і корекція діяльності); 4) діагностична (зворотний зв'язок) [2]. За умов управління НТД маємо переорієнтувати змістовну спрямованість функцій педагогічної системи ВНЗ. Навча-

льна функція визначатиме спрямованість ПС на оволодіння студентами інноваційними знаннями, вміннями та навичками, необхідними для їхньої успішної професійної діяльності. При цьому цілі навчання матимуть ієрархічний характер досягнення досвіду творчої діяльності студентів на основі управління НТД. Розвивальна функція ПС визначатиме творчий розвиток особистості майбутнього фахівця в умовах пізнавальної активності, мотивації та індивідуалізації НТД. Виховну функцію маємо реалізувати в умовах гуманістичного підходу, децентралізації управлінського впливу з боку викладача, високого рівня самостійності НТД студентів.

Розглянемо структуру ПС з урахуванням загальних наукових педагогічних закономірностей і дидактичних принципів. Слід зазначити, що науковці досі не дійшли остаточного висновку щодо компонентного складу ПС. Це пов'язано, в першу чергу, з динамікою змін педагогічних процесів і функціональним наповненням елементів ПС, які мають постійний еволюційний розвиток, що враховує також і сучасні освітні перетворення. За словами А. Макаренка: «...педагогіка є найбільш діалектична, рухлива, найскладніша і різноманітна наука» [22, с. 128]. Визначаючи гуманістичну парадигму педагогічної освіти, В. Сластьонін виділяє чотири основні компоненти ПС: 1) педагоги; 2) вихованці; 3) зміст освіти; 4) матеріальна база (засоби навчання) [40]. При цьому вихованці і педагоги виступають як сукупний суб'єкт даної системи, який визначає її цілі, зміст виховання і навчання. Майстерність викладача, його загальна і професійна педагогічна культура, рівень розвитку педагогічних і професійних здібностей визначають ефективність функціонування ПС.

За системним підходом, В. Беспалько виділяє такі основні елементи, що створюють ПС: 1) цілі навчання; 2) зміст навчання; 3) форми, методи і засоби навчання; 4) педагоги чи опосередковуючі їх педагогічну діяльність технічні засоби навчання; 5) студенти; 6) принципи нав-

чанья; 7) дидактичні процеси [4, с. 29-30]. Л. Спірін у кожній ПС виділяє шість інваріантних компонентів: 1) організатор ПС (управляючі підсистеми: вчитель, транслятор, ТЗН); 2) цілі ПС (суб'єктивно-об'єктивні та суб'єктивно-суб'єктивні одночасно); 3) педагогічні засоби; 4) орієнтаційні форми системи; 5) методи навчання і виховання як методи співвіднесення діяльності тих, хто навчається; 6) продукти діяльності системи у вигляді знань в структурі світогляду і характеристичних якостей студентів, їхніх стандартів і поведінки [41]. Розглядаючи структуру моделі підготовки фахівця, В. Шаталов виділяє шість функціональних блоків ПС: 1) соціальне замовлення; 2) професійна діяльність викладача; 3) модель випускника вузу; 4) методична система навчання; 5) навчальна діяльність студента; 6) становлення і розвиток творчих відносин між викладачем і студентом [46]. Розглянуті структурні моделі ПС об'єднує наявність таких компонентів, як: педагоги; ті, хто навчаються; цілі навчання; зміст освіти; методи, форми та засоби навчання; результат освіти. Однак, у залежності від специфіки галузевої підготовки фахівців, компоненти ПС також мають певні особливості. Тому вважаємо, що ПС мають доповнювати педагогічні процеси, які розкривають «тонкощі» начально-виховного характеру підготовки кадрів.

Співвідношення педагогічного процесу (ПП) і педагогічної системи В. Беспалько визначає таким чином: «Предметом педагогічної науки є педагогічні системи, в межах яких здійснюється виховний процес, або, іншими словами, педагогічний процес, який має місце в певних штучних умовах» [4, с. 16]. Зміст педагогічного процесу П. Каптерев вбачав у таких аспектах, як навчання, освіта, привчання, виховання, розвиток, настанови, умовляння [14, с. 147]. При цьому ПП маємо розглядати з двох основних сторін: зовнішньої і внутрішньої. Зовнішня сторона характеризує культурологічну функцію ПП, а внутрішня – функцію саморозвитку людини. Сукупність цих функцій обумовлює

його творчу суть: «Педагогічний процес – це процес творчого характеру, процес самобутній, справжній, не викривлений, вільний і необхідний, тому що це є процес саморозвитку» [14, с. 162]. Функцію саморозвитку П. Каптерев вважає основною і наголошує на необхідності створення умов саме для творчого саморозвитку людини. При цьому він звертає увагу на необхідність застосування евристичної форми навчання, коли: «...закони, форми, правила та істини відкриваються і виробляються самими учнями під керівництвом учителя» [там само, с. 28].

За Ю. Бабанським, ПП визначається, як такий, що відбувається в педагогічній системі вищого навчального закладу і реалізує цілі освіти та виховання через вихователів і вихованців. При цьому автор розкриває суть ПП через його важливу якість – цілісність: «Педагогічний навчально-виховний процес є органічною єдністю процесів навчання, виховання та розвитку. Сутність його полягає у передачі соціального досвіду старшими і засвоєнні його підростаючими поколіннями шляхом їхньої взаємодії, спрямованої на задоволення сучасного суспільства у всебічному, гармонійному розвитку особистості» [3]. Отже, можна стверджувати, що ефективність ПП визначається співвідношенням між педагогічним управлінням з боку педагога і самоуправлінням тих, хто навчається, що є взаємопов'язаними елементами. ПП як складний об'єкт характеризується статикою і динамікою. Статичні процеси визначаються його метою, змістом, методами, формами й результатами. Ю. Бабанський називає їх компонентами педагогічної діяльності (цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, оцінювально-результативний) [там само, с. 30]. В той же час динаміку ПП визначають такі категорії, як єдність навчання, виховання, освіти і розвитку особистості; перехід об'єктивного, соціального в суб'єктивне, індивідуально-психічне надбання людини, яке забезпечує розвиток особистості; поступова трансформація виховання і навчання у самовиховання і самоосвіту.

Здійснимо функціональний аналіз компонентів ПС в умовах управління НТД. Основою сучасної ПС є активна діяльність її суб'єктів, (педагогічна діяльність, навчально-творча діяльність), що базується на функціях управління (самоуправління) в процесі підготовки фахівців. Цілісність структурних компонентів ПС забезпечує управлінська підсистема, яку Є. Хриков розглядає як самостійну складну систему з такими компонентами: 1) мета управління, 2) управлінська інформація, 3) засоби управлінської комунікації, 4) керуюча підсистема, 5) керована підсистема [45, с. 159]. З точки зору реалізації запропонованої нами концепції дослідження, система управління НТД складається з керуючої та керованої підсистем.

До керуючої підсистеми належать освітні органи управління, педагогічні працівники, а також студенти із певними масштабами своєї діяльності, компетенцією та специфікою виконуваних функцій. У якості керованої підсистеми виступає навчально-творча діяльність студентів, що визначає появу освітнього продукту нової якості. В. Беспалько називає педагогічну систему – системою управління: «...специфіка педагогічної науки та її самостійність визначаються її особливою функцією в діяльності людей: створенням педагогічної системи як системи управління педагогічним процесом» [4, с. 16]. За В. Беспальком, у структурі педагогічного процесу існує два напрями впливу на того, хто навчається: алгоритм функціонування та алгоритм управління, які разом із мотиваційними чинниками забезпечують досягнення цілей навчання. Модель дидактичного процесу (ДП), як складника педагогічної системи автор визначає формулою:

$$\text{ДП} = M + A_{\phi} + A_y \quad (2.12),$$

де:  $M$  – мотиваційні основи дидактичного процесу;  $A_{\phi}$  – алгоритм функціонування діяльності тих, хто навчається;  $A_y$  – алгоритм управління (діяльність викладача).

Основою управління НТД і початком досягнення освітніх результатів виступають *цілі НТД* – як ідеальна мо-

дель бажаного результату засвоєння змісту освіти на основі формування досвіду творчої діяльності фахівців. За основу процесу цілеформування в умовах управління НТД візьмемо модель М. Лазарєва [18, с. 255], за якою процес цілеформування є органічним складником НТД студентів. Початок процесу тісно пов'язаний з мотиваційним станом НД студентів, де формується первинний образ цілі. Далі на основі організації пізнавальних дій з навчальним матеріалом визначаються якісні та кількісні параметри цілей, що призводить у підсумку до формування критеріїв досягнення мети і визначення ієрархії цілей. При цьому останній етап цілеформування співвідноситься з процесом прийняття рішень, за умов реалізації діяльнісного підходу в управлінні НТД.

Питанню визначення поняття «зміст освіти» присвячені праці Ю. Бабанського, Н. Кузьміної, В. Ледньова, І. Лернера, В. Оконя та інших учених. Загальним для всіх визначень цього поняття є обмеження його складників знаннями, уміннями, навичками і додатковими характеристиками результатів засвоєння цього змісту. Наприклад, В. Ледньов, аналізуючи зміст освіти, робить висновок, що зміст освіти є основою триєдиного цілісного процесу, який характеризується по-перше, засвоєнням досвіду попередніх поколінь, по-друге, вихованням психологічних якостей особистості, по-третє, розумовим і фізичним розвитком людини [19, с. 18]. За І. Лернером зміст освіти віддзеркалюється як педагогічно адаптований соціальний досвід, що складається з чотирьох компонентів: 1) знання про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру, що вже відомі суспільству; 2) досвід відтворення способів діяльності репродуктивного характеру; 3) досвід відтворення способів творчої діяльності; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу [21].

Аналіз наукової літератури з цього питання дає змогу виділити три основні підходи до визначення «змісту освіти». Перший з них включає три складника змісту освіти:



знання, уміння і навички. Другий – чотири: знання, уміння, навички та результати засвоєння цього змісту. Третій: знання, уміння, навички, досвід творчої діяльності та ціннісне ставлення до проблемних питань. Розглядаючи положення запропонованої нами концепції управління НТД студентів, зміст освіти ми визначаємо з урахуванням динамічного розвитку суспільства і задоволенні потреб галузевого господарства країни у підготовці фахівців творчої генерації за такими складниками: система знань про способи діяльності гносеологічного характеру; система умінь та навичок здійснення способів діяльності практичного характеру; досвід професійної діяльності; досвід творчої діяльності у непередбачуваних ситуаціях; досвід емоційно-ціннісного ставлення до оточуючого середовища.

*Методи управління НТД* являють систему способів досягнення мети у взаємодії педагогів і тих, хто навчається, яка спрямована на організацію засвоєння змісту освіти. Загальними функціями методів навчання є освітня, розвивальна, виховна, мотиваційна, контроль-регулююча. Аналізуючи функціональну спрямованість НТД та різноманітність змістовного наповнення цільової функції творчості, слід зазначити, що управління НТД потребує застосування системи дидактичних методів. При цьому методи управління НТД мають властивість суттєво відрізнятися характером і механізмом впливу з боку керуючої системи, оскільки остання може бути соціальною (викладач), організаційною (навчально-методичні програми), технічною (комп'ютерна техніка), інформаційною (інформаційний пакет, технологічна картка-пам'ятка вивчення дисципліни). Управління НТД може відрізнятися рівнем самоуправління, адже студент здатен виступати як об'єкт (класична модель управління) і як рівноправний суб'єкт («педагогіка співробітництва») системи управління. Останнім часом методи управління НТД доповнюються технічними засобами, основою яких є комп'ютерна техніка (штучний інтелект) [26; 28]. Такі методи мають формалізовані критерії і відпо-

відні алгоритми досягнення навчальних цілей НТД. У зв'язку зі збільшенням обсягу самостійної роботи студентів в системі управління НТД, все більшого значення набувають методи самостійного навчання (інтелект-карти). При цьому педагог разом із технічними засобами керує самостійною роботою студентів, підсилюючи їхній інтерес до предмету через подання інформації у творчій формі, змінюючи педагогічні умови. Отже, методи управління НТД мають реалізовуватися системно, враховувати процеси управління та самоуправління, колективної та індивідуальної творчості, забезпечувати досягнення творчого компоненту професійної компетентності майбутніх фахівців.

Методи управління НТД реалізуються у відповідних *організаційних формах НТД*, які уявляють собою зовнішнє вираження узгодженої цілеспрямованої діяльності викладача і студента, що здійснюється в установленому порядку і відрізняється розподілом навчально-організаційних функцій, добором і послідовністю ланок навчальної роботи та відповідним режимом діяльності (часовим і просторовим). У цьому контексті, маємо визначати організаційні форми НТД відповідно до напрямів галузевої підготовки фахівців.

*Результат НТД* (проміжний або кінцевий) – завершальний етап функціонування педагогічної системи. Під реальним результатом НТД розуміємо об'єктивно фіксовані кількісні та якісні зміни в особистості студента та професійно-творчій компетентності майбутнього фахівця відносно його початкового стану, що сталися внаслідок засвоєння ним у процесі пізнавальної й практичної діяльності накопиченого соціального досвіду (змісту освіти). В умовах проектування ПС за критерієм творчості результат освіти визначається творчим освітнім продуктом відповідно визначеного рівня сформованості творчого досвіду майбутніх фахівців за професійно-кваліфікаційною характеристикою та сформованістю компетентностей, що забезпечують у перспективі їх успішну професійну діяльність.

Необхідно зазначити, що для ефективного функціонування наведених вище елементів ПС потрібна регулююча дія педагога, яка може опосередковуватися через вплив дидактичних засобів або самоуправління студентів. Вплив, спрямований на підвищення ефективності педагогічної системи, доцільно здійснювати шляхом її оптимізації, введення в дію нових активних елементів, підтримання організаційної стійкості всієї системи та кожного її складового елемента. С. Архангельський розглядає ПС як систему управління за критерієм цілісності, згідно з яким у навчальному процесі є два елементи управління: 1) педагоги (виконують функції управління); 2) студенти (виконують функції самоуправління). При цьому він наголошує на відповідній ролі ієрархії в управлінні педагогічним процесом і зазначає: «Найвищою ланкою в ієрархії управління повинен бути педагог, а нижніми – самокеровані дії учнів та відповідні засоби навчання і контролю» [2, с. 149]. З огляду на зазначене, однією з найважливіших умов ефективного функціонування ПС творчого рівня освіти є реалізація управлінського компоненту та створення відповідних умов щодо організації НТД (психолого-педагогічних, організаційних, соціальних та ін.). Для цього необхідно перебудувати педагогічний процес у навчально-творчий на основі його технологізації та управління НТД.

Ґрунтуючись на наведених вище результатах дослідження, пропонуються наступні організаційно-дидактичні умови педагогічного процесу на творчому рівні освіти:

*1) створення пізнавальної атмосфери заняття* (навчальне заняття здійснюється на високому емоційному й інтелектуальному підйомі; у результаті народжується почуття задоволення від спільної роботи, бажання повторити успіх);

*2) використання системи методів УНТД, які стимулюють творчу активність і пошукову діяльність* (самоорганізації пізнавальної роботи; індивідуалізації та диференціації навчально-творчої діяльності);

3) *організація НТД студентів* (діяльність має розвивальний навчально-творчий характер у комунікативній, творчій, пізнавальній сферах; студенти розв'язують творчі й проблемні ситуації як за індивідуальним напрямом, так і у колективній динаміці; налагоджують вертикальні і горизонтальні зв'язки);

4) *навчально-творча взаємодія педагога і студентів* (педагог заохочує творчу ініціативу студентів, створює умови для емоційної відкритості, довіри, можливості самореалізації особистості; емоційно-інтелектуальна насиченість мови викладача змістовно збагачує навчальний, підтримує пізнавальну активність студентів, спонукає їх до творчості);

5) *виховний аспект НТД* (манера поведінки, професійні уміння та інші дидактичні прийоми є позитивним прикладом для наслідування; студенти прагнуть до оптимальної організації зовнішнього і внутрішнього простору навчання; в результаті паритетних стосунків між викладачем і студентами відносини між ними стають суб'єкт-суб'єктивними);

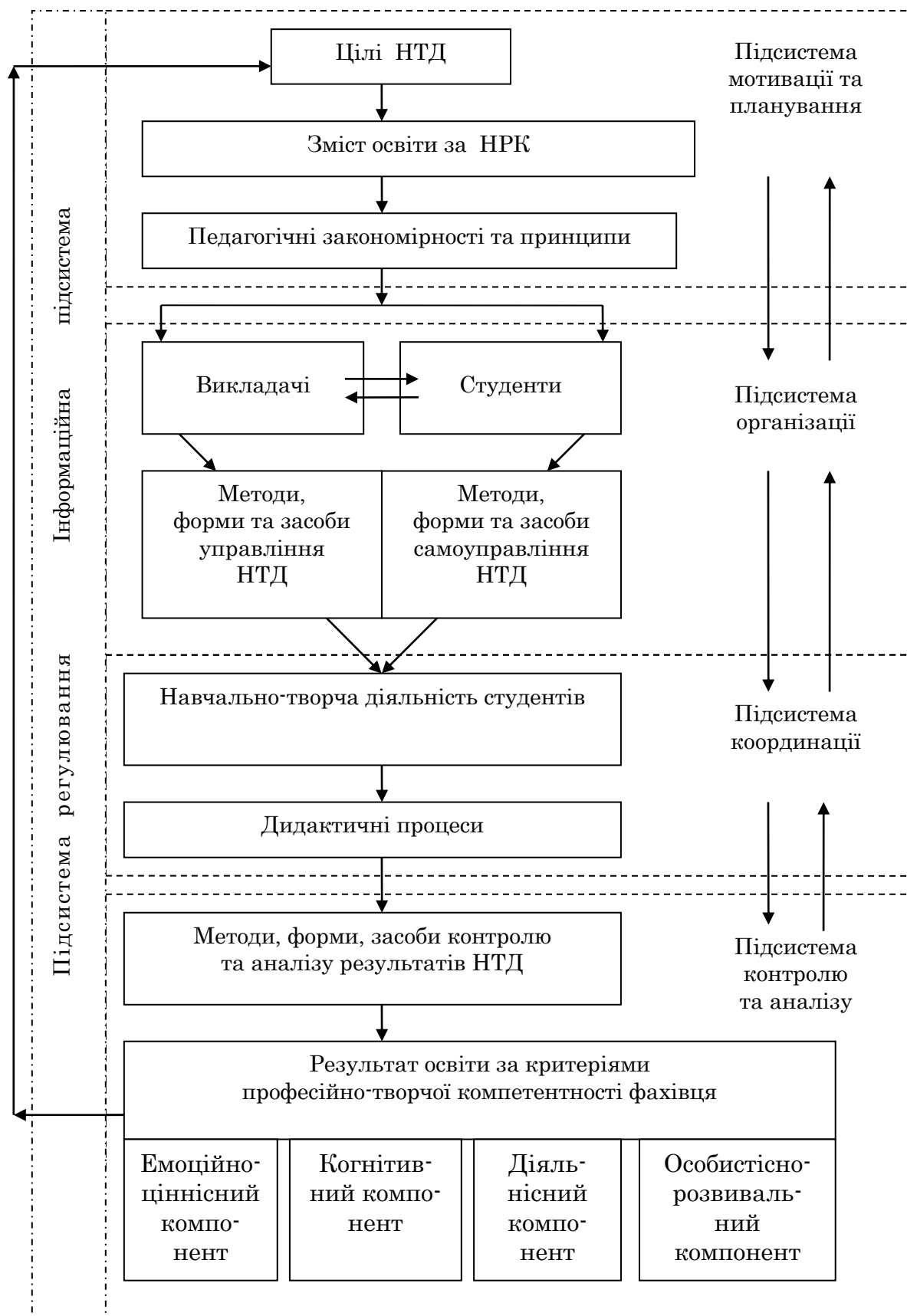
6) *контроль і корекція НТД* (зворотний зв'язок має не лише контролюючу, але й мотивуючу функції; частота контролю визначається психологічним і дидактичним підходами; у процесі контролю виконується ненав'язлива корекція діяльності студентів відповідно цілей НТД; студенти оволодівають навичками самоуправління і самоконтролю; передача окремих контрольних функцій від педагога до студентів свідчить про взаємну довіру, засновану на знанні критеріїв оцінок, навичках самоаналізу і рефлексії);

7) *результативність НТД* (матеріал навчального заняття засвоюється більшістю студентів, оскільки він закріплюється технологічно і порційно з опорою на технічні засоби і цілі навчання; студенти мотивовані до самостійної регулярної пізнавальної діяльності).

Проаналізувавши наведену структуру педагогічного процесу, вважаємо за доцільне доповнити його функцією

координації, яка на рівнях управління та самоуправління дозволить оперативно вносити відповідні корективи у цільову програму НТД. Наприклад, О. Кух пропонує у ПС окремо виділити координуючу функцію, яка об'єднує наведені вище компоненти [17, с. 380-388]. На цій основі запропонована нами ПС управління НТД є динамічною структурою, в якості об'єкта управління якої виступає НТД студентів. Системоутворювальним фактором ПС у статичності є мета НТД, а у динамічності – управління НТД. Саме НТД об'єднує зусилля викладачів і студентів у вирішенні завдань професійної підготовки кадрів; вона є керованим об'єктом з боку викладачів і студентів, а також технічних засобів навчання, які опосередковують управлінські функції. НТД організовується за усіма методами, видами і формами занять і виступає складовою частиною загальних дидактичних процесів підготовки кадрів. Оскільки компоненти ПС являють собою засоби управління НТД, то методи управління НТД є одночасно методами навчання. Використовуючи різноманітні методи управління НТД, суб'єкти ПС мають можливість чітко планувати навчально-творчий процес, організовувати його за педагогічними принципами, впливати на активність НТД засобами педагогічного стимулювання, контролювати та аналізувати рівень досягнення творчого досвіду студентів. Професійна компетентність за критерієм творчої сформованості фахівців є кінцевим результатом функціонування запропонованої ПС (рис. 2.4).

В умовах управління НТД дидактичні процеси протікають більш інтенсивно на підставі соціально-психологічних умов та потреб особистості. При цьому НТД реалізується у різноманітних педагогічних підсистемах: «студент-викладач», «студент-студент», «студент-навчальна група», «студент-неформальна група», «студент-ТЗН», «студент-студентське самоврядування», «студент-виробнича структура» та ін., де знаходять своє відображення навчальна, наукова, практична, громадська й інші види діяльності. Означеній ПС належать функціональні підсистеми, що забезпечують її стійке функціонування.



**Рис. 2.4. Педагогічна система в умовах управління навчально-творчою діяльністю студентів**

Умови реалізації *підсистеми мотивації НТД* визначаються психологічними закономірностями та відповідними методами стимулювання студентів до НТД. До останніх можна віднести: цілеспрямоване формування професійно-пізнавальних інтересів, проблемне навчання, створення організаційно-дидактичних умов забезпечення активної навчально-дослідної роботи; залучення студентів до співуправління освітніми процесами тощо.

*Підсистема планування* визначається цілями НТД відповідно професійно-кваліфікаційної моделі фахівців за концепцією їхньої креативної підготовки. Дана підсистема забезпечується такими складниками, як стратегічне, тактичне та оперативне планування в умовах циклічності навчального процесу. При цьому цілі формуються у вигляді програми дій суб'єктів ПП (викладачів і студентів) на певні періоди (модуль, семестр).

*Підсистема організації* формує педагогічну і навчально-творчу діяльність викладачів та студентів, що визначається відповідними методами управління, співуправління та самоуправління. До основних завдань даної підсистеми відносяться: організація різних видів та форм НТД, навчально-дослідної роботи студентів, їхнього денного розпорядку і графіку НТД та ін. НТД визначається відповідним науково-методичним забезпеченням навчально-виховного процесу за освітньо-професійною програмою, навчальним планом, навчально-методичними комплексами дисциплін. При цьому основним завданням організації НТД є створення творчого освітнього середовища, яке у подальшому впливатиме на творчу активність студентів.

*Підсистема координації* забезпечується елементами оперативного управління (самоуправління) НТД, що включає коригування управлінського впливу відповідно досягнень часткових операційних цілей. При цьому корекція НТД з боку як викладачів, так і студентів уявляє собою процеси мікроуправління на рівні орієнтованої основи дій студента. Такий коригований мікрое вплив на НТД визнача-

ється досягнутими частковими освітніми результатами і змістом дидактичних процесів, що протікають всередині ПС. На цій основі виникають процеси мікрорефлексії із зупинкою предметної діяльності, аналізом досягнутих проміжних результатів, вивченням напрямів подальшої послідовності дій. Наведені вище процеси є підґрунтям коригувальних дій з мотивації, планування та організації НТД.

*Підсистема контролю та аналізу НТД* має забезпечити вимірювання досягнень НТД студентів за критеріями професійно-творчої компетентності. Дана підсистема забезпечується різноманітними видами контролю (поточний, проміжний, підсумковий) і засобами діагностики (тестування, проблемні завдання, ситуаційні вправи та ін.), які визначають рівень сформованості творчого досвіду фахівців. При цьому важливою психолого-педагогічною умовою є організація самоконтролю студентів, що визначається досягненням відповідного управлінського результату НТД. Аналітична функція інтерпретує контрольну інформацію, здійснює структурно-функціональний аналіз НТД, готує підґрунтя для прийняття рішень у підсистемі регулювання. Аналітичний складник пропонованої підсистеми зазвичай співвідноситься з функцією рефлексії, яка належить до двох галузей: 1) пов'язаної зі змістом предметних знань; 2) зверненої до самого суб'єкта діяльності і самої НТД. При цьому студент досліджує власну НТД з метою фіксації досягнутих результатів і визначення напрямів підвищення ефективності подальшої діяльності з побудовою її відповідної реалістичної структури. Тобто, суб'єкт управління НТД акцентує свою увагу як на освітньому продукті, так і на структурі самої НТД, яка привела його до створення цього творчого продукту.

*Підсистема регулювання* має забезпечити регулювальний вплив викладачів і студентів на НТД залежно від аналізу отриманих результатів. Форми процесу регулювання можуть бути представлені організаційними, педагогічними, психологічними та іншими видами діяльності



(удосконалення організації самостійної роботи студентів, оптимізація параметрів педагогічної системи, формування нових інформаційних каналів між суб'єктами педагогічного процесу та ін.). При цьому студенти здійснюють регулювання НТД не лише на основі педагогічного впливу, але й за результатом вже сформованих навичок самоуправління (самотивації, самопланування, саморганізації, самоконтролю, саморегулювання). Результатом цього процесу є відповідні рішення, які направлені на вдосконалення як освітнього продукту, так і безпосередньо структури НТД.

В умовах управління НТД важливу роль у досягненні цілей навчання відіграє *інформаційна підсистема*, яка об'єднує всі наведені вище компоненти ПС відповідними зв'язками і каналами, забезпечуючи надходження необхідної інформації. При цьому інформаційна підсистема має за мету досягти високої оперативності обробки інформації, що у підсумку впливатиме на продуктивність та якість педагогічного процесу. Інформаційні пакети маємо співвідносити з дидактичними модулями на кожному етапі процесу формування досвіду творчої діяльності майбутніх фахівців. Представлені функціональні складники ПС управління НТД у сукупності визначають комплексний вплив на НТД студентів, що визначається сукупністю дій та операцій психологічного, дидактичного та організаційного характеру. Вважаємо, функціонально-управлінська спрямованість ПС як системи управління НТД, об'єктивно сприятиме підвищенню ефективності процесу професійної підготовки кадрів.

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок, що розробка ПС в умовах управління НТД передбачає вдосконалення її структурно-функціональних компонентів з відокремленням управлінських функцій кожної підсистеми. Пропонована ПС управління НТД є утворенням творчого рівня освіти з динамічною структурою, в якості об'єкта управління якої виступає навчально-творча діяльність студентів. Системоутворювальним фак-

тором ПС у статиці є мета НТД, а у динаміці – управління НТД. Оскільки компоненти ПС є засобами управління НТД, то методи навчання (самонавчання) є одночасно методами управління (самоуправління) НТД. На цій основі характеризуємо запропоновану ПС як інтегральну модель управління навчально-творчою діяльністю студентів з реалізацією функцій управління (співуправління та самоуправління) в поєднанні з високим рівнем інформатизації навчального процесу. Дана ПС охоплює ряд підсистем (мотивації, планування, організації, координації, контролю та аналізу, регулювання), які в єдності забезпечують технологізацію процесу формування досвіду творчої діяльності студентів від репродуктивних рівнів до дієвих, продуктивних і творчих.

## **Висновки до розділу 5.**

1. Психолого-мотиваційний аналіз досліджуваної проблеми визначив загальну мотиваційну основу управління (самоуправління) НТД, яка представлена циклом: «діяльність – потреба – діяльність». Ця теза є фундаментальним положенням досліджуваної проблеми. Потреби, як об'єкт психологічного пізнання виконують по відношенню до діяльності лише функції активізації, спонукання та управління за умов «зустрічі» потреби з предметом, який їй відповідає. В умовах управління НТД студента елемент творчості виступає у якості предмета діяльності, який має необмежений ресурс кругообігу. У студентському середовищі можливо за будь-яких умов побудувати і підібрати індивідуальну предметну систему, яка б спонукала до постійного саморозвитку особистості, коли відбувається розвиток певної потреби у формі предметного збагачення її змісту.

2. Базуючись на положеннях сучасних теорій мотивації, обґрунтовано систему мотиваційно-педагогічних умов управління НТД студентів, яку складають такі чинники: активна «суб'єкт-суб'єктна» співпраця викладача і студента;

організація творчого освітнього середовища; вивчення викладачем психологічної структури особистості студента і формування на цій основі його потреб до НТД; активне залучення студентів до управління навчально-виховним процесом; високий рівень інформаційного забезпечення НТД.

3. З'ясовано, що процес досягнення творчого досвіду на основі управління НТД можна уявити у вигляді семантичної мережі, початковими вершинами якої є вимоги національної рамки кваліфікацій, освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, а завершальною вершиною – сукупність критеріїв НТД (рівень самостійності, науковий характер діяльності, системність мислення, спроможність формування нестандартних підходів щодо прийняття рішень тощо). При цьому взаємозв'язки між керуючою та керованою підсистемами у процесі управління НТД є нелінійними, що визначає варіативний принцип побудови семантичної мережі. Отримання результатів НТД у формі творчого освітнього продукту здійснюється на основі педагогічного впливу функціональних дидактичних вузлів, вершинами яких є управлінські функції: мотивація, планування, організація, контроль (аналіз), регулювання.

4. Математичну модель управління процесом досягнення творчого досвіду студентів можна уявити у вигляді нелінійної параболічної залежності за показниковою (логарифмічною) функцією. Дана функція є постійно зростаючою, оскільки творчість, як було доведено вище, має необмежений ресурс кругообігу і за умов ефективного управління НТД забезпечує досягнення високих показників професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців.

5. За концепцією дослідження обґрунтовано педагогічну систему як інтегральну модель управління НТД студентів з реалізацією функцій управління (співуправління та самоуправління) у поєднанні з високим рівнем інформатизації навчального процесу. Дана педагогічна система охоплює ряд підсистем (мотивації, планування, організації

та координації, контролю та аналізу, регулювання), які в єдності забезпечують технологізацію процесу формування досвіду творчої діяльності студентів від репродуктивних рівнів до дієвих, продуктивних і творчих.

Пропонована педагогічна система управління НТД є утворення творчого рівня освіти з динамічною структурою, в якості об'єкта управління якої виступає навчально-творча діяльність студентів. Системоутворювальним фактором ПС у статистиці є мета НТД, а у динаміці – управління НТД. Навчально-творча НТД і процес формування творчого професійного досвіду фахівців визначається, насамперед, програмованим блоком управління, який включає в себе елементи управління, співуправління та самоуправління. Самоуправління є наслідком регуляторної діяльності з боку викладача і результатом суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача зі студентом.

### Література до розділу 5.

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев // Избр. психол. тр. в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М.: Просвещение, 1980. – 368 с.
3. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1988. – С. 177–210.
4. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
5. Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопр. психологии. – 1976. – № 6. – С. 45–53.
6. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: собр. псих. тр. / Л. И. Божович. – М.: Ин-т практ. психологии, 1995. – 349 с.
7. Васильева М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / М. П. Васильева. – Х., 2003. – 419 с.

8. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 533 с.
9. Войтко В. І. Короткий психологічний словник / В. І. Войтко. – К.: Вища школа, 1976. – 191 с.
10. Гальперин П. Я. Умственные действия как основа формирования мысли и образа / П. Я. Гальперин. // Вопросы психологии. – 1957. – № 6. – С. 58-69.
11. Дмитренко Т. А. Педагогическая система: структура и законы функционирования / Т. А. Дмитренко // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. – Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – С. 68–79.
12. Занков Л. В. Избранные педагогические сочинения / Л. В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – С. 343–350.
13. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. для вузов / И. А. Зимняя. – М.: «Логос», 1999. – 384 с.
14. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М., 1982. – 704 с.
15. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті: монографія / Н. Л. Коломінський. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
16. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980. – С.54–62.
17. Кух А. М. Принципи і підходи до проектування педагогічних систем / А. М. Кух, О. М. Кух // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: Зб. наук. праць / ВДПУ імені М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця, 2005. – Вип. 8. – С. 43–48.
18. Лазарев М. І. Цілеформування навчальної діяльності у студентів в інтенсивних технологіях навчання / М. І. Лазарев // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. праць. – Х., 2003. – № 5. – С. 251–259.
19. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1991. – 224 с.
20. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность /А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
21. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М., 1980. – 217 с.
22. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – 401 с.
23. Маркс К. Сочинения. Изд-е 2-е. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Политиздат, 1955. – Т.3 – 630 с.

24. Маркс К. Сочинения. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Политиздат, 1965. – Т. 46, ч. 1. – 874 с.

25. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу ; пер. с англ. – СПб: Евразия, 1997. – 430 с.

26. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.

27. Метешкин К. А. Кибернетическая педагогика (теоретические основы управления образованием на базе интегрированного интеллекта): Монография / К. А. Метешкин. – Х.: Международный Славянский университет, 2004. – 400 с.

28. Метешкин К. А. Теоретические основы построения интеллектуальных систем управления учебным процессом в вузе: монография / К. А. Метешкин. – Х.: Экограф, 2000. – 278 с.

29. Нагаев В. М. Досвід творчої діяльності студентів: модель управління / В. М. Нагаев // Новий колегіум. – № 5, 2009. – С. 22–29.

30. Николаенко С. М. Освіта в інноваційному поступі суспільства / С. М. Ніколаенко. – К. : Знання, 2006. – 207 с.

31. Одерій П. П. Оцінка в міжнародній системі освіти: Методологія та інструментарій : монографія / П. П. Одерій. – К. : ІСДО, 1995. – 196 с.

32. Петров Э. Г. Современные технологии обучения в высшей школе : учеб. пособие / Э. Г. Петров, Л. Н. Радванска, Н. В. Шаронова. – Х.: Коллегиум, 2007. – 172 с.

33. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : [Учеб. пособ. для учебных заведений профтехобразования] / К. К. Платонов – М.: Высш. школа, 1984. – 174 с. (2-е изд. перераб. й доп.).

34. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1976.– 294 с.

35. Попов Л. М. Психология самодеятельного творчества : монография / Л. М. Попов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1990. – 237 с.

36. Психология развивающейся личности / [под ред. А. В. Петровского]. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.

37. Психологические исследования творческой деятельности / [под ред. О. К. Тихомирова]. – М.: Наука, 1975. – 211 с.

38. Роллен. Трактат об образовании / Роллен ; [ под ред. Д. Н. Королькова]. – Москва: Изд-во книжного магазина К.И.Тихомирова, 1908. – 428 с.

39. Серьожникова Р. К. Рівні розвитку творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача в процесі професійної підготов-

ки / Р. К. Серьожникова // Вісник Луганського НПУ ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2006. – № 18. – С. 224-231.

40. Слостенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: учеб. пособие / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко. – М.: Прометей, 1997. – 200 с.

41. Спириин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Л. Ф. Спириин. – М.: Просвещение, 1976. – 112 с.

42. Спиркин А. Г. Философия : учебник / А. Г. Спиркин. – М.: Гардарики, 1998. – 816 с.

43. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.

44. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб., 2002. – 237 с.

45. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: [Навчальний посібник] / Є. М. Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.

46. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1980. – 94 с.

47. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг. – М.: Алфавит, 1992. – 105 с.

48. Якунин В. А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью / В. А. Якунин. – Л.: Изд-во Ленинградского гос. ун-та, 1987. – 203 с.

49. Madsen K. B. Modern theories of motivation / K. B. Madsen. – Copenhagen, 1974.

---

## РОЗДІЛ 6.

# ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ВИШУ ДО РОБОТИ З ВРАЗЛИВИМИ ГРУПАМИ НАСЕЛЕННЯ

---

### 6.1. Вразливі групи населення як клієнт соціальної роботи

Якість особистого потенціалу та його внесок у розвиток громади через саморозвиток та сімейне життя, повноцінна реалізація прав людини дає змогу всім учасникам суспільних відносин усебічно розвиватися і реалізовувати себе. Дотримуючись визначеної системи цінностей, соціальна робота (в залежності від моделі, обраної певною державою) покликана активно брати участь у визначенні потреб людей і виступати ініціатором змін у практичній діяльності соціальних служб чи соціальній політиці взагалі. Зокрема, сприяти більш ефективному реагуванню на потреби та захист прав соціально вразливих груп.

Поняття «вразливість» тлумачиться як власність бути вразливим (уразливим): «1. Який легко й швидко піддається зовнішнім подразненням; сприйнятливий, чутливий» [19]. Соціально вразливими групами населення, в широкому розумінні, є представники вразливих/пригнічених верств: індивіди або соціальні групи, що мають більшу, ніж інші, ймовірність зазнати негативних впливів соціальних, економічних, екологічних та інших факторів, що є важливими для життя та здоров'я, честі та гідності людини. У науковій літературі та ЗМІ синонімом цього поняття є «групи ризику», «соціально нестабільні групи», які є об'єктом постійної уваги представників соціальних служб, тобто потенційними клієнтами соціальної роботи за місцем



їх проживання. Ними є різні за віком люди, а також представники різних рас, етнічних груп, соціоекономічних рівнів, віросповідань тощо.

Через свою смислову багатозначність термін «клієнт» для його використання у соціальній роботі потребує чіткого визначення, що відокремлює його розуміння в інших сферах застосування. Тлумачення слова «клієнт» [від лат. *cliens (clientis)* – підопічний] таке: «1. У Стародавньому Римі неповноправний клас людей, залежних від покровителя, патрона. 2. Особа, що доручила ведення своєї справи адвокату, захисникові. 3. Постійний відвідувач, покупець, замовник, вкладник тощо» [20].

Для визначення особи, якій надають медичну допомогу (тобто яка користується медико-соціальними послугами), використовується термін «пацієнт». Юристи для осіб, які потребують консультативних або правових послуг, можуть використовувати термін «потерпілий», «позивач». Що поєднує терміни, так це те, що вони описують пасивну сторону дії особи, яка потребує професійного сприяння. У випадках ж, коли вона володіє суб'єктністю, тобто тією мірою, наскільки дозволяють їй інтелектуальні, фізичні, психічні й моральні ресурси, особа повинна сама брати участь у розв'язанні власної проблеми, взаємодіяти з соціальним працівником, бути не пасивним реципієнтом допомоги, а активним агентом трансформації власних життєвих обставин. У зв'язку з цим утвердилася думка про те, що особу, якій надає допомогу соціальний працівник, варто називати клієнтом (хоча паралельно в Україні вживають терміни «підопічний», «користувач» тощо).

Клієнтом соціальної роботи вважають окрему особу, групу, їхніх родичів, сім'ї, громади, які є адресатами соціальної роботи і які не можуть самотійно подолати свої проблеми, вийти з життєвої кризи, функціонувати самотійно, і тому потребують сторонньої допомоги фахових соціальних працівників. Закон України «Про соціальні послуги» (2003) визначає, що соціальна група – це група осіб, об'єд-

наних за спільною соціальною, демографічною або іншою ознакою, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують надання їм однотипних соціальних послуг.

У сучасній соціальній роботі ставлення до клієнтів спирається на загальні фахові уявлення про активні суб'єкт-суб'єктні відносини в процесі надання соціальної допомоги, що унеможливорює перетворення клієнта на «об'єкт», тобто на пасивного отримувача послуг, на своєрідне протиставлення фахівців і клієнтів. Важливим є й запобігання виникненню в отримувачів допомоги залежності від соціального працівника чи соціальної служби, повага права клієнта на самовизначення, прагнення впроваджувати такі послуги, програми і моделі практики, які сприяли б отриманню доступу до суспільних ресурсів найбільш відстороненим від них членам соціуму.

Для розуміння поняття «клієнт» важливим є термін «соціальне виключення». Таке виключення породжується відсутністю або дефіцитом доступу до загальних ресурсів у суспільстві. Тобто, соціально виключені особи – це люди, які позбавлені можливостей брати участь у загальноприйнятих видах діяльності. Соціальне виключення не можна подолати, працюючи з окремим випадком, воно долається шляхом роботи з громадою.

Виключення може стосуватися різних сфер:

- економіка, де чинниками виключення можуть бути бідність, тривале безробіття, обмежений доступ до можливостей кредитування та до сучасних технологій;
- життєвий простір, де чинниками виключення можуть бути сусідство, яке загрожує безпеці індивідів чи груп, високий рівень кримінальності, бідність місцевого оточення, роз'єднаність громади, географічна ізоляція чи віддаленість району, де мешкають індивіди чи групи, відсутність чи обмеженість місцевих послуг, у тім числі транспорту, освіти; мобільність, де виключення спричинено відсутністю транспортних засобів чи доріг, та призводить до

скорочення доступу до соціальних мереж, зручностей, товарів і послуг;

- політика – можливість впливати на прийняття політичних рішень на організованому рівні, коли чинниками виключення є позбавлення громадянських прав, відмова від громадянських прав та свобод, нестача представництва, неможливість брати участь в здійсненні влади;

- можливість приймати рішення, де виключення пов'язане з безправністю людини та обмеженим вибором;

- особистість, де до виключення призводять етнічність, культура, клас, життєві навички/ досягнення в освіті, стать/гендер, релігія, сексуальність та стан здоров'я;

- соціальні мережі, де чинниками виключення можуть бути розпад (порушення) формальних чи неформальних мереж, самотність, ізоляція, брак інформації, соціальний стан;

- соціальний вимір, де виключення може бути зумовлене поширенням злочинності, сімейною динамікою, низьким рівнем освіти, нерівністю, браком соціальних прав, доступу до медичного догляду та соціального захисту.

Важливо зрозуміти, що клієнтом за певних обставин може стати кожен і цей процес «перетворення в клієнта» починається тоді, коли починається його взаємодія зі соціальним працівником та укладається угода/контракт (в усній чи письмовій формі) про співпрацю. Чимало осіб, наприклад, ті, що мають соматичні чи психічні захворювання або інвалідність, старі люди, наркомани, можуть залишатися клієнтами соціальних служб тривалий період, іноді впродовж всього життя, а для інших це може бути лише короткотривала співпраця.

До потенційних клієнтів соціальної роботи належать різні групи населення, які можуть випробовувати проблеми фізичного (Ф), психологічного (Пс), соціально-економічного (СЕ) та соціально-культурного (СК) характеру. Неможливо визначити якусь одну провідну проблему, оскільки частіше ситуація носить комплексний характер, але у таб-

лиці ми пропонуємо позначення основних (за пріоритетністю вирішення).

*Таблиця 6.1*

**Частотність проблем вразливих груп населення**

	<b>Ф</b>	<b>Пс</b>	<b>СЕ</b>	<b>СК</b>
безпритульні особи	х	х	х	х
родини з проблемами дитячої занедбаності, сексуальними, фізичними зловживаннями відносно дитини або одного з партнерів	х	х		х
подружні пари, що мають серйозні сімейні конфлікти		х		х
родини, в яких дитина виховується лише одним із батьків, з конфліктами, що ґрунтуються на насильстві, спричиняють девіантну поведінку та труднощі у навчанні дитини	х	х		х
незаміжні вагітні дівчата-підлітки		х	х	х
діти з проблемами у навчанні та їхні родини		х		х
діти, котрі кинули родину	х	х	х	х
алко- та наркозалежні, їхні родини	х	х		х
ВІЛ-інфіковані люди та їхні родини	х	х		х
люди із соматичними чи психічними захворювання, інвалідністю		х	х	х
люди із затримкою розвитку (інваліди розвитку) та їхні родини		х		х
люди похилого віку, неспроможні адекватно функціонувати	х	х	х	
люди у стресовому стані, спричиненому травматичними подіями		х	х	х
люди з низькими доходами через безробіття, відсутність годувальника, фізичні обмеження, рівень профпідготовки, недостатність навичок та інші фактори		х	х	х
люди, життя яких було змінено через покарання внаслідок порушення закону		х	х	х
мігранти, біженці, меншини з недостатніми ресурсами та можливостями, жертви расизму й інших форм дискримінації	х	х	х	х
вихід на пенсію, смерть близької людини тощо		х	х	

Звичайно, у кожному суспільстві можуть бути виділені різні вразливі категорії громадян. Люди, з якими мають справу соціальні працівники, різні за віком (від немовлят до престарілих) і охоплюють представників різних рас, релігій, етнічних та соціоекономічних груп. Очевидно, що не всі наведені категорії є потенційними клієнтами соціальних служб в Україні, не завжди можна констатувати, що їм надаються необхідні послуги [4, С. 18-19].

Закон України «Про соціальні послуги» (2003) визначає, що соціальна допомога може надаватися людям, які потрапили у складні життєві обставини, спричинені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним становищем, життєвими звичками і способом життя, внаслідок яких особа частково або повністю не має (не набула або втратила) здатності чи можливості самотійно піклуватися про особисте (сімейне) життя та брати участь у суспільному житті.

Тобто практично кожна людина може стати клієнтом соціальних служб, коли виникає ситуація чи обставини, які неможливо об'єктивно подолати самотійно (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку із старістю або станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, насильство, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо). Причиною цього є перевищення рівню звичного (середнього) адаптивного потенціалу особи, наявність загрози порушення норми у межах «життя – здоров'я – честь – гідність», для подолання чого потрібні додаткові моральні та матеріальні ресурси.

Держава прагне стандартизувати критерії, за якими соціальні служби визначають своїх клієнтів згідно із наданням того чи іншого різновиду допомоги. У державних соціальних службах умови отримання допомоги, тих чи інших послуг визначені законодавством або іншими нормативно-правовими документами. Так, Міністерство сім'ї, молоді та спорту видало Наказ № 4569 від 29.12.2009 р.

«Про затвердження Примірною галузевого стандарту надання соціальних послуг сім'ям з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах». Спільним наказом Мінсім'ямолодьспорт, Міністерства праці та соціальної політики та Міністерства охорони здоров'я № 3123/275/770 від 13.09.2010 р. затверджений Стандарт надання соціальних послуг представникам груп ризику. Наказом Мінсім'ямолодьспорт № 23 від 10.06.2011 р. – Стандарт надання соціальних послуг центром матері та дитини. Наказом Міністерства соціальної політики № 458 від 30.07.2013 р. – Стандарти надання соціальних послуг особам, які постраждали від торгівлі людьми. Наказом Міністерства соціальної політики України № 537 від 03.09.2012 р. визначено Перелік соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самотійно їх подолати.

Недержавні соціальні служби можуть встановлювати додаткові критерії, виходячи зі статуту та ресурсів. Наявність нормативно врегульованого ринку соціальних послуг демонополізує його, розширюючи (і одночасно стимулюючи самостійність та активність) для клієнта можливість вибору форм та способів допомоги.

На даний час в Україні соціальні послуги сім'ям (особам), які перебувають у складних життєвих обставинах надаються згідно з постановами Кабінету Міністрів України від 21 листопада 2013 р. № 895 «Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах», від 21 листопада 2013 р. № 896 «Про затвердження Порядку виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб)».

Таким чином, можна виділити такі особливості категорії «вразлива група населення»:

- більший ступінь ризику порушення нормальної життєдіяльності в порівнянні з іншими групами;

- вікові межі та відповідна дієздатність осіб з вразливих груп змінні, що впливає на їх самостійність у вирішенні проблеми;

- визначені фахівцями, вченими як «вразливі» категорії населення не обов'язково є потенційними клієнтами державних соціальних служб;

- менша доступність соціальних послуг у зв'язку із негативною суб'єктивною оцінкою клієнтів власних можливостей та ресурсів;

- менша кількість альтернативних життєвих стратегій для виходу із складної життєвої ситуації.

Зважаючи на зазначені особливості, необхідно: 1) акцентувати увагу на превентивній діяльності у ході підготовки майбутніх соціальних працівників; 2) розробити технології професійної підготовки студентів до виконання посередницької та соціально-педагогічних функцій під час надання соціальної допомоги вразливим групам населення; 3) враховуючи недосконалість нормативно-правової бази соціальної роботи з вразливими групами, слід посилити підготовку до роботи із суб'єктами недержавного сектору.

Соціальні працівники мусять зважати на існування в суспільстві різних груп, що мають неоднаковий рівень доступу до суспільних ресурсів, а відтак є соціально виключеними. Наприклад, працюючи з такою групою клієнтів, як біженці, соціальні працівники повинні подолати їхнє соціальне виключення, а саме:

- надати психологічну підтримку для корекції травмувального досвіду клієнтів;

- мотивувати і зміцнити можливості для самодопомоги клієнтів;

- допомогти у вивченні клієнтами мови країни проживання та в здобутті ними професійної освіти;

- налагодити стосунки з оточенням та самовизначення клієнтів;

- започаткувати чи взяти участь у створенні відповідних структур/організацій для роботи з біженцями та їхніми сім'ями;

- активізувати групи підтримки в громаді (чи допомогти їх створити), проводити роз'яснювальну роботу, спрямовану на подолання ворожості до представників цієї групи.

Практика соціальних працівників передбачає діяльність, спрямовану на допомогу індивідам, групам, громадам стати включеними, тобто інтегрованими в суспільство. Така практика зосереджена насамперед на запобіганні соціальному виключенню, а саме таких ризиків, як недостатній доступ до інститутів громадянського суспільства – законодавчої та політичної систем, до базового рівня освіти, охорони здоров'я і матеріального добробуту. З огляду на це особа, яка звертається до соціальної агенції, має розглядатися вже не просто як вразливий клієнт, що має певні потреби, а як громадянин, якому потрібно надати допомогу в реалізації його прав як члена суспільства.

Клієнти соціальної роботи часто зазнають дискримінації, тобто упередженого та негативного ставлення, яке ґрунтується на певних характеристиках, як-от раса, стать, релігія, етнічність. Таке ставлення спирається на стереотипи – відносно стійкі уявлення про соціальне явище, соціальний статус або об'єкт (конкретного індивіда або групи). Дискримінацію часто виражають, навішуючи тавро, певне ім'я, прізвище, назву людини або її проблеми на основі певних характеристик або моделей поведінки. Скажімо, упереджене ставлення до людей похилого віку (ейджизм) на практиці призводить до дискримінації за віком.

Дискримінації за віком можуть зазнавати й діти. Наприклад, за даними опитування дітей 9-17 років, яке проводив в Україні центр «Соціальний моніторинг» за сприяння ЮНІСЕФ, лише один відсоток дітей соціально незахищених категорій вважає, що права дітей в Україні не порушують. Таким чином діти почувають себе безправни-



ми в світі дорослих, у них обмежені можливості висловлювати та відстоювати свою думку.

Якщо ж при цьому дитина належить до національної меншини або є темношкірою, то їй інколи доводиться бачити чимало прикладів дискримінації за етнічною ознакою (расизм). Наприклад, у школах таких дітей можуть дражнити, роботодавці не прийматимуть на роботу, представники правоохоронних органів демонструватимуть більш упереджене й прискіпливе ставлення (досить згадати постійні перевірки документів на вулицях великих міст України, які зазнають «особи кавказької національності» та темношкірі іноземці).

Дискримінація призводить до нерівності влади, неоднакового доступу до суспільних ресурсів і послуг тощо, тобто до того, що отримало назву соціального виключення, про яке йшлося раніше. Дискримінація часто-густо пов'язана як із місцем людини в структурі суспільства, так і з особистісною ідентифікацією, наприклад, чоловік чи жінка, середній чи робочий клас, молодий чи літній, гетеро- чи гомосексуал, має чи не має функціональні обмеження, приналежність до національної меншини тощо. Така ситуація є наслідком матеріального й ідеологічного пригноблення.

Соціальна робота має бути орієнтована на зняття тавра соціального відторгнення клієнтів (наприклад, розумово відсталих, людей із функціональними обмеженнями, людей, котрі живуть з ВІЛ, тощо) як «дефектних» або «меншовартісних». Ставлення до таких людей має ґрунтуватися на визнанні в них передусім особистості та прийнятті їх такими, якими вони є, повагу до їхньої честі та гідності. Як зазначає Шуламїт Рамон, основна проблема полягає не в обмеженні можливостей певної людини чи групи людей, пов'язаних з порушенням тих чи інших функцій організму, а в наявному у суспільстві ставленні до інвалідів та інвалідності. У сучасному світі, на думку цієї авторки, набуває поширення принцип «нормалізації» або «соціальної валоризації». Він ґрунтується на переконанні, що «перебування

в установах закритого типу небажане для людей із будь-яким типом патології, майже всі особи, навіть зі стійкими вадами, можуть і повинні мати якомога нормальніше і повноцінніше життя у спільноті, отримуючи необхідну їм для цього індивідуальну підтримку» [6, С. 38-41].

У соціальній роботі всі учасники повинні активно працювати, аби протистояти шкідливим наслідкам соціального пригнічення можливостей тих, хто живе в несприятливому соціальному оточенні. Практичне застосування принципу непригнічення означає, що основою достойної практики соціальної роботи має стати наснаження тобто підтримка клієнтів соціальних служб, підвищення їхньої впевненості, самооцінки, компетенції, щоб вони могли виступати від свого імені та від імені своєї родини в наявних службах; об'єднуватися з іншими клієнтами для створення служб, які їм потрібні.

Фахівці з соціальної роботи поряд з терміном «наснаження» вживають терміни «імпаурмент», «надання повноважень», «активізація», «зміцнення». Це поняття увійшло в обіг у соціальній роботі наприкінці 1980-х, коли почали обговорювати протиріччя між залежністю та незалежністю, автономією та захистом людини, правами громадян та владою уряду. Саме тоді було сформульовано, що призначення соціальної роботи полягає в тому, щоб допомогти людям допомогти собі.

Обґрунтування такої необхідності має триедину сутність: етичну, політичну та психологічну. Етичні причини необхідності застосування наснаження ґрунтуються на вірі у надзвичайну цінність кожної людини. Демократичні переконання забезпечують політичне обґрунтування того, що влада повинна бути поділена між громадянами. Психологічне обґрунтування полягає в тому, що люди тим скоріше та тим охочіше змінюються, діють чи дотримуються певного плану, чим більшу роль вони відіграють у прийнятті рішення. Мотивація – важливий принцип у соціальній роботі. Послуги успішні тільки тоді, коли клієнт бере актив-

ну участь у користуванні ними. Найліпші послуги та найдосвідченіші консультанти не будуть ефективні, якщо користувачі не були залучені до планування роботи служб. Користувачі – найліпші експерти послуг.

Ідея наснаження ґрунтується на визнанні права людини вести повноцінне життя, отримувати у разі необхідності якісні соціальні послуги в потрібному обсязі. З огляду на це клієнта соціальної агенції треба розглядати не як вразливого індивіда, який має персональні проблеми, а як громадянина, який має гарантовані права як член суспільства. Дехто вважає, що наснаження відрізняється від надання можливостей, бо воно не обмежується лише намаганням дозволити або допомогти людям діяти, а має на меті надання їм постійних владних повноважень для створення здатності впливати на своє життя за межами соціальних служб.

У літературі із соціальної роботи зазначено, що клієнт почуває себе більш впевнено і компетентно, коли:

- клієнту гарантують безпеку і конфіденційність;
- послуги є доступними і прийнятними для клієнта (зокрема, культурно прийнятними);
- клієнт отримує максимум інформації;
- послуги схвалені клієнтом;
- клієнт приймає рішення і виконує завдання;
- професіонал допомагає, а не опікується;
- з клієнтом укладено договір про послуги;
- клієнт отримує підтримку;
- клієнт має доступ до професійних записів;
- клієнт може оцінювати надавані послуги;
- клієнт може оскаржити рішення/дії фахівців [3; 4; 5; 25].

У процесі наснаження підвищується рівень самооцінки, активність клієнта, збільшуються його можливості, зменшується залежність від негативних чинників, які впливають на його життя. Наснаження розвиває здатність клієнта контролювати власне життя, що передбачає: виявлення і розвиток сильних сторін, компетентності клієнта;

доступ до інформації, якою володіють соціальні працівники та інші фахівці; обізнаність щодо наявних альтернатив і можливостей доступу до них у процесі прийняття рішення; набуття незалежності від інших під час прийняття рішень; розвиток спроможності діяти [11, С. 75].

Елементи підтримки клієнтів в активізації їхнього потенціалу:

1. Розвиток особистості – посилення мотивації, наполегливості, впевненості в собі.

2. Розвиток умінь – вироблення необхідних умінь для участі в процесі вирішення проблем.

3. Практична підтримка – інформування, захист інтересів клієнтів, забезпечення за необхідності догляду за дітьми, поки клієнт займається вирішенням проблем, надання за необхідності приміщення, транспорту.

4. Підтримка рівних можливостей – створення умов для людей, які мають вагомі обмеження, пов'язані, наприклад, з незнанням мови країни, розумовою відсталістю, дискримінацією, проблемами психічного чи фізичного здоров'я.

5. Підтримка в консолідації зусиль – підтримка ініціатив з об'єднання клієнтів в дієві групи (забезпечення супроводу, навчання, адміністративних витрат).

6. Емоційна підтримка – висловлення розуміння, співпереживання [11, С. 76].

Виходячи з ідеї насаження, слід розподіляти владу між клієнтом та фахівцями, залученими до процесу соціальної роботи. Згідно сучасних вимог до якості соціальної роботи клієнтам необхідно надавати доступ до таких видів діяльності соціальних служб, як контроль за використанням матеріальних ресурсів, відбір персоналу (участь у відповідній професійній підготовці в якості експертів), участь у встановленні стандартів надання послуг, моніторингу та оцінюванні результатів діяльності служби.

Диференційований підхід до різних соціально-демографічних груп населення у виборі форм та заходів соціального захисту означає, що, з одного боку, економічні, пра-

вові та соціальні гарантії охоплюють усіх без винятку громадян, а з іншого – необхідний диференційований підхід до різних прошарків і груп населення при виборі цілей, форм, методів і джерел фінансування механізмів соціального захисту залежно від ступеня економічної самостійності людини, рівня її працездатності і способів одержання доходів.

Соціальний захист потрібен насамперед тим, хто нездатний сам захистити себе в ринковій економіці. Для непрацездатних і соціально незахищених членів суспільства головний акцент сконцентрований на гарантуванні переваги в користуванні суспільними фондами споживання, зниженні податків, розвитку соціального обслуговування, сильному правовому й економічному захисті особистих доходів.

Для економічно активних груп населення держава створює макроекономічні передумови для матеріального самозабезпечення. Тому для працездатної частини населення пріоритетне значення має захист основних прав у галузі праці, в умовах різних форм власності, соціального страхування на випадок втрати роботи, досягнення пенсійного віку, тимчасової втрати працездатності.

Для непрацездатних гарантується матеріальне забезпечення та соціальне обслуговування за рахунок соціального страхування, виплат державних та місцевих бюджетів. Як для працездатних, так і для непрацездатних громадян забезпечується диференційовано (за групами населення) підтримка їхніх доходів в умовах інфляції. Економічна відповідальність за реалізацію основних гарантій розподіляється між державою, підприємствами, громадянами. Держава має забезпечувати за рахунок бюджетних коштів лише мінімально гарантований рівень медичного, культурного, побутового та соціального обслуговування населення й насамперед – найменш соціально захищених.

У процесі роздержавлення, приватизації соціальна гарантія при диференційованому підході визначається на підставі соціальних нормативів, найважливіші з них це:

- рівень прожиткового мінімуму;
- мінімальний розмір заробітної плати;
- мінімальний розмір пенсії;
- мінімальний розмір соціальної допомоги.

Ці мінімальні соціальні нормативи в міру зміни цін періодично затверджуються Верховною Радою та реалізуються урядом України в практиці соціального захисту.

Диференційований підхід включає також:

- соціальну допомогу непрацездатним;
- підтримку рівня життя в умовах зростання споживчих цін;
- компенсації, пільги громадянам, що потерпіли під час техногенних катастроф, стихійних лих;
- надання допомоги малозабезпеченим громадянам (обіди, одяг), обслуговування пенсіонерів та одиноких громадян у будинках-інтернатах або вдома;
- виплата соціальних пенсій для осіб, які не мають права на трудову пенсію;
- бронювання робочих місць для осіб, які підпадають під 5 % квоту, та працевлаштування осіб, які підпадають під таку квоту на заброньовані робочі місця;
- для іншої трудоактивної частини населення – матеріальне забезпечення шляхом соціального страхування у разі безробіття або тимчасової непрацездатності.

Диференційований підхід в організації соціального захисту в соціальній державі полягає в гарантуванні всім громадянам забезпечення певного соціального мінімуму, якщо в них дохід з певних причин нижче за прожитковий мінімум. Для іншої – сильної і конкурентоспроможної частини трудових ресурсів – орієнтація на самозабезпечення і страхування для компенсації і пом'якшення кризових ситуацій.

Таким чином, можна зробити висновок, що принцип наснаження в соціальній роботі з вразливими групами населення реалізується у фаховій діяльності з підтримки клієнтів, підвищенні їхньої впевненості, самооцінки, компетенції. Варто підкреслити, що стан клієнта є динаміч-

ним, тому практика соціальної роботи передбачає, що клієнт не повинен бути залежним, стосунки зі соціальним працівником мусять характеризуватися взаємодією, партнерським характером, тобто фахівцю із соціальної роботи потрібно прагнути розвивати самостійність своїх клієнтів з врахуванням індивідуальних особливостей та вимог до диференціації соціального захисту.

## **6.2. Система теоретико-практичної підготовки студентів до роботи з вразливими групами населення**

Зміст нової концепції реформування підходів до соціальної роботи як професійної діяльності полягає у відході від суто матеріального забезпечення потреб з боку держави на користь адресної підтримки, яка зумовлена конкретними потребами індивіда. Такий підхід вимагає від працівників виконання не лише формально-адміністративних функцій, але і визначення соціально-психологічної проблематики, індивідуальних потреб людей, які звертаються по допомогу, сформованості навичок адекватного спілкування, налагодження взаємодії з клієнтами соціальних служб тощо. Оскільки соціальні працівники виступають посередниками між державою та соціально незахищеними громадянами, то їх професійні дії обумовлені рамками «потреби клієнтів – можливості держави». Вирішення означеної проблеми зумовлює необхідність пошуку такої фахової моделі, яка б поєднувала обидва аспекти і відповідала сучасним вимогам. Особливо гостро ці питання постають в ході професійної підготовки фахівців із соціальної роботи у навчальних закладах.

Концепція теоретико-практичної підготовки студентів до роботи з вразливими групами населення виходить з розуміння терміну «соціальна робота» та змісту професійної діяльності. 27 червня 2001 року Міжнародна Асоціація соціальних працівників та Міжнародна Асоціація Шкіл со-

ціальної роботи ухвалили міжнародне визначення: «Професія «соціальний працівник» заохочує соціальні зміни, вирішення проблем у людських стосунках, просуває ідею наснаження та визволення людей з метою покращання людського життя. Використовуючи теорії людської поведінки та соціальних систем, соціальна робота виникає там, де має місце взаємодія людей з їхнім оточенням. Фундаментальними в соціальній роботі є принципи соціальної справедливості та дотримання людських прав». Коментар уточнює: «Соціальна робота, здійснювана у різних формах, має місце там, де відбуваються численні комплексні взаємодії між людьми та їхнім середовищем. Місія соціальної роботи – надавати можливість людям якомога повніше розвивати власний потенціал, збагачувати своє життя та попереджувати виникнення дисфункцій. Професійна соціальна робота спрямована на вирішення проблем та зміни. Соціальні працівники, таким чином, є «агентами» змін у суспільстві, а також у житті людей, сімей та громад, яким вони послуговуються».

Для створення системи підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з вразливими групами населення ми виходили з таких концептуальних засад: 1) положення про необхідність забезпечення та підтримки визначеного рівня життя членів суспільства як невід'ємної умови існування і функціонування самої державності; 2) соціальна робота є ефективним способом зменшення гостроти соціальної напруги, попередження соціальних конфліктів; дотримання гуманітарних нормативів цивілізованого співжиття. Виходячи із зазначених засад, для підготовки відповідних фахівців – соціальних працівників – повинен бути розроблений стандарт вищої освіти (на даний момент Стандарт вищої освіти з підготовки бакалаврів за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота»).

Сучасне розуміння соціальної роботи закріплено в «глобальному» визначенні, сформульованому Міжнарод-



ною Федерацією соціальних працівників (IFSW, 2014): «Соціальна робота є практичною професією і академічною дисципліною, яка сприяє суспільним змінам і розвитку, соціальній згуртованості та зміцненню здібностей до самостійного функціонування людей у суспільстві, їх звільненню. Принципи соціальної справедливості, прав людини і поваги різноманіття є центральними в соціальній роботі. Спираючись на теорії соціальної роботи, громадські та гуманітарні науки, спеціалізовані знання, соціальна робота залучає людей і структури у вирішення життєво важливих проблем і підвищення добробуту».

Серед професійних цінностей, на яких ґрунтується робота з вразливими групами, виділимо:

- пріоритет соціальних прав особистості відносно суспільства;
- прагнення до соціальної справедливості, до економічного, фізичного і розумового благополуччя всіх членів соціуму;
- прагнення до змін, які відповідають соціально визнаним проблемам;
- повага до індивідуальних та групових відмінностей;
- прагнення до розвитку здібності клієнта допомогти самому собі;
- конфіденційність у стосунках із клієнтами;
- готовність відокремити особисті почуття і потреби від професійних стосунків;
- готовність до передачі знань і вмінь іншим;
- готовність діяти від імені клієнта.

Для створення системи теоретико-практичної підготовки студентів до роботи з вразливими групами населення необхідно сформулювати мету, її динаміку в часі, інформаційному просторі на основі врахування особливостей суб'єктів діяльності, за рахунок якої передбачається досягнення поставленої мети. Для цього, спираючись на концептуальні засади професійної підготовки студентів до роботи з вразливими групами населення та проаналізувавши

відповідний стандарт освіти, типові програми підготовки фахівців соціальної сфери, можна врахувати потреби та інтереси, що підлягають задоволенню, а також наявність для цього ресурсів учасників діяльності. Зважаючи на це, можна визначити **мету** системи підготовки фахівця як створення педагогічних умов для формування загальних та спеціальних компетентностей, необхідних для фахової роботи з вразливими групами населення, шляхом програмного засвоєння відповідних теоретичних знань та практичних умінь.

Система підготовки фахівця базується на комплексі як загальних, так і специфічних правил, на основі яких обирається зміст та форми початкової діяльності. В основу системи підготовки соціальних працівників до роботи з вразливими групами населення покладаються **принципи** що, по-перше, стосуються професійної діяльності, до якої готуються студенти; по-друге, принципи, на яких будується процес засвоєння теоретичних та практичних компонентів підготовки до роботи з вразливими групами населення.

До числа перших відносяться дидактичні принципи вищої освіти: науковості, систематичності й послідовності, свідомості навчання, активності й самостійності, ґрунтовності, зв'язку навчання з практичною діяльністю, тобто, професійна спрямованість навчального процесу.

Також враховуються групи принципів соціальної роботи (за класифікацією В. Курбатова):

1) загальнофілософські (детермінізму, відображення, розвитку);

2) загальні принципи соціальних (суспільних) наук, зокрема, соціальної обумовленості, соціальної значимості, єдності свідомості та діяльності;

3) соціально-політичні: пріоритет прав та свобод людини і громадянина, єдність державного підходу у поєднанні з регіональними особливостями соціальної роботи, демократизм змісту і методів, урахування конкретних умов життєдіяльності особистості чи соціальної групи при виборі

змісту, форм і методів соціальної роботи з ними, взаємної відповідальності держави і людини, законність і справедливість професійної діяльності;

4) організаційно-методичні (соціально-технологічна компетентність, стандартизація якості послуг, функціональна визначеність, єдність прав і обов'язків, повноважень і відповідальності; комплексний аналіз оцінки умов життєдіяльності клієнтів і вибору форм роботи з ними; посередництво, доступність, цілеспрямованість і адресність соціальної роботи).

5) психолого-педагогічні (емпатія, атракція, толерантність, індивідуальний підхід) [21].

Окремо виділимо *специфічні принципи соціальної роботи*, що визначають основні правила діяльності в сфері надання соціальних послуг населенню: гуманізм, недискримінація, соціальна справедливість, альтруїзм, комунікативність, клієнтоцентризм, варіативність соціальної допомоги, профілактична спрямованість, гармонізація суспільних групових та особистих інтересів тощо.

Стандарт вищої освіти з підготовки бакалаврів за спеціальністю 231 «Соціальна робота» передбачає, що для отримання програмних результатів навчання студенти повинні набути загальні та спеціальні компетентності, з яких для роботи з вразливими групами населення виділимо такі.

**Загальні компетентності:** здатність застосовувати фахові знання у практичних ситуаціях; шукати, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел; діяти соціально відповідально та свідомо, приймати обґрунтовані рішення; вчитися і оволодівати сучасними знаннями; працювати в команді, мотивувати людей та рухатися до спільної мети. Для цього необхідні: знання та розуміння предметної області, сутності професійної діяльності; уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій, міжособистісної взаємодії.

**Спеціальні компетентності** включають організаційні здатності: аналізувати існуючу нормативно-правову базу стосовно соціальної роботи та соціального забезпечення; розуміти організацію та функціонування системи соціального захисту і соціальних служб; надавати допомогу та підтримку клієнтам із врахуванням їхніх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей; застосовувати методи менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних робітників і волонтерів, іншого персоналу; оцінювати результати та якість професійної діяльності у сфері соціальної роботи.

Здатність фахово діяти з метою попередження соціальних ризиків, складних життєвих обставин, запобігання та вирішення соціальних конфліктів вимагає оволодіння операційними **вміннями**: вивчати соціальну проблему за допомогою методів дослідження в умовах конкретної ситуації; оцінювати проблеми, потреби, специфічні особливості та ресурси клієнтів; розробляти шляхи подолання проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення; взаємодіяти з клієнтами, представниками різних професійних груп та громад; виявляти і залучати ресурси особистості, соціальної групи та громади для виконання завдань професійної діяльності.

Також важливе місце посідає здатність майбутнього фахівця ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту, що пов'язана зі здатністю до розробки та реалізації соціальних проектів і програм, що призводять до підвищення добробуту і соціального захисту осіб, здійснення соціальної допомоги та підтримки клієнтів у складних життєвих обставинах.

**Зміст** системи підготовки до соціальної роботи з вразливими групами буде визначатись функціоналом фахівців соціальної сфери, на основі якого визначаються вищезазначені компетентності. Тенденції універсалізації та інтеграції в процесі підготовки означають для системи вищої

освіти, що від соціальних працівників очікують такий набір знань, умінь і якостей, який може варіюватися залежно від специфіки завдань. Тим не менш залишаються базові вимоги до переліку компетентностей, без дотримання яких неможливе налагодження ефективного контакту «працівник – клієнт».

Детермінованість ролей соціальних працівників у процесі роботи з вразливими групами населення обумовлена фаховою культурою, а також типом завдань. Структура професійної ролі може також визначатися нормативними обов'язками та відповідальностями, які окреслюють статус та посаду працівника, і формують стиль поведінки, що відповідає певній соціальній ситуації. Виходячи з того, що клієнтами соціальної роботи є ті, хто не може самостійно вийти з життєвої кризи, нормально функціонувати і тому потребує сторонньої допомоги (складні життєві обставини), виділяють різні класифікації ролей та функцій соціальних працівників. Для більш практичного користування можна виділити чотири групи ролей: практичні; посередницькі; адміністративні; аналітичні (пов'язані з аналізом політики та розвитком систем).

У процесі створення програми навчання також слід ураховувати основні **завдання** процесу надання соціальних послуг вразливим групам населення:

- проведення оцінки потреб клієнтів соціальних послуг шляхом інтерв'ювання клієнтів індивідуально, у складі сім'ї або груп, для оцінки їх стану та проблем, а також визначення необхідних послуг;
- аналіз ситуації клієнта та визначення альтернативних підходів до вирішення проблем;
- надання соціальних послуг їх отримувачам згідно з укладеною угодою та індивідуальним планом;
- надання консультативної допомоги, послуг з медіації, проведення групових занять, з метою надання допомоги клієнтам у розвитку вмінь та формування знань, необ-

хідних для вирішення власних соціальних та особистих проблем;

- планування і впровадження програм допомоги клієнтам, включаючи кризове втручання та перенаправлення до закладів, які надають фінансову і юридичну допомогу, помешкання, медичне лікування та інші послуги;

- участь у розслідуванні випадків недбалості або зловживань та вжиття заходів щодо охорони дітей та інших осіб у ситуації ризику;

- представництво інтересів різних груп клієнтів у громаді, а також лобіювання з метою вирішення проблем, з якими вони стикаються;

- розробка профілактичних програм та програм втручання для задоволення потреб громади;

- підтримка зв'язків з іншими надавачами соціальних, освітніх та медичних послуг, які працюють з клієнтами, для надання інформації та забезпечення зворотного зв'язку щодо загального стану клієнтів та їх досягнень тощо;

- формування загальнодоступних інформаційних ресурсів, що містять інформацію про діяльність надавачів соціальних послуг, і забезпечують доступ до даних ресурсів за допомогою розміщення їх на інформаційних стендах у приміщеннях надавачів соціальних послуг, у засобах масової інформації, у мережі Інтернет.

У залежності від комбінації «завдання – роль – функція» можна формувати **ЦИКЛ ДИСЦИПЛІН** фундаментального та професійного спрямування та види практик, що створюють навчальний план підготовки майбутнього соціального працівника. З огляду на сучасну практику викладання, необхідний теоретичний матеріал може міститись у таких академічних курсах (змістових модулях), як «Загальні та сучасні соціологічні теорії», «Теорія соціальної роботи», «Соціальна політика», «Правові основи соціальної роботи», «Технології соціальної роботи», «Методи соціальної роботи», «Практикум соціальної роботи». Але в якості інтегрованого курсу до варіативної складової підготовки студента

може бути включена дисципліна «Соціальна робота з вразливими групами клієнтів».

**Суб'єктом** системи підготовки виступає викладач вишу та супервізор (керівник) практики. Загальні та специфічні вимоги до їх компетентності визначаються професійними функціями в процесі освітньої діяльності. Оскільки на даний час вища освіта перетворюється з традиційної суб'єкт-об'єктної передачі знань та вмінь на процес управління розвитком професійно орієнтованої компетентності студента, тож і роль викладача змінюється на роль керівника освітньою траєкторією. Планування навчання та методична допомога в орієнтуванні серед наукових фактів та явищ, норм та документації доповнюється практичною підготовкою шляхом або тренінгу професійних дій в академічних умовах, або проектним моделюванням способів робочих дій для вирішення визначних життєвих ситуацій.

Супервізором (керівником на базі практики) є професіонал, для якого досвід наставницької діяльності може стати як частиною виробничих функцій, так і стимулом для пошуку нових форм та методів роботи з персоналом. В ідеалі викладач є одночасно практиком, тобто, поєднує в собі обидва статуси.

**Об'єктом** навчання може бути як окрема особа (студент), так і група (колектив), характерними рисами яких визначимо наявність професійної мотивації, самоорганізації, усвідомлення цінностей соціальної роботи та потреба у формуванні, систематизації та актуалізації знань на практиці. У залежності від віку та досвіду об'єкта можна планувати різні форми та методи підготовки.

**Форми** професійної підготовки до соціальної роботи з вразливими групами клієнтів поділяються на теоретичні, практичні та науково-дослідні. Відповідно, методи можна згрупувати за напрямками: загальнодидактичні, методи соціально-професійного навчання; методи наукового дослідження. З огляду на вимогу інтеграції теорії і практики найважливішими методами викладання соціальної роботи

визнається навчання на досвіді (навчання на робочому місці під час практики, виїзні заняття, максимальне використання практичних прикладів, розроблення прикладних і дослідницьких проектів, програм, рефлексивні вправи) і проблемно-орієнтований підхід (вивчення випадків, відпрацювання вмінь діяти у завданих умовах).

Переважає більшість науковців позначають факт більш фахової підготовки студентів завдяки можливості кваліфіковано практикуватись в установах, агентствах, де кожного дня є можливість безпосередньо спілкуватися з «клієнтами з підручників», намагатись реально допомогти їм подолати життєві проблеми.

Посилення уваги до практичної підготовки соціальних працівників обумовлено задекларованою побудовою в Україні суспільства соціальної справедливості, яке потребує спеціалістів, здатних забезпечувати соціальний баланс. Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року ставить перед вищою школою завдання «оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації,.. залучення роботодавців до співпраці з вищими навчальними закладами, зокрема, до участі у розробленні стандартів вищої освіти, організації проходження практики студентами, вирішенні питань надання першого робочого місця випускникам» [13].

Практичне закріплення теоретичних знань передбачається програмами пропедевтичних, навчальних і виробничих практик, чие відношення до загального навчального часу складає від 3 до 16%. Оскільки соціальна робота є прикладною професією, особливе місце у підготовці майбутніх працівників посідає організація практики студентів, питома вага якої у процесі навчання є дискусійним питанням в Україні. Не завжди для навчальних закладів легко подбати про відповідність змісту та бази практики програмі теоретичної підготовки. Однак все це є одним із найважливіших аспектів професійної та особистісної підготовки до діяльності соціального працівника.



### 6.3. Модель процесу підготовки студентів до роботи з вразливими групами населення

З урахуванням визначених завдань та змісту підготовки до роботи з вразливими групами населення нами пропонується модель професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що складається з таких блоків: цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний і критеріальний (Рис. 1.). **Мета** – формування загальних та спеціальних компетентностей соціального працівника, необхідних для роботи з вразливими групами населення. **Предмет** – змістове, науково-методичне та організаційно-технологічне забезпечення професійної підготовки майбутнього соціального працівника до роботи з вразливими групами населення.

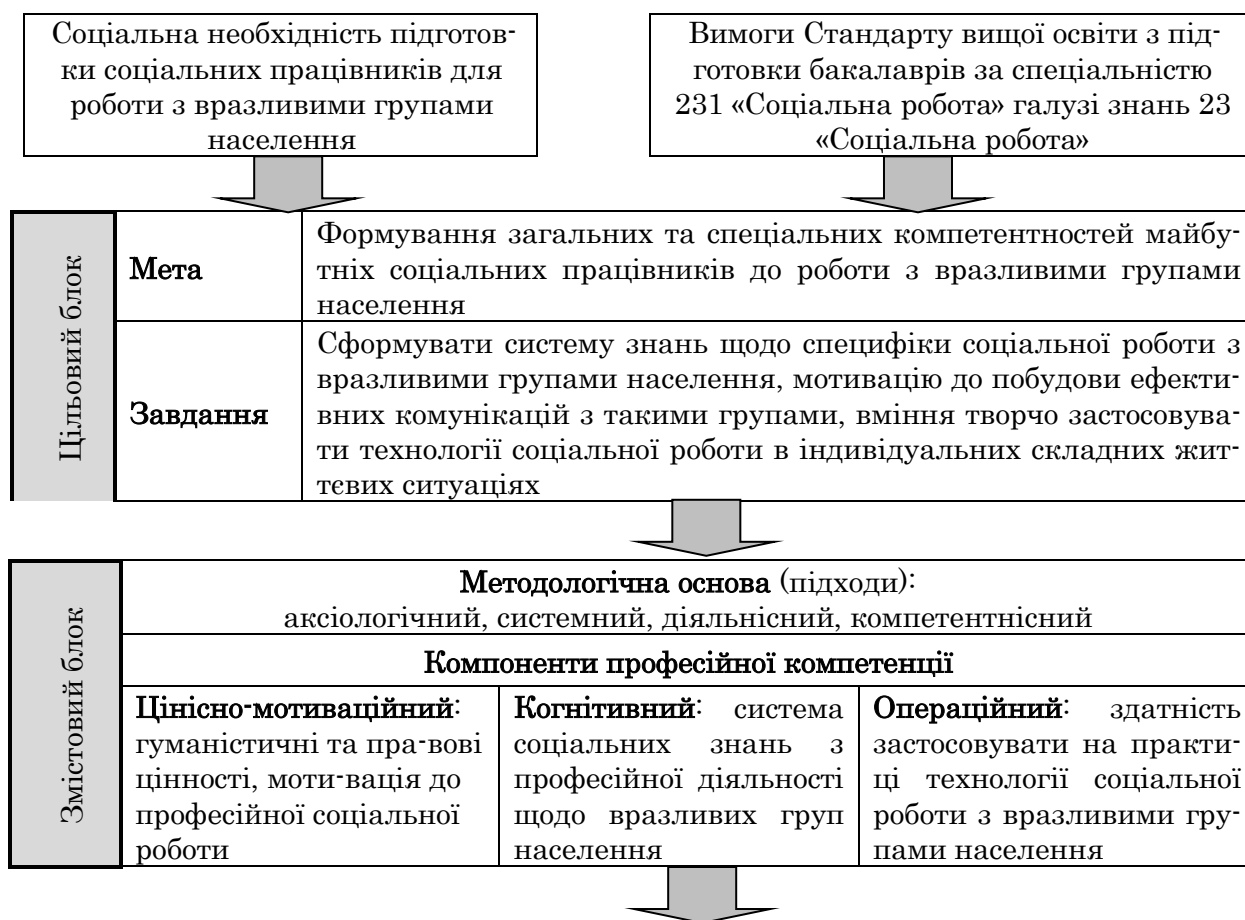
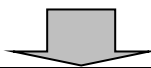


Рис. 1. Модель професійної підготовки студентів до соціальної роботи з вразливими групами населення



Організаційно-діяльнісний блок	<b>Способи взаємодії учасників навчального процесу</b>			
	навчальна		практична	науково-дослідна
	<b>форми</b>	групові, мікрогрупові, індивідуальні, самоосвіта	навчальна, вивільна, волонтерська практика, стажування	самостійна робота з джерелами, написання есе, статей, участь у професійних конкурсах та конференціях
	<b>методи</b>	загальнодидактичні методи, методи соціально-професійного навчання; методи наукового дослідження		
	<b>дидактичний матеріал</b>	навчально-методичні комплекси професійних дисциплін («Соціальна робота з вразливими групами населення»), що включають рекомендації до аудиторної та самостійної роботи, теки нормативних матеріалів, навчальні кейси та ситуації для аналізу; сценарії ділових ігор; вступні та спеціальні презентації		
	<b>Педагогічні умови</b>			
1) наявність програми підготовки та відповідного навчально-методичного забезпечення професійної підготовки; 2) відповідна завданням навчання якість кадрового складу кафедр, що забезпечують підготовку; 3) гнучка освітня система вишу, що дозволяє поєднувати різні форми підготовки, враховуючи індивідуальні особливості студентів; 4) наявність засобів діагностики навчальних досягнень студентів з метою своєчасної корекції освітнього процесу.				



Критеріальний блок	<b>Критерії сформованості професійної компетентності</b>						
	ступінь сформованості ціннісно-мотиваційних установок щодо соціальної роботи з вразливими групами населення		ступінь володіння професійно необхідними знаннями щодо соціальної роботи з вразливими групами населення		ступінь сформованості професійних вмінь та навичок для реалізації завдань соціальної роботи з вразливими групами населення		
	<b>Показники сформованості професійної компетентності</b>						
	розуміння значущості гуманістичних і соціально-правових цінностей в суспільстві, наявність виражених позитивних мотивів щодо пошуку та застосування професійних знань та вмінь у роботі з вразливими групами населення		наявність системних знань соціального права, технологій соціальної роботи, специфіки надання соціальних послуг у роботі з вразливими групами населення		практичні навички самостійного пошуку, аналізу та застосування професійних знань, форм та методів як самостійної діяльності, так і взаємодії для надання соціальних послуг у роботі з вразливими групами населення		
	<b>Рівні сформованості професійної компетенції</b>						
	низький		середній		достатній		високий
Програмний результат: фахівець із соціальної роботи з вразливими групами населення							

**Рис. 1. Модель професійної підготовки студентів до соціальної роботи з вразливими групами населення (продовження)**

Окремо слід розглядати питання про науково-практичну взаємодію вишу та бази практики студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» в системі наскрізної практичної підготовки, зокрема, з метою реалізації знань та вмінь у галузі соціальної роботи з вразливими групами населення.

Для цього слід окреслити деякі особливості організації практики майбутніх соціальних працівників з огляду на можливі напрями взаємодії вузу та бази практики на різних етапах навчання з курсу «Соціальна робота з вразливими групами клієнтів». Згідно зі «Стандартом кваліфікації практичної соціальної роботи», студенти повинні, зокрема, знати:

- теорію і методичку роботи з окремими клієнтами і групою;
- ресурси і послуги, які надаються суспільством;
- програми і мету соціальних служб як суб'єктів регіонального і місцевого рівнів;
- результати професійних і наукових досліджень, які можна використовувати в практичній роботі;
- теорію і практику проведення спостережень за практичною соціальною роботою;
- теорію і практику управління персоналом;
- теорії та методи психосоціальної оцінки різних видів і форм утручання з боку соціальних служб, диференційовану діагностику стану клієнта;
- теорію і методи практики представництва інтересів клієнта (адвокатської практики);
- етичні стандарти і практику професійної соціальної роботи [15].

За результатом вивчення науково-практичних, методичних джерел, досвіду можна визначити два основні шляхи до організації та проведення виробничої практики студентів. У межах першого підходу, що пропонується здебільшого російською школою соціальної роботи, цей вид практики розглядається як переддипломна, мета та зміст

якої обумовлені написанням дипломної роботи та зводиться до того, що студентів звільняють від навчального процесу для написання дипломної роботи [8; 9]. Звітом за підсумками такої практики є текст дипломної роботи. Керівництво практикою зазвичай здійснюється керівником дипломної роботи, а завдання на дипломну роботу оформлюється у вигляді завдання на практику. Зважаючи на доцільність цього при підготовці дипломної (проектної) роботи, організована таким чином практика не вирішує проблеми набуття професійного досвіду через участь у розв'язанні поточних та перспективних, тактичних та стратегічних завдань бази практики.

Другий підхід щодо мети, форми, структури та змісту практики здебільшого пропонується українськими науковцями [1; 12; 14; 16]. Він полягає у тому, що мета практики – підвести підсумок надбаним за роки навчання практичним умінням і навичкам та продемонструвати рівень професійної компетенції на певному освітньо-кваліфікаційному рівні. Але шлях студента до підсумкової роботи, на наш погляд, може пролягати через декілька видів практичного навчання, зміст, форму і реалізацію яких повинні визначити та реалізувати виш та базова установа.

Взаємодія вузу та бази практики може будуватись за трьома основними напрямками: виш – база практики; виш (супервізор-керівник практики від закладу) – практикант на базі; практикант від вишу – база практики (супервізор-практик). Ще одним супервізором може стати експерт «зі сторони», але це більш потрібно для оцінки проектно-дослідницької роботи. Слід ураховувати також бажання студента пройти практику на «потенційній базі», з якою виш не склав договір, але вона відповідає навчальним та фаховим вимогам. Стратегічним варіантом є пропозиція навчального закладу до органів влади, самоврядування, громади щодо створення, служби, агенції і т. ін., чия діяльність є актуальною і для якої виш готує професійні кадри.

Зміст взаємодії «виш – студент – база» визначатиметься загальною проблематикою суб'єктів практики, актуальними завданнями діяльності та видами роботи, ресурсною і кадровою базою, супервізорською компетенцією керівників від бази та навчального закладу.

Формами практики для взаємодії вишу та бази можуть стати:

1) ознайомлення (пропедевтика) з особливостями практичної діяльності, законодавчою основою бази;

2) волонтерська практика (не прив'язана до певних строків, але визначена у мінімальному часі (години) і може зараховуватись або окремо, або як частина пропедевтичної чи виробничої практики);

3) виробнича практика;

4) дослідницька або дипломна практика;

5) стажування (з метою працевлаштування).

Кожна з цих форм має за основну мету:

1) профорієнтаційне уточнення вибору студента, мотивація до навчально-практичної діяльності, знайомство з діяльністю мережі установ, де потребують відповідного фаху;

2) реалізація особистісних інтересів, набуття навичок роботи у колективі, групі, напрацювання професійних рекомендацій;

3) практична перевірка знань, умінь, навичок під час виконання практичних завдань на виробництві;

4) напрацювання експериментального матеріалу, науково-практична перевірка гіпотези дослідницького проекту;

5) практична робота з урахуванням потенційної зацікавленості у працевлаштуванні.

Під час реалізації кожного з видів практики традиційно виш пропонує розроблену програму, з якою база або погоджується повністю, або коректує відповідно власних особливостей організації та ресурсів. Не завжди персонал бази усвідомлює, які компетенція та завдання у практикантів, що свідчить про те, що зміст курсів і навчальних пла-

нів майбутніх соціальних працівників маловідомі керівникам баз. Саме тому виникають протиріччя між тим, що студенти вже засвоїли і можуть відтворити чи перевірити на практиці, і тим, що від них очікує/пропонує установа.

Для ефективного проведення практики із набуття/перевірки знань, вмінь та навичок із соціальною роботою з клієнтами з числа вразливих груп населення, на наш погляд, заходами взаємодії вишу та бази практики можуть стати:

1) *пропедевтика*: створення теки (презентацій) методичних матеріалів про діяльність бази на факультеті (інституті), практична прив'язка семінарських завдань відповідних курсів до матеріалів теки, проведення зустрічей (кураторських годин) з працівниками установ та ін.;

2) *волонтерська практика*: створення міської карти волонтера (де зазначені установи, що потребують допомоги), теки замовників волонтерів в Україні, студентської книги (сайту) відгуків про бази волонтерства; сумісна організація і проведення семінарів для тих, хто бажає стати волонтером; проведення Дня волонтера, зустрічей з тими, хто проходив таку практику на різних базах та ін.;

3) *виробнича практика*: створення теки попередніх замовлень баз на практикантів з описом бажаних компетенцій, участь керівників від баз у створенні програми практики та форм звітності, настановчі семінари для майбутніх практикантів, створення студентської книги (сайту) відгуків про бази та ін. В ідеалі керівник від бази знайомий з майбутніми практикантами завдяки викладанню ним спецкурсу і сам може пропонувати вид практики.

Виробнича практика як форма професійної підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота» є складовою державного освітнього стандарту. Її проходження обов'язкове, така практика є своєрідною ланкою між теоретичним навчанням та самостійною практичною роботою у різних установах соціальної сфери, де студенти набувають

вмінь і навичок професійної роботи, що сприяє фаховому формуванню.

Програма проходження виробничої практики передбачає підготовчий, виконавчий та підсумковий етапи. На першому під час настановчого семінару, який проводить представник факультету, інституту за участю групових керівників (не менш ніж за два тижні до практики), вирішуються організаційні питання. Під час нього представники закладів, де буде проходити практика, знайомляться з її програмою, погоджують вимоги до діяльності студентів, режим роботи, форми звітності з практики, вирішують інші організаційні питання. Саме тут, при розподілі студентів з урахуванням інтересів усіх сторін, знадобляться матеріали з пропедевтичної практики, оскільки під час підготовчого періоду студенти-практиканти повинні вивчити зміст, основні завдання та напрями роботи, плани соціальної діяльності установи. Вони можуть зробити це цілеспрямовано, заздалегідь і зекономити час для практичної роботи з клієнтами. Волонтерська практика також може стати підґрунтям для вибору бази, для цього студентам бажано отримати від супервізора рекомендаційного листа до керівника факультету чи інституту.

На настановчій конференції, де мають бути присутніми всі суб'єкти практики, студенти ознайомлюються з термінами, завданнями, програмою, вимогами до ведення облікової та звітної документації, розподілом за об'єктами, з керівниками і методистами практики. Під час конференції уточнюються програма і терміни проведення практики, форми звітності.

На виконавчому етапі відбувається ознайомлення з установою практики, складання індивідуального плану роботи, оформлення журналу практики, діяльність відповідно до окресленого плану, попередня розробка різних форм та видів роботи з клієнтами, консультації з методистами і викладачами-керівниками практики. Упродовж цього етапу практикант виконує основні завдання, аналі-

зує й обговорює з керівниками і методистами отримані результати, визначає тему виступу на заключній конференції, зокрема йому потрібно скласти індивідуальний план роботи, в який потрібно включити:

- ознайомлення із соціальною діяльністю закладу (основні групи клієнтів, їх проблематика, напрями діяльності, обов'язки спеціалістів, проблеми закладу); аналіз змісту посадових обов'язків;

- вивчення специфіки категорії з числа вразливих груп, клієнти яких потребують соціальної допомоги, конкретизувати правові документи, що можуть допомогти у роботі;

- вивчення особливостей професійно-етичної взаємодії соціального працівника, особливо з дітьми, їхніми батьками або особами, що їх замінюють;

- складення схеми співпраці бази з іншими суб'єктами соціальної роботи з метою надання соціальних послуг;

- проведення індивідуально та в групі прийому, консультації, діагностичних досліджень;

- виявлення та узагальнення причин виникнення соціальних, правових порушень, складних життєвих ситуацій;

- розробку ефективних форм профілактики для конкретної категорії клієнтів з обраної вразливої групи.

Під час підсумкового етапу у встановлений термін студент оформляє звіт практики, отримує письмовий відгук керівника групи, узагальнює отримані під час практики результати і здає необхідну звітну документацію протягом трьох днів після завершення практики. Оцінка роботи практиканта заноситься в екзаменаційну відомість та залікову книжку. Усі звітні матеріали пред'являються для контролю керівнику практики від вишу.

Завершує практику підсумкова конференція, для якої студенти готують виступи, виставку матеріалів, які відображають хід і результати такої діяльності. Запрошуються керівники груп, що разом з керівником практики підбивають підсумки роботи студентів, висловлюють зауваження й побажання. Упродовж конференції студенти виступають,



обмінюються інформацією про специфіку діяльності соціальних педагогів у різних установах, що дає змогу всім студентам отримати цілісне уявлення про сьогодення та перспективи майбутньої професії.

Заходами взаємодії у процесі *дослідницької* або *дипломної практики* можуть стати: створення теки попередніх замовлень баз на актуальні науково-практичні теми, проведення семінарів за участю методистів від баз практик, викладачами та студентами з метою обговорення проблематики та прогнозів розвитку установ, способів та методів проведення дослідження.

Соціальний працівник, який виконує роль дослідника-аналітика, впроваджує нову модель, форму, вид роботи та науково обґрунтовує її ефективність, або вивчає проблемну ситуацію та надає рекомендації з удосконалення вже існуючих форм та методів роботи. Дослідницький елемент у роботі соціальних служб відіграє важливу роль у плануванні роботи служб, процесі надання послуг, використанні ресурсів. Дослідження у соціальній роботі зазвичай мають практичну спрямованість і зорієнтовані на вивчення практичних питань із подальшою розробкою конструктивних пропозицій щодо розв'язання проблем. Часто вони ґрунтуються на поєднанні теоретичного вивчення проблеми та виконання практичної роботи інноваційного характеру (проекту). Саме тому тематики курсових, дипломних, конкурсних та інших робіт можуть ґрунтуватись на актуальних і перспективних завданнях і напрямках роботи установи практики;

5) стажування (з метою працевлаштування): з отриманням ступеню бакалавра практикант може претендувати на відповідні посади в різних соціальних установах. З часом з метою кар'єрного зростання може знадобитись диплом магістра. Для того, щоб отримати якісного фахівця, установа може запропонувати на конкурсній основі пройти стажування випускників з метою відбору на вакантні місця.

Таким чином, можна зробити висновок, що практика дає змогу майбутньому спеціалісту з'ясувати, що є можливим і неможливим у соціальній роботі, сформулювати реалістичне ставлення до обраної професії; перевірити «дієвість» теорій, інтегрувати знання в єдине ціле; глибше пізнати пов'язані з майбутнім фахом гострі соціальні й особистісні проблеми, складні етичні дилеми, пережити власні думки і почуття, зрозуміти, як вони впливають на професійну діяльність. Ефективна та різнобічна взаємодія служб, установ та організацій із навчальними закладами сприяє прагматизації навчального процесу, збагаченню новими елементами практичної роботи соціального працівника.

У результаті поєднання вищезазначених форм підготовки студентів до соціальної роботи з вразливими групами населення можна досягти одного з чотирьох рівнів професійної готовності. *Недостатній рівень* характеризує низький, хаотичний прояв студентом окремих якостей; *первинний рівень* характеризує студента, який володіє елементарними знаннями, має бажання до актуального пізнання, професійно зорієнтований, але не займає усвідомленої позиції щодо практичної діяльності, при цьому проявляються перші спроби виконання науково-інформаційної роботи; *професійно-кваліфікаційний рівень* готовності свідчить, що студент психологічно готовий до практичної соціальної роботи, добре орієнтований як спеціаліст, має соціально виражену позицію щодо діяльності у різних мікросоціумах, спроможний «вести» клієнта, активно брати участь у реалізації соціальної програми, але при цьому недостатньо реалізованою залишається операційно-технологічна готовність; *професійно-спеціалізований рівень* готовності студента характеризує його повним проявом професійно-особистісної і професійно-діяльнісної готовності. За рахунок актуалізації індивідуально-психологічної та професійно-діяльнісної спрямованості відбувається остаточне самовизначення студента як спеціаліста, здатного використовувати соціальні технології і мікросоціум як інструмен-

тарій, за допомогою якого вирішуються завдання соціальної роботи з конкретним клієнтом чи певною категорією населення. Цей рівень передбачає спеціальну операційно-технологічну, науково-пошукову та аналітико-узагальнювальну підготовку.

## Висновки до розділу 6

Сучасна соціальна робота спирається на те, що взаємодія «клієнт – соціальний працівник» повинна мати партнерський характер, що означає цінність взаємного внеску обох сторін у процес вирішення проблематики вразливих груп населення. Зобов'язання соціального працівника ставитися з повагою до клієнтських думок, досвіду та рішень є запорукою спільних зусиль учасників.

Аналіз змісту терміну «вразливі групи населення» у співставленні з поняттям «особи у складних життєвих обставинах» дозволяє визначити певну специфіку соціальної роботи. Такі клієнти в силу дефіциту власних компетентностей або обмеженого доступу до соціальних послуг потребують постійної уваги з боку держави та громади, але не всі їх категорії є потенційними клієнтами соціальних служб за законодавством України. Визначені особливості вразливої групи населення як клієнта дозволило визначити завдання фахового навчання, що представлені у виді системи теоретико-практичної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до організації допомоги вразливим групам населення. Модель процесу підготовки студентів до роботи з вразливими групами населення складається з цільового, змістового, організаційно-діяльнісного та критеріального блоків, що у разі послідовної реалізації дають програмний результат: фахівця із соціальної роботи з вразливими групами населення. Окрема увага приділяється питанню про науково-практичну взаємодію вишу та бази практики, що дозволяє актуалізувати завдання теоретичного засвоєння необхідних знань та вмінь на рівні

професійної діяльності та підтримувати постійний взаємозв'язок між вишем, службами та клієнтами.

## Література до розділу 6

1. Бойко А. Особливість практичного навчання у соціальній роботі / А. Бойко, І. Грига // Соціальна політика і соціальна робота. – 2001. – № 4. – С. 95-103.
2. Болотіна Н. Б. Право соціального захисту України : навч. посібник / Н. Б. Болотіна. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2008. – 663 с.
3. Буяшенко В. В. Моделі трактовки соціальної роботи та державні освітні стандарти вищої освіти / В. В. Буяшенко; Нац. бібліотека України ім. В. І. Вернадського. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Phd/2012\\_16/6\\_bu.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Phd/2012_16/6_bu.pdf).
4. Введення у соціальну роботу: навч. посібник/ Т. В. Семигіна [та ін.]; ред. кол. В. В. Бурлака [та ін.]. – К. : Фенікс, 2001. – 285 с.
5. Вступ до соціальної роботи\ За ред. Т. Семигіної, І. Міговича. – К.: Академвидав, 2005. – 303 с.
6. За пределами ухода в сообществе: опыт нормализации и интеграции/ ред. Ш. Рамон. – Амстердам; К.: Ассоциация психиатров Украины, 1996. – 224 с.
7. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: монографія. – Дрогобич: Коло, 2007. – 374 с.
8. Клушина Н. П. Организация практики студентов по социальной работе/ Н. П. Клушина., В. С. Ткаченко. – М., 2004. – 127 с.
9. Козлов А. А. Практикум социального работника/ А. А. Козлов, Т. Б. Иванова. – Ростов-на-Дону, 2001. – 320 с.
10. Кривоконь Н. І. Проблеми соціальної роботи та соціальної політики в Україні: навчальний посібник / Н. І. Кривоконь. – Чернігів: Чернігівський державний технологічний університет, 2012. – 320 с.
11. Лукашевич М. П. Соціальна робота (теорія і практика): Підручник/ М. П. Лукашевич, Т. В. Семигіна. – К.: Каравела, 2009. – 368 с.
12. Наскрізна програма практики студентів спеціальності «Соціальна робота» // Збірник навчальних програм зі спеціальності «Соціальна робота». – К., 2000. – С. 293-307.

13. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013.

14. Організація практики // Методика викладання соціальної роботи та соціальної політики: Пос. для відкритого навчання / За ред. І. Григи. – К.: КМА, 2003. – С. 78-91.

15. Освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця з соціальної роботи // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 15-19.

16. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Проект // Інформаційний вісник МОН України. – 2003. – № 11. – С. 28-50.

17. Представництво інтересів соціально вразливих дітей та сімей: навч. посіб. / А. Бойко [та ін.]; ред. Т. Семигіна; БО «Соціальна служба «Віфанія», Школа соціальної роботи ім. В. І. Полтавця НаУКМА. – К.: Четверта хвиля, 2004. – 216 с.

18. Рекомендації про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. – Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2013. – 28 с.

19. Словник української мови: в 11 томах. – Том 1, 1970. – Стор. 758.

20. Словник української мови: в 11 томах. – Том 4, 1973. – Стор. 184.

21. Социальная работа: Учеб. пос. для студентов вузов / Под ред. В. И. Курбатова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 576 с.

22. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / За заг. ред. І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 254 с.

23. Соціально-педагогічна та соціальна робота з різними категоріями клієнтів: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Краснова, Л. П. Харченко, В. М. Пігіда, Я. І. Юрків. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 408 с.

24. Сташків Б. І. Право соціального обслуговування: Навч. посіб. – К.: Знання, 2007. – 567 с.

25. Тюптя Л.Т. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посібник / Л. Т.Тюптя, І.Б.Іванова. – 2-ге видання, перероблене і доповнене. – К.: Знання, 2008. – 574 с.

---

## РОЗДІЛ 7.

# ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО СТАЛОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП

---

### 7.1. Проблема підготовки у вищі майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп

Реалізація стратегії сталого розвитку цивілізації [1], яка визнана ключовою для XXI століття й передбачає збалансований екологічний, економічний і соціальний прогрес світової спільноти протягом тривалого часу, збереження умов існування людського суспільства, цілісності й життєздатності біосфери, стабільності соціальних і культурних систем та їх подальше поліпшення, а також потребує подолання розбалансованості, характерної для різних аспектів сучасного буття.

Учені відзначають [17; 18; 20; 23; 37]: людство ввійшло у XXI століття як з великими науково-технічними досягненнями, так і з численними викликами – загрозливими проблемами планетарного масштабу, що стосуються різних сфер існування людського суспільства (економічної, екологічної, політичної, соціальної, духовної), важливою причиною яких є дисгармонія матеріального та духовного, особистісного і соціального, творення й споживання, Розуму і Духу в свідомості як окремої людини, так і суспільства в цілому, і якщо цей виклик не буде подолано, «якщо у XXI столітті не вдасться перетворити біосферу в ноосферу, тим самим може бути поставлена під сумнів подальша позитивна доля земної цивілізації» [37, С. 3]. Надзвичайні можливості людського розуму, не врівноважені вищим рі-

внем духовності, а також возвеличення індивідуальності, не підкріплене відповідним рівнем соціальності, стали причиною кризи культурної парадигми цивілізації й призвели до важких екологічних, економічних та соціальних наслідків [14; 17; 18; 37]. Дослідники наголошують: соціальна практика сучасного світу змусила усвідомити, що в основі його суперечностей знаходиться людина як основний елемент соціальної спільноти будь-якого рівня. У зв'язку з цим проблема сталого розвитку не може бути вирішеною, допоки не буде розвинутий її соціальний чи особистісний вимір, котрий є ключовим в аспекті вирішення інших проблем сталого розвитку суспільства.

За цих умов перехід людської цивілізації на засади сталості можливий за умови об'єднання, консолідації зусиль різних соціальних груп – зокрема дітей, молоді, дорослих, сім'ї, громади, нації як ключових ланок забезпечення сталості в усіх напрямках суспільного розвитку, оскільки вирішення глобальних проблем людства не може бути досягнуте зусиллями окремих особистостей [1, С. 270-278]. Проте нині означені групи самі не відрізняються гармонійністю власного існування, характеризуються індиферентністю, нестійкою соціальною позицією, недостатнім усвідомленням важливості й невідкладності спільної діяльності, як щодо вирішення власних проблем, так і для прогресивного розвитку суспільства. Значна кількість проблемних соціальних груп, а також кризові явища, характерні для дітей, молоді, дорослих, сім'ї, громади, нації як важливих груп, що становлять основну соціальну структуру суспільства й визначають вектор його розвитку, зумовлюють актуальність переведення соціальних груп на рівень сталого розвитку, що відображено в основних міжнародних та державних документах, зокрема Програмі дій „Порядок денний на XXI ст.” (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.), Копенгагенській декларації про соціальний розвиток (1996 р.), Йоганнесбурзькій декларації зі сталого розвитку (2002 р.), Концепції переходу України до сталого розвитку, Законах Ук-

раїни „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про сприяння соціальному становленню та розвитку сім’ї, дітей та молоді в Україні”, які орієнтують діяльність соціальних інститутів суспільства.

Вагомий внесок у вирішення означених проблем можуть зробити фахівці соціальної сфери – соціальні педагоги, соціальні працівники як спеціалісти в галузі соціального виховання, котрі працюють з представниками різних соціальних груп – як позитивно спрямованих, так і проблемних та «груп ризику», реалізуючи соціальну й виховну політику держави. Саме соціальні педагоги і працівники, які в професійній діяльності взаємодіють з дітьми та дорослими, хворими і здоровими, важковиховуваними й обдарованими, з окремою особистістю, сім’єю, колективом, громадою, сприяючи попередженню соціальних відхилень, а також надаючи допомогу в складних життєвих обставинах, за своїм професійним призначенням та рівнем компетентності можуть і мають виступати важливими суб’єктами стимулювання різних соціальних груп до сталого розвитку, здатними об’єднувати їхні зусилля для стійкого прогресивного розвитку суспільства.

Утім, аналіз численних наукових, монографічних видань, дисертаційних досліджень свідчить, що соціально-педагогічний аспект проблеми сталого розвитку окремо не розробляється, що свідчить про неналежне використання потенціалу соціально-педагогічної науки в напрямі вирішення проблеми сталого розвитку на різних рівнях – особистості, соціальної групи, суспільства в цілому й потребує розробки соціально-педагогічного підходу до вирішення проблеми сталого розвитку соціальних груп як важливої умови стабільного функціонування суспільства.

Крім того, необхідно відзначити: незважаючи на значну роботу як профілактичного, так і реабілітаційного характеру, що здійснюється на сьогодні, кількість проблемних категорій останнім часом суттєво не зменшується. Допомога у вирішенні проблем представників різних соціа-



льних груп не завжди сприяє розвитку їхньої суб'єктності, формуванню здатності до самостійного вирішення труднощів та їх попередження, стійкого прагнення до самовдосконалення з метою покращення власного і суспільного буття. Пов'язана з цим недостатня результативність соціально-педагогічної діяльності, а також функціональне переважання фахівців соціальної сфери призводять до швидкого емоційного вигорання, незадоволення власною працею й сприяє зниженню значущості професії соціального педагога, соціального працівника як у суспільстві, так і в свідомості самих фахівців. До того ж, переважання проблемно орієнтованого та клієнто-центриського підходів у соціально-педагогічній діяльності й пов'язане з цим зосередження уваги на роботі індивідуально-особистісного характеру зумовлюють неналежне використання потенціалу взаємодії особистості та групи, різних соціальних груп й, зокрема, можливостей впливу через особистість на групу, групи, до яких вона належить [11; 12; 29; 35; 38].

У цьому контексті стає очевидним, що нині актуальною є зміна акцентів, основних стратегічних орієнтирів у професійній діяльності фахівців соціальної сфери з вирішення численних проблем соціалізації представників різних соціальних груп на їх стимулювання до сталого розвитку, під яким розуміємо стійкий гармонійний прогрес соціальної спільноти на засадах гуманізму, позитивної соціальної взаємодії та солідарності, здатності до само- і взаємодопомоги, самовідновлення й удосконалення, а також спільної продуктивної діяльності, соціальної творчості з метою покращення власного та суспільного буття.

Відтак готовність майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників до діяльності зі стимулювання представників різних соціальних груп до сталого розвитку є передумовою ефективної соціально-педагогічної діяльності в нових соціокультурних умовах й має бути невід'ємною складовою їхньої професійної компетентності, втім, на сьогодні констатується недостатній рівень відповідної готов-

ності майбутніх фахівців. Проведені нами опитування студентів старших курсів, спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів засвідчили, що вони не готові повною мірою до реалізації розвивального вектору соціально-педагогічної діяльності, а тим більше – стимулювання до сталого розвитку представників різних соціальних груп – зокрема, недостатньо усвідомлюють суть такого розвитку, його закономірності, особливості управління сталим розвитком соціальної групи, відчують труднощі при проектуванні ефективних засобів, що сприяли б цілісному прогресивному розвитку їх представників, загалом неналежною мірою осмислюють власну місію щодо соціального виховання й розвитку людини як суб'єкта, здатного до відповідального життя- і культуротворення.

Все це потребує модернізації процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників як фахівців, котрі беруть участь у реалізації соціальної політики держави, оновлення основних стратегічних орієнтирів відповідно до вимог і викликів сьогодення. Уважаємо, що в умовах необхідності переходу суспільства на шлях сталого розвитку основним, інтегральним вектором соціально-педагогічної діяльності має бути розвивальний – соціальні педагоги, соціальні працівники як фахівці, котрі розуміють специфіку роботи з представниками різних соціальних груп, можуть й мають сприяти сталому прогресивному розвитку різновікових соціальних груп (дітей, молоді, дорослих), сім'ї, а також представників «груп ризику» (зокрема, з девіантною, делінквентною, адиктивною поведінкою, різними видами залежності; сім'ї в складних життєвих обставинах; дітей, позбавлених батьківського піклування, з особливими потребами тощо), з якими вони прямо чи опосередковано взаємодіють у професійній діяльності [2]. У зв'язку з цим підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до діяльності в означеному напрямі має стати важливою складовою змісту професійної підготовки фахівців.

Водночас, ефективна підготовка майбутніх соціальних педагогів та працівників до діяльності зі сталого розвитку соціальних груп потребує усвідомлення суті досліджуваних понять.

Проведений аналіз поняття «сталий розвиток» у філософській, соціологічній, культурологічній, еколого-валеологічній, психолого-педагогічній, соціально-педагогічній науці дозволяє стверджувати, що поняття «сталість» протилежить розбалансованості, дисгармонійності й означає здатність забезпечувати стійку прогресивність, гармонійність, цілісність розвитку, позитивність його результатів на основі самокерованості, спроможності попереджати й творчо вирішувати проблеми, що виникають. Відповідно, сталість розвитку особистості і соціальних спільнот (соціальної групи, суспільства, цивілізації загалом), що означає їх сталу висхідну динаміку, удосконалення на основі внутрішньої цілісності, здатність протидіяти факторам, що перешкоджають розвитку, запобігати кризовим станам, спроможність досягати стійких позитивних (прогресивних) результатів, можливі за умови свідомої життє- і культуротворчості кожної особистості як ключового елемента соціальної спільноти будь-якого рівня на основі усвідомлення нею основних закономірностей ефективної життєдіяльності, а також відповідальності за власну долю і долю суспільства.

Водночас, дослідження філософського й соціологічного аспекту сталого розвитку дозволило виявити основні закономірності й умови сталого розвитку людини і суспільства. Так, мислителі Стародавнього Сходу (Конфуцій, Лао-Цзи, Чжуан-Цзи та інші) такими закономірностями вважали дотримання людиною гармонії і порядку світоустрою; самовдосконалення особистості як представника соціуму з метою досягнення нею згоди з самою собою, іншими людьми, соціумом, природою, дотримання принципів людяності й доброчинності, шанобливе ставлення до родини й держави, усвідомлення моральної відповідальності людини за власні дії, збереження наступності традицій і досвіду,

дбайливе ставлення до природи як першооснови людського існування.

Відомі європейські мислителі різних епох: Протагор, Демокрит, Платон, Арістотель, А. Данте, Ф. Петрарка, Л. да Вінчі, Л. Валла, Т. Кампанелла, Г. Гроцій, Ш. Монтеск'є, О. Конт, Г. Спенсер, Е. Дюркгейм, А. Шопенгауер, Е. Фромм, П. Сорокін, Т. де Шарден, А. Тойнбі – основою сталого розвитку людини і соціальних спільнот уважали інтелектуально-духовну, соціальну еволюцію, органічний розвиток моральних почуттів, що об'єднують сім'ю, народ, націю, людство загалом, стратегія виживання якого полягає в тому, що люди, кожний на своєму місці, спільно працюють на благо суспільства; найважливішою характеристикою людини вважають волю, здатність обирати між Добром і Злом й саме від цього вибору залежить доля країни. А. Тойнбі, здійснивши аналіз динаміки розвитку, причин підйому й занепаду відомих цивілізацій, дійшов висновку, що вирішальними умовами їх сталого прогресивного розвитку є наявність гармонійного типу еволюції в усіх сферах життя, здатність суспільства творчо відповідати на численні природні, історичні й соціальні виклики, зберігати здобуті позитивні результати; доля людства залежить від самої людини, способів взаємодії людей між собою, найстійкішими й найжиттєздатнішими є спільноти, що діють на основі розуму, культури і соціальної солідарності. Учений довів, що істинні причини кризового розвитку людини і суспільства пов'язані не із зовнішніми, а внутрішніми факторами – втратою творчого духу соціуму, внутрішньої єдності й консолідованості, що неодмінно призводить до нездатності ефективно відповідати на зовнішні виклики й надлому цивілізації [34].

Видатні представники наукової думки України: В. Мономах, Д. Заточник, І. Вишенський, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, П. Юркевич, О. Потебня, І. Мечніков, В. Вернадський та інші з урахуванням найважливіших рис української ментальності («кордоценризм», філософія

мудрого серця, цінність кожної індивідуальності, вияв людяності в почуттях, свідомості та волі, сердечне ставлення до рідної землі, розуміння цілісності світу через єдність «трьох світів» – Природи, Людини і Світу символів, людської мудрості й досвіду, усвідомлення єдності і солідарності як невід’ємних законів благополучного існування) – визначили основні умови сталого прогресивного розвитку людини та суспільства. Такими умовами вони вважали високий рівень духовності кожної особистості, розумний спосіб життя за законами Всесвіту, якомога раніше здобуття нею мудрості, внутрішньої цілісності й гармонії та подальше відтворення її в зовнішньому світі, набуття здатності до самотворення, знаходження своєї справжньої «сродності», реалізацію власного покликання у творчій праці на благо всього суцього, реалізацію у вчинках прагнення та волі до добра як основи дійсності. І. Мечніков, автор учення про ортобіоз – розумний спосіб життя, – довів згубність дисгармонійного типу розвитку як для окремої людини, так і суспільства в цілому, підкреслюючи життєву важливість неруйнівної поведінки, гармонізації численних біологічних та соціальних дисгармоній людини на основі свідомості, відповідальності та волі [21].

Необхідно підкреслити, що наведені закономірності є об’єктивно детермінованими, ціннісно обґрунтованими, історично набутими й мають бути індивідуально засвоєні з метою ефективної життєдіяльності й сталого розвитку людини і соціальних спільнот, а отже, становлять важливий теоретичний фундамент для обґрунтування системи соціально-педагогічної діяльності з метою сталого розвитку соціальних груп.

Дослідження культурологічного аспекту сталого розвитку (А. Арнольдів, Г. Батищев, М. Бахтін, Г. Буш, В. Гриньова, М. Каган, Л. Коган, С. Кримський, Е. Маркарян, Ю. Павленко, Н. Чавчавадзе, В. Шейко, О. Шпенглер та інші) дозволило виявити взаємозв’язок культури і сталого розвитку людини і суспільства; основні

причини викликів, що стоять перед сучасною цивілізацією й можливі шляхи їх подолання; зрозуміти підвищення рівня культури особистості, гармонізацію її культурного розвитку (зокрема, інтелектуального та ціннісного) на підґрунті урахування основних концепцій культури (аксіологічної, діяльнісної, евристичної, діалогічної й ноосферної) [6; 13; 15; 22; 37], здобуття нею внутрішньої цілісності, її «духовне народження» (Г. Сковорода) як невід'ємні умови досягнення сталості розвитку людини і соціальних спільнот; визначити можливості й роль аксіологічного управління у реалізації означених процесів, сприянні усвідомленню кожною особистістю своєї місії й відповідальності як творця власного та суспільного життя.

Аналіз еколого-валеологічного аспекту сталого розвитку (Ю. Бойчук, М. Гончаренко, В. Казначеев, В. Крисаченко, І. Максимович, Є. Мухіна, І. Щербак та інші) надає можливість стверджувати про важливість усвідомлення кожною особистістю існування феномену коеволюції – об'єктивної взаємозалежності розвитку природи і людини, безпосередньої залежності стану здоров'я людини від здоров'я природи, а також від зусиль самої особистості для його збереження й зміцнення на основі розуміння здоров'я у його холістичному вимірі як визначальної умови існування й сталого розвитку людини і суспільства; необхідність дотримання особистістю принципів екологічності свідомості й дій, усвідомлення суті екології соціуму, екології культури, важливості ноосферного шляху розвитку людства, невідкладності конкретних дій для попередження катастрофічних наслідків діяльності людини на основі усвідомлення особистої відповідальності за власне життя і долю цивілізації.

Вивчення психологічного аспекту сталого розвитку на основі праць А. Адлера, Г. Андреевої, О. Асмолова, А. Брушлинського, Л. Виготського, Г. Костюка, В. Крисько, О. Леонтєва, А. Маслоу, А. Петровського, В. Петровського, С. Рубінштейна, В. Сабадухи, В. Татенко, А. Томаса, Д. Узнадзе, В. Шульги, К. Юнга, М. Ярошевського та ін-

ших учених допомогло виявити: роль діяльності, спілкування (взаємодії) й самосвідомості, становлення суб'єктності у забезпеченні сталості розвитку особистості, соціальної групи, суспільства, а також основні внутрішні бар'єри, що перешкоджають сталому розвитку особистості (мотиваційні, операційні, індивідуально-психологічні, соціально-психологічні). Означені бар'єри пов'язані з: відсутністю належної мотивації, недостатнім усвідомленням суті і значущості сталого розвитку, причинно-наслідкових зв'язків, законів і закономірностей ефективної життєдіяльності й сталого прогресивного розвитку; нерозумінням способів, стратегії і тактики діяльності з подолання зовнішніх перешкод, невмінням протидіяти труднощам, самостійно творчо вирішувати виникаючі проблеми; недостатньою розвиненістю самосвідомості, волі, творчого мислення, здатності до саморегуляції, самоорганізації і самоуправління; пасивністю, безініціативністю, песимізмом, безвідповідальністю, егоцентризмом, відсутністю потреби і прагнення до спільної діяльності з удосконалення суспільного буття. Дослідження психологічного аспекту дозволяє також виявити механізми сталого розвитку суб'єкта (внутрішні механізми саморозвитку й самоорганізації, ціннісно-цільове самовизначення, рефлексія, здатність до саморегуляції й самоуправління, самокорекції поведінки й діяльності, динаміки власного розвитку, інтеріоризація, екстеріоризація), фактори та умови сталого розвитку (становлення суб'єктності особистості, активність, відповідальність, творчість суб'єкта, позитивне самовиявлення в конкретних учинках, синергетичне управління процесами саморозвитку й самоорганізації).

Дослідження педагогічного аспекту вирішення проблеми сталого розвитку, зокрема авторських педагогічних систем видатних вітчизняних і зарубіжних педагогів (Ш. Амонашвілі, А. Макаренка, Й. Песталоцці, М. Сорока-Росинського, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського, Р. Штайнера та інших) засвідчили, що вони розроб-

ляли конкретні педагогічні способи цілісного розвитку особистості, групи (колективу), а отже їхній науково-педагогічний доробок є важливим підґрунтям для проектування системи соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання особистості, соціальної групи до сталого розвитку. Нині в Україні та за кордоном активно розробляється й упроваджується освіта для сталого розвитку (О. Висоцька, Л. Мельник, О. Онопрієнко, О. Пехота, А. Цимбалару та інші), відбувається оновлення змісту шкільної освіти (зокрема, введення до навчального плану курсу за вибором «Уроки для стійкого розвитку»), запровадження навчальних курсів «Основи сталого розвитку», «Сталий розвиток суспільства» у варіативну частину підготовки фахівців екологічного профілю у виші, спрямованих на усвідомлення молодим поколінням єдності всього суцього й стимулювання до свідомого вибору позитивних стратегій життєдіяльності.

Вивчення наробку соціально-педагогічної науки (В. Безпалько, Р. Вайнола, А. Дистервег, Т. Дмитренко, І. Зверева, М. Липський, А. Капська, М. Мудрик, П. Натторп, О. Рассказова, А. Рижанова та інші), що досліджує способи гармонізації взаємовідносин особистості й соціуму, засоби попередження соціальних відхилень, шляхи регуляції поведінки індивідів і соціальних груп, які б сприяли реалізації їх життєвих інтересів і розвитку соціальної гармонії в суспільстві [10], дозволило виявити взаємозалежність понять «розвиток» і «соціалізація», роль соціального виховання у забезпеченні процесів сталого розвитку особистості, соціальної групи, суспільства, обґрунтувати сутність соціально-педагогічного підходу до вирішення проблеми сталого розвитку соціальних груп, виявити потенціал різних видів соціально-педагогічної діяльності для роботи в досліджуваному напрямі.

Таким чином, дослідження філософського, соціологічного, культурологічного, еколого-валеологічного, психолого-педагогічного, соціально-педагогічного аспектів про-



блеми сталого розвитку надає можливість докладніше зрозуміти суть і особливості такого розвитку та є підґрунтям для подальшого визначення основних умов сталого розвитку соціальної групи й обґрунтування методологічних засад підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до діяльності в досліджуваному напрямі.

Водночас дослідження соціальної групи як феномену дозволяє розглядати її як складну багаторівневу динамічну систему, підсистемою якої є особистість і яка водночас є основним структурним елементом суспільства. Соціальна група (як і особистість, суспільство) перебуває в постійному розвитку, котрий, залежно від впливу зовнішніх та внутрішніх факторів, може бути як позитивним, прогресивним, так і регресивним, дисгармонійним і розбалансованим (зокрема, криза сім'ї як соціальної групи або її зміцнення, стабільність). Можливим є перехід людини з однієї соціальної групи до іншої (з «групи ризику» до позитивно спрямованої соціальної групи й навпаки).

Аналіз наукових джерел [8; 9; 14; 15; 36] дав змогу виявити сукупність факторів, що впливають на стан і динаміку розвитку соціальної групи, а саме: об'єктивний (соціально-економічні й соціокультурні умови, духовний рівень суспільства, домінуюча система цінностей); суб'єктивний (динаміка внутрішньогрупових і міжгрупових процесів, рівень згуртованості й цілісності групи, її активність як соціального суб'єкта для відповіді на зовнішні виклики); особистісний (розвиненість значущих особистісних якостей, мотивів, свідомості, волі, здатності до рефлексії й саморегуляції, цілі, цінності, активність, дії та вчинки кожної особистості); людський (рівень духовності особистості, сформованості її людських якостей, що визначають гуманістичну спрямованість поведінки й діяльності); а також фактори диференціації (прагнення особистості до уособлення з метою ствердження власної індивідуальності) та інтеграції (наявність об'єднуючих елементів, що визначають рівень консолідованості соціальної групи), котрі відображають

дію діалектично пов'язаних процесів індивідуалізації й консолідації.

Наведена сукупність підтверджує провідну роль впливу внутрішніх факторів на динаміку розвитку соціальної групи, адже саме особистість сприймає або не сприймає позитивні чи негативні зовнішні впливи, обирає, що саме інтеріоризувати та екстеріоризувати в процесі життєдіяльності. Цілі, цінності, поведінка, спрямованість діяльності кожної особистості впливають на загальний стан соціальної групи, водночас стан соціальних груп як основних складових суспільства зумовлює його стан – гармонійний і прогресивний чи розбалансований. Значна кількість людей, що складають соціальну групу, зумовлює складне переплетіння цілей, цінностей, поведінки, способів взаємодії та діяльності її представників, що зумовлюють поліваріантність її розвитку, наявність значного спектру проблем тощо.

Аналіз сутнісних ознак соціальної групи як феномену свідчить, що вони можуть мати як позитивну (більш чи менш виражене почуття єдності, взаємодопомоги, солідарності; наявність спільної мети, соціально-схвалювальних моделей поведінки, соціального контролю за їх дотриманням, що забезпечують функціонування групи як цілісності), так і негативну спрямованість (мотиваційні втрати групи, зокрема, ефект соціальних лінощів, «безквиткового проїзду», «простофілі»; наявність соціальних дилем між індивідуальним і кооперативним вибором тощо) й у цілому відображають мотиваційно-ціннісну, світоглядну, діяльно-поведінкову спрямованість соціальної групи, співвідносячись з основними сферами особистості, котра є її основним елементом [5; 10; 11].

Залежно від її виду (діти, молодь, дорослі, сім'я, громада) соціальна група характеризується більшим чи меншим ступенем цілісності. У контексті сталого розвитку, важливим є збереження і підвищення рівня цілісності соціальної групи, оскільки система ефективно функціонує і прогресивно розвивається лише за умови позитивного ста-

ну і кооперативної взаємодії усіх її елементів. ..У цьому сенсі важливим є підвищення рівня цілісності соціальних груп (зокрема, дітей, молоді, дорослих, сім'ї, громади) через свідоме розуміння людиною власної належності до групи як певної єдності, що готова до спільної діяльності з метою досягнення значущих цілей.

Урахування наведеного вище надає підстави стверджувати: основою сталого розвитку соціальної групи є взаємодіювальний прогресивний розвиток особистості (як ключового елемента соціальної спільноти будь-якого рівня) й власне групи як цілісності (підвищення рівня її внутрішньої консолідованості, небайдуже ставлення до життєдіяльності інших груп, здатність сприяти їх розвитку, вдосконаленню суспільства в цілому) [2, С. 84]. Все це дозволяє виокремити основні умови сталого розвитку соціальної групи, а саме: 1) сталий прогресивний розвиток особистості як суб'єкта власної життєдіяльності й розвитку, спроможного до свідомого самотворення власного життя, визначення основних напрямів свого розвитку, контролю і корекції його результатів, попередження кризових станів, ефективною творчої відповіді на виклики, з якими стикається людина протягом життя; 2) розвиток особистості як відповідального соціального суб'єкта, котрий усвідомлює власну належність до солідарних соціальних спільнот різного рівня – сім'ї, громади, нації, цивілізації й свідомо діє для їх позитивного розвитку, підвищення рівня цілісності й консолідованості; 3) формування здатності представників різних соціальних груп до соціальної творчості, спільної діяльності, об'єднання зусиль як в межах групи, так і різних соціальних груп з метою сталого прогресивного розвитку суспільства.

Саме на стимулювання означених процесів має бути спрямована соціально-педагогічна діяльність зі спрямування соціальних груп до сталого розвитку. З огляду на те, що сталий розвиток соціальної групи є внутрішньо детермінованим процесом (де провідну роль відіграють механізми самоорганізації й самоуправління), важливою є зміна

акцентів, основних стратегічних орієнтирів у професійній діяльності фахівців соціальної сфери, зокрема: 1) зі створення сприятливих зовнішніх умов для позитивного розвитку й соціалізації представників різних соціальних груп, пошуку шляхів попередження й подолання проблем їх соціалізації – на розвиток суб'єктності особистості, її стимулювання до самоуправління власним розвитком та здійснення активного позитивного впливу на інших людей; 2) з розробки способів налагодження позитивної внутрішньо- і міжгрупової взаємодії, попередження конфліктів – на розвиток духовного рівня соціальності суб'єктів, їхньої здатності діяти для підвищення консолідованості соціальної групи й суспільства на підґрунті усвідомлення єдності й взаємозалежності всього суцього.

Таким чином, актуальною є розробка соціально-педагогічного підходу (обґрунтованого дослідником методології соціальної педагогіки І. Липським [19]) до вирішення проблеми сталого розвитку соціальних груп, суть якого в цьому контексті полягатиме в розробці й реалізації системи соціально-педагогічної діяльності з метою: збереження сталості розвитку відносно соціально-стабільних груп населення; попередження причин, що формують соціально-проблемні групи; переведення особистості з проблемної у соціально стабільну групу, а також у налагодженні й інтенсифікації взаємодії: в межах групи (позитивної взаємодії, взаємопідтримки, взаємодопомоги, діяльності для підвищення рівня цілісності, консолідованості соціальної групи); міжгрупової – організація взаємодії різних соціальних груп (як позитивно спрямованих, так і «груп ризику») для взаємодопомоги і спільної діяльності стосовно сталого розвитку суспільства; соціального партнерства (діяльності різних соціальних суб'єктів, професійних груп) з метою стимулювання соціальних груп до сталого розвитку.

Уважаємо, що соціально-педагогічна діяльність у цьому контексті є спеціально організованою цілісною системою цілеспрямованих резонансних впливів на мотива-

ційно-ціннісну, світоглядну, діяльнісно-поведінкову спрямованість соціальної групи з метою активізації процесів її саморозвитку й самоорганізації, становлення суб'єктності її представників, формування стійкої особистісно-соціальної позиції, що сприяє набуттю ними досвіду сталого розвитку, поступовому переходу на рівень самоорганізації й самоуправління. Стратегія соціально-педагогічної діяльності з переведення різних соціальних груп на рівень сталого розвитку передбачає: 1) забезпечення цілісного впливу на особистість, котра одночасно є представником різних соціальних груп, щодо усвідомлення єдино можливої лінії досягнення особистого успіху через гармонійну взаємодію із соціумом, культурою, природою, світом у цілому, а також розуміння нею своєї сутності як суб'єкта і творця власного й суспільного життя; 2) організацію соціовиховної роботи з дітьми та молоддю (щодо усвідомлення ними власного призначення, позитивного особистісно-соціального розвитку, стимулювання до активної участі в суспільному житті через широкомасштабну пропаганду й залучення до волонтерського руху, діяльності громадських організацій); 3) цілеспрямовану діяльність щодо підвищення значущості й стабільності сім'ї як соціальної групи, котра є важливим інститутом соціального виховання підростаючого покоління; 4) організацію їхньої взаємодії з поступовою активізацією і широким залученням інших соціальних груп, зокрема дорослих, людей старшого віку, громади для їх подальшого спільного впливу на процеси сталого розвитку суспільства; 5) організацію спільної діяльності представників різних соціальних груп з метою переведення особистості з «групи ризику» до позитивно спрямованої соціальної групи, її виходу на рівень сталого розвитку через зміну способів існування та життєдіяльності, стимулювання до самозмін, формування здатності до вирішення власних проблем, прагнення до позитивної взаємодії та творчої діяльності як основи успіху людини та суспільства.

Діяльність соціального педагога, соціального працівника з переведення представників різних соціальних груп (як позитивно спрямованих, так і проблемних) на рівень сталого розвитку потребує організації й управління означеним процесом з поступовим переведенням їх на рівень самоорганізації й самоуправління власним саморозвитком, об'єднання й координацію зусиль в досліджуваному напрямі, де соціальний педагог має бути медіатором позитивних перетворень. Відповідно, формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп потребує вдосконалення методологічних засад їхньої професійної підготовки, що розкривають способи організації і побудови теоретичної і практичної діяльності в певному напрямі, забезпечуючи її цілісність.

## **7.2. Методологічні засади підготовки майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників до сталого розвитку соціальних груп**

З урахуванням результатів аспектного аналізу проблеми сталого розвитку, особливостей соціальної групи як феномену, а також на основі аналізу методологічних підходів як підґрунтя підготовки фахівців педагогічної, соціально-педагогічної сфери [22] визначено сукупність підходів (системно-синергетичний, цивілізаційно-культурологічний, особистісно-соціальний, діяльнісний, суб'єктно-вчинковий, ресурсний і компетентісно-креативний), інтегроване застосування яких забезпечує ефективність формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого прогресивного розвитку.

Вважаємо, що фундаментальною методологічною основою вирішення проблеми сталого розвитку соціальних груп, а також підготовки майбутніх соціальних педагогів і працівників до соціально-педагогічної діяльності в цьому напрямі є інтегрований системно-синергетичний підхід

(С. Гончаренко, А. Євдотюк, О. Іонова, М. Каган, В. Лутай, М. Таланчук та інші), застосування якого має вирішальне значення в контексті вирішення проблеми сталого розвитку. Означений підхід передбачає органічне поєднання здобутків системного підходу (котрий дозволяє розглядати особистість, соціальну групу, суспільство, професійну підготовку фахівців як складні багаторівневі багатовимірні системи, що характеризуються ієрархічністю, емерджентністю, цілісністю, здатністю до взаємодії з зовнішнім середовищем), а також синергетичного (який розкриває закономірності саморозвитку складних відкритих систем, що знаходяться в нестійкому стані, характеризуються постійною мінливістю, нерівноваженістю, флуктуативністю, біфуркаційністю, нелінійністю, імовірністю, аттракторністю розвитку, дисипативністю й здатні до самоорганізації за рахунок внутрішніх можливостей – на основі узгодженої синергетичної кооперативної взаємодії всіх елементів системи, де упорядкування здійснюється переважно за рахунок внутрішніх факторів, без скерованого впливу ззовні [13; 22; 26].

Водночас, слід підкреслити таке: фахівці в галузі синергетичної методології (І. Пригожин, І. Стенгерс та інші) відзначають, що еволюція систем за допомогою їх самоупорядкування не є стабільною. Відкриті системи періодично потрапляють у смугу нестабільності, коли флуктуації, що постійно виникають, різко зростають й на фоні ослаблення функціональних зв'язків елементів системи в умовах різкого зростання її нестійкості загрожують руйнуванням системи. Цей момент є станом кризи системи, в якому вона здійснює подальший вибір шляху розвитку в діапазоні від виходу на принципово новий якісний рівень самоорганізації до деградації і загибелі – неможливо точно передбачити, в якому напрямі відбуватиметься подальший розвиток системи в точці біфуркації: стане вона ще більш хаотичною та припинить своє існування чи перейде на вищий рівень свого розвитку [26].

У зв'язку з цим вважаємо недоцільним окреме застосування означених підходів для вирішення проблеми сталого розвитку, оскільки невизначеність, непередбачуваність результатів розвитку не дозволяє стверджувати про його сталість. Переконані: досягнення сталості розвитку особистості, соціальної групи як складних динамічних систем, на розвиток та самоорганізацію яких впливають різнорідні сили – природні, культурні, соціальні, значна кількість внутрішніх і зовнішніх факторів, стихійних і хаотичних, некерованих і слабкокерованих процесів, маса непередбачуваних випадковостей, що ще більше ускладнює перебіг означених процесів, можливе лише на основі застосування інтегрованої системно-синергетичної методології, на важливість якої вказував М. Каган, зазначаючи, що органічне поєднання означених підходів забезпечує появу нових емерджентних якостей, підвищуючи ймовірність прогресивного розвитку системи [13].

Системно-синергетичний підхід, розкриваючи об'єктивні закономірності розвитку й самоорганізації соціальних систем, водночас акцентує на необхідності збереження й підвищення рівня їх цілісності, оскільки система функціонує й стало прогресивно розвивається лише за рахунок **взаємопідсилювального прогресивного розвитку усіх її елементів**, причому кожен елемент є абсолютно цінним для системи, оскільки нівелювання будь-якого з них (наприклад, кризовий стан окремих особистостей чи сфер особистості – ціннісної, діяльнісної, вольової) призводить до втрати її цілісності, унеможлиблюючи сталий розвиток соціальної групи. Натомість на рівні своєї цілісності будь-яка система може бути самоорганізованою й здатною реалізувати внутрішню програму свого розвитку. Досягнення цього можливе **за умови здійснення резонансного управління розвитком соціальної групи з метою її поступового переведення на рівень самоорганізації**. Визнаючи домінуючу роль внутрішніх механізмів самоорганізації в процесі розвитку соціальних систем, підтримуємо думку дослідни-



ків (О. Іонової, М. Кагана, М. Таланчука та інших), котрі вказують на необхідність «запуску» внутрішнього механізму самоорганізації через знаходження точок резонансу й вважаємо: досягнення сталості розвитку соціальних систем можливе за умови налагодження процесів їхнього саморозвитку, що потребує певного управління їх самоорганізацією через забезпечення резонансних впливів для активізації внутрішніх можливостей соціальної системи, оскільки лише синергетичний взаємодоповнювальний розвиток усіх її елементів як єдиного цілого може забезпечити його результативність.

Таким чином, вважаємо: саме системно-синергетична методологія є ключовою у вирішенні проблеми сталого розвитку на всіх її рівнях (особистості, соціальної групи, суспільства, цивілізації загалом) й, відповідно, є основою соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, а також процесу підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до діяльності в цьому напрямі.

Так, застосування системно-синергетичного підходу до вирішення проблеми сталого розвитку загалом передбачає урахування усіх його значущих аспектів – екологічного, економічного, соціального, де системоутворювальним фактором є людський – духовний рівень кожної особистості й суспільства в цілому, а також розуміння того, що лише його синергетична модель, взаємодоповнювальний позитивний розвиток людини як органічної цілісності, соціальних груп, суспільства може забезпечити досягнення сталої прогресивності розвитку сучасної цивілізації.

Системно-синергетичний підхід до вивчення сталого розвитку соціальної групи як цілісної системи означає, що лише синергетичний взаємопідсилюючий прогресивний розвиток особистості як соціального суб'єкта і власне групи як спільності, що здатна діяти для підвищення рівня власної цілісності й консолідованості, а також сприяти вдосконаленню суспільного буття, – є умовою її сталого розвит-

ку, котрий можливий на основі усвідомлення кожною особистістю відповідальності за долю всієї соціальної системи, що спонукає до вибору позитивних стратегій життєдіяльності, синергійного поєднання зусиль різних особистостей, соціальних груп для сталого розвитку суспільства.

Застосування системно-синергетичного підходу до соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп передбачає її розгляд у контексті цілісності, що забезпечуватиме синергетичний ефект. Так, майбутні фахівці мають бути здатними розробляти й реалізовувати систему соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку на основі системно-синергетичної методології, що потребує об'єднання у єдину систему й синергетичну спрямованість усіх значущих напрямів роботи (соціально-виховного, розвивального, просвітницького, рекламно-інформаційного, профілактичного, корекційного, реабілітаційного та ін.) на стимулювання соціальних груп до сталого розвитку.

Така діяльність є складною багаторівневою системою, що передбачає здійснення цілісного резонансного впливу на мотиваційно-ціннісну, світоглядну, діяльнісно-вольову сфери представників різних соціальних груп й здійснюється на різних рівнях ієрархії, а саме: рівні реалізації соціальної політики держави (зокрема, через створення соціальної реклами, розробку й реалізацію соціально-педагогічних проектів тощо); налагодження соціального партнерства, спільної діяльності різних соціальних суб'єктів, професійних груп з метою стимулювання соціальних груп до сталого розвитку; реалізації соціовиховної, просвітницької діяльності соціального педагога, соціального працівника; індивідуального ознайомлення представників різних соціальних груп з конкретними розвивальними методиками, способами самоорганізації, розвитку суб'єктності, досягнення життєвих цілей тощо [2].

Поведінкова, почуттєво-ціннісна, когнітивна, духовно-світоглядна відкритість навколишньому світові з боку осо-

бистості, соціальних груп, а також чутливість до надслабких сигналів, особливо до надмалих впливів мотивуючостимулюючого характеру, вможливорює управління процесами їх розвитку з метою переведення на рівень саморозвитку й самоуправління. Причому така діяльність може бути ефективною лише за умови здійснення резонансного впливу, за якого зовнішні впливи узгоджуються гармонійно з внутрішніми потребами, прагненнями, інтересами представників різних соціальних груп – люди робитимуть те, що допомагатиме їхньому щастю і процвітанням й, тим самим, сприятиме процвітанням суспільства, якщо чітко розумітимуть, для чого потрібно змінювати свою поведінку, усвідомлюватимуть наслідки дисгармонійної поведінки, насамперед, для власної життєдіяльності, а також для існування суспільства. Отже, реалізація системи соціально-педагогічної роботи зі сталого розвитку соціальних груп має сприяти розвитку їх суб'єктності, поступовому переміщенню на рівень самоорганізації й самоуправління власним розвитком, коли вони здатні до само- і взаємодопомоги, самореабілітації і самовдосконалення, а також соціальної творчості, об'єднання зусиль для вирішення важливих суспільних завдань.

Крім того, системно-синергетичний підхід також є важливою основою підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп, яка є підсистемою їхньої професійної підготовки й, відповідно, здійснюється протягом усього періоду навчання через увесь спектр видів діяльності у вищому навчальному закладі – навчальну, виховну, практичну, дослідницьку, самоосвітню й волонтерську. Водночас підготовка майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп є цілісною системою, що має синергетичні властивості. Така підготовка має свою мету, котра є її системоутворювальним фактором; системоутворювальні елементи – підсистеми: аксіологічну, когнітивну й діяльнісно-творчу. Аксіологічна підсистема спрямована на усвідомлення значущості

діяльності зі сталого розвитку особистості, соціальної групи, суспільства й формування відповідної системи цінностей. Когнітивна орієнтована на здобуття системи знань з основ сталого розвитку, специфіки та проблем соціалізації різних соціальних груп, способів їх вирішення, технологій соціально-педагогічної роботи, особливостей управління сталим розвитком представників різних соціальних груп. Діяльнісно-творча підсистема передбачає розвиток проєктувальних, організаційних, управлінських, комунікативних умінь, креативних здібностей майбутніх соціальних педагогів та працівників, необхідних для реалізації діяльності зі сталого розвитку соціальних груп, набуття ними відповідного досвіду в процесі практичної, волонтерської діяльності.

Отже, підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп є складною відкритою ієрархічною соціально-педагогічною системою, мета, завдання, принципи, зміст, методи і форми діяльності якої визначаються й узгоджуються відповідно до соціального замовлення суспільства – необхідністю його переходу до сталого розвитку. Означена система характеризується наявністю синергетичних рис – проєктується на підґрунті синергетичних принципів, характеризується взаємодоповненням навчальної, виховної, самоосвітньої, волонтерської, практичної діяльності, що забезпечує синергетичний ефект й уможливорює вихід самих майбутніх соціальних педагогів і працівників на рівень сталого розвитку й саморозвитку, а також сприяє набуттю ними здатності розробляти й реалізовувати систему соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальної групи з метою поступового переведення її представників на рівень саморозвитку й самоорганізації.

Водночас, змістовне наповнення системи підготовки майбутніх соціальних педагогів і працівників до сталого розвитку соціальних груп потребує доповнення її концептуальних основ іншими суттєвими, в контексті нашого дос-

лідження, методологічними підходами, зокрема, цивілізаційно-культурологічним.

Уважаємо, що застосування цивілізаційно-культурологічного підходу (О. Гукаленко, С. Новак, В. Руденко) є іншою невід'ємною методологічною основою вирішення проблеми сталого розвитку соціальних груп. Означений підхід, розкриваючи основні закономірності й умови сталого розвитку цивілізації, стверджує значущість кожної особистості, всіх соціальних груп у свідомому творенні культури і цивілізації й, відповідно, підкреслює важливість усвідомлення кожною людиною особистої відповідальності не лише за результати власної життєдіяльності, а й за долю суспільства й людської цивілізації загалом на основі глибокого розуміння фундаментальних законів та закономірностей ефективно життєдіяльності й сталого розвитку як людини, так і суспільства.

Так, автор цілісної теорії, котра пояснює цивілізаційний розвиток людства, А. Тойнбі переконливо довів, що важливою умовою тривалого існування і сталості розвитку цивілізації є здатність суспільства творчо відповідати на численні соціальні, історичні та природні виклики, а також зберігати здобуті позитивні результати, що сприяє зміцненню цивілізації. Учений підкреслював, що наявність надто сприятливих умов, відсутність необхідності долати труднощі переважно зумовлюють застій, а не прогрес соціальної спільноти, оскільки не спонукають до розвитку, не сприяють загартуванню волі. Водночас, зіткнення з надто сильними викликами, що стосуються одночасно багатьох сфер існування суспільства, може призвести до катастрофи – нездатності суспільства знайти адекватну відповідь і, відповідно, – надлому цивілізації. Однак, як зазначає А. Тойнбі, істинна причина надлому все ж криється не у зовнішніх, а у внутрішніх факторах, а саме: піддаванні спокусі «почивати на лаврах» внаслідок підйому та розквіту цивілізації, втраті «творчого пориву», що неодмінно призводить до зниження здатності ефективно відповідати

на зовнішні виклики, а також у пасивності, відчуженості більшості соціуму, її «духовному розколі», втраті внутрішньої єдності й гармонії, недостатньому прагненні до самовдосконалення, небажанні бути відповідальним творцем культури, що в сукупності стає причиною кризового розвитку цивілізації. Учений також наголошував на важливості гармонійного типу еволюції у всіх сферах життя – соціальній, політичній, релігійній, етичній, художній, науковій, зауважуючи, що стадії занепаду здебільшого властивий механістичний тип еволюції, що підтверджує згубність дисгармонійного, розбалансованого типу розвитку як для окремої людини, соціальної групи, так і для суспільства, цивілізації в цілому.

Дослідники в галузі цивілізаційного підходу (С. Кримський, Ю. Павленко, А. Тойнбі, О. Шпенглер, В. Шейко та інші) зазначають: умовами розвитку й розквіту цивілізації є становлення та підйом культури, її саморозвиток в усіх сферах людської діяльності; саме занепад культури як «внутрішнього духовного змісту цивілізації» (В. Руденко), втрата консолідованості і творчого духу соціуму є причиною кризового розвитку цивілізації; розвиток, який не спирається на високу культуру, приречений на невдачу; сталий розвиток передбачає розквіт культури, зокрема, її духовної складової, що є обов'язковою умовою виживання й прогресу людства [17; 18; 20; 30; 34; 37].

Відзначимо, що чітке розуміння поданих вище закономірностей нині є важливими як для соціального педагога та працівника як спеціалістів у галузі соціального виховання, так і для кожної особистості, котра має усвідомлювати визначальні умови сталого прогресивного розвитку цивілізації, а також наслідки нездатності творчо відповідати на виклики, що стоять перед суспільством.

Сучасні дослідники сходяться на такому положенні: основною причиною багатьох глобальних проблем, що стоять перед сучасною цивілізацією, є дисгармонія матеріального та духовного, особистісного і соціального творення й

споживання, Розуму і Духу [17; 18; 29; 37], у зв'язку з чим гармонізація сутності людини набуває нині вирішального, життєвого значення. Вважаємо, що така гармонізація можлива на основі культури, яка «оптимізує людський фактор в історії і бутті, розкриваючи цінності Істини, Добра і Краси» (С. Кримський), є виявом людяності, способом побудови людського життя через утілення досвіду сотень минулих поколінь у цінності сьогодення (А. Рижанова). Підкреслимо, що лише чітке розуміння кожною особистістю глибинних законів і закономірностей ефективної життєдіяльності спонукає її до свідомого вибору стратегії поведінки, яка б сприяла сталості, гармонійності розвитку людини і суспільства на противагу розбалансованості й дисгармонійності.

У зв'язку з цим, цивілізаційно-культурологічний підхід як основа соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп визначає її спрямованість на створення переконливих засобів соціального виховання, які б сприяли гармонізації інтелектуального, ціннісного й вольового розвитку представників різних соціальних груп, усвідомленню кожною особистістю власної цінності, місії як творця власного та суспільного життя, «духовному народженню» особистості й суспільства (Г. Сковорода), що дозволяє гармонізувати надзвичайні технічні можливості людства, прогрес людського розуму. Дослідники (С. Кримський, А. Печчеї, А. Рижанова, В. Шейко та інші) наголошують, що важливою є саме гармонізація матеріального і духовного, розуму і духу, а не відмова від одного на користь іншому, оскільки перехід сучасного суспільства на рівень сталого розвитку можливий не завдяки регресивному шляху – через спробу звільнитися від розуму, щоб відновити втрачену з розвитком цивілізації гармонію з природою, а прогресивному – завдяки досягненню нової гармонії через повний розвиток всіх людських якостей, виховання людяності [23; 29; 37].

Застосування цивілізаційно-культурологічного підходу як підґрунтя підготовки майбутніх соціальних педагогів

і соціальних працівників до сталого розвитку соціальних груп дозволяє спроектувати компоненти змісту їхньої професійної підготовки в означеному напрямі, а саме – когнітивний, емоційно-ціннісний й діяльнісно-творчий. Так, когнітивний компонент змісту спрямований на ознайомлення студентів з проблемами і викликами, що стоять перед сучасною цивілізацією та способами їх подолання, усвідомлення майбутніми фахівцями фундаментальних законів та закономірностей ефективної життєдіяльності й сталого розвитку людини, соціальної групи, суспільства, цивілізації й відповідне усвідомлення мети соціально-педагогічної діяльності. Емоційно-ціннісний компонент орієнтовано на формування стійкої системи цінностей майбутніх соціальних педагогів і працівників з подальшою установкою на цілеспрямоване формування відповідної системи цінностей представників різних соціальних груп, здатності стверджувати їх у життєдіяльності. Діяльнісно-творчий компонент передбачає формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери здійснювати соціальне виховання в оновленому контексті, яке б сприяло розумінню кожною особистістю основних стратегічних орієнтирів розвитку сучасної цивілізації та власної ролі у їх реалізації, формуванню світогляду на засадах сталості, відповідної системи переконань представників різних соціальних груп, розвитку здатності до відповідального життя- і культуротворення, розумінню того, що саме людина своїми діями свідомо визначає напрям розвитку сучасної цивілізації, формуванню здатності соціальних суб'єктів протидіяти негативним зовнішнім впливам, керувати процесами власного й суспільного розвитку.

Відзначимо, що цивілізаційно-культурологічний підхід до сталого розвитку соціальних груп, орієнтований на гармонізацію культури особистості, соціальної групи, суспільства, має також доповнюватися гармонізацією індивідуальних та суспільних сенсів соціального суб'єкта, що актуалізує застосування особистісно-соціального підходу.



Доцільність застосування особистісно-соціального підходу (Р. Вайнола, А. Рижанова) як методологічного підґрунтя підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп пов'язана з нагальною необхідністю гармонізації особистісно-соціального становлення різних соціальних суб'єктів. Сучасні вчені (А. Кременський, Л. Мельник, А. Рижанова) відзначають: возвеличення індивідуальності, не підкріплене водночас вищим рівнем соціальності, що є характерною ознакою сучасної епохи, стало небезпечним порушенням екології людини й однією з важливих проблем, що унеможлиблює сталий розвиток як особистості, так і суспільства.

У цьому контексті особливого значення набуває розвиток особистості як відповідального соціального суб'єкта, здатного усвідомлювати таке: надмірна концентрація на власній особистості, можливо й вигідна в короткостроковому аспекті, є безперспективною в аспекті довгостроковому, оскільки жоден окремо взятий індивід чи група людей без загальної кооперації не можуть створити умови для повноцінного життя в безпечному соціумі (Т. Сущенко), важливими є розуміння спільності, взаємодопомоги й солідарності як визначальних умов прогресивного розвитку людства.

У зв'язку з цим, особистісно-соціальний підхід як основа соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп означає її спрямованість на зміцнення індивідуальності, що врівноважується розвитком соціальності, під якою розуміють комплексну характеристику соціального суб'єкта, що виявляється через сприйняття певного рівня соціуму (зокрема, сім'ї, громади, нації, цивілізації) як цінності, а також сформованість якостей і поведінки, спрямованих на зміцнення його цілісності, спільності й консолідованості (А. Рижанова). Беручи до уваги рівні соціальності (біологічний, фізичний, душевний, духовний), якими людина оволодіває упродовж життя [28; 29; 35], вважаємо: соціально-педагогічна діяльність зі сталого розвитку соціальних груп має сприяти переходу суб'єкта від

нижчих рівнів соціальності до її вищого – духовного рівня, коли людина добровільно й свідомо долучає себе до родинної, громадської, національної спільності й діє як з метою їх подальшого позитивного розвитку, так і для спільного творчого подолання викликів і проблем, що стоять перед сучасним суспільством, вбачаючи в цьому власне соціальне призначення.

Таким чином, застосування особистісно-соціального підходу до підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в досліджуваному контексті означає набуття ними здатності розробляти дієві засоби впливу на свідомість, переконання представників різних соціальних груп, добирати зміст, методи, форми спільної діяльності з метою гармонізації їхньої індивідуальної та соціальної сутності, формування стійкої особистісно-соціальної позиції, розвитку духовної соціальності різних соціальних суб'єктів. Все це сприятиме стійкому цілісному особистісно-соціальному розвитку особистості, її переходу від співіснування до соціальної єдності, свідомому долученню до солідарних соціальних груп, як з метою їх подальшого позитивного розвитку, так і для спільного творчого подолання викликів і проблем, що стоять перед сучасним суспільством.

У свою чергу, розв'язання згаданих вище завдань потребує застосування діяльнісного підходу (К. Абульханова-Славська, П. Анохін, О. Асмолов, Б. Брушлинський, Л. Виготський, М. Каган, О. Леонт'єв, Е. Маркарян, С. Рубінштейн та інші), виключна важливість застосування якого зумовлена найтіснішим взаємозв'язком категорій “діяльність” та “розвиток”. Дослідження співвідношення означених понять свідчить, що повноцінний розвиток особистості (її емоційно-ціннісної, когнітивної, вольової сфер, особистісних якостей, творчого потенціалу, набуття й збагачення соціального досвіду) можливий лише завдяки діяльності як цілеспрямованій усвідомленій умотивованій активності, коли вона стає суб'єктом, а не залишається об'єктом зовнішнього (зокрема, соціально-виховного) впливу [4; 24; 25].

Сталий розвиток особистості, соціальної групи можливий лише за умови дійсного становлення їх суб'єктності (котра формується лише в діяльності) – здатності бути суб'єктом життєдіяльності й водночас суб'єктом власного розвитку (спроможним планувати, здійснювати й корегувати його, долаючи труднощі, відповідаючи на виклики для досягнення бажаної мети), а також соціальним суб'єктом, спроможним бути відповідальним творцем власного та суспільного життя. Лише будучи суб'єктом власного розвитку й життєдіяльності, а також відповідальним соціальним суб'єктом, особистість набуває здатності робити свідомий вибір у системі соціальних стосунків, «віддаючи собі звіт у свої діях і житті, осмислюючи взаємозв'язки з іншими людьми, соціальним і природним середовищем вибудовувати стратегію власної життєдіяльності» (Т. Колбіна), а також, чітко розуміючи власну соціальну належність і соціальне призначення, свідомо діяти для власного блага і блага інших людей, суспільства, цивілізації в цілому, сприймаючи таку діяльність як цінність, творчу працю-турботу (А. Макаренко), можливість самореалізації власної індивідуальності.

Уважаємо, що саме неналежним залученням представників різних соціальних груп до активної соціально-значущої творчої діяльності пояснюється недостатня ефективність соціовиховних, профілактичних заходів, соціально-педагогічної допомоги (зокрема, особам чи сім'ї в складних життєвих обставинах), де особистість часто залишається пасивним споживачем, отримувачем соціальної допомоги, що не розвиває її волю, особистісні якості, не спонукає до вчинків. Те ж стосується соціально-виховної діяльності, в процесі якої особистість не завжди повною мірою стимулюється до конкретної діяльності зі ствердження позитивних цінностей, здійснення позитивних змін у бутті, що не забезпечує цілісність у розвитку будь-якої якості особистості, котра не стає активним суб'єктом соціовиховного процесу.

У зв'язку з цим діяльнісний підхід є також важливою основою соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп. Так, майбутні соціальні педагоги та працівники мають бути здатними на високому рівні організовувати й об'єднувати у систему різні види діяльності – соціально-виховну, профілактичну, просвітницьку, розвивальну, творчу, соціокультурну, дозвіллеву, діяльність з формування здорового способу життя, корекційну, реабілітаційну тощо з метою стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, залучаючи їх при цьому до важливих у контексті сталого розвитку видів діяльності, а саме: пізнавальної (спрямованої на пізнання основних законів і закономірностей, способів ефективної життєдіяльності, що сприяє розвитку свідомості, мислення, формуванню світогляду на засадах сталості), перетворювальної (націленої на «творче культурне перетворення самих себе та навколишнього світу на благо всіх людей», що забезпечує розвиток творчого потенціалу, спроможності знаходити оптимальні творчі способи вирішення життєвих проблем), ціннісної (орієнтованої на створення і ствердження духовних цінностей, у процесі якої відбувається духовний розвиток суб'єкта, формується здатність сприймати навколишній світ, його об'єкти як цінності), комунікативної (що передбачає позитивну взаємодію зі світом, природою, культурою, суспільством, іншими людьми й орієнтована на розвиток соціальних якостей, ствердження гуманних міжособистісних стосунків на підґрунті загальнолюдських цінностей).

У цьому контексті вирішальною є здатність соціального педагога, соціального працівника стимулювати представників різних соціальних груп як до цілеспрямованої свідомої діяльності з власного саморозвитку, так і до спільної творчої соціально значущої діяльності (громадської, волонтерської), активна участь в яких сприяє розвитку суб'єктності представників різних соціальних груп – їхньому становленню свідомими суб'єктами власної життєдіяльності й розвитку, а також відповідальними соціальни-

ми суб'єктами, здатними об'єднувати зусилля для сталого прогресивного розвитку суспільства, виявляти себе через конкретні соціально значущі вчинки.

З урахуванням того, що ефективність діяльності в певному напрямі забезпечується налагодженням процесів організації, управління та спілкування (Т. Дмитренко, Т. Лаврик, Т. Колбіна, С. Копилова, О. Купенко, К. Ярецько), вважаємо, що технологія соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, що передбачає реалізацію взаємопов'язаних етапів (а саме: мотиваційно-ціннісного, розвивально-діяльнісного, етапу саморозвитку й самоуправління), спрямованих на: 1) організацію, налагодження означеного процесу через добір змісту, форм, методів діяльності з метою активізації емоційно-ціннісного, інтелектуального, волевого, особистісно-соціального розвитку представників різних соціальних груп; 2) резонансне управління розвитком соціальної групи (стимулювання її представників до цілеспрямованої діяльності з власного удосконалення, розвитку особистісно і соціально-значущих якостей, а також до спільної соціально-значущої діяльності з метою позитивних суспільних перетворень) для поступового переведення соціальних груп на рівень самоорганізації й самоуправління власним розвитком; 3) налагодження спілкування, взаємодії представників різних соціальних груп для забезпечення процесів інтеріоризації та екстеріоризації, обміну та взаємозбагачення знаннями, цінностями, досвідом, результатами діяльності, стимулювання до соціальної творчості з метою здійснення позитивних змін у бутті [2].

Крім того, діяльнісний підхід, разом із системно-синергетичним, є підґрунтям для розробки технології підготовки майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників до сталого розвитку соціальних груп як сукупності етапів (мотиваційно-орієнтувального, розвивально-діяльнісного та рефлексивно-творчого, де системоутворювальними факторами є організація, управління та спілку-

вання), що забезпечують набуття відповідної готовності фахівців.

Таким чином, діяльнісний підхід є одним із провідних в контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до вирішення поставленої проблеми, що забезпечує професійне становлення самих фахівців (розвитку їхніх духовно-моральних, професійних якостей, творчого потенціалу, набуттю конструктивних, проєктивних, комунікативних, організаційних, управлінських, дослідницьких, творчих умінь; оволодінню системою способів і прийомів, технологій діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку), а також набуття ними здатності розробляти й реалізовувати систему соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку. Як вже було зазначено, така система спрямована на розвиток суб'єктності представників різних соціальних груп, їхній поступовий вихід на рівень саморозвитку і самоорганізації, коли вони свідомо діють з метою поліпшення власного й суспільного життя, а також стимулюють до такої діяльності інших людей.

Разом із тим, незважаючи на вказані вище характеристики діяльнісного підходу, хочемо звернути увагу на певну суперечність – протягом життя людина зазвичай залучається до різних видів діяльності: навчальної, трудової, комунікативної, соціокультурної, суспільно-корисної, професійної, проте не завжди вона стає дійсним суб'єктом життєдіяльності, здатним бути свідомим відповідальним творцем власного життя, а тим більше – суб'єктом учинку – зокрема, морального.

Отже, не завжди залучення до діяльності забезпечує розвиток здатності до соціально значущих учинків [4; 27; 33; 39]. До того ж, ученими (В. Татенко, В. Шульга) доведено, що діяльність є свідомою цілеспрямованою активністю, до якої людина залучається за умови виникнення потреби, мотиву. Водночас, суб'єктна готовність до вчинку формується й виявляється на підсвідомому рівні, коли лю-

дина інтуїтивно, спонтанно позитивно виявляє себе в моральній поведінці (Г. Костюк).

У зв'язку з цим підтримуємо думку вчених, які наголошують на необхідності удосконалення, конкретизації методологічних підходів, що відповідали б вимогам і викликам сьогодення й вважаємо: перехід суспільства на шлях сталого розвитку потребує розвитку особистості, соціальної групи як суб'єктів, здатних до конкретних індивідуальних та спільних позитивних учинків, чого можна досягти на основі застосування суб'єктно-вчинкового підходу (А. Брушлинський, І. Прокопенко, В. Сабадуха, В. Татенко, В. Шульга та інші). Такий підхід є уточненням діяльнісного й передбачає реалізацію соціально-виховних технологій, які забезпечують формування здатності представників різних соціальних груп до конкретних індивідуальних і спільних соціально значущих учинків, що є важливим показником їхнього сталого розвитку.

Учені (В. Татенко, В. Шульга та інші) також підкреслюють, що суб'єктна готовність до позитивних учинків (які є справами вищого морально-творчого порядку й спрямовані на ствердження духовних цінностей і поліпшення людських відносин) може розвиватися тільки на внутрішньо-духовному рівні соціального суб'єкта на основі стійких ціннісних орієнтацій [33; 39]. Дослідники відзначають, що формування суб'єктної готовності до вчинку можливе засобами спільних учинків різних соціальних суб'єктів (зокрема, соціальних педагогів, соціальних працівників, учителів, батьків, представників волонтерських, громадських організацій, а також тих, кого спонукають до вчинку. При цьому безпосередня участь особистості у спільному вчинку, так само як і приклади індивідуальних і колективних учинків інших людей забезпечують цілісний вплив на аксіологічну, розумову й волюву сфери суб'єкта, забезпечуючи таку взаємодію внутрішніх і зовнішніх сил, що сприяють його переходу на духовний рівень розвитку.

Отже, суб'єктно-вчинковий підхід є важливою методологічною основою підготовки майбутніх соціальних педагогів і працівників до сталого розвитку соціальних груп. Студенти мають бути поінформовані про важливість формування суб'єктивної готовності до індивідуальних і спільних моральних і творчих дій, а також бути здатними формувати таку готовність засобами соціально-педагогічної діяльності.

Іншим невід'ємним підґрунтям підготовки майбутніх фахівців до діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку є ресурсний підхід, безперечна значущість застосування якого зумовлюється тим, що ефективність і результативність соціально-педагогічної діяльності в означеному напрямі залежить від спроможності соціального педагога до залучення ресурсів зовнішнього впливу для активізації й розвитку внутрішніх можливостей соціальних груп, механізмів їх саморозвитку й самоорганізації.

На основі аналізу даного питання було обґрунтовано, що внутрішніми ресурсами сталого розвитку соціальної групи є її духовно-моральний, творчий, діяльнісний, суб'єктний та соціальний потенціал, а також наявні можливості її представників (зокрема, знання, вміння, здібності, досвід, система цінностей, рівень свідомості, емоційно-вольового розвитку), внутрішні чинники і мотиви, котрі є рушійною силою її саморозвитку (інтереси, потреби, прагнення, цілі, думки, ідеї, переконання, бажання самостійно вирішувати проблеми, які виникають, запобігати кризовим станам, а також активність, готовність до діяльності, спілкування, почуття солідарності, здатність до взаємодопомоги, спільної діяльності для вирішення важливих завдань, самоорганізації та самоуправління, загалом прагнення до гармонійного, щасливого існування, що спонукає до самовдосконалення, конкретних дій) [11; С. 411-413]. При цьому під поняттям «потенціал» (котре вживається як стосовно окремої особистості, так і соціальних спільнот, суспільства в цілому) ми розуміємо систему постійно понов-



люваних ресурсів, які здатні примножуватися й сприяти розвитку соціального суб'єкта. Означені види потенціалу розкривають сукупність можливостей соціального суб'єкта на культурно-цивілізованому рівні взаємодіяти з навколишнім світом, спроможність до вільного й відповідального самотворення власного життя на основі усвідомлення основних законів і закономірностей ефективної життєдіяльності, здатність до індивідуальної і спільної діяльності, конкретних дій та вчинків для здійснення позитивних змін у бутті. З урахуванням того, що розвинена суб'єктність – здатність бути відповідальним суб'єктом власної життєдіяльності й соціальним суб'єктом – є важливою умовою і показником сталого розвитку, зрозуміло, що активізація суб'єктного потенціалу особистості, групи як сукупності їхніх можливостей щодо самоорганізації й самоуправління власною діяльністю та розвитком є однією з найважливіших умов їх переведення на рівень сталого розвитку. Щодо актуалізації соціального потенціалу групи та кожного її представника, слід відзначити, що поряд з формуванням здатності до позитивних взаємовідносин з соціальними спільнотами різного рівня (сім'єю, громадою, нацією, цивілізацією), важливим є стимулювання сходження особистості на духовний рівень розвитку соціальності – коли вона не лише сама ставить соціально значущі цілі, а й розуміє, що разом, спільними зусиллями, у співпраці з іншими можна досягти більшого, усвідомлює цінність взаємодопомоги і солідарності – й, відповідно, позитивно впливає власною поведінкою, прикладом, діями, вчинками на інших соціальних суб'єктів. Підкреслимо: саме збагачення соціального потенціалу якнайбільше сприяє розвитку соціальної групи як цілісності. Відзначимо також, що внутрішні ресурси соціальної групи є сукупністю як індивідуальних, так і спільних можливостей її представників, а також унікальних здібностей конкретної особистості, що визначають її неповторність, саме вони є істинним джерелом її розвитку.

Уважаємо, що саме на активізацію і розвиток означених ресурсів має бути спрямована соціально-педагогічна діяльність у досліджуваному напрямі, що потребує від фахівців здатності залучати ресурси зовнішнього впливу (інформаційні, педагогічні, соціально-педагогічні, а також людські, соціальні ресурси громади) з метою стимулювання здатності соціальної групи до саморозвитку й самоорганізації. Так, соціальні педагоги і працівники, насамперед, мають бути здатними залучати власні внутрішні ресурси – знання, вміння, досвід, творчий потенціал, особистісні якості, здатність переконувати, доцільно й ефективно використовуючи педагогічні, соціально-педагогічні ресурси (засоби, прийоми, методи соціального виховання) з метою здійснення цілісного дієвого впливу на свідомість, переконання, волю представників різних соціальних груп. Діяльність фахівців соціальної сфери в цьому контексті передбачає проведення широкомасштабної просвітницької, соціально-виховної роботи, що потребує залучення значного спектру інформаційних ресурсів, добору змісту, який би ефективно впливав на свідомість, переконання, волю представників різних соціальних груп. Ураховуючи, що інформація є одним з найважливіших ресурсів сталого розвитку, соціальні педагоги і працівники мають бути здатними не лише добирати потрібну переконливу інформацію, а й самостійно створювати необхідні інформаційні ресурси (соціальну рекламу – плакати, постери, буклети, відеоролики, мікрофільми, блоги, власні сторінки, сайти тощо). Вони мають бути спроможними використовувати новітні інформаційні технології, соціальні мережі як засіб «глобального» виховання дітей і дорослих, позитивно спрямованих соціальних груп та «груп ризику» з метою просвіти, пропаганди позитивних цінностей і стимулювання представників різних соціальних груп до активної діяльності з їх ствердження, а також демонстрації позитивних дій інших людей у цьому напрямі.

Крім того, майбутні фахівці мають прагнути не лише самі ефективно діяти в цьому напрямі, а й володіти способами, прийомами, технологіями залучення інших соціальних ресурсів суспільства, всіх тих, хто своїм прикладом може впливати на інших людей, налагоджувати взаємодію з різними соціальними інститутами – сім'єю, соціальними службами, позашкільними закладами, культурно-просвітницькими, громадськими, волонтерськими установами. Як фахівці в галузі соціального виховання, вони можуть організовувати й координувати діяльність різних соціальних суб'єктів, які мають можливість здійснювати цілеспрямований мотивуючий вплив на представників різних соціальних груп, стимулювати й підтримувати їх соціально спрямовану активність, сприяючи тим самим створенню розвивально-виховного середовища в соціумі, залученню й використанню його виховного потенціалу для вирішення означеної проблеми.

Все це сприятиме нарощенню соціального і людського капіталу, що характеризують людський чинник й відображають якісний розвиток людської спільноти, можливості її діяльності, соціальної взаємодії і взаєморозуміння й визнаються в сучасних умовах найбільш цінними, стратегічними ресурсами суспільства, які забезпечують його спроможність прогресивно розвиватися на засадах сталого розвитку [18; 20; 31; 32].

Хочемо також відзначити, що майбутні фахівці мають усвідомлювати важливість удосконалення власних ресурсів – знань, умінь, духовного, творчого, потенціалу, необхідність підвищення рівня власної професійної майстерності, що актуалізує звернення до компетентнісно-креативного підходу.

Актуальність застосування компетентнісно-креативного підходу (Л. Кондрашова) як методологічної основи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та працівників зумовлюється необхідністю формування не лише системи компетенцій [3] майбутніх фахівців соціа-

льної сфери, але й їхньої здатності до професійної творчості, що є невід'ємною умовою ефективності їхньої діяльності щодо стимулювання соціальних груп до сталого розвитку. Це зумовлюється рядом причин.

По-перше, урахування широкого спектру діяльності фахівців соціальної сфери, котрі працюють з представниками різних соціальних груп, дітьми й дорослими, хворими і здоровими, благополучними та «групи ризику», з окремою особистістю, сім'єю, колективом, виконуючи при цьому численні й різносторонні функції (виховну, профілактичну, корекційну, реабілітаційну та інші) потребує високого рівня креативності фахівців. Вони мають бути здатними до конструювання ефективних, найпридатніших у конкретних умовах, способів вирішення соціально-педагогічних завдань, а також до постійного пошуку та розробки ефективних засобів, технологій соціально-педагогічної діяльності, які матимуть кращі безпосередні й віддалені результати.

По-друге: діяльність у сфері соціального виховання, що є одним із провідних засобів стимулювання особистості, соціальних груп до сталого розвитку, завжди була однією з найскладніших для реалізації в педагогічній, соціально-педагогічній роботі, котра не завжди забезпечує досягнення очікуваних результатів. Зважаючи на надзвичайну складність, «духовно-, морально-, емоційно-, інтелектуально-, творчоемність» (А. Рижанова) соціального виховання як процесу розвитку внутрішніх сутнісних сил людини на підґрунті позитивної системи цінностей, стає зрозумілим, що його реалізація потребує безперервної творчості фахівця з метою створення дієвих переконливих засобів соціального виховання, які б не нав'язували виховний вплив, а стимулювали особистість до здійснення власного обґрунтованого вибору позитивних шляхів життєдіяльності.

По-третє, будь-які види діяльності соціального педагога з метою сталого розвитку соціальних груп – від мотиваційної, інформаційної, до безпосереднього залучення до

активної діяльності в означеному напрямі – потребують високого рівня творчості фахівця. Соціальні педагоги та працівники мають здійснювати такий вплив на свідомість, почуття, волю представників різних соціальних груп, що викликає не відторгнення чи байдужість, а привертає увагу, спонукає замислитися і закликає до дій, виявляючи при цьому творчий підхід до роботи з різними соціальними групами.

Таким чином, урахування специфіки діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери, надзвичайної складності процесу соціального виховання, а тим більше – соціально-педагогічної діяльності з метою сталого розвитку, дозволяє стверджувати, що творчий компонент є провідним в аспекті забезпечення ефективності соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп. Соціальні педагоги та працівники мають досконало володіти соціовиховною, профілактичною, корекційною, реабілітаційною, організаційною, управлінською та іншими професійними компетенціями, технологіями соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку різних соціальних груп. Проте, конкретні засоби, їх зміст вони кожен раз розроблятимуть самі в залежності від специфіки соціальної групи, етапу роботи, конкретних ситуацій та обставин, знаходитимуть творчі шляхи вирішення актуальних проблем і суперечностей. Вони також мають бути здатними самостійно створювати та реалізовувати довгострокові проекти та програми інтеграції виховних сил суспільства, залучати різних соціальних суб'єктів до діяльності в означеному напрямі, стимулюючи їх до співтворчості та співпраці. Крім того, соціально-педагогічна діяльність має бути орієнтована на розвиток життєвої компетентності особистості як соціального суб'єкта, її здатності бути відповідальним творцем власного та суспільного життя.

Все це передбачає формування в майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки чіткої установки на професійно-творчий саморозвиток, професійну творчість, що по-

єднує, інтегрує в собі наукову, художню й соціальну творчість й передбачає здатність до виявлення актуальних проблем та суперечностей сучасного буття, розробки ефективних способів їх розв'язання на підґрунті усвідомлення відповідальності перед професією, суспільством і самим собою за результати роботи; створення дієвих переконливих засобів впливу на мотиваційно-ціннісну, світоглядну, поведінково-діяльнісну спрямованість соціальних груп з метою їх стимулювання до сталого розвитку, самореалізації як у власних інтересах, так і на користь суспільства.

Уважаємо: сукупність обраних підходів являє собою цілісну систему, забезпечуючи, відповідно, цілісність процесу підготовки майбутніх фахівців до сталого розвитку соціальних груп. Їх інтегроване застосування уможливорює системність та синергетичний ефект діяльності в досліджуваному напрямі та є основою для обґрунтування системи підготовки майбутніх соціальних педагогів і працівників до соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку.

### **7.3. Система підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп**

Відзначимо, що ефективність підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп, під якою розуміємо спеціально організований, педагогічно керований процес набуття студентами досвіду розробки й реалізації системи соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, що водночас сприяє їх власному сталому розвитку й саморозвитку (духовно-моральному, особистісно-соціальному, професійно-творчому), забезпечується розробкою й упровадженням цілісної системи підготовки майбутніх фахівців у досліджуваному напрямі. Як вже було наголошено раніше, така система має забезпечувати організацію й управління

професійним становленням майбутніх фахівців й, водночас, характеризуватися наявністю синергетичних рис – забезпечувати їхній поступовий вихід на рівень самоорганізації й самоуправління власною діяльністю й розвитком.

Система підготовки майбутніх соціальних педагогів та працівників до сталого розвитку соціальних груп є підсистемою їхньої професійної підготовки й, відповідно, реалізується в усіх видах діяльності у вищому навчальному закладі – навчальній, виховній, практичній, волонтерській, науково-дослідницькій, самоосвітній на всіх етапах багаторівневої професійної підготовки студентів. Водночас, така система є сукупністю взаємопов'язаних структурних і функціональних підсистем – блоків: концептуально-цільового, структурно-змістовного, технологічно-процесуального й моніторингово-корегувального, сукупність яких забезпечує функціональну цілісність означеної системи. Розглянемо кожен з них детальніше.

Так, концептуально-цільовий блок системи підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп представлено метою, провідною парадигмою, відповідними методологічними підходами та принципами. Метою (котра водночас є очікуваним результатом діяльності) системи підготовки майбутніх фахівців є формування їхньої готовності до розробки й реалізації цілісної системи соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку. Під такою готовністю розуміємо інтегративну професійно-особистісну здатність, що характеризується сформованістю у студентів мотиваційних, теоретичних і практичних цінностей, особистісно-, соціально- й професійно значущих якостей, здобутих у результаті навчально-виховної, практичної, волонтерської, самоосвітньої, дослідницької діяльності й інтегрованих у творчу діяльність соціального педагога та працівника в досліджуваному напрямі, що водночас забезпечує їхнє особистісно-професійне становлення.

При цьому ми враховували, що наведена мета має відповідати таким критеріям, як: ієрархічність (декомпозиція основної мети на взаємозалежні компоненти, що складають її сутність), діагностичність (можливість вимірювання результативності педагогічного процесу), технологічність (розробка технології, реалізація якої забезпечує досягнення запланованих результатів) [15, С. 212]. Відзначимо також, що наведена мета підготовки майбутніх фахівців має бути особистісно прийнятою студентами й усвідомленою ними як соціально значуща, адже саме мета «як вихідний компонент діяльності наповнює смислом активність суб'єкта й надає їй стійкого характеру» (Т. Колбіна). Усвідомлення студентами означеної мети надає глибшого сенсу різним видам соціально-педагогічної діяльності, сприяє усвідомленню ними власної місії в суспільстві, а також відповідальності за результати професійної діяльності. Майбутні соціальні педагоги та працівники також мають бути спроможними сприяти розвитку здатності представників різних соціальних груп до свідомого й відповідального цілепокладання, що є однією з вихідних умов виходу суб'єкта на шлях сталості розвитку.

Провідною парадигмою, що покладена в основу розробленої системи підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп, є гуманістична освітня парадигма, котра орієнтує їхню професійну підготовку на оволодіння соціально-педагогічними, соціально-виховними технологіями, що сприяють ствердженню гуманізму як визначального принципу людського існування, його втіленню в практичну діяльність кожної людини через формування відповідного світогляду, системи переконань, індивідуальних і соціальних цінностей представників різних соціальних груп. Означені технології покликані сприяти розумінню позитивної взаємодії індивіда з іншими людьми, суспільством, природою, культурою, світом, як єдино можливої стратегії досягнення особистого успіху й висхідного розвитку суспільства, формуванню стійкої гума-



ністичної спрямованості особистості як представника соціальної спільноти будь-якого рівня, розвитку здатності стверджувати себе через позитивні соціально значущі вчинки.

Як вже було відзначено вище, концепція системи підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп ґрунтується на інтеграції ідей системно-синергетичного, цивілізаційно-культурологічного, особистісно-соціального, діяльнісного, суб'єктно-вчинкового, ресурсного й компетентісно-креативного підходів, що забезпечують теоретико-методологічну цілісність процесу підготовки майбутніх фахівців до сталого розвитку соціальних груп.

На підставі положень названих підходів визначено принципи системи підготовки майбутніх соціальних педагогів та працівників до сталого розвитку соціальних груп, а саме: загальні (цілісності, гуманізації, інтеграції, оптимізації, проблемності, активності й свідомості, співтворчості, суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії) та специфічні (врахування взаємозв'язку цивілізаційного, суспільного, соціально-групового і особистісного рівнів сталого розвитку, гармонізації розвитку, усвідомленої суб'єктності, розвитку духовно-творчого потенціалу суб'єкта, духовно-ціннісної спрямованості діяльності, стимулювання до позитивного самоствердження у вчинках і діях, громадської, волонтерської, суспільно-значущої діяльності, налагодження соціального партнерства, стимулювання до саморозвитку й самореалізації у творчій діяльності, пріоритету самоуправління, а також принципи синергізації (взаємопосилення впливу) різних видів соціально-педагогічної діяльності та дисипації – самовибудовування особистості на основі резонансного управління), що відображають специфіку підготовки майбутніх фахівців до діяльності зі стимулювання до сталого розвитку представників різних соціальних груп.

Структурно-змістова складова розробленої системи розкриває зміст готовності майбутніх соціальних педагогів та працівників до професійної діяльності зі сталого розви-

тку соціальних груп, що характеризується єдністю мотиваційно-ціннісного, теоретичного, практично-творчого і особистісно-рефлексивного компонентів, котрі відображають стійке позитивне ставлення фахівців до такої діяльності, опанування системою необхідних знань і вмінь, здобуття досвіду їх застосування у практичній діяльності, а також розвиненість особистісно- й професійно значущих якостей, що забезпечують ефективність діяльності в досліджуваному напрямі.

Так, мотиваційно-ціннісний компонент готовності відображає стійку професійну спрямованість майбутніх фахівців на соціально-педагогічну діяльність зі сталого розвитку соціальних груп на підґрунті усвідомлення ними її значущості, сформованість стійкої системи цінностей і мотивів професійної діяльності, що орієнтує студентів на створення ефективних засобів здійснення цілеспрямованого мотивуючого впливу на представників різних соціальних груп, формування в них таких важливих, в аспекті сталого розвитку, цінностей, як: щастя, здоров'я, творчість, праця, активність, удосконалення, розумний спосіб життя, гармонія, мудрість, солідарність, взаємодопомога, консолідація, моральна єдність, гуманізм, відповідальність, воля тощо. Слід зазначити, що актуалізація внутрішніх ресурсів їхнього саморозвитку, здатності до самоорганізації знаходиться в діалектичній єдності з мотивацією та системою цінностей. Важливою складовою мотиваційно-ціннісного компонента готовності є також наявність у майбутніх фахівців стійкої установки на особистісне й професійно-творче самовдосконалення, розвиток власних ресурсів – знань, умінь, духовного, творчого, діяльнісного потенціалу, підвищення професійної майстерності для здійснення професійної діяльності на творчому рівні, а також спрямованість на формування установки на саморозвиток і самовдосконалення представників різних соціальних груп з метою їх становлення дійсними суб'єктами життєдіяльності, здатними до самостійного творчого здійснення власного життя.

Теоретичний компонент готовності відображає сформованість системи професійних знань як невід'ємної умови продуктивності професійної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку. До таких знань належать: 1) теоретичні (знання: проблем і викликів, що стоять перед сучасною цивілізацією, способів їх подолання; суті сталого розвитку особистості, соціальної групи, суспільства, взаємозалежності його рівнів; фундаментальних законів та закономірностей ефективної життєдіяльності й сталого розвитку особистості й соціальних спільнот; зовнішніх й внутрішніх факторів, що впливають на динаміку розвитку соціальної групи; бар'єрів на шляху їх сталого розвитку; специфіки та проблем соціалізації різних соціальних груп, способів їх вирішення; особливостей роботи з «групами ризику»; основних напрямів діяльності з переведення соціальних груп на рівень сталого розвитку; особливостей управління сталим розвитком представників різних соціальних груп); 2) методологічні (розуміння суті системно-синергетичного, цивілізаційно-культурологічного, особистісно-соціального, діяльнісного, ресурсного підходів і відповідних їм принципів як методологічного підґрунтя соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп, що забезпечує її ефективність); 3) технологічно-методичні (знання: технологій соціально-виховної, просвітницької, рекламно-пропагандистської, превентивної, корекційної, реабілітаційної роботи з представниками різних соціальних груп; методів переконання, формування свідомості, досвіду поведінки, стимулювання до діяльності (з власного саморозвитку й соціально-значущої діяльності, соціальної творчості з метою сталого розвитку суспільства), розвитку суб'єктності особистості, підвищення рівня її соціальності, методів соціальної просвіти, соціально-педагогічної корекції розвитку, стимулювання до самореабілітації; способів мотивування і стимулювання до дій, вчинків, цілеспрямованого впливу на переконання, мислення, почуття, волю представників різних соціальних груп з метою

їхнього стимулювання до сталого розвитку; прийомів активізації духовного, творчого, діяльнісного, суб'єктного, соціального потенціалу соціальної групи, способів залучення ресурсів зовнішнього впливу для активізації й розвитку внутрішніх потенційних можливостей представників різних соціальних груп).

Практично-творчий компонент готовності відображає сформованість: 1) системи загальнопедагогічних (гностичних, інтелектуальних, проєктувальних, прогностичних, конструктивних, творчих, комунікативних, організаційних, управлінських, дослідницьких, рефлексивних) і професійних умінь (здійснювати соціально-виховну, просвітницьку, рекламно-пропагандистську, превентивну, корекційну, реабілітаційну діяльність) у контексті сталого розвитку соціальних груп, наявність яких уможливорює розробку й реалізацію системи соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку з метою їх переведення на рівень саморозвитку й самоуправління; 2) здатність майбутніх фахівців до професійної творчості з метою здійснення ефективного переконливого соціовиховного впливу на представників різних соціальних груп, їх стимулювання до соціальної творчості зі ствердження соціальних і духовних цінностей, удосконалення суспільного буття; 3) активність майбутніх фахівців щодо стимулювання соціальних груп до сталого розвитку під час навчання в університеті, що виявляється в практичній та волонтерській діяльності з дітьми та молоддю в дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних закладах, центрах соціальних служб, реабілітаційних закладах й відображає сформованість стійкої діяльнісної позиції майбутніх фахівців у цьому напрямі на підґрунті усвідомлення її цінності для розвитку як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Особистісно-рефлексивний компонент готовності майбутніх фахівців до діяльності зі сталого розвитку соціальних груп виявляється через розвиненість особистісно-, соціально- й професійно значущих якостей – гуманістичної

спрямованості, соціальної відповідальності, креативності, ініціативності, комунікативності, сформованості стійкої особистісно-соціальної й професійної позиції соціального педагога, його здатності до професійної рефлексії, що забезпечують усвідомлений характер роботи фахівця зі сталого розвитку соціальних груп й орієнтують його діяльність на розвиток особистісно- й соціально значущих якостей представників різних соціальних груп (зокрема, стійкої гуманістичної спрямованості особистості як представника соціальної спільноти будь-якого рівня, здатності стверджувати себе через позитивні соціально значущі вчинки; творчого підходу до життєдіяльності; усвідомлення відповідальності за результати власної життєдіяльності й індивідуальний внесок у процес суспільних перетворень).

Технологічно-процесуальний блок системи представлено технологією підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп, програмно-змістовим забезпеченням процесу такої підготовки, а також педагогічними умовами, що забезпечують її ефективність.

Технологія підготовки майбутніх соціальних педагогів та працівників до професійної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп є сукупністю етапів (професійно-мотиваційного, розвивально-діяльнісного, рефлексивно-творчого) й відповідних цим етапам засобів, які забезпечують організацію, управління даним процесом, налагодження спілкування та взаємодії його суб'єктів у всіх видах діяльності у вищому навчальному закладі – навчальній, громадсько-виховній, практичній, волонтерській, науково-дослідницькій, самоосвітній, що в сукупності гарантує досягнення визначеної мети – формування готовності майбутніх соціальних педагогів та працівників до діяльності в означеному напрямі, а також вихід самих фахівців на рівень сталого розвитку й саморозвитку.

Так, професійно-мотиваційний етап, системоутворювальним фактором якого є організація, спрямовано на формування стійкої професійної спрямованості майбутніх

фахівців на здійснення соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, що потребувало формування позитивної мотивації та стійкого інтересу майбутніх соціальних педагогів до вирішення проблеми сталого розвитку засобами соціально-педагогічної діяльності. Означений етап передбачав залучення студентів до рефлексивного осмислення проблем і викликів, що стоять перед сучасною цивілізацією, причин їх виникнення; ознайомлення з: футурологічними прогнозами щодо її подальшого розвитку, суттю сталого розвитку, взаємозалежністю його рівнів, значенням сталості розвитку для ефективної життєдіяльності й прогресивної динаміки людини та суспільства; стимулювання майбутніх фахівців до: усвідомлення власної місії, ролі особистості і соціальних груп в реалізації стратегії сталого суспільного розвитку, розуміння проблем, які існують на різних рівнях розвитку – особистості, соціальної групи, суспільства, цивілізації, труднощів соціалізації різних соціальних груп, важливості й невідкладності організації цілеспрямованої діяльності, зокрема соціально-виховної для забезпечення сталого прогресивного розвитку різних соціальних суб'єктів. Професійно-мотиваційний етап також передбачав первинне здобуття майбутніми фахівцями досвіду діяльності зі стимулювання до сталого розвитку дітей у складних життєвих обставинах, для чого спонукали студентів до волонтерської діяльності в центрах соціально-педагогічної реабілітації, залучали до спільної розробки змісту й реалізації творчих соціально-виховних розвивальних заходів, спрямованих на активізацію духовно-творчого потенціалу дітей, їхнього стимулювання до самостійного творчого здійснення власного життя.

Розвивально-діяльнісний етап (системоутворювальний фактор – управління) орієнтований на здобуття майбутніми фахівцями системи теоретичних, технологічних, методичних знань, розвиток конструктивних, проєктивних, комунікативних, креативних, організаційних умінь студентів

нтів, оволодіння ними способами, прийомами, технологіями соціально-виховної, превентивної, корекційної, реабілітаційної діяльності в контексті сталого розвитку соціальних груп в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, здобуття досвіду діяльності зі стимулювання до сталого розвитку представників різних соціальних груп у ході практичної діяльності. Крім того, розвивально-діяльнісний етап передбачав значне розширення спектру й поглиблення змісту соціально-виховної й волонтерської діяльності студентів, котрих стимулювали до організації активної соціально-виховної діяльності в дитячих садках, загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладах, волонтерської діяльності в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, соціально-психологічної реабілітації, у притулках, інтернатах, громадських організаціях міста тощо, де вони проводили масові, розвивально-виховні заходи, організовували спільну творчу діяльність з метою розвитку духовно-творчого, суб'єктно-діяльнісного потенціалу представників різних соціальних груп, їхніх мотиваційно-ціннісних і поведінкових установок, сприяли формуванню стійкої особистісно-соціальної позиції суб'єкта.

Рефлексивно-творчий етап (системоутворювальний фактор – спілкування) націлений на поглиблення, узагальнення й систематизацію, творче застосування знань студентів у галузі управління сталим розвитком представників різних соціальних груп; подальше вдосконалення системи професійних вмінь; формування стійкої рефлексивної позиції студентів – здатності до рефлексивного осмислення дійсності, спроможності до передбачення й прогнозування, самооцінки власної компетентності й готовності до професійної діяльності, аналізу та оцінки її результатів з метою їх коригування, визначення перспектив подальшої діяльності в досліджуваному напрямі; здобуття досвіду професійної творчості в соціальній сфері; екстеріоризацію професійно-творчих досягнень студентів.

Означений етап передбачав опанування студентами технологією соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, що передбачала реалізацію взаємопов'язаних етапів (мотиваційно-ціннісного, розвивально-діяльнісного, етапу саморозвитку й самоуправління), спрямованих на організацію діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, резонансне управління розвитком соціальної групи з метою поступового переведення її представників на рівень самоорганізації й самоуправління, налагодження спілкування, взаємодії представників різних соціальних груп для взаємодопомоги й спільної діяльності з метою здійснення позитивних змін у бутті. На її основі майбутні фахівці розробляли цілісну систему соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання різних соціальних груп до сталого розвитку з урахуванням їх специфіки, основних завдань, суперечностей та проблем розвитку; створювали комплексні цільові програми залучення виховного потенціалу соціуму – організації спільної діяльності представників соціальних служб, закладів культури та освіти, позашкільних установ, громадських, волонтерських організацій з метою актуалізації внутрішніх ресурсів особистості, соціальних груп для їх стимулювання до сталого розвитку, самореалізації як у власних інтересах, так і на користь суспільства. На цьому етапі стимулювали студентів до активної пошукової, творчої, науково-дослідницької діяльності зі створення дієвих засобів впливу на мислення, почуття, волю, свідомість, переконання, вчинки представників різних соціальних груп з метою їх стимулювання до сталого розвитку; спонукали до участі у діяльності студентських наукових гуртків, олімпіадах, наукових конференціях, Днях науки на факультеті та в університеті, обласних, всеукраїнських конкурсах соціально-педагогічних проєктів, конкурсах на створення соціальної реклами, спрямованої на підвищення цінності й рівня консолідованості сім'ї, громади, нації, популяризацію розумного способу життя, усвідомлення від-



повідальності за результати власної життєдіяльності й індивідуальний внесок у процес суспільних перетворень.

Програмно-змістове забезпечення процесу підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп вміщує науково-методичні семінари для викладачів; збагачені проблематикою сталого розвитку програми професійно-орієнтованих навчальних дисциплін; програму й навчально-методичне забезпечення спецкурсу «Соціально-педагогічна діяльність зі сталого розвитку соціальних груп»; програму діяльності гуртка «Волонтер» для підвищення якості й удосконалення змісту волонтерської діяльності; програму діяльності Театру-студії соціально-педагогічної клоунади як інноваційної форми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів й нетрадиційної форми соціально-виховної й корекційної діяльності в контексті стимулювання соціальних груп до сталого розвитку; завдання до педагогічної, соціально-педагогічної, виробничої практики у соціальних службах, загальноосвітніх навчальних закладах, дитячому оздоровчому таборі, практикуму зі спеціалізації; теми індивідуально навчально-дослідних завдань, курсових і дипломних робіт; творчі завдання для самостійної роботи (конструктивно-варіативної, евристичної, дослідницької).

На основі аналізу праць науковців (Ж. Давидової, Т. Дмитренко, Т. Колбіної, О. Попової, К. Яресько та ін.) визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп, а саме:

- визначення розвивального вектору соціально-педагогічної діяльності як інтегрального, об'єднуючого, якому підпорядковані всі інші види соціально-педагогічної діяльності (соціовиховна, профілактична, корекційна, реабілітаційна та ін.) й, відповідно, – інтеграція ідеї сталого розвитку зі змістом вищої соціально-педагогічної освіти протягом усього періоду навчання, що забезпечує цілісність та безперервність процесу підготовки до сталого роз-

витку різних соціальних груп на різних етапах особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця – від усвідомлення значення діяльності в означеному напрямі, розуміння її сутності – до набуття безпосереднього досвіду в процесі практичної, волонтерської діяльності, що дозволяє актуалізувати цінності, засвоїти знання, уміння і навички, розвинути професійно-особистісні якості, набутти індивідуально-творчого характеру здійснення діяльності;

- створення духовного-насиченого розвивально-творчого середовища у вищому навчальному закладі з метою розвитку духовно-творчого потенціалу майбутніх фахівців, їхнього стимулювання до професійної творчості з метою розробки й реалізації конкретних заходів духовно-творчого розвитку представників різних соціальних груп (чому сприяє пошуково-творчий характер аудиторної і позааудиторної діяльності, налагодження атмосфери співтворчості, духовної спільності суб'єктів навчально-виховного процесу) з подальшою установкою на створення розвивально-виховного середовища в мікросоціумі.

- посилення практичної спрямованості підготовки майбутніх фахівців, активне їх залучення до організації соціально-виховної діяльності в закладах соціального спрямування, що забезпечує здобуття досвіду професійної діяльності, сприяє усвідомленню творчої природи соціально-педагогічної діяльності, стимулює до професійного самовдосконалення, а також забезпечує здобуття досвіду налагодження взаємодії з іншими суб'єктами соціально-педагогічної діяльності, різними інституціями в процесі навчання для подальшого його використання у професійній діяльності;

- стимулювання студентів до самоорганізації і самоуправління власною діяльністю й розвитком (духовним, особистісно-соціальним, професійно-творчим), що забезпечує їхнє становлення як активних суб'єктів професійної діяльності в досліджуваному напрямі, здатних діяти в напрямі стимулювання до сталого розвитку представників

різних соціальних груп з метою їх подальшого просування на рівень саморозвитку й самоуправління.

- підготовка викладачів профільної кафедри до діяльності в досліджуваному напрямі, що передбачає проведення науково-методичного семінарів для викладачів: «Сталий розвиток як провідна стратегія розвитку цивілізації у XXI столітті – можливості соціально-педагогічної науки у її реалізації», «Система соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп», «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп» тощо.

Уважаємо, що наведена сукупність умов складає необхідні обставини, що мають бути створені для організації процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів та працівників у досліджуваному напрямі, управління ним, налагодження спілкування між його учасниками для досягнення запланованих результатів.

Моніторингово-корегувальний блок системи підготовки майбутніх фахівців до сталого розвитку соціальних груп забезпечує контроль динаміки рівнів сформованості компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп за визначеними критеріями (мотиваційно-аксіологічним, когнітивним, дільнісно-творчим, особистісно-рефлексивним) та показниками на основі використання моніторингового інструментарію й дозволяє своєчасно корегувати означений процес. При цьому показниками мотиваційно-аксіологічного критерію є: стійка професійна спрямованість на соціально-педагогічну діяльність; усвідомлення значущості діяльності зі сталого розвитку соціальних груп, наявність стійких мотивів до її здійснення; установка на особистісне і професійно-творче самовдосконалення для здійснення професійної діяльності на творчому рівні. Когнітивний критерій готовності відображає повноту, гнучкість, дієвість і характер (репродуктивний, реконструктивний, творчий) засвоєння системи методологічних, теоретичних і технологічно-методичних

знань, що забезпечують продуктивність діяльності соціального педагога зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку. Показниками діяльнісно-творчого критерію є: 1) сформованість системи загальнопедагогічних і специфічних (професійних) умінь у контексті сталого розвитку соціальних груп; 2) активність щодо стимулювання соціальних груп до сталого розвитку; 3) здатність до професійної творчості, що відображає досвід застосування знань і умінь у практичній діяльності. Особистісний критерій виявляється через: 1) розвиненість особистісно-, соціально- й професійно значущих якостей – гуманістичної спрямованості, відповідальності, креативності, ініціативності, комунікативності; 2) сформованість стійкої особистісно-соціальної й професійної позиції соціального педагога; 3) здатність до професійної рефлексії (сформованість рефлексивної позиції соціального педагога).

Залежно від прояву сукупності визначених критеріїв і показників, готовність майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп виявляється на продуктивному, достатньому, елементарному рівнях.

Наведена система підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп характеризується цілісністю, динамічністю, наявністю синергетичних рис – взаємодоповненням навчальної, виховної, науково-дослідницької, самоосвітньої, волонтерської, практичної діяльності, що забезпечує синергетичний ефект і сприяє переведенню майбутніх соціальних педагогів та працівників на рівень сталого розвитку й саморозвитку (духовно-морального, особистісно-соціального, професійно-творчого) й забезпечує набуття ними дієвої здатності реалізовувати розвивальний вектор соціально-педагогічної діяльності, стимулюючи до сталого прогресивного розвитку представників різних соціальних груп.

## Висновки до розділу 7.

1. Обґрунтовано, що в умовах необхідності переходу суспільства на шлях сталого розвитку важливим напрямом модернізації змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів та працівників як фахівців, котрі беруть участь у реалізації соціальної та виховної політики держави, є формування їхньої готовності до розробки й реалізації системи соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання до сталого розвитку представників різних соціальних груп, з якими вони взаємодіють у професійній діяльності.

2. Дослідження філософського, соціологічного, культурологічного, еколого-валеологічного, психолого-педагогічного, соціально-педагогічного аспектів сталого розвитку дозволило виявити основні закономірності сталого прогресивного поступу людини та соціальних спільнот, дослідити бар'єри на шляху такого розвитку та його механізми, визначити роль гармонізації матеріального і духовного, інтелектуального та ціннісного, особистісного й соціального у забезпеченні сталості розвитку соціального суб'єкта, виокремити умови сталості розвитку соціальної групи й, відповідно, обґрунтувати основні напрями й стратегію соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп (зокрема, дітей, молоді, дорослих, сім'ї, представників «груп ризику») до сталого прогресивного розвитку.

З урахуванням домінуючої ролі внутрішніх факторів у забезпеченні сталості розвитку соціального суб'єкта доведено: сталість розвитку особистості і соціальних спільнот (соціальної групи, суспільства, цивілізації загалом), що означає їх сталу висхідну динаміку, удосконалення на основі внутрішньої цілісності, здатність протидіяти факторам, що перешкоджають розвитку, запобігати кризовим станам, спроможність досягати стійких позитивних (прогресивних) результатів, можливі за умови свідомої життє- і культуротворчості кожної особистості як ключового елемента соціальної спільноти будь-якого рівня на основі усві-

домлення нею основних закономірностей ефективної життєдіяльності, а також відповідальності за власну долю і долю суспільства.

3. Визначено: суть соціально-педагогічного підходу до вирішення проблеми сталого розвитку соціальних груп полягає у розробці й реалізації системи соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, що передбачає здійснення цілісного резонансного впливу на мотиваційно-ціннісну, світоглядну, діяльнісно-вольову сфери представників різних соціальних груп й здійснюється на різних рівнях ієрархії, а саме: реалізації соціальної політики держави; налагодження соціального партнерства, спільної діяльності різних соціальних суб'єктів (педагогічного колективу школи, сім'ї, соціальних служб, позашкільних закладів, культурно-просвітницьких, громадських, волонтерських установ) з метою стимулювання соціальних груп до сталого розвитку; реалізації соціовиховної, просвітницької діяльності фахівцями соціальної сфери; ознайомлення представників різних соціальних груп з конкретними розвивальними методиками, способами самоорганізації, досягнення життєвих цілей й передбачає синергетичну спрямованість усіх видів соціально-педагогічної діяльності (соціально-виховної, просвітницької, превентивної, рекламно-інформаційної, корекційно-реабілітаційної) на стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, становлення особистості як суб'єкта, відповідального творця власного та суспільного життя.

4. Обґрунтовано сукупність підходів (системного-синергетичний, цивілізаційно-культурологічний, особистісно-соціальний, діяльнісний, суб'єктно-вчинковий, ресурсний та компетентісно-креативний), що є методологічним підґрунтям розробки системи підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп.

Системно-синергетичний підхід уможливорює розробку цілісної системи підготовки майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників до діяльності зі сталого розви-

тку соціальних груп, а також системи соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання їх представників до сталого розвитку. Означені системи характеризуються наявністю синергетичних рис – взаємодоповненням різних видів діяльності (як у процесі підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, так і соціально-педагогічної) в контексті досягнення визначеної мети, а також резонансним управлінням розвитком соціальних суб'єктів з метою їхнього поступового переведення на рівень сталого розвитку й саморозвитку, набуття здатності до самоорганізації та самоуправління.

Цивілізаційно-культурологічний підхід, розкриваючи роль особистості, соціальної групи у динаміці цивілізаційних процесів, дозволяє проектувати зміст як професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і працівників, так і соціально-педагогічної діяльності з метою позитивного соціокультурного розвитку особистості, соціальної групи.

Особистісно-соціальний підхід орієнтує на розробку способів гармонізації особистісно-соціального розвитку представників різних соціальних груп й визначає спрямованість соціально-педагогічної діяльності на зміцнення індивідуальності, що врівноважується вищим – духовним рівнем розвитку соціальності, формування стійкої особистісно-соціальної позиції суб'єкта.

Діяльнісний та суб'єктно-вчинковий підходи уможливають розробку й реалізацію системи соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, що сприяють розвитку їх представників як суб'єктів життєдіяльності, соціальних суб'єктів і суб'єктів культури, здатних виявляти себе через конкретні соціально значущі вчинки.

Ресурсний підхід використовується для виявлення й мобілізації ресурсів зовнішнього впливу з метою активізації та розвитку внутрішніх наявних і потенційних можливостей соціальних груп як істинного джерела їх розвитку.

Компетентнісно-креативний підхід є підґрунтям для проектування компетентнісно й творчо орієнтованого освітньо-виховного процесу, спрямованого на розвиток професійних компетентностей майбутніх фахівців соціальної сфери, їхньої здатності до професійної творчості для здійснення професійної діяльності на творчому рівні.

5. З урахуванням теоретико-методологічних засад процесу підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп обґрунтовано систему підготовки майбутніх соціальних педагогів та працівників у досліджуваному напрямі. Розроблена система містить чотири взаємопов'язані блоки: концептуально-цільовий, структурно-змістовий, технологічно-процесуальний та моніторингово-корегувальний. Концептуально-цільовий блок відображає мету, провідну парадигму, відповідні методологічні підходи і принципи підготовки майбутніх фахівців до сталого розвитку соціальних груп. Структурно-змістовий блок розкриває зміст готовності соціальних педагогів та працівників до професійної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп, що характеризується єдністю мотиваційно-ціннісного, теоретичного, практично-творчого й особистісно-рефлексивного компонентів. Технологічно-процесуальний блок системи представлено технологією підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до сталого розвитку соціальних груп (з етапами: професійно-мотиваційним, розвивально-діяльнісним, рефлексивно-творчим і відповідними системоутворювальними факторами: організація, управління, спілкування), програмно-змістовим забезпеченням процесу такої підготовки, а також педагогічними умовами, що уможливають її ефективність. У моніторингово-корегувальному блоці визначено критерії, відповідно до яких комплексно визначається рівень сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників до соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, що сприяє їх посту-



повому переведенню на рівень самоуправління власним розвитком на основі дієвої здатності фахівців соціальної сфери до організації означеного процесу, управління ним, налагодження взаємодії різних соціальних суб'єктів, соціальних груп для досягнення визначеної мети.

## Література до розділу 7

1. Agenda 21: United Nations Conference on Environment and Development. Rio de Janeiro, Brazil, June 3-14, 1992, 351 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.
2. Kabus N. The Use of Activity-Based Approach as Methodological Basis of Prospective Social Workers' Training to Sustainable Development of Social Groups in Ukraine / N. Kabus // International Letters of Social and Humanistic Sciences : [scientific journal]. – Bach, 2016. – Vol. 72. – P. 83-90.
3. Бойчук Ю. Компетентнісна парадигма в сучасній вищій професійній освіті / Ю. Бойчук, Ю. Таймасов // Новий колегіум. – 2015. – № 1. – С. 38-44.
4. Брушлинский А. В. Социальность субъекта и субъект социальности // Субъект и социальная компетентность личности / Под ред. А. В. Брушлинского. – М.: Ин-т психологи РАН, 1995. – С. 3-23.
5. Бэрн Р.С. Социальная психология группы: процессы, решения, действия / Р.Бэрн, Н. Керр, Н. Миллер. – СПб: Питер, 2003. – 269 с.
6. Гриньова В. М. Підготовка майбутніх фахівців у системі вищої педагогічної освіти / В. М. Гриньова // Актуальні питання навчання і виховання особистості: збірник наукових статей. – Вип. 2. – Харків: Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2008. – С. 1-10.
7. Давидова Ж. В. Формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді // Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця: монографія / за заг. ред. Т. О. Дмитренко, Т. В. Колбіної. – Херсон: ПП Вишемирський, 2014. – С.210-247.
8. Дмитренко Т. О., Лаврик Т. В. Сукупність інваріантів як компонентів наукового дослідження і практичної педагогічної діяльності (підгрунття формування педагогічного мислення) // Основи сучасної педагогіки: монографія / за заг. ред. Т. О. Дмитренко. – Херсон: ПП Вишемирський, 2016. – С.63-96.

9. Дмитренко Т. О., Яресько К. В. Аспектний аналіз професійно-творчого розвитку студентів // Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця: монографія / за заг. ред. Т. О. Дмитренко, Т. В. Колбіної. – Херсон : ПП Вишемирський, 2014. – С. 334-373.

10. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.

11. Кабусь Н. Д. Методологічні засади підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп // Основи сучасної педагогіки: монографія / за заг. ред. Т. О. Дмитренко. – Херсон: ПП Вишемирський, 2016. – С.353-428.

12. Кабусь Н. Д. Професійно-творчий розвиток майбутнього соціального педагога в процесі навчання у вищій школі // Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця: монографія / за заг. ред. Т. О. Дмитренко, Т. В. Колбіної. – Херсон : ПП Вишемирський, 2014. – С. 334-373.

13. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Традиция-прогресс, 2007.

14. Колбіна Т. В. Педагогічні умови розвитку творчої особистості // Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця: монографія / за заг. ред. Т. О. Дмитренко, Т. В. Колбіної. – Херсон : ПП Вишемирський, 2014. – С. 59-125.

15. Колбіна Т. В. Фрмування досвіду міжкультурної комунікації студентів вищих навчальних закладів економічного профілю // Основи сучасної педагогіки: монографія / за заг. ред. Т. О. Дмитренко. – Херсон: ПП Вишемирський, 2016. – С. 159-254.

16. Кондрашова Л. Компетентностно-креативный подход к организации обучения в высшей школе / Л. Кондрашова // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2011. – Ч. 2. – С.178-184.

17. Креминский А. И. Интервальная методология в контексте современной науки и культуры : монография / А. И. Креминский. – Симферополь: Синтагма, 2011. – 384 с.

18. Кримський С. Б. Цивілізаційний розвиток людства / С. Б. Кримський, Ю. В. Павленко – К.: «Фенікс», 2007. – 316 с.

19. Липский И. А. Социальная педагогика. Методологический анализ / И. А. Липский. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 317 с.

20. Мельник Л. Г. Устойчивое развитие : теория, методология, практика / Л. Г. Мельник, И. И. Коблянская, Т. В. Несторенко и др. – Сумы : Университетская книга, 2009. – 1216 с.

21. Мечников И. И. Этюды оптимизма / И. И. Мечников. – Харьков: Фолио, 2013. – 384 с.

22. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / За заг.ред. В. І. Лозової. – Харків: Вид-во Віровець А.П. „Апостроф”, 2012. – 348с.

23. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.

24. Попова О. В. Проблема педагогічного прогнозування розвитку інноваційних процесів / О. В. Попова // Педагогічний альманах: зб. наук. праць. – Херсон: РІПО, 2011. – Вип. 10. – С.211–218.

25. Попова О. В. Сутність педагогічних інновацій та їх класифікація / О. В. Попова // Актуальні питання навчання і виховання особистості : збірник наукових статей. – Вип. 2. – Харків: Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2008. – С. 95-105.

26. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Эдиториал, 2000. – 312 с.

27. Прокопенко І. Ф. Розвиток інноваційної педагогічної освіти як пріоритетний напрям модернізації національних систем підготовки освітянських кадрів у ХХІ ст. / І. Ф. Прокопенко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 1. – С. 48-55.

28. Рижанова А. О. Розвиток соціальної суб'єктності та принцип субсидіарності соціально-педагогічної діяльності / А. О. Рижанова // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. – Харків, 2015. – Вип. – № 48. – С. 130-141.

29. Рижанова А. О. Розвиток соціальності в культурі інформаційного суспільства / А. О. Рижанова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наукових праць. – № 36. – Харків, 2012. – С. 240-245.

30. Руденко В. Н. Цивилизационно-культурологическая парадигма развития университетского образования / В. Н. Руденко, О. В. Гукаленко // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 32-40.

31. Сталий розвиток суспільства: навчальний посібник / А. Садовенко, Л. Масловська, В. Середа, Т. Тимочко. – К., 2011. – 392 с.

32. Сталий розвиток: світоглядна ідеологія майбутнього: монографія [М. А. Хвесик, І. К. Бистряков, Л. В. Левковська та ін.] – К.: Ін-т економіки природокористування та сталого розвитку, 2012. – 468 с.

33. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Соціальна психологія. – 2006. – № 1(15). – С. 3-13.

34. Тойнби А. Дж. Постижение истории / А. Дж. Тойнби. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.

35. Харченко С. Я. Значення категорії «соціальність» у пошуках методологічної основи розвитку сучасної соціально-педагогічної науки / С. Я. Харченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 3. – С. 4-13.

36. Человек: Философские аспекты сознания и деятельности // Т. И. Адуло и др. ; под ред. Д. И. Широканова, А. И. Петрущика. — Минск : Наука и техника, 1989. — 206 с.

37. Шейко В. М. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець ХІХ – початок ХХІ ст.) : монографія : [в 2 т.] / В. М. Шейко. – Х.: Основа, 2001. – Т. 1. – 2001. – 518 с.

38. Штефан Л.А. Основні тенденції розвитку сучасної соціально-педагогічної науки в Україні / Л. А. Штефан // Актуальні питання навчання та виховання особистості: зб. наук. статей. – Вип. 2. – Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2008. – С. 128-139.

39. Шульга В.Д. Суб'єктно-вчинковий підхід до розвитку сутнісних сил дитини: методологія педагогіки і психології ХХІ століття / В. Д. Шульга. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.seanewdim.com>.

---

## ПІСЛЯМОВА

---

Необхідною умовою динамічного розвитку сучасного суспільства є розбудова системи вищої освіти України відповідно до світових тенденцій. Її модернізація має стати підґрунтям для забезпечення високого рівня науково-технічного, економічного, соціального, культурного розвитку, а також професійної мобільності, швидкої адаптації студентської молоді до змін у соціально-економічній сфері, у галузях науки, техніки та технології.

Ключовими завданнями модернізації вищої освіти є забезпечення якості підготовки фахівців, побудова ефективної освітньої системи вищих навчальних закладів на засадах адаптивного управління, яка відповідала б як запитам сучасного життя, потребам розвитку країни, суспільства, держави, так і потребам та інтересам особистості.

Модернізація системи вищої освіти України передбачає урахування зовнішніх і внутрішніх факторів впливу. Зовнішні фактори є умовами, що сприяють змінам в об'єкті, забезпечують перетворення можливості у дійсність, але самі її не обумовлюють. Можливість визначається внутрішніми факторами, закономірностями розвитку педагогічної системи. Встановлено, що зовнішніми факторами, які впливають на педагогічну систему і процеси, які в ній відбуваються, є об'єктивний і суб'єктивний, а внутрішніми факторами – особистісний і людський.

Об'єктивний фактор відображає реальність, яка існує незалежно від людини, але включена в процес взаємодії з нею. Він виступає у формі моделі реальних об'єктів як засобів пізнання природних форм. Об'єктивний фактор інтегрує економічні, політичні, соціальні, екологічні чинники. Зміна об'єктивної реальності позначається на суб'єктивно-об'єктивних відносинах, що створює проблемні ситуації.

Творча продуктивна діяльність людей є суб'єктивним фактором, який діє у відповідь на зміни об'єктивної реальності. Вона спрямована на вдосконалення змісту, методів, форм, засобів, продуктів діяльності.

Особистісний фактор відбиває різноманітність якостей суб'єктів педагогічної взаємодії. Урахування індивідуальних особливостей студентів дозволяє послабити суперечність між поставленим завданнями і наявним досвідом студента. Людський фактор характеризує місце і роль людини в складній системі, компонентом якої вона виступає. Суперечності, зумовлені дією людського фактора, виникають через те, що в навчальних закладах зберігається суб'єкт-об'єктний тип відносин, який не сприяє формуванню творчих особистостей, унеможлиблює активну участь у різних формах взаємодії. Послаблення дії фактора можливе через використання інтерактивних методів роботи, застосування групового способу навчання.

З урахуванням дії зовнішніх факторів відбулося переосмислення ідеологічних пріоритетів, становлення й розвиток гуманістичної парадигми педагогіки, зміна уявлень про цілі професійної освіти. В їх основі – нові погляди на людину та її потенціал, який характеризує цілісність і унікальність кожної особистості. Цей процес відображено у розробці різних моделей особистості, представлених через: досвід міжкультурної комунікації (Т.Колбіна), «людський капітал» як сукупність професійних компетенцій, культури, здоров'я та мотивації (Т.Борова), творчий потенціал особистості (С.Копилова), здатність до самоорганізації й самоуправління (Т.Дмитренко, Т.Лаврик); творчу професійну компетентність студентів (В.Нагаєв, Т.Андріяко); систему компетенцій соціального працівника (В.Гуріч), готовність студентів до розробки й реалізації діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку як інтегративну професійно-особистісну здатність в єдності мотиваційних, теоретичних і практичних цінностей, особистісно-, соціально- й професійно значущих якостей (Н.Кабусь).

Для обґрунтування модернізаційних змін виділено сукупність факторів, які впливають на навчальну діяльність студента, й виявлено суперечності, що виникають при їх дії. Способом послаблення впливу суперечностей на хід і результати педагогічного процесу є створення системи управління навчальною діяльністю студентів.

У монографії обґрунтовано й охарактеризовано стратегічні напрями модернізації педагогічних об'єктів (систем і процесів), а саме: диференціація, інтеграція, адаптація, оптимізація.

Диференціація педагогічної системи передбачає виділення трьох підсистем: організація орієнтувальної діяльності студентів (системоутворювальний фактор – організація); управління процесами пізнання і перетворення об'єкта (системоутворювальний фактор – управління); спілкування між суб'єктами педагогічної системи.

Процеси диференціації нерозривно пов'язані з інтеграцією. Підґрунтям інтеграції педагогічної системи є парадигми, підходи, принципи, методи. Інтегративна функція методології педагогіки забезпечується завдяки функціональній повноті характеристик об'єкта. З урахуванням зв'язку методології з діяльністю людини на різних рівнях ієрархії, виділено таку сукупність характеристик педагогічної системи: універсальність, інструментальність, рефлексивність, аксіологічність, інтегративність, спрямованість методології на вирішення проблеми пізнання і перетворення об'єкта; технологічність; інтервальність; ієрархічність. Характеристики навчання мають різну спрямованість: на особистість студента (індивідуально зумовлений, безпосередній); на процес взаємодії (цілеспрямований, організований, систематичний, упорядкований); на розкриття сутності феномену (складний, багатобічний); на середовище (соціально зумовлений).

Адаптаційні зміни розглянуто на рівні педагогічної системи і педагогічного процесу. Перше передбачає прийняття до уваги умов соціокультурної ситуації, а також закономір-

ностей розвитку особистості при проектуванні педагогічної системи. На рівні педагогічного процесу адаптація забезпечується через організацію, управління, діалогічне спілкування. Завдяки використанню засобів організації, управління забезпечується урахування можливостей студентів у виконанні поставлених завдань, надання своєчасної допомоги. Завдяки цьому вдається індивідуалізувати педагогічний процес і забезпечити досягнення заданих цілей.

Оптимізація навчально-виховного процесу пов'язана з вибором такої методики його проведення, яка дозволяє отримати найкращі результати за мінімально необхідних витрат часу й зусиль викладача і студентів (критерії оптимізації). Критерії потрібні для оцінки різних варіантів і вибору найкращого. Обмеження бувають двох видів: 1) на параметри процесу (час); 2) на закони функціонування (руху) (описуються рівняннями, зокрема диференціальними).

У контексті ідей модернізації авторами монографії розроблено моделі педагогічних систем і педагогічних процесів, зокрема, модель формування досвіду міжкультурної комунікації студентів ВНЗ (Т.Колбіна), модель адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи (С.Копилова), модель оптимізації системи підготовки фахівців (Т.Дмитренко, К.Яресько), модель оптимізації системи дистанційного навчання у виші (Т.Лаврик), модель процесу управління навчально-творчою діяльністю студентів (В.Нагаєв, Т.Андріяко), модель системи підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп (Н.Кабусь).

Дослідження напрямів модернізації системи підготовки фахівців у виші, здійснене в монографії колективом авторів, а також приклади реалізації теоретичних положень у конкретних моделях педагогічних об'єктів, є підґрунтям для розробки сучасних моделей педагогічної системи і педагогічного процесу.



---

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

---

### Розділ 1

**Колбіна Тетяна Василівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов та перекладу Харківського національного університету ім.С.Кузнеця

### Розділ 2

**Борова Тетяна Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та іноземної філології Харківського національного університету ім.С.Кузнеця

### Розділ 3

**Копилова Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології Херсонського державного університету

### Розділ 4

**Дмитренко Тамара Олександрівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології Херсонського державного університету

**Лаврик Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри комп'ютерних наук Сумського державного університету

**Яресько Катерина Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри управління соціальними комунікаціями Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця

### Розділ 5

**Нагаєв Віктор Михайлович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри менеджменту організацій Харківського національного аграрного університету ім.В.В.Докучаєва

**Андріяко Тетяна Юріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук Національного університету «Одеська юридична академія» Черкаський факультет

Розділ 6

**Гуріч Володимир Олексійович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології Херсонського державного університету

Розділ 7

**Кабусь Наталія Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету ім.Г.С.Сковороди



НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ  
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ  
В УНІВЕРСИТЕТІ**

**Колективна монографія**

**ISBN 978-617-7273-63-8**

Технічний редактор С.В. Вишемирська

Підписано до друку 30.05.2017. Формат 60x 84/16. Папір офсетний  
Наклад 300 примірників. Гарнітура Century. Друк ризографія.  
Ум. друк. арк. 25,9. Обл.-вид. арк. 27,84.  
Замовлення № 528.

Книжкове видавництво ПП Вишемирський В.С.  
Свідоцтво про внесення до державного реєстру  
суб'єктів видавничої справи: серія ХС № 48 від 14.04.2005  
видано Управлінням у справах преси та інформації  
73000, Україна, м. Херсон, вул. 40 років Жовтня, 138.  
Тел. (050) 133-10-13, (050) 514-67-88  
e-mail: vvs2001@inbox.ru