

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

# ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Херсон  
ПП Вишемирський В. С.  
2016

УДК 378.141:316.77  
ББК 71.05p31+60.524.224p31  
О 75

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Херсонського державного університету  
(протокол № 8 від 28.03.2016 р.)*

**Рецензенти:**

- Петришин Л.Й.** доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
- Борова Т.А.** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та іноземної філології Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

**О 75** Основи сучасної педагогіки: монографія / Т. О. Дмитренко, К. В. Яресько, В. М. Нагаєв, Т. В. Колбіна, С. В. Копилова, Н. Д. Кабусь, О. В. Купенко. – Херсон : ПП Вишемирський. – 462 с.

**ISBN 978-617-7273-32-4**

вУ монографії розглянуто вплив різних наук (філософії, культурології, кібернетики, психології) на об'єкт педагогічного пізнання. На підґрунті парадигмального й методологічного аналізу розроблено модель загальнокультурного простору основ сучасної педагогіки з напрямками: теоретичним, методологічним, технологічним. Виявлено сукупність факторів та їх вплив на стан дослідження процесів пізнання в педагогічній системі.

Дане видання надає цінну і корисну інформацію практичного характеру (прикладні конкретні дослідження щодо управління навчально-творчою діяльністю студентів, формування досвіду міжкультурної комунікації студентів, професійної підготовки магістрів соціальної роботи в контексті соціокультурних змін, підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп, організації самостійної навчальної діяльності студентів університету).

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

УДК 378.141:316.77  
ББК 71.05p31+60.524.224p31

ISBN 978-617-7273-32-4

© Т. О. Дмитренко, К. В. Яресько, В. М. Нагаєв,  
Т. В. Колбіна, С. В. Копилова,  
Н. Д. Кабусь, О. В. Купенко, 2015  
© ПП Вишемирський В. С., 2015

---

# ЗМІСТ

---

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	7
<b>РОЗДІЛ 1. ВПЛИВ НАУК НА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ</b> .....	13
1.1. Зв'язок педагогіки з філософією. Основні ідеї впливу філософії на формування основ сучасної педагогіки	13
1.2. Зв'язок педагогіки з культурологією (др. пол. XX – поч. XXI століття) .....	19
1.3. Взаємозв'язок педагогіки і кібернетики та його вплив на основи сучасної педагогіки .....	24
1.4. Зв'язок педагогіки і психології та його вплив на основи науки.....	27
Висновки до розділу 1 .....	32
<b>РОЗДІЛ 2. АСПЕКТНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ</b> .....	35
2.1. Філософський аспект аналізу основ сучасної педагогіки: парадигмальний, методологічний, епістемічний .....	35
2.2. Теоретичний аспект аналізу основ сучасної педагогіки: теорія педагогічної системи і педагогічного процесу .....	42
Висновки до розділу 2 .....	61
<b>РОЗДІЛ 3. СУКУПНІСТЬ ІНВАРІАНТІВ ЯК КОМПОНЕНТІВ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ І ПРАКТИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (ПІДГРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ)</b> .....	63
3.1. Метод моделювання та його вплив на розвиток педагогіки у другій половині XX ст. ....	63

3.2. Навчально-пізнавальна орієнтація як фактор становлення і розвитку самостійності студентів у навчальному процесі .....	81
Висновки до розділу 3.....	89
Література до розділів 1 – 3.....	91
<b>РОЗДІЛ 4. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ.....</b>	<b>97</b>
4.1. Методологічні аспекти дослідження проблеми управління навчально-творчою діяльністю студентів.....	97
4.2. Процес управління навчально-творчою діяльністю студентів вищих навчальних закладів.....	109
4.3. Концепція управління навчально-творчою діяльністю студентів у процесі підготовки майбутніх фахівців	125
Висновки до розділу 4.....	143
Література до розділу 4.....	145
<b>РОЗДІЛ 5. ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ .....</b>	<b>159</b>
5.1. Аспектний аналіз міжкультурної комунікації у науковій літературі.....	163
5.2. Концепція підготовки майбутніх фахівців з економіки до міжкультурної комунікації .....	189
5.3. Педагогічна система формування досвіду міжкультурної комунікації студентів ВНЗ економічного профілю .....	205
5.4. Педагогічна технологія формування досвіду міжкультурної комунікації студентів ВНЗ економічного профілю .....	233
Висновки до розділу 5.....	247

---

Література до розділу 5.....	251
<b>РОЗДІЛ 6. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ Й ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В АДАПТИВНІЙ СИСТЕМІ .....</b>	<b>255</b>
6.1. Детермінанти становлення професійної підготовки магістрів соціальної роботи в умовах соціокультурних трансформацій .....	255
6.2. Концептуальні й структурно-функціональні характеристики адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи.....	268
6.3. Модель професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній соціально-педагогічній системі університету.....	300
6.4. Технологічні засади підготовки магістрів соціальної роботи в умовах адаптивної соціально-педагогічної системи .....	310
Висновки до розділу 6 .....	346
Література до розділу 6.....	349
<b>РОЗДІЛ 7. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СТАЛОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП.....</b>	<b>353</b>
7.1. Актуальність підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп .....	353
7.2. Система поглядів на проблему сталого розвитку в історії світової та вітчизняної наукової думки .....	358
7.3. Суть сталого розвитку соціальних груп .....	367
7.4. Методологічні підходи як підґрунтя дослідження проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп .....	377

---

Висновки до розділу 7.....	422
Література до розділу 7.....	425
<b>РОЗДІЛ 8. ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ: ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ТА ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЯ .....</b>	<b>429</b>
8.1. Обґрунтування особливостей і моделі самостійної навчальної діяльності студентів .....	429
8.2. Реалізація моделі самостійної навчальної діяльності студентів університету з використанням засобів проектної технології.....	443
8.3. Реалізація моделі самостійної навчальної діяльності в організації роботи малих студентських груп.....	449
Висновки до розділу 8.....	454
Література до розділу 8.....	455
<b>ПІСЛЯМОВА.....</b>	<b>459</b>
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....</b>	<b>461</b>

---

## ПЕРЕДМОВА

---

Упродовж останніх десятиліть (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) кардинально змінилося життя людей: від індивідуальних умов життєдіяльності до соціальних основ суспільства. В освіті ця ситуація позначилась руйнуванням організаційних структур соціального впливу на людей, загубленням позитивного досвіду, що накопичувався професіоналами протягом поколінь. Педагогіка значно послабила свій вплив на суспільство, перетворившись на замкнену науку, яка розглядає лише проблеми школи.

Людинознавчі науки, зокрема, педагогіка, мають широкі міжнаукові зв'язки з філософією, логікою, культурологією, психологією, кібернетикою тощо. Це допомагає впорядкувати науковий апарат, розробити методологічну систему, теоретичні, технологічні, методичні засади.

Поширення міжнаукових зв'язків, їх поглиблення з педагогічними науками має стати підґрунтям розробки основ сучасної педагогіки. Розгляд літературних джерел показав, що основи педагогіки здебільшого використовують застарілу інформацію, не враховують різних поглядів щодо наукового апарату, досягнень у галузі методології, різноманіття технологій. Недостатньо звертається увага на формування цілей (цілепокладання), розробку нових принципів, обґрунтування їх вибору, класифікацію.

У процесі створення основ науки загальній педагогіці можуть бути в нагоді дисципліни соціальної сфери, що вивчають проблеми суспільства і людини, нові види діяльності, пов'язані з організацією життя людей. Аналіз суперечностей, які виникали у процесі розвитку педагогіки, показав, що диференціація науки була одним із засобів їх вирішення. Виникла система педагогічних наук, до складу якої, крім загальної педагогіки, увійшли такі: вікова педагогіка, педагогіка вищої школи, спеціальна педагогіка, соціальна педагогіка тощо.

Процес диференціації, як правило, відбувається на певному підґрунті, але при диференціації загальної педагогіки воно не було визначено. З цієї ж причини процес їх інтеграції відбувається досить повільно. Для того, щоб прискорити вказані процеси, зробити їх ефективнішими, необхідно розробити основи сучасної педагогіки і застосовувати їх для формування відповідних основ педагогічних наук, які перебувають у стані диференціації й інтеграції [1].

Проблеми обґрунтування основ педагогіки, визначення їх структури, функцій не можна вважати вирішеними. Частіше за все розглядається питання взаємозв'язку педагогіки і філософії. С.Й. Гессен у книзі «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» пише: «Кожній філософській дисципліні відповідає особливий розділ педагогіки у вигляді так би мовити прикладної її частини: логіці – теорія наукової освіти....; етиці – теорія моральної освіти; естетиці – теорія художньої освіти тощо» [2, с. 37]. Автор зауважує, що норми педагогіки не можуть ґрунтуватися на лише одних філософських дисциплінах, але припускають також залучення психологічного і фізіологічного матеріалу (там саме).

У розділі 1 монографії (автор – Т.О. Дмитренко) розглянуто зв'язок педагогіки з філософією, культурологією, психологією і кібернетикою, показано їх вплив на формування основ сучасної науки. На цій підставі педагогічний процес розглянуто як складник культурно-історичного процесу; розроблено модель загальнокультурного простору основ сучасної педагогіки як трьохвимірного об'єкта з інтервалами: методологічним, теоретичним і технологічним.

У розділі 2 (автори – Т.О. Дмитренко, К.В. Яренько) подано результати аспектного аналізу основ сучасної педагогіки, розглянуто філософський аспект (парадигмальний, методологічний) і теоретичний (теорія педагогічної системи і педагогічного процесу).

У розділі 3 (автори – Т.О. Дмитренко, Т.В. Лаврик) запропоновано шляхи зменшення кількості різноманітності педа-



гогічної системи, що має забезпечити підвищення ефективності педагогічного процесу, головними з яких є такі: досягнення оптимальності й адаптивності педагогічної системи; технологізація педагогічної системи через її диференціацію на підсистеми організації, управління, спілкування як умов здійснення етапів: орієнтувального, пізнавально-перетворювального, контроль-но-рефлексивного, відповідно; інтеграція підсистем педагогічної системи за рівнями ієрархії (система освіти, навчального закладу, педагога й учнів, індивідуальна). Головним принципом інтеграції є принцип наступності між відповідними компонентами педагогічної системи (цілями, принципами, змістом, методами тощо).

Сучасні вимоги ринку праці до професійної підготовленості фахівців різноманітних сфер виробничої діяльності зростають залежно від темпів оновлення видів продукції, обладнання і технологічних процесів. У зв'язку з цим слід підвищувати рівень інформаційного забезпечення розвитку творчої обдарованості і формування креативності професіоналів, їхньої багатогранності та здатності до динамічної трансформації. Такі фахівці мають володіти комплексом професійних знань, умінь та навичок, що відповідають інтенсифікації виробництва, передовим досягненням науки і техніки. Наведені вище вимоги зумовлюють необхідність формування у майбутніх керівників і спеціалістів виробництва досвіду творчої діяльності в системі професійної підготовки.

У розділі 4 (автор – В.М. Нагаєв, Н.Н. Шоев) доведено, що педагогічна система вищого навчального закладу має адекватно реагувати на соціальне замовлення, сприяти активізації навчально-творчої діяльності (НТД) студентів і формуванню на цій основі творчої особистості фахівця. Відповідний напрям професійної підготовки тісно пов'язаний з питанням управління навчально-творчою діяльністю студентів, що має вирішуватися на основі системного підходу з розробкою інноваційних педагогічних технологій і дидактичних засобів. Метою її реалізації є підвищення активності НТД студентів на

всіх етапах педагогічного процесу; стимулювання систематичної пізнавальної діяльності; підвищення рівня індивідуалізації та диференціації навчання, що має позитивно позначитися на загальній успішності і сприяти формуванню високого рівня професійно-творчої компетентності майбутнього фахівця.

У розділі 5 (автор – Т.В. Колбіна) представлені результати дослідження конкретної наукової проблеми – формування досвіду міжкультурної комунікації студентів ВНЗ економічного профілю, здійсненого на засадах сучасної педагогіки. Сутність, структуру і функції міжкультурної комунікації визначено на основі аспектного аналізу наукової літератури з філософії, культурології, психології, лінгвістики, економіки; концепція підготовки майбутніх фахівців з економіки до міжкультурної комунікації передбачає розробку педагогічної системи, моделі педагогічного процесу, відповідної педагогічної технології.

У розділі 6 (автор – С.В. Копилова) досліджено теоретико-методологічні й технологічні засади професійної підготовки магістрів соціальної роботи в контексті соціокультурних змін. Аналіз впливу об'єктивних факторів дозволив з'ясувати найбільш значущі з них, які підлягають урахуванню у професійній підготовці магістрів соціальної роботи: особливості професії і специфіка професійної діяльності професіоналів у галузі соціального захисту. Основні положення гуманістичної парадигми, а також парадигми управління стали основою для виявлення концептуальної моделі й структурно-функціональних характеристик адаптивної соціально-педагогічної системи. Специфіка запропонованого підходу полягає у розгляді соціально-педагогічної системи як багатовимірного об'єкта, представленого в єдності трьох інтервалів: організація, управління, спілкування. На основі кібернетичного, діяльнісно-особистісного підходів обґрунтовано концептуальні засади та структурно-функціональну модель професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній соціально-педагогічній системі університету. Зазначена логіка

вирішення поставленого завдання дозволили перейти від теоретико-методологічних засад до обґрунтування технології підготовки магістрів соціальної роботи, яка представлена єдністю: технології організації орієнтувальної діяльності студентів; технології управління навчальною діяльністю студентів; технології організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Системоутворювальною основою кожної технології є виділені інтервали: організації, управління, спілкування.

У розділі 7 (автор – Н.Д. Кабусь) на підґрунті аналізу основних стратегічних орієнтирів розвитку сучасної цивілізації, а також місії соціального педагога в суспільстві обґрунтовано доцільність розробки соціально-педагогічного підходу до вирішення проблеми сталого розвитку суспільства, доведено актуальність підготовки майбутніх фахівців до сталого розвитку соціальних груп як основних складових суспільства, що визначають спрямованість його розвитку. Аналіз ідей відомих мислителів дозволив виявити фундаментальні засади сталого суспільного розвитку, усвідомлення яких має особливе значення для спеціаліста, котрий, працюючи з представниками різних соціальних груп, має значні можливості для поліпшення стану соціальної складової сучасної цивілізації.

На основі аналізу сутності понять «розвиток», «сталість», «сталий розвиток», а також з урахуванням основних характеристик соціальної групи як суспільного феномену, визначено суть сталого розвитку соціальних груп. Доведено, що такий розвиток можливий на основі синергетичної моделі – взаємно доповнювального прогресивного розвитку особистості як відповідального соціального суб'єкта, представника сім'ї, громади, нації, цивілізації й власне соціальної групи як цілісності, здатності об'єднувати зусилля з метою позитивних суспільних перетворень. Обґрунтовано, що методологічним підґрунтям підготовки майбутніх соціальних педагогів до

сталого розвитку соціальних груп є сукупність взаємопов'язаних підходів (системно-синергетичного, цивілізаційно-культурологічного, особистісно-соціального, діяльнісного, ресурсного й компетентісно-креативного), котрі забезпечують її цілісність. Указані підходи є основою для розробки моделі педагогічної системи підготовки фахівців до соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп стосовно сталого розвитку, відповідної технології, конкретних методик підготовки фахівців соціальної сфери.

Розділ 8 (автор – О.В. Купенко) присвячено питанню організації самостійної навчальної діяльності студентів університету, актуальність якого визначена вимогами Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) та «Національними рамками кваліфікації» (2011 р.). Аналіз такої діяльності здійснено з використанням принципу додатковості, системного та інтервального підходів. Як результат визначено особливості самостійної навчальної діяльності студентів.

Представлені теоретичні засади для подальшого розроблення засобів діагностування самостійної навчальної діяльності окремого студента та студентської групи.

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 обґрунтувати основи сучасної педагогіки.

---

# РОЗДІЛ 1.

## ВПЛИВ НАУК НА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

---

### 1.1. Зв'язок педагогіки з філософією. Основні ідеї впливу філософії на формування основ сучасної педагогіки

Одним із центральних понять сучасної філософії науки є філософські основи науки (ФОН), що означає сукупність ідей, через які обґрунтовуються онтологічні, гносеологічні, методологічні принципи наукового пізнання [1, с. 1098]. Розглянемо зв'язок педагогіки і філософії на підґрунті методології, а саме – її компонентів – підходів: парадигмального, системного, інтервального, факторного [1-6].

Парадигма науки – це її інтегральна характеристика у певну історичну епоху, пов'язана, як правило, з існуванням наукової школи (напрямку), що поділяє ідею парадигми. Т. Кун у понятті парадигми виділяє два аспекти: епістемічний і соціальний. Відповідно до епістемічного аспекту, зміст парадигми представляє сукупність фундаментальних знань про об'єкти науки, цінності, що їх поділяють науковці, переконання, технічні прийоми як зразки наукової діяльності. За соціальним аспектом, Т. Кун характеризує зміст програми через конкретне наукове товариство, цілісність і межі якого вона визначає [3].

Філософ Ф. В. Лазарев у понятті парадигми виділяє такі основні моменти:

1) «символічні узагальнення» – формальні компоненти теорії, які функціонують як «закони природи», а також визначення відповідних символів;

2) «метафізична парадигма» (або «картина світу») – модельні уявлення, узагальнені образи вихідних об'єктів науки (наприклад, газ у класичній фізиці розглядається як сукупність молекул, що нагадують більярдні кулі в хаотичному русі);

3) загальноприйняті у певному співтоваристві вчених методологічні вимоги і ціннісні орієнтації: теоретичні концепції мають бути простими, непротивічними, такими, які перевіряються; наукові передбачення – точними, за можливостями, кількісно вираженими тощо;

4) загальноприйняті у співтоваристві форми, зразки опису і пояснення, а також базисні приклади рішення конкретних наукових проблем [4, с.230].

Структура парадигми з точки зору Т. Куна і Ф. В. Лазарева є подібними: вони включають питання теорії і методології (п.п. 1-3 – у Ф. В. Лазарева).

На нашу думку, у структурі наведених парадигм відсутній компонент – підґрунтя (ідея) парадигми. Розглянемо основні педагогічні парадигми: підґрунтям знанневої парадигми є першенство знань, культурологічної – професійних умінь як цінностей, а також способів їх набуття. Ідея парадигми управління полягає в тому, що предмет науки – педагогічна система – розглядається як система управління тощо [5].

Отже, до складу парадигми слід віднести апарат науки, основну ідею, визначення основних понять, моделі процесів, визначення методології науки, методологічну систему (підходи, принципи, методи), ціннісні орієнтації, що їх поділяють представники наукової школи або напряду науки.

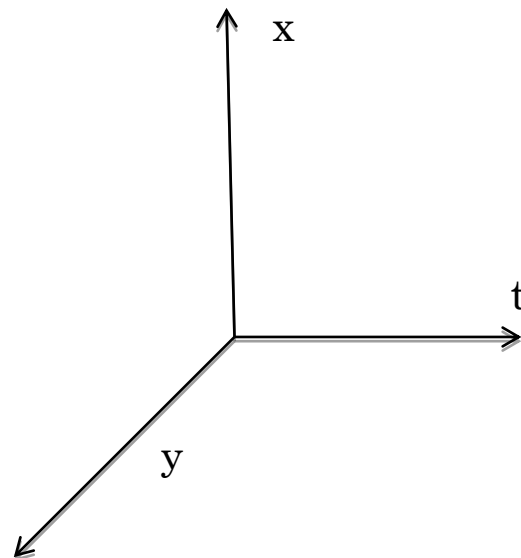
Аналіз визначення парадигми як інтегральної характеристики науки, її структури показує, що вона може бути використаною для опису теоретико-методологічних засад науки.

Розкриття зв'язку педагогії і філософії (філософські основи науки) слід продовжити з урахуванням системного, інтервального, факторного підходів.

Системний підхід дозволяє розглядати об'єкти навколишнього світу як системи, що володіють структурою і функціями. Структура включає компоненти і зв'язки. Кожен компонент виконує певну функцію, як і система. Які компоненти і зв'язки необхідні та достатні для досягнення цілі – у цьому полягає сутність системи. Система викликає появу «емерджентної» якості, що відсутня в окремих компонентах [6].

Із поняттям системи пов'язана ще одна системна якість – цілісність. Досягнення цілісності можливе, якщо система володіє повнотою компонентів, і всі вони виконують певні функції.

Система припускає не тільки сукупність компонентів, але й ієрархію підсистем, цілей, елементів, змісту тощо. Інтервальний підхід застосовує основні ідеї системного підходу: цілісність, цілеспрямованість, емерджентність, ієрархія тощо. На думку О. І. Кремінського, інтервальний підхід не тільки узагальнює основні ідеї системного підходу (система – інтервал, системна якість – інтервальна якість, ієрархія не тільки систем, але й рівнів, структур), але інтервал – будь-яка виділена цілісність. Автор висловлює думку: інтервал – не тільки система, а й «сторона» об'єкта, «аспект», «ракурс», «рівень буття», «проекція» [7, с.73]. У порівнянні з одновимірністю класичних наук, системний підхід слід розглядати як трьохвимірний, за яким параметр  $x$  залежить від часу й рівня ієрархії (рис. 1.1).



*Рис. 1.1. Трьохвимірність системного підходу  
( $x$  – параметр,  $t$  – час,  $y$  – рівень ієрархії)*

Інтервальний підхід пов'язаний із розглядом об'єкта як багатовимірного. Він ґрунтується на принципі релятивізму: все існує не взагалі, а лише в тому або іншому інтервалі абстрагування. Інтервали можуть бути різними (сукупність інтервалів). Дослідник має бути готовим перейти від розгляду одного інтервалу до іншого, в залежності від проблеми, яка вирішується [8, 9].

Наприклад, дослідження системи регулювання гідравлічної турбіни полягає у вирішенні двох питань:

- перевірка сталості системи в режимі великих коливань;
- перевірка якості перехідного процесу в режимі малих коливань від номінальної величини параметра регулювання.

У дослідженні розглянуто два інтервали, які відповідають двом основним режимам роботи турбіни: регулювання міцності і частоти. На кожному з інтервалів система регулювання представлена відповідними диференціальними рівняннями. Важливо знати й урахувати, до якої межі (рівня коливань) інтервал має об'єктивне обґрунтування [10].

Інтервальний підхід дозволяє розглядати об'єкт у багатовимірному просторі, чітко відображати конфігурацію об'єкта, звертати увагу на умови, межі прояву об'єкта [7]. Об'єкт – система управління гідротурбіною Братської ГЕС – розглянуто у двовимірному просторі для вирішення поставлених питань. Конфігурацію об'єкта відображено через два основних режими його функціонування. Межі прояву об'єкта пов'язано з великими або малими коливаннями, рівні яких ураховуються. Отже, об'єкт – система регулювання – представлена як цілісна, цілеспрямована на кожному інтервалі.

Якщо система задана як ціле, що емпірично сприймається, то інтервал слід вибрати, виявити його межі за допомогою теоретичного аналізу. Важливо, що в межах інтервалу об'єкт подано зі всіма своїми особливостями й якостями. Між інтервалами є взаємозв'язок, який відповідає дії принципу наступності.

Поняття інтервалу було запропоновано Ф. В. Лазаревим у 1959 р., але широке впровадження інтервального підходу в економіці, педагогіці, психології, техніці тощо відбулося наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. [7]. Ця подія пов'язана з етапом розвитку некласичного природознавства сучасного типу, що активізувало роль суб'єкта, соціально-історичні та психологічні характеристики якого визначають відповідні структурно-функціональні та динамічні особливості об'єкта пізнання [1, с. 1098].



Головним є те, що саме суб'єкт визначає проблему дослідження, наприклад, оптимізацію системи дистанційного навчання студентів університету, розробляє постановку завдання, визначає способи її здійснення (Т.В. Лаврик).

Дійсно, відповідно до інтервального підходу, об'єкт, що досліджується, слід розглядати як багатовимірний (економічний, технічний, педагогічний, психологічний тощо). Суб'єкт, що володіє необхідними знаннями, досвідом, може обґрунтувати сукупність інтервалів його розгляду і використати отриману інформацію для побудови загальної моделі об'єкта.

Таким чином, інтервальний підхід демонструє єдність об'єктивного і суб'єктивного (інтервали – їх вибір) у процесі пізнання.

Наступним прикладом підходу, запропонованого представниками Білоруської філософської школи, є факторний (аналіз дії факторів, які впливають на функціонування соціальної системи) [11]. У якості факторів обрано:

- об'єктивний, який відображає реальність, що існує незалежно від людини: лише ті речі стають об'єктами, які включаються у людську діяльність, починають засвоюватись суб'єктами предметно-практично і пізнавально, при цьому об'єктивна реальність виступає як об'єкт не в «чистому вигляді», а у формах, що відображають реальність неповністю і неточно [12];

- суб'єктивний фактор, який відображає індивідуальні особливості людини, її творчий потенціал, що втілюється у знаряддя творчої діяльності, які постійно розвиваються, вдосконалюються;

- особистісний фактор відображає активність суб'єкта, яка знаходить відбиття в потребах, мотивах, цілях творчої діяльності, що визначають спрямованість і вибірковість діяльності в особистісному плані;

- людський фактор – інтегральна характеристика, яка відображає роль людини в складній системі, компонентом якої вона виступає (ергати́чний) і створює умови для впливу на функціонування системи (мотивація, досвід діяльності, цінності) через реалізацію зв'язку людини і технічного пристрою.

Результатом дії сукупності факторів на соціальну систему є суперечності, аналіз яких дозволяє обґрунтувати проблему дослідження.

Факторний аналіз використовується також для розгляду актуальності теми дослідження. Для обґрунтування актуальності проблеми оптимізації дистанційного навчання студентів Т.В. Лаврик здійснено опис факторів у вигляді ситуацій [33].

Отже, вплив філософії на основи педагогіки спрямований здебільшого на їх методологічний аспект. Упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ століття філософське поняття методології суттєво змінювалося.

Філософський словник (1975): методологія – 1) сукупність прийомів дослідження у будь-якій науці; 2) учення про метод наукового пізнання і перетворення світу [13, с. 241]. Філософський словник (1987): методологія – 1) сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що використовується в будь-якій науці; 2) галузь знання, що вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і практично-перетворювальної діяльності. Так, методологія науки вивчає наукове знання і наукову діяльність [14, с.278].

Найновіший філософський словник (2001): методологія – вчення про способи організації та побудови теоретичної і практичної діяльності людини [1, с. 628].

Аналіз показує, що в більшості визначень використовується таке родо-видове відношення: методологія – вчення. Згідно з тлумачним словником, учення – сукупність теоретичних положень у якій-небудь галузі знань, система поглядів на щось.

Методологія пов'язана з наукою як учення про науковий метод пізнання (в кібернетиці – моделювання) або як сукупність методів. Методологія науки вивчає наукове знання і наукову діяльність як об'єкти науки; предметом є засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і практично-перетворювальної діяльності.

Засоби, передумови і принципи між собою пов'язані, створюють систему способів, які впливають на організацію діяльності. Управління взаємопов'язане з організацією: ці поняття є взаємооберненими. Якщо організація виступає

системоутворювальним фактором, то управління виконує функції, які йому «делегує» організація, і навпаки.

Визначення методології із найновішого філософського словника включає організацію й побудову діяльності; останню ми розглянемо як управлінський вплив на неї. Згідно зі словником, побудова тлумачиться як система думки, теорія.

У педагогічній науці процеси організації й управління пов'язані зі спеціальною продуктивною діяльністю суб'єктів у навчанні, вихованні тощо. Як було зазначено вище, однією з парадигм науки є управлінська. Тому методологію педагогіки було визначено як учення про способи організації (впливу на особистість суб'єкта), управління (впливу на діяльність суб'єкта) і спілкування між суб'єктами в прямому і зворотному напрямках у процесах навчання, виховання, розвитку, соціалізації, адаптації.

Отже, основними ідеями філософії, які вплинули на формування основ сучасної педагогіки, були такі:

- поняття парадигми, що реалізує зв'язок між об'єктом і предметом науки, з одного боку, і підходами (системний, інтервальний, факторний), з іншого;

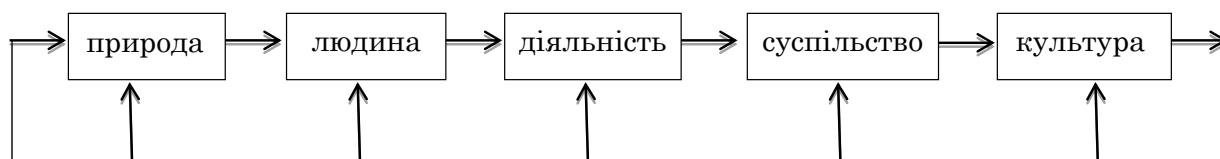
- поняття методології науки, яке дозволило сформулювати визначення педагогічної методології.

## **1.2. Зв'язок педагогіки з культурологією (др. пол. XX – поч. XXI століття)**

Культурологія як наука сформувалася у другій половині XX ст. Об'єктом науки є система, що складається з компонентів: природа, людина, діяльність, суспільство, культура. Між компонентами існують прямі й зворотні зв'язки (рис. 1.2) [15].

У системі здійснюється культурно-історичний процес, який розглядається як предмет науки. Наукові основи культурології включають об'єкт, предмет і методи. Загальна характеристика методів сучасної культурології представлена в навчальному посібнику (редактор – Г. В. Драч) [16, с. 40]. Наука здійснює перехід: від рефлексії до опису досягнень культури; від символіки культури до її систематизації; від кри-

тики засад культури та роздумів про її кризу до рішення проблем функціонування культури, моделювання культурного процесу, його прогнозування і проектування.



*Рис. 1.2. Система «Природа, людина, діяльність, суспільство, культура»*

Аналіз характеристик основ сучасної культурології показує, що при їх отриманні використано системний і кібернетичний підходи. Застосування системного підходу до об'єкта – «Природа, людина, діяльність, суспільство, культура» – показало, що даний об'єкт є системою, яка включає багато компонентів і зв'язків (велика кількість різноманітності), цілісною (всі компоненти і зв'язки виконують належні функції, як і система в цілому), цілеспрямованою (на створення об'єктів культури), ймовірнісною (рішення приймає людина), організованою (кожен компонент і зв'язок займає своє місце в системі), емерджентною. Вплив системного підходу полягає також у процесах систематизації об'єктів культури.

Кібернетичний підхід дозволяє розробити систему «Природа, людина, діяльність, суспільство, культура» як систему організації (вплив на особистість), управління (вплив на діяльність людини) і спілкування між суб'єктами, що належать до суспільства. Вплив кібернетичного підходу полягає також у застосуванні методу моделювання до культурно-історичного процесу, а також методів прогнозування і проектування (на основі моделі).

На підґрунті кібернетичного підходу система (рис. 1.2) розглядається як інформаційна, в якій здобувається, зберігається і застосовується інформація в процесі створення об'єктів культури.

А. С. Кармінім розроблено інваріантну сукупність концепцій, що відображають сутність культури як багатовимірного об'єкта: аксіологічна, антропологічна, інформаційно-семіотична, як світ артефактів, як світ смислів, як світ знаків, як інформаційний процес. Системоутворювальним фактором сукупності концепцій є інформація. Аналіз концепцій дозво-

лив авторові розробити визначення культури [16, с. 24]: «Культура – соціальна інформація, яка зберігається і нагромаджується в суспільстві за допомогою знакових засобів, створених людьми».

Аналіз показує, що здобутками культури є артефакти, які несуть у собі певні смисли (знання, цінності, регулятиви), тобто виступають як знаки, що мають ті або інші значення.

Вплив культурології на основи педагогіки здійснюється через культурологічну парадигму і відповідні підходи. Головною ідеєю є: «від роз'єднаності – до культурної єдності людства» [16, с. 812].

Існує два підходи до розуміння культурно-історичного процесу. Перший ґрунтується на положенні, згідно з яким усі народи і держави розвиваються по одній магістралі; серед них деякі вириваються вперед, а інші – відстають у своєму розвитку. З часом другі піднімаються і досягають більш високого ступеню розвитку – однолінійність культурно-історичного процесу (Ж.-А. Сен-Симон, О. Конт, Г. Гегель, К. Маркс).

Другий підхід ґрунтується на полілінійності культурно-історичного процесу (М. Данилевський). Відповідно до нього, не існує універсального шляху, за яким іде розвиток культур різних народів.

Привабливість першого підходу полягає в тому, що він обстоює ідею єдності людства, сподівання на щасливе майбутнє, якщо народи будуть просуватися по шляху, який пройшов найбільш розвинутий з них. Позитивною якістю другого підходу є те, що він підкреслює цінність кожної культури, її специфіку. Недолік першого підходу полягає в тому, що один народ або група приймаються за взірець, якого слід дотримуватися. У той же час у будь-якій культурі існують свої особливості (норми, оцінки), які слід враховувати.

Вадою другого підходу є те, що зосередження уваги на розгляді окремих культур не надає стимулу визначати їх спільність.

Учені культурологи відшуковують шляхи подолання розбіжностей між підходами: дотримуючись позиції полілінійності культурно-історичного процесу, вони намагаються знайти схожі, універсальні, єдині умови розвитку різних культур (М. Данилевський, А. Тойнбі, П. Сорокін, А. Кармін).

Розглядаючи основи сучасної педагогіки, слід дотримуватися ідеї полілінійності у розвитку педагогіки у окремих народів, у той же час розробляти загальні підґрунтя цього процесу: методологічні, теоретичні, технологічні (методичні). Усі вони об'єднуються терміном – основи науки, який відображає їх ієрархічну будову. Культурологи вважають, що основи науки ґрунтуються на універсалиях культури. А. С. Кармін пише: «Альтернатива – полілінійність – однолінійність» не є непоборною. Справа у тому, що в глибинних основах культури будь-якого народу завжди (або, принаймні, можливо, за дуже рідким винятком) містяться схожі, більш або менш однакові для всіх культур елементи – культурні універсалії [16, с. 813].

Філософи розробляють загальне поняття – універсалії як інваріантні елементи змісту категорій: універсалії об'єктного ряду – світ, змінювання, причина, ціле тощо; універсалії суб'єктного ряду – людина, щастя, держава, честь, справедливість тощо; універсалії суб'єкт-об'єктного ряду – пізнання, істина, діяльність тощо [1, с. 1073].

Аналіз сукупності універсалій показує, що суб'єкт-об'єктний ряд корелює з методологічним компонентом основ педагогіки (способи пізнання); суб'єктний ряд – з технологією і методикою; об'єктний ряд – з теоретичними основами.

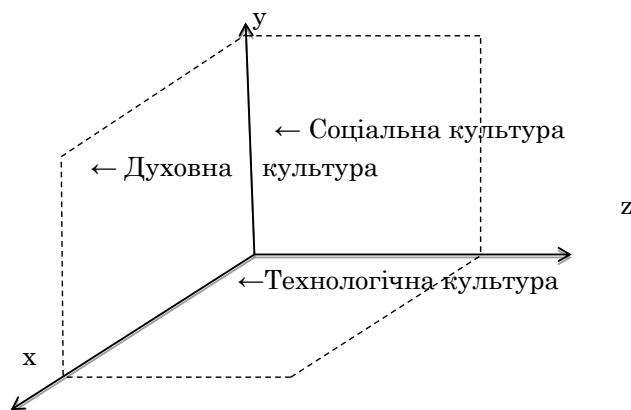
Давні філософи вважали, що у філософських знаннях, як у курячому яйці, можна виділити три основних шари. Перший («жовток») пов'язаний з питанням: як належить жити? Для того, щоб відповісти на нього, слід спочатку відповісти на друге: як побудований світ, у якому живуть люди? Це складає другий шар філософського знання («білок»). Для отримання знань про світ необхідно відповісти на третє питання: як пізнавати світ? Його рішення створює ще один шар філософського знання («шкаралупа»). Для того, щоб дістатися жовтка, необхідно розбити шкаралупу, тобто рішення першого і другого питання залежить від третього (Сократ, Аристотель) [16, с. 476]. Відповідно, в педагогіці існують три основних напрями: методологія науки, теорія, технологія (методика).

Отже, ідею культурології – від роз'єднаності до культурної єдності людства – покладено як підґрунтя основ сучасної

педагогіки (ОСП) з аспектами: методологічним, теоретичним, технологічним (методичним). Модель ОСП є трьохвимірною (рис. 1.3).

У складі загальнокультурного простору ОСП, як правило, виділяють у якості найважливішої частини – галузь духовної культури. Ця галузь включає визначення основних педагогічних категорій: педагогічна система, педагогічний процес, навчання, виховання, розвиток, соціалізація, а також їх моделі. Характерною рисою духовної культури є поєднання знань (теоретичний аспект) і способів їх здобуття (методологічний аспект).

Аналогічно в загальнокультурному просторі основ сучасної педагогіки виокремлюється сукупність технологій і способів вирішення проблеми, які визначають соціальні стосунки, – взаємодію людей у педагогічному процесі. У соціальній культурі неможливо обійтися без знань, але вони виступають як засоби обґрунтування принципів, інших компонентів педагогічної системи.



*Рис. 1.3. Трьохвимірна модель загальнокультурного простору основ сучасної педагогіки з аспектами:*

*x – теоретичним, y – методологічним, z – технологічним*

Велику роль у загальнокультурному просторі основ сучасної педагогіки відіграє технологічна галузь. Вона тут розуміється в широкому плані: як культура діяльності людини, культура організації як вплив на особистість, культура управління як вплив на діяльність, а також культура спілкування між суб'єктами.

Представлення основ сучасної педагогіки у вигляді загальнокультурного простору дозволяє піднятися на більш високий науковий щабель, тобто розглянути культурологічні

аспекти діяльності людини, педагогічної системи, педагогічного процесу, педагогічної ситуації.

Духовна, соціальна і технологічна галузі загальнокультурного простору основ сучасної педагогіки взаємопов'язані, наприклад, навчальна діяльність відбувається в духовній сфері (здобуття знань з дисципліни), соціальній (взаємодія суб'єктів педагогічної системи), технологічній (етапи діяльності, засоби її здійснення).

Аналіз структурної схеми системи «Природа, людина, діяльність, суспільство, культура», а також моделі загальнокультурного простору основ сучасної педагогіки (рис. 1.2, 1.3) розкриває зв'язок культури і діяльності. Застосування діяльнісного підходу до розгляду культури знайшло відображення у концепціях: розуміння культури як процесу творчої діяльності суб'єкта; розгляд культури як специфічного способу діяльності людини.

Один із прихильників зазначеного підходу – Е. С. Маркарян – зауважує, що комплексний розгляд культури, використання двох концепцій дозволяє здійснити науково обґрунтоване управління суспільством, яке слід осмислювати як явище культури [17, с. 42-43].

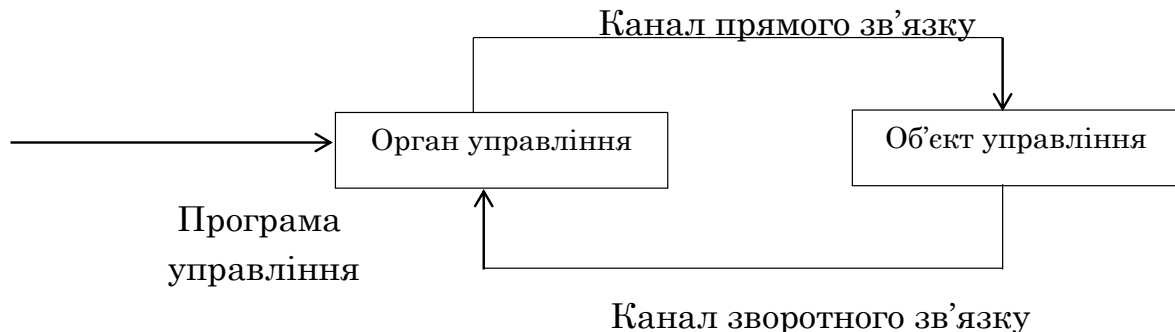
Розгляд взаємозв'язку педагогіки і культурології дозволив обґрунтувати трьохвимірну модель основ сучасної педагогіки з аспектами: теоретичним, методологічним і технологічним, які відображають, відповідно, духовну, соціальну і технологічну галузі.

### **1.3. Взаємозв'язок педагогіки і кібернетики та його вплив на основи сучасної педагогіки**

Появу кібернетики як нового наукового напрямку відносять до 1948 р., коли американський учений, професор математики Массачусетського технологічного інституту Норберт Вінер опублікував книгу «Кібернетика, или управление и связь в животном и машине». У цій книзі автор узагальнив закономірності, які мають місце в системах управління різної природи – біологічних, технічних і соціальних. Важливим є те, що всі системи управління мають однакову структуру (інваріантну) (рис. 1.4).



Об'єктом вивчення кібернетики є складні системи, а предметом – процеси управління в системі. Основним методом кібернетики є метод математичного моделювання систем і процесів.



*Рис. 1.4. Загальна структура системи управління*

У педагогіці та психології використання математичних методів поширилося в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття, а саме – теорія графів, теорія ігор, методи математичного програмування [9, 18].

Великих успіхів у математичному описі систем і процесів досягли технічні науки: електротехніка, радіотехніка, електроніка, машинобудування й енергетика тощо. У дисертації, присвяченій дослідженню процесів регулювання гідроагрегатів Братської ГЕС, було розроблено математичний опис системи регулювання, що складається з гідравлічної турбіни і електрогідравлічного регулятора, отримано значення параметрів регулювання в залежності від часу, визначено оптимальні значення параметрів у різних режимах функціонування системи [10].

У педагогіці проблему оптимізації було сформульовано і вирішено для таких об'єктів:

- 1) навчальний план спеціальності вишу (Т. О. Дмитренко);
- 2) педагогічна система організації, управління, спілкування (О. В. Молчанюк, Т. В. Лаврик).

Для опису систем і процесів широко використовується структурно-функціональний аналіз [1, с. 997]. У середині ХХ ст. структурний і функціональний аналізи було переосмислено в межах системного підходу як два аспекти системного аналізу – структурного і функціонального.

Центральними для структурного і функціонального аналізів є поняття структури і функції. Структура об'єкта

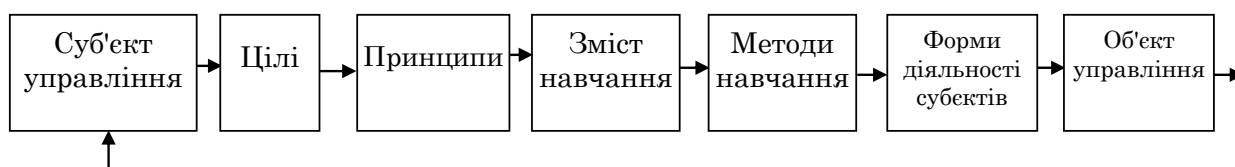
включає компоненти і зв'язки між ними. Структура системи також включає зв'язки з іншими системами. Структура системи може реалізувати різні відношення, зокрема відношення порядку.

Поняття функції розглядається в двох аспектах:

1. призначення (роль) одного з компонентів системи як цілісності;

2. залежність у межах системи, за якою зміни одного з компонентів є похідними від змін інших (відповідно, залежні й незалежні змінні).

У педагогіці прикладом є педагогічна система, структура якої представлена на рис. 1.5.



*Рис. 1.5. Педагогічна система як система управління*

Система є ієрархічною:

а – учень є суб'єктом і об'єктом одночасно (самостійна робота учня);

б – суб'єктом є учитель, а об'єктом впливу – група учнів;

в – суб'єктом є суспільство, а об'єктом – навчальний заклад, група закладів, система освіти.

Аналіз структури педагогічної системи показує, що група компонентів (цілі, принципи, зміст, методи, форми спільної діяльності суб'єктів) є інваріантною, інша – варіативною (суб'єкти системи). Система реалізує відношення порядку. Цю особливість можна показати на прикладі математичної моделі педагогічної системи у вигляді множини:

$$A = \{a_1, a_2, a_3, a_4, a_5, a_6, a_7\},$$

де  $a_1$  – суб'єкт впливу;  $a_2$  – цілі;  $a_3$  – принципи;  $a_4$  – зміст навчання;  $a_5$  – методи;  $a_6$  – форми діяльності;  $a_7$  – об'єкт впливу.

На множині  $A$  реалізовано відношення порядку розташування компонентів системи.

Дослідження педагогічної системи виявило низку її особливостей:

-цілісність забезпечується через присутність усіх компонентів і зв'язків, які виконують належні функції;

- цілеспрямованість забезпечується наявністю мети, відповідністю мети і результату;
- велика кількість різноманітності, що залежить від кількості компонентів;
- ймовірнісний характер процесів, що відбуваються в системі;
- багатовимірність системи з аспектами (організація, управління, спілкування);
- функціональність: бути умовою здійснення педагогічного процесу;
- ієрархічність: рівні ієрархії – індивідуальний, групи, навчального закладу, системи освіти;
- емерджентність: поява системних якостей, непридатних окремим компонентам.

Таким чином, взаємозв'язок педагогіки і кібернетики полягає в тому, що предмет педагогіки – педагогічна система – розглядається як складна система управління діяльністю учнів. Вплив взаємозв'язку педагогіки і кібернетики реалізується через кібернетичні методи – моделювання системи та її компонентів, а також метод «чорного» ящика, за допомогою якого виявляються зв'язки між суб'єктами – прямі та зворотні.

#### **1.4. Зв'язок педагогіки і психології та його вплив на основи науки**

Досягнення кібернетики використані П.Я. Гальперінім у теорії поетапного формування розумової діяльності учнів (кінець 50-х рр. ХХ ст.) [19]. За П. Я. Гальперінім, нова розумова діяльність (уява, розуміння, мислення) настає після відповідної зовнішньої діяльності. Цей процес є поетапним; він обумовлює перехід від зовнішньої діяльності до психологічної.

У діяльності учня вчений виділяє три сторони: орієнтувальну, виконавчу і контрольну. Орієнтувальний бік діяльності ґрунтується на використанні учнем об'єктивних умов і вимог, необхідних для здійснення діяльності. Виконавчий бік зводиться до того, що мають місце послідовність етапів перетворення об'єкта діяльності, а контрольний – вимагає спостереження за ходом діяльності та співставлення її результатів

з відповідними зразками, а за необхідністю – коректування орієнтовної і виконавчої складових діяльності.

У теорії поетапного формування розумової діяльності учнів виділяються шість етапів, на яких мають місце ці зміни. На першому етапі формується мотиваційна основа дії, а саме: закладається відношення суб'єкта до цілей і завдань майбутньої діяльності, а також до змісту матеріалу дисципліни, що необхідно засвоїти. На другому етапі складається схема орієнтувальної основи діяльності (ООД): визначаються системи орієнтирів і вказівок, урахування яких є необхідним для виконання дії. Третій етап – формування дії в матеріальній формі (реальний об'єкт) або матеріалізованій (модель об'єкта): суб'єкт виконує необхідні дії з опорою на зовнішньо представлені зразки дії, зокрема на схему ООД.

Четвертий етап – «гучне соціалізоване мовлення», коли в результаті багаторазового підкріплення складу дії систематично правильним рішенням різноманітних завдань відпадає необхідність користування схемою ООД; її зміст знаходить відображення у мові, яка є підґрунтям для дії, що формується. На п'ятому етапі – формування дії в зовнішньому мовленні про себе – має місце поступове зникнення зовнішнього, звукового мовлення. На шостому етапі процес мовлення зникає, залишаючи у свідомості лише кінцевий результат – предметний зміст дії (інтеріоризація) [21, с. 288].

Аналіз системи формування розумових дій П. Я. Гальперіна показав, що вона складається з кількох підсистем – орієнтувальної, виконавчої і контрольної, тобто є багатовимірною. Так, умовою здійснення перших двох етапів орієнтувальної діяльності (формування мотивації і побудова схеми ООД) є підсистема організації, основними функціями якої є такі:

- вплив на особистість учня з метою формування позитивного ставлення до ситуації, до цілей і завдань дії з її вирішення, до змісту матеріалу дисципліни;
- побудова схеми ООД, необхідної для правильного виконання дії.

У процесі здійснення орієнтувальної діяльності системоутворювальним фактором є організація, управління виконує функції організації. На першому етапі превалює пряме управління, а на другому – пряме управління з елементами

співуправління (спільна продуктивна діяльність суб'єктів) у процесі побудови схеми ООД.

Розроблені три типи процесу при побудові схеми ООД і, відповідно, три типи навчання. Підґрунтям розділення процесів є співвідношення між видами управління. При першому типі процесу побудови схеми учні мають справу з неповною системою умов; їх поповнення частіше за все відбувається в режимі прямого управління з елементами співуправління. При другому типі процесу побудови схеми ООД повна система орієнтирів і вказівок задається в готовому вигляді (пряме управління) або складається в процесі спільної діяльності суб'єктів (співуправління). Третій тип процесу побудови схеми ООД характеризується повною орієнтацією на розкриття структури матеріалу дисципліни (пряме управління і співуправління).

Друга підсистема формування розумових дій – виконавча – є умовою здійснення третього і четвертого етапів: формування дії в матеріальній (матеріалізованій) формі, а також промовляння вголос дій, які засвоюються. Системоутворювальним фактором на цих етапах є управління: співуправління, коли учень проводить необхідні дії з опорою, зокрема на схему ООД, а також самоуправління, коли зміст дії віддзеркалюється через мову, яка є опорою для дії, що формується.

Організація як взаємообернений процес по відношенню до управління виконує необхідні функції, забезпечуючи вплив на особистість через вирішення різноманітних завдань, а також багаторазове підкріплення складу і послідовності дій. У результаті дія стає автоматизованою і відпадає необхідність у застосуванні схеми ООД.

Структура систем, в яких мають місце процеси організації та управління (орієнтувальна, виконавча), є інваріантною: її компоненти – суб'єкти, цілі, принципи (рекомендації стосовно способів регулювання стосунків учасників процесу, розв'язання суперечностей, досягнення міри, гармонії – В. І. Загвязинський, 1982), зміст матеріалу дисципліни, методи і форми діяльності суб'єктів.

Підсистема контролю і рефлексії як умова реалізації п'ятого і шостого етапів принципово відрізняється від попередніх. Це індивідуальна підсистема учня, в якій мають

місце процеси самоорганізації і самоуправління; системоутворювальним фактором є спілкування між суб'єктами.

Підсистема характеризується поступовим зникненням зовнішньої, звукової сторони мови. У свідомості учня залишається кінцевий результат – предметний зміст дії, тобто має місце процес інтеріоризації – формування внутрішньої структури психіки через засвоєння зовнішньої, соціальної діяльності.

Таким чином, система формування розумових дій є трьохвимірною (організація, управління, спілкування) та ієрархічною (індивідуальна і групова підсистеми). У процесі її створення використовуються різні види мислення – системне, багатовимірне і мережеве. Системне мислення отримало свій розвиток під впливом ідей філософії (системомислєдїяльнїсна методологія – СМД методологія [1, с. 923]) і кібернетики [20, с. 440].

У педагогіці виникло й отримало широке розповсюдження поняття педагогічної системи як об'єкта багатовимірного мислення. Розроблено моделі педагогічної системи у вигляді множини, графу, структурної схеми. Сукупність педагогічних систем у вигляді графових моделей утворює мережу, компоненти якої є багатовимірними й ієрархічними об'єктами.

Отже, використання наукового потенціалу теорії П. Я. Гальперіна в розвитку сучасної дидактики дозволяє зосередитися на етапах орієнтувальної діяльності, формування дії в матеріальній (матеріалізованій) формі, перенесення дії в ідеальний (розумовий) план.

Емпірично формування нової дії відбувається з пропуском деяких етапів [21, с. 288]. Але розуміння механізмів формування дії (поняття), розкриття динаміки процесів можливо через застосування повної системи планомірно-поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін), яку слід розглядати в якості методу психологічного дослідження.

Відомий польський педагог – дослідник В. Оконь назвав систему формування розумових дій «дидактичною», головний принцип якої полягає в управлінні процесом навчання, ... яке доведено до своєї досконалості, що й

дозволяє перетворювати зовнішні дії у внутрішні і таким чином прискорювати розвиток учнів [22, с. 56]. Автор наголошує на тому, що в системі П. Я. Гальперіна особлива увага приділяється формуванню мотивації учнів до навчання.

Теорія П. Я. Гальперіна широко використовується в інженерній освіті [18]. Наприклад, етап організації орієнтувальної діяльності в процесі вивчення технічних дисциплін полягає в усвідомленні студентами необхідності, можливості, послідовності (технології) засвоєння матеріалу дисципліни, а також побудові схеми ООД. Послідовність засвоєння полягає у визначенні мети і завдань, розкритті сукупності питань при вивченні теми, необхідної літератури, рівня засвоєння (репродуктивний, дослідницький, творчий), результатів. Відповідно до рівня засвоєння, визначається тип схеми ООД.

Практика показала, що ефективність орієнтувальної діяльності забезпечується використанням різноманітних засобів, зокрема моделей: навчального плану спеціальності, структурно-логічної схеми дисципліни і структурно-технологічної карти теми [18].

Аналіз навчального плану спеціальності у вигляді матриці показав, що існують дві сукупності дисциплін: ті, які забезпечують вивчення дисципліни і ті, які використовують отримані знання й вміння. Більш докладна інформація міститься у структурно-логічній схемі дисципліни, де надано послідовність тем дисципліни, а також перелік знань, які необхідні для їх вивчення. Для кожної теми вказано, де будуть використані набуті знання, зокрема в курсових і дипломних роботах. Структурно-технологічна карта теми включає зміст теми, рівень засвоєння, результати (знати й уміти). На етапі пізнання і перетворення об'єктів дисципліни засобами управління діяльністю студентів є інформаційні блоки першого і другого рівнів, основу яких складають структурно-функціональні схеми об'єктів і алгоритми методів їх дослідження.

Практичне використання наукового потенціалу теорії П. Я. Гальперіна у виші показало підвищення якості навчання при скороченні його строків [18]. Крім теорії П. Я. Гальперіна, яка розглядається в педагогічній

психології, у педагогіці використовуються такі психологічні методи: семантичного диференціала, семантичного радикала, дослідження особистості тощо.

## Висновки до розділу 1

1. У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. людство усвідомило наявність глобальних проблем, характерних для різних сфер життєдіяльності людини: економічної, соціальної, екологічної, політичної, культурної – естетичної й етичної. Актуальним завданням стає розробка «Стратегії людини», узгодженої зі стратегією природи (академік М.М. Мойсєєв). У вирішенні цього завдання мають брати участь перш за все ті науки, які займаються проблемою людини, і серед них гідне місце – за педагогікою. Наука має розробити стратегії свого розвитку на майбутнє. А починати треба з основ педагогіки як підґрунтя її становлення й розвитку в сучасну епоху.

2. Виникає занепокоєння, що в найбільш розвинутих цивілізаціях ХХ ст., а саме – у країнах Заходу – техніко-економічний компонент не тільки домінував, але й часом подавляв культурно-етичну складову (Н. В. Бордовська, А. О. Реан). Постає завдання переходу від техногенної, в тому числі – інформаційної цивілізації – до антропогенної, де основною цінністю стала б людина (а не техніка). Важливим компонентом основ педагогіки є сукупність парадигм, серед них – гуманістична й антропологічна, які наголошують на цінності, перш за все, людини у світі .

3. Вплив філософії на педагогіку й інші науки забезпечується завдяки виконанню нею двох найважливіших функцій – світоглядної і методологічної. Філософію можна визначити як світогляд, який потребує своєї інтерпретації на підґрунті розгляду наук, мистецтва, практики [23].

Методологію розуміють як учення про методи пізнання і перетворення світу, визначення способів досягнення мети будь-якої діяльності, зокрема навчання і виховання людини. Відповідно до специфіки філософії, мова йде про методи, що мають фундаментальне значення. Такими методами є способи організації, управління, спілкування, історичний метод тощо [1].

Філософська методологія знаходить своє втілення в методології конкретних наук. Ми погоджуємося з філософом В. А. Канке, який зазначає, що «ніколи раніше філософія не була



стільки науково обґрунтованою, як зараз. Безумовно, наукова організація філософії – це благо» [ 23, с.10].

4. У середині ХХ ст. Ф. В. Лазаревим було започатковано новий науковий напрям у гуманітарній сфері – філософію інтервальності. Її підґрунтям є уявлення про багатоінтервальну, багатовимірну реальність, а також про інтервальну природу пізнавального процесу. У педагогіці за допомогою інтервального підходу вдалося поєднати теорію і практику – обґрунтувати багатовимірну педагогічну систему як умову здійснення педагогічного процесу з відповідними етапами. Інтервал у педагогіці – це підсистема педагогічної системи (організації, управління, спілкування); в межах інтервалу підсистема є цілісністю, зі своєю інваріантною структурою і функціями.

5. Великим досягненням Білоруської філософської школи є обґрунтування методу аналізу сукупності факторів у людино-маши́нній (ергати́чній) системі (кінець ХХ ст.). Цей метод – факторний підхід – було застосовано в процесі дослідження педагогічної системи на основі алгоритму: виявлено наявність суперечностей при дії об'єктивного, суб'єктивного, особистісного і людського факторів, обґрунтовано проблему дослідження, доведено її актуальність.

6. Головною ідеєю сучасної культурології (домінуючою) є досягнення культурної єдності народів через розгляд культурно-історичного процесу як полінійного. У той же час слід визначити загальні підґрунтя цього процесу. Вважаючи, що педагогічний процес є складником культурно-історичного процесу, робимо висновок відносно основ педагогіки як трьохвимірного об'єкта з інтервалами: методологічним, теоретичним і технологічним.

7. Розглянуто зв'язок універсальї культури (елементи зв'язку між народами), педагогічних цінностей (компоненти педагогічної системи, результати педагогічного процесу – знання, вміння, навички, досвід діяльності тощо), з одного боку, й інтервалів основ сучасної педагогіки, з іншого.

8. Розроблено трьохвимірну модель загальнокультурного простору основ сучасної педагогіки з вісями:  $x$  – теоретична,  $y$  – методологічна,  $z$  – технологічна. Складниками простору ОСП є духовна культура як функція з аргументами –  $x$ ,  $y$ ; соціальна культура як функція з аргументами –  $y$ ,  $z$ ; технологічна культура як функція з аргументами –  $x$ ,  $z$ .

9. У процесах формування духовної, соціальної і технологічної культури, як функцій двох аргументів, третій аргумент ви-

значає умови здійснення складників культури. Наприклад, у формуванні соціальної культури не можна обійтись без знань, але вони є засобами для визначення компонентів відповідної системи; у формуванні духовної культури – без технології процесу; у формуванні технології – без обґрунтування способів, що входять до її складу.

10. Виявлено взаємозв'язки між галузями загальнокультурного простору основ сучасної педагогіки, наприклад, спільна продуктивна діяльність суб'єктів як «кліточка» педагогічного процесу відбувається у духовній сфері (знання), соціальній (взаємодія), технологічній (етапи, засоби).

11. Вплив кібернетики на педагогіку полягає в тому, що:

- у кінці ХХ ст. предметом педагогіки почала розглядатися педагогічна система як система управління діяльністю учнів;

- серед методів педагогіки провідне місце зайняв метод моделювання;

- для опису педагогічної системи використано теорію множини і теорію графів;

- визначено характеристики педагогічної системи як багатовимірної й ієрархічної;

- процеси в педагогічній системі розглянуто як ймовірнісні.

12. Вплив психології на педагогіку прослідковується на прикладі теорії формування розумових дій П. Я. Гальперіна, аналіз якої показав наявність критеріальних характеристик, що забезпечують її роль у формуванні основ сучасної педагогіки: багатовимірність, ієрархічність, універсальність, технологічність, рефлексивність. Аналіз системи формування розумових дій виявив, що вона є багатовимірною, тому що її підсистеми – орієнтувальна, виконавча і контрольно-рефлексивна – є системами організації, управління і спілкування, відповідно, а також ієрархічною, а саме: перші дві підсистеми є груповими (суб'єкт – учитель, об'єкт – група учнів), а третя – індивідуальна (суб'єкт і об'єкт – учень). Система формування розумових дій і понять є універсальною через те, що вона застосовується як у теоретичній, так і практичній діяльності й може слугувати засобом реалізації взаємозв'язку між теорією і практикою в педагогіці. Це забезпечує її інструментальність.

Технологічність і рефлексивність системи П. Я. Гальперіна забезпечуються етапністю її застосування, а також можливістю здійснювати рефлексію на кожному етапі через організацію мовлення, зокрема на останньому, де спілкування є системоутворювальним фактором.

---

## РОЗДІЛ 2. АСПЕКТНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

---

### 2.1. Філософський аспект аналізу основ сучасної педагогіки: парадигмальний, методологічний, епістемічний

Метою розгляду парадигмального аспекту основ сучасної педагогіки є вивчення взаємозв'язку між парадигмою і основами педагогіки – теоретичними, методологічними, технологічними.

Чітко пов'язують парадигму з теорією автори підручнику під редакцією Л. П. Крившенко [24]: парадигма – теорія, прийнята в якості зразка рішення дослідницьких завдань, тобто науковий підхід. Більш широко розглядає парадигму автор словника з педагогіки – В. А. Міжериков: парадигма – сукупність теоретичних, методологічних та інших установок, прийнятих науковим педагогічним співтовариством на кожному етапі розвитку педагогіки, якими керуються як зразком (моделлю, стандартом) при рішенні педагогічних проблем; певний набір принципів (регуляторів) [25, с. 263-264].

Автор словника-довідника із соціальних комунікацій – В. О. Ільганаєва – надає кілька визначень поняття парадигми: як теоретико-методологічної передумови дослідження, а також сукупності понять, концептуальної схеми; прикладу зв'язку духовного і матеріального світів, «картини світу», а саме:

1. сукупність теоретичних і методологічних передумов, що визначають конкретне наукове дослідження і виступають у якості моделі, зразку постановки та рішення дослідницьких завдань;

2. наукова теорія, втілена в системі понять, які відображають істотні риси дійсності;

3. концептуальна схема, модель постановки проблем та їх рішення;

4. визнане всіма наукове досягнення, яке впродовж певного часу дає науковому співтовариству модель постановки проблем та їх рішення;

5. поняття, що використовується у філософії для характеристики відношень духовного і матеріального світів;

6. сукупність передумов, що використовуються у конкретному дослідженні (знання) й прийняті на даному етапі (часто замінюється поняттям «картина світу») [26, с.247].

Отже, у визначеннях, розроблених В. О. Ільганаєвою, парадигма розглянута як передумова: теоретична, методологічна – у вигляді концепції, моделі, зразка тощо для конкретного дослідження.

Філософи Ф. В. Лазарев, М. К. Трифонова вважають парадигму інтегральною характеристикою науки, що охоплює теорію (формальні компоненти як «символічні узагальнення», моделі вихідних об'єктів науки), методологію (методологічні вимоги), ціннісні орієнтації [4, с. 230]. У цьому визначенні прийнято, що крім теорії та методології, елементами зв'язку парадигми і науки виступають ціннісні орієнтації, а також моделі вихідних об'єктів.

На існуванні взаємозв'язку парадигми з теорією і практикою наголошують не тільки В. О. Ільганаєва, але й фахівець з методології соціальної педагогіки І. А. Липський: парадигма науки суттєво впливає на її розвиток не тільки в плані теорії, але й практики [27, с. 299].

Класик української педагогіки, автор українського педагогічного словника – С. У. Гончаренко – розглядає принцип загальноприйнятої парадигми як методологічну основу єдності певного наукового співтовариства (школи, напряму), що значно полегшує професійну комунікацію [28, с. 248].

Вище (рис. 1.3) було наведено трьохвимірну модель загальнокультурного простору основ сучасної педагогіки. Аналіз визначень, наведених вище, показав, що парадигма впливає на формування духовної і соціальної культури. На нашу думку, парадигма має впливати і на технологічну культуру через пов'язані з нею підходи, принципи і методи.

Отже, парадигма є передумовою розробки основ сучасної педагогіки, якщо до її складу входить основна ідея (див. розділ 1), апарат науки, теорія, методологія, ціннісні орієнтації,

а також засоби впливу на технологію процесів у педагогічній системі.

Метою розгляду методологічного аспекту основ сучасної педагогіки є розробка методологічної системи, загальна структура якої включає підходи, принципи, методи. Система є ієрархічною відповідно до існування чотирьох рівнів методології: філософська (загальні принципи пізнання: об'єктивності, наочності, науковості, активності суб'єктів у пізнанні й перетворенні об'єктів, зв'язку з практикою, детермінізму, ізоморфізму, сходження від абстрактного до конкретного, системності); загальнонаукова – теоретичні концепції, які використовуються у всіх або в більшості дисциплін – підходи: системний, культурологічний, факторний, кібернетичний, інтервальний, технологічний; методологія конкретно-наукова розглядає принципи (специфічні), методи, а також відповідні етапи дослідження. Методологія науки включає проблеми, що розглядаються і вирішуються, а також питання щодо застосування методів і засобів (математичних, фізичних тощо); методологія технологічна використовує різні методики дослідження, що дозволяють отримати емпіричний матеріал, виконати його обробку, первинне оцінювання і включити в сукупність наукового знання.

Безумовно, всі рівні методології взаємопов'язані; філософський рівень створює підґрунтя для інших рівнів відповідно до світоглядної функції філософії [29]. Методологія конкретно педагогічна розглядається у зв'язку з теорією і створює теоретико-методологічну систему з такими компонентами: науковий апарат (об'єкт науки, предмет, методи); сукупність парадигм; підходи; філософські та специфічні принципи; способи рішення поставлених питань (моделювання, методи математичної статистики); етапи педагогічного процесу й відповідні засоби.

Якщо парадигма є компонентом теоретико-методологічної системи (науки, дослідження), вона має бути пов'язаною з іншими компонентами (по горизонталі і вертикалі). По горизонталі спостерігаємо взаємозв'язок між парадигмами: видом зв'язку є наступність між ними. Наприклад, знаннева і культурологічна парадигми пов'язані між собою, а також з

гуманістичною, управлінською, соціетальною, соціально-комунікаційною, антропоцентриською, технологічною.

По вертикалі парадигми пов'язані з відповідними підходами та методами і таким чином впливають на технологію процесу. Наприклад, знаннева парадигма пов'язана із системним й інтервальним підходами. За їх допомогою розроблено моделі педагогічної системи як сукупності трьох підсистем: організації, управління, спілкування, визначено їх характеристики. Педагогічні системи є умовами здійснення педагогічного процесу на етапах: орієнтувальному – педагогічна система організації; на пізнавально-перетворювальному – педагогічна система управління; на контрольно-рефлексивному – педагогічна система спілкування.

Культурологічна парадигма пов'язана з культурологічним підходом, який ґрунтується на концепціях культури, створених у період становлення вітчизняної культурології (середина ХХ ст.). Згідно з аксіологічною концепцією, культура – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які виражають історично досягнутий рівень розвитку суспільства та людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності (філософський словник [30]).

Обмеженість аксіологічного підходу, який дозволяє розглянути культуру лише з одного боку – ціннісного, – спонукала до пошуку інших підходів. У діяльнісних концепціях культури (Е.С. Маркарян) використано родо-видові відношення: культура – процес творчої діяльності; культура – специфічний спосіб діяльності. Виникнення саме таких концепцій спонукає педагогів-дослідників піднятися на більш високий науковий щабель і розглядати культуру діяльності учня, культуру управління діяльністю, культуру спілкування між суб'єктами за допомогою специфічних способів [15]. Це є підґрунтям формування духовної і соціальної культури як компонентів культурологічного простору основ сучасної педагогіки. Описана ситуація корелює з потребами господарства в добу науково-технічного прогресу (ХХ ст.) щодо підготовки творчих фахівців у різних галузях (В. М. Нагаєв, К. В. Ярецько та інші).

Високо оцінюючи діяльнісний підхід і концепції культури, розроблені на його підґрунті, Е. С. Маркарян

вважає, що вони дозволяють здійснити вихід на рішення проблеми оптимізаційного моделювання соціальних процесів [17, с. 33].

Дійсно, питання оптимізації в педагогіці є актуальним, але воно частіше за все вирішується для статичних об'єктів, які здійснюють вплив на процеси навчання, виховання тощо: навчальний план, алгоритм процесу, педагогічна система тощо. Друга концепція діяльнісного підходу забезпечує безпосередній вплив на педагогічний процес через специфічні способи діяльності учнів (оптимальні).

Отже, критерієм виділення об'єктів культури є спосіб здійснення діяльності. Розглянемо визначення способу і порівняємо його з визначенням технології [31]. Спосіб: 1) певна дія, прийом або система прийомів, яка дає можливість зробити, здійснити що-небудь, досягти чогось; 2) те, що служить знаряддям, засобом і т. ін. у якій-небудь справі, дії.

Технологія: 1) сукупність знань, інформації стосовно послідовності окремих операцій у процесі виробництва чого-небудь; 2) сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій тощо.

Аналіз наведеного вище поняття технології показує, що воно відноситься до сфери виробництва. Технологія включає етапи і відповідні способи дії.

Педагогічну технологію в літературі подано, як правило, описово на різному рівні абстрагування:

- у підручнику під редакцією Л. П. Крившенко [24, с. 421] технологія – проект, розробка, опис процесу (виховання), за яким педагог здійснює конкретну роботу;

- за означенням ЮНЕСКО, технологія в загальному розумінні – системний метод створення, засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [28, с. 331];

- у словнику-довіднику В. А. Міжерикова сучасна технологія навчання – це комплексна інтегрована система, яка включає впорядковану множину операцій і дій, що забезпечують визначення цілей навчання, змістові інформаційно-предметні й організаційні аспекти, спрямовані на засвоєння

знань, набуття професійних умінь і навичок, а також формування особистісних якостей учнів, визначених через цілі навчання [25, с. 382].

Аналіз поданих вище визначень показує, що найбільш загальними серед них є у підручнику під редакцією Л. П. Крившенко, а також у матеріалах ЮНЕСКО, де сформульовано завдання оптимізації освіти.

У визначенні В. А. Міжерикова технологія описана як система (комплексна, інтегрована) операцій і дій, спрямованих на засвоєння знань, набуття вмінь, навичок, формування якостей особистості.

На нашу думку, технологія навчання – це множина впорядкованих, взаємопов'язаних етапів: орієнтувального (системоутворювальний фактор – організація як вплив на особистість учня), пізнавально-перетворювального (системоутворювальний фактор – управління як вплив на діяльність учня), контрольо-рефлексивного (системоутворювальний фактор – спілкування між суб'єктами), – умовами здійснення яких є, відповідно, педагогічні системи організації, управління і спілкування. Розроблене визначення технології (трьохвимірною об'єкта), етапи якої є інтервалами, може бути підґрунтям реалізації технологічної культури суб'єктів педагогічної системи.

Здійснений аналіз основ сучасної педагогіки – парадигмальний, методологічний – утворив підґрунтя для епістемічного аналізу. Епістемологія (гр. *episteme* – знання, *logos* – учення) – філософсько-методологічна дисципліна, в якій досліджується знання як таке, його будова, структура, функціонування і розвиток. Разом із гносеологією традиційно ототожнюється з теорією пізнання [1, с. 1232; 4, с. 194].

Будь-яка епістемологічна концепція спрямована на дослідження природи знання, способів пізнання, відношення об'єкт – знання (у гносеології – суб'єкт – знання). Сучасний стан епістемологічних досліджень визначається низкою факторів [1, с. 1232]:

1) відношення «об'єкт – знання» виходить за межі ситуації пізнання, а поширюється на інші види діяльності, в яких розглядається функціонування знання, а саме – в управлінні, організації, проектуванні тощо;



2) класичне відношення – істинності – доповнюється повнотою, оптимальністю, адаптивністю тощо;

3) типологія знання стає розгалуженішою і диференційованішою: поряд із практико-методологічним, природничо-науковим, гуманітарним, інженерно-технічним знанням виділяються часткові його варіанти, а саме – математичне, біологічне, інноваційне, технологічне;

4) особливим предметом дослідження стає семіотична структура знань;

5) крім «знання» досліджуються й інші епістемологічні одиниці (наприклад, «мови»);

6) позначилася криза сцієнтизму: наукове знання перестає розглядатися як основна форма знання, все більший інтерес викликають когнітивні практики, пов'язані з різними історичними і духовними практиками, що виходять за межі традиційних уявлень стосовно раціональності.

На прикладі педагогіки розглянемо вплив зазначених вище факторів на дослідження процесу пізнання.

1. Технологія процесів, що відбуваються в педагогічній системі, включає різні види діяльності, в ході яких спостерігається функціонування знання. Наприклад, управління навчальною діяльністю учнів вимагає таких видів знання: стосовно ситуації, яка склалася на даний момент, критеріїв й обмежень, способу управління для досягнення мети.

2. Останнім часом щодо педагогічних об'єктів застосовуються такі характеристики, як повнота, оптимальність, адаптивність, що значно поширюють знання фахівців-теоретиків, практиків. Так, поняття цілісності педагогічної системи пов'язане з повнотою її компонентів, а також виконанням кожним з них належної функції. Характеристика оптимальності також стосується педагогічної системи (О. В. Молчанюк, Т. В. Лаврик), застосування якої сприяє підвищенню ефективності педагогічного процесу.

3. У педагогіці кінця ХХ – початку ХХІ ст. поширилася типологія знання у зв'язку з процесами диференціації та інтеграції. Наприклад, диференціація науки сприяла появі нових галузей і напрямів, зокрема, педагогічна кібернетика, інженерна педагогіка, педагогічне пізнання тощо (К. О. Метешкін; А. Т. Ашерев, Т. Л. Богданова; Т. О. Дмитренко).

4. Застосування системного підходу для опису педагогічних об'єктів сприяло поширенню структурно-функціонального аналізу. Знання педагогічної системи набуває вигляд структури системи з компонентами і зв'язками. Диференціація педагогічної системи відповідно до інтервального підходу привела до появи нового знання, а саме: підсистема орієнтування, підсистема пізнання і перетворення, підсистема контролю і рефлексії. Таким чином, знання педагогічної системи та її підсистем має вигляд семіотичної структури. Семіотика (семіологія) [гр. учення про знак] – 1) загальна назва комплексу наукових теорій, які вивчають різні властивості знакових систем (природна мова, мови програмування, фізична і хімічна символіка, логічні та математичні числення) [32, с. 550]. Знання педагогічної системи представлено у вигляді множини компонентів, графу, структурної схеми.

5. Важливою епістемологічною одиницею будь-якої дисципліни є мова. Педагогічна мова зараз перебуває у стані свого розвитку. Через диференціацію загальної педагогіки, виникнення системи педагогічних наук, необхідність їх інтеграції постала проблема розробки основ сучасної науки, що може слугувати підґрунтям диференціації й інтеграції.

6. Основи сучасної педагогіки є об'єктом пізнання у добу, яка характеризується «кризою сцієнтизму», тобто абсолютизації ролі науки в системі культури, духовному житті суспільства. Для усунення названої суперечності було розглянуто вплив різних наук на об'єкт пізнання (філософії, культурології, кібернетики, психології), розроблено модель загальнокультурного простору основ сучасної педагогіки з вісями: теоретичною, методологічною, технологічною. Складниками простору є духовна, соціальна і технологічна культура.

## **2.2. Теоретичний аспект аналізу основ сучасної педагогіки: теорія педагогічної системи і педагогічного процесу**

Метою розгляду теоретичного аспекту основ сучасної педагогіки є вивчення педагогічної системи як оптимальної й адаптивної, а також ефективного педагогічного процесу й умов його функціонування.

Принцип системності використовується для побудови різних моделей педагогічної системи (множинної, графової, структурної, функціональної), які відображають її характеристики: повнота наявних компонентів, порядок їх розташування (педагог, цілі, принципи, зміст, методи навчання, форми спільної продуктивної діяльності суб'єктів, учні), сукупність зв'язків (прямих: педагог – учні, зворотних: учні – педагог), виконання належних функцій кожним компонентом, зв'язком, системою як цілісністю; наявність системних якостей (навчання, виховання, розвиток особистості тощо).

Принцип інтервальності дозволив розглядати педагогічну систему як ієрархічну (індивідуальну, групову, навчального закладу, системи освіти) і багатовимірну (організації, управління, спілкування).

У сучасній педагогіці розглядаються оптимальні й адаптивні системи, хоча теорію таких систем не можна вважати цілком розробленою.

Суть принципу оптимальності в педагогіці (за С. У. Гончаренком [28]) полягає в досягненні учнем (педагогом) максимального пізнавального або навчально-виховного ефекту, відповідно, мінімальних затрат матеріальних ресурсів і зусиль (критерії) за обмежений час (обмеження).

Принцип оптимальності потребує постановки завдання: отримання й оцінювання інформації стосовно ситуації, що склалася; вибір і опис критеріїв оптимальності й обмежень; обґрунтування способу досягнення екстремуму (max, min); утілення названого способу в практику; оцінювання результату і його корекція, якщо потрібно (за В. М. Коршуновим).

Наприклад, у дисертації Т. В. Лаврик об'єктом оптимізації є система дистанційного навчання бакалаврів університету (галузь – системні науки і кібернетика), представлена її особливостями, що є підґрунтям вибору критеріїв оптимальності – здатністю студентів до самоорганізації і самоуправління; якістю знань, умінь, навичок з дисциплін професійного циклу, а обмеженнями – тривалістю роботи за комп'ютером з навчально-методичними матеріалами [33].

Порівняння двох постановок завдань оптимізації (С. У. Гончаренко, Т. В. Лаврик) показує, що обмеженнями у

них є час; одним із критеріїв є прагнення отримати максимальний навчальний ефект; різниця полягає у другому критерії, який прямує до мінімального значення (С. У. Гончаренко), а у Т. В. Лаврик – до максимального.

З нашої точки зору, якщо критерії мають різне спрямування, то досягнути консенсусу при розв'язуванні завдання оптимізації в соціальній сфері значно важче. У цьому випадку другий критерій приймається до розгляду як обмеження [10].

Розглянемо другий специфічний принцип – адаптацію. Це поняття здебільшого відносять до сфери біології, в якій процес адаптації означає пристосування будови і функцій організму, його органів до умов середовища. Але поняття адаптації використовується в гуманітарній сфері, коли мова йде, зокрема про соціальне пристосування до умов середовища. У технічних науках адаптація розглядається як здатність технічних пристроїв (систем) пристосовуватися до умов навколишнього середовища, які змінюються, або (і) до своїх внутрішніх змін, що сприяє підвищенню ефективності їх функціонування (автопілот).

Кібернетик Л. П. Крайзмер розглядає адаптацію в широкому розумінні як процес зміни властивостей системи, що дозволяє їй досягти певного, частіше оптимального або, принаймні, задовільного функціонування при початковій невизначеності та зовнішніх умовах, які змінюються [34]. Під властивостями системи автор розуміє її сприятливість до зовнішніх впливів, деякі параметри, структуру, алгоритм функціонування. Важливо, що автор відзначає наявність зв'язку адаптації з оптимізацією.

Вважаємо, що адаптація – це процес змінювання параметрів, структури, алгоритму, який може здійснюватися найкращим чином, якщо критерії будуть досягати оптимальних значень з урахуванням обмежень.

Розробляючи поняття адаптації на міждисциплінарному рівні, В. І. Шкіндер формулює таке визначення: «Адаптація – це спрямована взаємодія систем різного рівня (ієрархії), в процесі якої має місце обмін речовиною, енергією, інформацією, а також їх взаємне збагачення і розвиток» [21, с. 11]). Аналіз показує, що наведене вище визначення розроблене

для систем будь-якої природи, рівнів ієрархії, ресурсів, а також зі вказівкою стосовно збагачення й розвитку систем, що адаптуються.

На нашу думку, Л. П. Крайзмер і В. І. Шкіндер розглядають системи як одновимірні. Якщо мова йде про педагогічні системи, їх слід вивчати як трьохвимірні, основним ресурсом яких є інформація, а результатом – адаптованість до зовнішніх і внутрішніх впливів. Адаптованість педагогічних систем може розглядатися як умова оптимізації педагогічного процесу на орієнтувальному, пізнавально-перетворювальному і контрольно-рефлексивному етапах.

Три види визначень адаптації розроблені вченими на таких рівнях абстракції: емпіричному (в біології – пристосування організму до умов середовища); теоретичному (в кібернетиці – змінювання властивостей системи в процесі її функціонування: параметрів, структури, алгоритму); методологічному (пристосування багатовимірної, ієрархічної системи будь-якої природи до зовнішніх і внутрішніх впливів). Емпіричне визначення ґрунтується на фактах, теоретичне – на алгоритмах функціонування, а методологічне – на моделях систем.

У залежності від рівня абстракції, а також на підґрунті факторного і діалектичного підходів розроблені такі визначення процесу адаптації педагогічної системи:

- на емпіричному рівні – пристосування до зовнішніх впливів з боку об'єктивного і суб'єктивного факторів, а також внутрішніх – особистісного і людського факторів – з метою подолання суперечностей і, як наслідок, підвищення ефективності педагогічного процесу;

- на теоретичному рівні – пристосування до зовнішніх і внутрішніх впливів через зміни структури і функцій педагогічної системи з метою подолання суперечностей і підвищення ефективності педагогічного процесу;

- на методологічному рівні – пристосування відбувається через інтеграцію підсистем організації (вплив на особистість суб'єктів), управління (вплив на діяльність суб'єктів), спілкування в процесі спільної продуктивної діяльності суб'єктів для підвищення ефективності педагогічного процесу.

Аналіз трьох визначень адаптації показав, що їх можна об'єднати таким чином: адаптація педагогічної системи до зовнішніх впливів з боку об'єктивного і суб'єктивного факторів, а також внутрішніх – особистісного і людського факторів – через зміни структури і функцій системи в процесі інтеграції підсистем організації, управління, спілкування для подолання суперечностей і підвищення ефективності педагогічного процесу (Т. О. Дмитренко, Т. В. Лаврик).

Як зазначалося вище, одним із показників адаптації є досягнення поступового переходу від прямого управління на орієнтувальному етапі, співуправління на етапі пізнання і перетворення об'єктів і до самоуправління на етапі контролю і рефлексії. Ефективність педагогічного процесу буде забезпечуватися й оптимізацією, зокрема через мінімізацією терміну переходу від прямого управління до самоуправління з урахуванням обмежень (духовних, матеріальних).

Принцип адаптації пов'язаний із такими законами:

- усезагальним – будь-яка система спрямована на збереження рухливого рівноважного стану шляхом протидії внутрішнім і зовнішнім факторам, а цей стан може бути оптимальним – найкращим для наявних умов;

- загальним – будь-яка система пристосовується до впливів (зовнішніх, внутрішніх) через зміни структури, функцій, алгоритму функціонування;

- частковим – педагогічна система з підсистемами: організації, управління, спілкування – пристосовується до змін з боку об'єктивного, суб'єктивного, особистісного і людського факторів через зміни структури, функцій, алгоритму функціонування окремих підсистем для подолання суперечностей від дії факторів і підвищення ефективності педагогічного процесу.

Правила використання принципу адаптації:

- здійснити диференціацію педагогічної системи на підсистеми: організації, управління, спілкування;

- розглянути вплив факторів (об'єктивного, суб'єктивного, особистісного і людського) на кожен із виділених підсистем;

- обґрунтувати способи подолання суперечностей через зміни структури, функцій, алгоритму функціонування підсистем, які є умовами здійснення етапів педагогічного процесу – орієнтувального, пізнавально-перетворювального і контрольно-рефлексивного.

У психологічному словнику адаптивність розглядається як тенденція функціонування цілеспрямованої системи, що означає відповідність між цілями і результатами (стан рівноважності – гомеостаз, отримання задоволення, практичної користі, успіху) [21, с. 11].

Згідно з визначенням, адаптивність стосується статичних характеристик – цілей і результатів. На нашу думку, адаптивність педагогічної системи розглядається як здатність до зберігання ефективного (оптимального) стану функціонування через зміни структури, функцій, алгоритму системи, підсистем, які перебувають під впливом об'єктивного, суб'єктивного, особистісного і людського факторів. Це визначення адаптивності стосується динаміки педагогічної системи, спричиненої дією сукупності факторів; реакція системи полягає у зміні структури, функцій, алгоритму функціонування.

Вище (розділ 1) було зазначено, що принцип інтервальності Ф.В.Лазарева вплинув на розвиток педагогіки в напрямі дослідження педагогічних об'єктів як складних багатовимірних систем, розробки їх моделей. Учений вводить в обіг поняття інтервалу, який не просто фіксує той або інший бік об'єкта, але в межах інтервалу об'єкт є цілісністю – (можливим світом) у структурі реальності, – що визначає існування об'єкта як «часткового» в конкретному варіанті його актуалізації [4, с. 127]. Важливим є те, що будь-який об'єкт може розглядатися як одновимірний у межах інтервалу, а сукупність моделей, розроблених на певних інтервалах, утворює модель об'єкта.

Правила застосування принципу інтервальності у дослідженні педагогічної системи як багатовимірної (багатоінтервальної):

- 1) представити педагогічну систему як сукупність підсистем організації, управління, спілкування;

2) підсистеми педагогічної системи розглянути як інтервали;

3) на кожному інтервалі підсистема є цілісністю зі всіма компонентами і зв'язками, які виконують певні функції;

4) інтеграція підсистем відбувається на підґрунті забезпечення цілісного педагогічного процесу, спрямованого на досягнення мети, який складається із орієнтувального, пізнавально-перетворювального і контрольньо-рефлексивного етапів.

Опис процесів, які мають місце в педагогічній системі (навчання, виховання, розвиток, соціалізація, формування якостей особистості тощо), відбувається на якісному рівні. У монографії К. В. Яресько [15, с. 135] надано приклади визначень процесу навчання, розроблених з кінця ХХ – до початку ХХІ ст. Аналіз визначень здійснено за родо-видовим відношенням, а також відображенням у них характеристик процесу навчання, функцій умов його здійснення, результатів.

У визначеннях навчання, поданих з невеликими доповненнями до табл. 6.3, с. 138-141 [15], використано такі родо-видові відношення:

- процес взаємодії між суб'єктами педагогічної системи (Н. В. Бордовська, А. О. Реан, В. К. Дьяченко, Т. А. Ільїна, В. І. Лозова, В. А. Міжєриков, І. П. Подласий, Л. Д. Столяренко, С. І. Самигін, М. М. Фіцула, А. В. Хуторської, К. В. Яресько);

- передача знань, умінь, навичок, досвіду (А. М. Алексюк, В. С. Безрукова, С. У. Гончаренко, І. Б. Котова, С. О. Смирнов, В. О. Титов);

- процес розвитку (А. В. Духавнева, В. І. Загвязинський, І. Ф. Харламов);

- пізнавальна діяльність (С. П. Баранов; Педагогіка / Под. ред. Л. П. Крившенко);

- управління пізнавальною діяльністю (З. Н. Курлянд).

Більшість із розглянутих визначень ґрунтується на такому родо-видовому відношенні: навчання – це взаємодія між педагогами й учнями.

У філософії взаємодія – це процес взаємного впливу, найбільш загальна, універсальна форма руху, розвитку [13, с. 59]. У психології «взаємодія – процес безпосереднього або



опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну зумовленість і зв'язок. ...особливістю взаємодії є її причинна зумовленість». Кожна із взаємодіючих сторін виступає як причина іншої і як наслідок одночасного впливу з боку протилежної сторони, що зумовлює розвиток об'єктів та їх структур [21, с. 51]. У педагогіці управління – цілеспрямована і планомірна взаємодія підсистем, що управляє, і якою управляють [24, с. 421].

Аналіз визначень, розроблених у філософії, педагогіці і психології, поданих вище, показує, що управління – це вплив суб'єктів педагогічної системи: прямий і зворотний. Управління зветься прямим, коли суб'єкт, який управляє, надає іншому інформацію, якою слід користуватися в процесі навчання. Управління як співуправління передбачає двосторонній вплив, зокрема, обмін інформацією.

Ураховуючи наведені уточнення, маємо таке родо-видове відношення: навчання – це взаємодія між педагогом і учнями, яка є способом здійснення управління в педагогічній системі.

Родо-видове відношення: навчання – передача досвіду – передбачає виділення двох складників – викладання й учіння. Викладання – передача досвіду, учіння – здобування його учнями. Тим часом досвід як сукупність знань, умінь, навичок, почуття і волі [1] передати неможливо: його слід пережити, як результат власної активності, тобто в процесі діяльності. А. В. Хуторської зауважує: «Знання, вміння, навички – не матеріальні речі, які можна передати. ... Розуміння навчання як «передаткового» механізму певного змісту від учителя до учнів передбачає формувальний вплив на учня» [36, с. 6]. Проблема формування індивідуального досвіду людини вивчається в педагогіці і психології [28, с. 224]. Процес має багаторівневий характер і називається навчанням. Він включає такі рівні: рефлексорний, когнітивний, інтелектуальний.

В. І. Загвязинським розроблено таке визначення: «Навчання – цілеспрямований, соціально й індивідуально організований процес розвитку особистості учня, що ґрунтується на оволодінні систематизованими науковими знаннями і способами діяльності, всіма багатствами духовної й матеріальної

культури людства» [37, с. 23]. Структуру визначення умовно можна розділити на дві частини. У першій частині розглянуто зв'язок навчання і розвитку, що вивчається у психології (Л. С. Виготський): навчання, створюючи зону найближчого розвитку, «веде» за собою розвиток: лише те навчання є дійовим, яке випереджає розвиток. Співвідношення навчання і розумового розвитку розробляється у вітчизняній віковій і педагогічній психології на основі положення про зону найближчого розвитку (Л. С. Виготський) [21, с. 125]. У другій частині визначення зазначається, що процес розвитку ґрунтується на оволодінні знаннями і способами діяльності.

У навчальному посібнику «Педагогіка» авторів С. П. Баранова, В. О. Сластеніна застосовано таке родо-видове відношення: «навчання – спеціально організована діяльність». Автори посібника обмежують роль учителя організацією діяльності учнів (організація – дія за значенням організовувати – згуртовувати, об'єднувати кого-небудь з певною метою; чітко налагоджувати, належно впорядковувати що-небудь [38, с. 130]). Аналіз показує, що організація переважно здійснює вплив на особистість учня.

З. Н. Курлянд у своєму визначенні навчання як процесу цілеспрямованого управління пізнавальною діяльністю розглянула лише один бік – управлінський [39, с. 13]. Отже, управління пов'язане з діяльністю, переважно впливає на нього.

В. К. Дьяченко визначає навчання як процес спілкування між суб'єктами [40, с. 20]. Тлумачний словник надає таке визначення: спілкування – підтримання взаємних стосунків, ділового, дружнього зв'язку, контактування; розуміння одне одного, порозуміння; об'єднування для спільних дій [31, с. 327].

Поняття спілкування і взаємодія є досить близькими; взаємодію можна розглядати як умову спілкування – контактування, розуміння, об'єднання. У навчальному процесі: контактування – для прийому інформації, розуміння її сутності, об'єднання для спільної діяльності.

Аналіз родо-видових відношень, використаних педагогами-дослідниками для опису навчання, показав, що воно є процесом – складним, багатостороннім (багатовимірним).

Окремі вчені розглянули навчання як одновимірний об'єкт: С. П. Баранов, В. О. Сластенін – як організацію, З. Н. Курлянд – управління, а В. К. Дьяченко – спілкування.

Т. О. Дмитренко, К. В. Ярьсько розроблено визначення педагогічного процесу як зміни станів суб'єктів педагогічної системи, що відбувається цілеспрямовано, закономірно (відповідно до законів управління: необхідної різноманітності, екстремальності, зворотного зв'язку), згідно з принципами (загально-філософськими, загально-дидактичними, специфічними), «клітинкою» якого є ситуація спільної продуктивної діяльності суб'єктів, а системоутворювальними факторами на етапах: орієнтувальному, пізнавально-перетворювальному, контрольному-рефлексивному – є, відповідно, організація, управління, спілкування, а результатами – знання, вміння, навички учнів, їхній розвиток, позитивна самореалізація тощо [41, с. 7].

Аналіз визначення показав, що:

1. Родо-видове відношення: педагогічний процес – зміна станів суб'єктів – відповідає опису процесу в тлумачному словнику української мови: «Процес – 1. Послідовна зміна станів або явищ, яка відбувається закономірним порядком; хід розвитку чого-небудь; плин, перебіг; сукупність послідовних дій, засобів, спрямованих на досягнення певного наслідку» [38, с. 29].

2. Зміна станів суб'єктів у педагогічній системі відбувається відповідно до законів управління: необхідної (достатньої) різноманітності (У.-Р. Ешбі), екстремальності (В. О. Олейніков), зворотного зв'язку (Ю. І. Машбиць), зовнішнього доповнення (Ф. В. Лазарев).

3. Згідно із законами управління, при описі педагогічного процесу використовуються такі специфічні принципи: інтервальності (Ф. В. Лазарев), оптимальності (Т. О. Дмитренко, Т. В. Лаврик), адаптивності (Т. О. Дмитренко, С. В. Копилова, Т. В. Лаврик).

4. «Клітинкою» педагогічного процесу, як і його складників (навчання, виховання, розвиток, соціалізація, формування певних якостей особистості тощо), є ситуація спільної продуктивної діяльності суб'єктів педагогічної системи.

5. Етапами педагогічного процесу (інтервалами) є такі: орієнтувальний, пізнавально-перетворювальний і контрольно-рефлексивний.

6. На кожному інтервалі діє відповідний системоутворювальний фактор, а саме: на орієнтувальному – організація; на пізнавально-перетворювальному – управління; на контрольно-рефлексивному – спілкування між суб'єктами, а педагогічний процес розглядається як цілісність.

7. Результати педагогічного процесу відповідають заявленій меті, а також прийнятій парадигмі, зокрема, знання, вміння, навички – знанневій, позитивна самореалізація – гуманістичній парадигмі.

Таким чином, педагогічний процес описаний якісно через його визначення. Іншим методом опису педагогічного процесу є структурний. Згідно з ним, компонентами структури є мета педагогічного процесу, фактори, суперечності, проблема, педагогічна система, педагогічні умови, педагогічна технологія, результати.

Структуру педагогічного процесу умовно можна представити через кілька взаємопов'язаних блоків: 1) мета; 2) фактори, суперечності, проблема; 3) педагогічна система і педагогічні умови; 4) педагогічна технологія; 5) результат.

Для того, щоб розробити структуру педагогічного процесу, слід використати факторний підхід (описати фактори, виявити суперечності, обґрунтувати проблему); системний підхід (розробити компоненти педагогічної системи, здійснити її диференціацію на підсистеми: організації, управління, спілкування; розробити педагогічні умови); інтервальний підхід (установити взаємозв'язок між етапами педагогічного процесу – інтервалами – і відповідними їм підсистемами педагогічної системи). Аналіз структури педагогічного процесу показав, що підґрунтям його здійснення є педагогічна система і педагогічні умови.

У наукових дослідженнях з педагогіки розробляються різноманітні умови (вимоги), що спрямовуються на вирішення конкретного питання, а саме: формування професійної спрямованості особистості студента, управління самостійною роботою студентів тощо. Але, на нашу думку, актуальними і недостатньо розробленими є питання, пов'язані зі структурою і

функціями педагогічних умов у науковому дослідженні та педагогічній діяльності.

Філософське трактування поняття «умова» пов'язується з відношенням предмета до навколишніх явищ, без яких він не може існувати [42, с. 98]. Тобто, сукупність умов створює середовище, в якому предмет виникає, існує, розвивається.

Під педагогічними умовами слід розглядати фактори, що впливають на педагогічну систему, а через неї – на всі процеси, тобто діяльність учня, учителя, їхню спільну діяльність – навчання, виховання, розвиток, соціалізацію тощо.

У дослідженнях педагогічні умови часто виступають у якості його предмета (В. Б. Бакатанова, Ж. В. Давидова, О. Л. Караман, І. В. Кузнецова, Т. В. Лаврик, С. І. Редько, Л. Г. Харченко та інші). Вони мають чітку спрямованість – на вирішення проблеми дослідження. Наприклад, у дисертації Т. В. Лаврик проблемою є оптимізація системи дистанційного навчання бакалаврів галузі «Системні науки та кібернетика в університеті», а педагогічні умови спрямовані на її вирішення [33].

Структура наукових основ, за якими розгортається дослідження з педагогіки, включає такі головні компоненти:

- 1) актуальність проблеми, теми;
- 2) аналіз факторів, що впливають на педагогічну систему, а саме: об'єктивний – вплив навколишнього середовища; суб'єктивний – реакція суб'єктів системи на зовнішні впливи; особистісний – вплив характеристик суб'єктів на функціонування системи; людський – роль людини в системі як суб'єкта, який приймає рішення, втілює його, аналізує наслідки тощо;
- 3) виявлення й аналіз суперечностей від дії факторів;
- 4) обґрунтування проблеми й теми;
- 5) формулювання мети, завдань, об'єкта, предмета, обмежень в об'єкті;
- 6) розробка педагогічних умов вирішення проблеми;
- 7) застосування педагогічних умов для розробки компонентів педагогічної системи.

Компоненти структури наукових основ дослідження можна розділити на три групи (1-5); (6); (7). Центральне положення займає шостий компонент – розробка педагогічних

умов вирішення проблеми. Компоненти, що передують йому, призначені для його розробки, а останній – сьомий – для застосування в практичній діяльності, а саме – обґрунтування компонентів педагогічної системи як умови здійснення педагогічного процесу.

Розкриємо сутність деяких компонентів наукових основ на прикладі дослідження Т. В. Лаврик [33]. Так, головна суперечність виникає при дії суб'єктивного фактора: між необхідністю науково обґрунтованої оптимізації систем дистанційного навчання бакалаврів з інформаційних технологій в університеті та відсутністю чітко обґрунтованих умов оптимізації в зазначеному напрямі. Постановка завдання оптимізації складного об'єкта включає опис ситуації, що склалася, обґрунтування критеріїв та обмежень, визначення способу вирішення завдання.

У здійсненні вибору педагогічних умов оптимізації Т. В. Лаврик користується особливостями педагогічної системи дистанційного навчання на рівні «викладач – студент», а також особливостями, притаманними галузі знань «Системні науки та кібернетика» (на прикладі напряму підготовки «Інформатика»)» [33, с. 7].

Особливості педагогічної системи дистанційного навчання складаються зокрема з особливостей її компонентів. Наприклад, особливості цілей :

1. Цілі діяльності, які визначає викладач, є інваріантними стосовно форми навчання (очна, заочна).
2. Постановка цілей суб'єктом навчальної діяльності (студентом) підтримується через відповідні засоби і має систематичний характер.

Особливості принципів: класичні принципи педагогічної системи доповнюються специфічними (умотивованості; самоконтролю і самодисципліни; стартових знань з боку студента; індивідуалізації; інтерактивності; педагогічної доцільності застосування засобів нових інформаційних технологій; пріоритетності педагогічного підходу при проектуванні освітнього процесу).

Особливості змісту :

1. Зміст освіти є інваріантним стосовно форми навчання.

2. Розробка змісту навчальної дисципліни має відповідати послідовності етапів навчального процесу, кожен з яких передбачає засоби дистанційного курсу.

Особливість методів: вибір методів має враховувати особливості дистанційного навчання й зосереджуватися на тих, що орієнтовані на самостійність студента та активізацію його діяльності.

Особливість засобів: в умовах дистанційного навчання з метою підвищення якості сприйняття навчального матеріалу доцільним є поєднання таких засобів: електронних (комп'ютерні навчальні системи, навчальні відеоматеріали, лабораторні дистанційні практикуми, тренажери з віддаленим доступом тощо) та паперових (підручники, навчальні посібники, методичні вказівки тощо).

Особливість форм діяльності: поширені у педагогічній практиці такі відомі форми, як лекція, семінар, лабораторне заняття, контрольна робота, залік, консультація, самостійна робота, – адаптуються до умов дистанційного навчання через способи їх реалізації.

Особливості діяльності викладача:

1. Функції, що виконуються викладачем, урізноманітнюються, а саме: організація й активізація діяльності студентів, консультація та підтримка. Зміст діяльності викладача суттєво ускладнюється і потребує відповідної підготовки. Це стосується розробки педагогічної системи і технології дистанційного навчання, планування й координації діяльності студентів, проведення консультацій (індивідуальних і групових), здійснення контролю за виконанням завдань тощо.

2. Засоби, що використовуються викладачем, мають змінюватися з урахуванням специфіки дистанційного навчання.

Особливості діяльності студента:

1. Здійснення пропедевтичної підготовки до умов дистанційного навчання.

2. Результати навчання залежать від рівня мотивації, самостійності, активності, вміння планувати, додержуватися плану, вчасно коректувати його за необхідності.

Аналіз структури поданих вище особливостей системи дистанційного навчання на рівні «викладач – студент» показав, що кожна з них має два складники: перший віддзеркалює питання, яке слід вирішити, а інший – указує необхідний шлях для цього. Наприклад, цілі діяльності та зміст навчання є інваріантними, а цілеутворення й розробка змісту підтримуються відповідними засобами. Принципи, методи, форми діяльності мають ураховувати специфіку дистанційного навчання, що ґрунтується на активності, самостійності, ініціативності студентів. В умовах дистанційного навчання збільшується вага електронних засобів відносно паперових. Цей факт слід урахувати викладачам, які створюють електронні засоби і використовують їх, а також студентам. Суттєво розширюється перелік функцій як викладачів, так і студентів стосовно розробки і втілення в практику дистанційного навчання компонентів педагогічної системи і педагогічного процесу для підвищення ефективності.

Друга група особливостей стосується професійної підготовки бакалаврів галузі «Системні науки та кібернетика», а саме: престижність професії в сучасну епоху, швидка змінюваність інформаційних технологій, потреба в постійному навчанні, необхідність мати фундаментальну підготовку з інформатики тощо.

Двосторонній характер особливостей, – як системи дистанційного навчання, так і професійної підготовки фахівців, – забезпечили вибір критеріїв оптимізації й обмежень. Критерій оптимізації, що відображає особливості системи дистанційного навчання, – це здатність студента до самоорганізації й самоуправління, а критерій, який характеризує якість професійної підготовки, – рівень знань, умінь, навичок з дисциплін професійного циклу.

Особливості компонентів системи дистанційного навчання (цілей, змісту, методів, засобів, форм діяльності), які полягають у необхідності застосувати специфічні засоби, сприяють урізноманітненню функцій як викладачів, так і студентів, а також виникненню обмежень – тривалість роботи за комп'ютером з навчально-методичними матеріалами по дисципліні.



Згідно з алгоритмом оптимізації у кібернетиці (В. М. Коршунов) [44], особливостями системи дистанційного навчання, особливостями підготовки фахівців, а також критеріями оптимізації й обмеженнями, розроблено педагогічні умови оптимізації [33, с. 10]:

1. Забезпечення адаптації студентів до умов дистанційного навчання та сфери майбутньої професійної діяльності через дистанційний курс як засіб організації й управління.

2. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів дистанційного навчання через робочий зошит з дисципліни у процесі професійної підготовки.

3. Забезпечення фундаментальної підготовки бакалаврів з інформаційних технологій через комплекс дисциплін, що становлять теоретичні основи інформатики.

Аналіз педагогічних умов оптимізації системи дистанційного навчання показав, що вони є бінарними, тобто мають дві сторони свого розгляду. Перша сторона кожної умови пов'язана з проблемою, яка вирішується (адаптація студентів до умов дистанційного навчання й майбутньої професійної діяльності; організація самостійної пізнавальної діяльності студентів; забезпечення фундаментальної підготовки бакалаврів), а інша сторона пов'язана із засобами вирішення проблеми: вступний очно-дистанційний курс; навчальний курс із робочим зошитом; комплекс дистанційних курсів з дисциплін, відповідно.

Якщо розглянути сукупність педагогічних умов як їх послідовне з'єднання на підґрунті застосування засобів для вирішення проблем, то стає зрозумілим, що вона відповідає принципу наступності. Наприклад, підґрунтям наступності між вступним очно-дистанційним курсом і навчальним дистанційним курсом є знання, які дозволяють сформулювати вміння самоорганізації й самоуправління через вирішення завдань, а також перейти до вивчення інших дисциплін відповідного напрямку підготовки, що становлять теоретичні основи інформатики.

Принцип ієрархічності як підґрунтя педагогічних умов оптимізації системи дистанційного навчання реалізується в

процесі вирішення сукупності проблем. Так, на базовому рівні ієрархії розглядаються проблеми адаптації студента до умов дистанційного навчання та сфери майбутньої професійної діяльності, без вирішення яких неможливо перейти до організації самостійної пізнавальної діяльності, а тим більше – забезпечення фундаментальної підготовки майбутніх фахівців.

Висновуємо: 1) принцип наступності у побудові педагогічних умов оптимізації системи дистанційного навчання сприяє набуттю досвіду професійної діяльності, а принцип ієрархічності здебільшого дозволяє сформулювати ставлення студента до навчання; 2) сукупність педагогічних умов оптимізації системи дистанційного навчання студентів є системою, яка задовольняє принципам наступності, ієрархічності, інтервальності.

Розглянемо сутність, структуру і функції педагогічних умов оптимізації. У сучасній філософії сутність означає сукупність присутніх властивостей і якостей речі, субстанціональне ядро самостійного суцього [1, с. 1008].

Аналізуючи наведені вище педагогічні умови оптимізації системи дистанційного навчання бакалаврів, зазначимо, що їх основними властивостями є: універсальність, інструментальність, спрямованість на вирішення проблеми, ієрархічність, технологічність.

Універсальність педагогічних умов оптимізації означає спрямованість на теорію і практику. Теоретичний аспект розгляду педагогічних умов дозволив розробити їх визначення як взаємопов'язаної сукупності необхідних факторів, що впливають на педагогічну систему для досягнення поставлених цілей відповідно до критеріїв оптимізації та обмежень [33, с. 8]. Спрямованість педагогічних умов оптимізації на теорію полягає також у тому, що підґрунтям її розробки є теорія оптимізації, розроблена в кібернетиці (В. М. Коршунов) [44].

Спрямованість на практику виявляється у тому, що педагогічні умови оптимізації використовуються для розробки компонентів системи дистанційного навчання відповідно до критеріїв оптимізації й обмежень. Отже, через педагогічні умови реалізується зв'язок теорії оптимізації з практикою. У цьому сенсі субстанціональним ядром педагогічних умов є їх

вплив на практику навчання через компоненти педагогічної системи і технологію.

Інструментальність педагогічних умов полягає у тому, що вони спрямовані на вирішення проблеми дослідження – оптимізацію педагогічної системи через зміни її компонентів відповідно до критеріїв та обмежень.

Бінарність педагогічних умов є результатом їх інтеграції на підґрунті підготовки фахівця, а також вони виступають підґрунтям інтеграції наукових основ дослідження.

Важливою характеристикою педагогічних умов є їх технологічність. Вони є ланкою зв'язку парадигм, методологічних і теоретичних засад дослідження з педагогічною системою дистанційного навчання як об'єктом оптимізації, з одного боку, і умовою здійснення педагогічного процесу, з іншого.

Обґрунтовані вище характеристики педагогічних умов дозволили визначити їх функції:

- 1) реалізовувати зв'язок теорії оптимізації з практикою;
- 2) бути засобом (інструментом) вирішення проблеми дослідження;
- 3) бути засобом інтеграції наукових основ дослідження;
- 4) впливати на технологію з метою підвищення ефективності процесу дистанційного навчання.

Отже, дослідження теоретичного аспекту основ сучасної педагогіки показало правоту висловлення відомого вченого В. П. Беспалька відносно майбутнього шляху розвитку науки: від індуктивної до індуктивно-дедуктивної на підґрунті застосування методу абстрагування [45]. За майже три десятиліття, що минули, було здійснено структурно-функціональний аналіз педагогічної системи як предмета науки, а також педагогічного процесу. Педагогічна система розглянута як багатовимірний ієрархічний, що забезпечило її технологічність, а саме – підсистема організації є умовою здійснення орієнтувального етапу технології педагогічного процесу, підсистема управління – пізнавально-перетворювального етапу, а підсистема спілкування – контроль-рефлексивного. Організація, управління, спілкування, як взаємодія (взаємовплив) між суб'єктами, є системоутворювальними фа-

кторами на відповідних етапах, що визначають мету підсистеми, її компоненти, в той час, як структура підсистеми є інваріантною (результат застосування методу абстрагування).

Ієрархічність педагогічної системи забезпечується розташуванням підсистем відповідно до порядку: вищого навчального закладу; педагога і групи студентів; окремого студента.

За таким розглядом педагогічної системи як багатовимірної й ієрархічної виникають питання, які необхідно досліджувати: забезпечення наступності між підсистемами, а також їх інтеграція в єдине ціле.

Актуальними залишаються питання оптимізації й адаптації педагогічної системи. Поняття оптимізації структури системи було розглянуто О. О. Богдановим. У педагогіці ідеї оптимізації педагогічної системи ґрунтуються на інваріанті – алгоритмі постановки і вирішення завдання оптимізації. У кібернетичі оптимізація складних об'єктів здійснюється з використанням математичного апарату: розробка моделей об'єктів, опис критеріїв та обмежень. У педагогіці частіше за все застосовуються якісні моделі, які не дозволяють точно визначити параметри екстремуму (max, min), але допомагають віднайти шляхи його досягнення. Труднощі виникають при описі ситуації, а також обґрунтуванні критеріїв й обмежень. Т. В. Лаврик запропонувала використовувати дві групи особливостей: системи дистанційного навчання на рівні «викладач – студент»; професійної підготовки бакалаврів з інформаційних технологій – для визначення критеріїв, обмежень, а також педагогічних умов оптимізації. На рис. 1 [33, с. 10] представлено інваріант – схема реалізації педагогічних умов оптимізації, яка складається з трьох блоків: перший – як підґрунтя визначення умов, другий – самі педагогічні умови і третій – технологія дистанційного навчання бакалаврів, через яку відбувається процес реалізації умов оптимізації, які знаходять відображення у чотирьох дистанційних курсах з дисциплін математичного і професійного циклів.

Проведене автором експериментальне дослідження підтвердило гіпотезу відносно ефективності впливу педагогічних умов на професійну підготовку бакалаврів галузі «Системні науки та кібернетика» в процесі дистанційного навчання в університеті.

## Висновки до розділу 2

1. Парадигмальний аналіз основ сучасної педагогіки показав, що парадигма може бути їх підґрунтям, якщо до її складу входить основна ідея (першенство знань; управління навчальною діяльністю учнів; гуманізація освіти тощо); апарат науки (об'єкт, предмет, методи); методологія, теорія, ціннісні орієнтації дослідників, засоби впливу на технологію процесів у педагогічній системі.

2. Методологічний аспект аналізу основ сучасної педагогіки показав, що до їх складу входить методологічна система, загальна структура якої включає підходи, принципи і методи, а рівнями ієрархії є філософський, загальнонауковий, конкретно науковий і технологічний.

3. Парадигмальний і методологічний аспекти утворили необхідне підґрунтя для епістемічного аналізу основ сучасної педагогіки. Виявлено сукупність факторів та їх вплив на стан дослідження процесів пізнання в педагогічній системі. Розроблено модель загальнокультурного простору пізнання основ сучасної педагогіки з напрямками: теоретичним, методологічним, технологічним.

4. Розроблено теорію педагогічної системи на основі принципів: системності, інтервальності, оптимальності, адаптивності. Розглянуто сутність принципів, їх зв'язок із законами, правилами використання, а також визначення оптимальності й адаптивності.

5. Аналіз існуючих визначень педагогічного процесу з використанням принципів системності й інтервальності надав можливість розробити його визначення як зміни станів суб'єктів педагогічної системи (педагогів, учнів), що відбуваються цілеспрямовано, закономірно (відповідно до законів необхідної різноманітності, екстремальності, зворотного зв'язку тощо), згідно з принципами (загальнофілософськими, загальнодидактичними, специфічними), «клітинкою» якого є ситуація спільної продуктивної діяльності суб'єктів, а системоутворювальними факторами на етапах: орієнтувальному, пізнавально-перетворювальному, контрольно-рефлексивному – є, відповідно, організація, управління, спілкування, а результатами – знання, вміння, навички учнів, їхній розвиток, позитивна самореалізація.

6. Структуру педагогічного процесу визначено за допомогою підходів: факторного, системного, інтервального. Компонентами структури є мета; фактори, суперечності, проблема; педагогічна система і педагогічні умови; педагогічна технологія і результат.

7. Педагогічні умови оптимізації системи дистанційного навчання розроблено відповідно до особливостей цієї системи, а також особливостей підготовки фахівців з інформаційних технологій, критеріїв оптимізації та обмежень.

8. Аналіз педагогічних умов оптимізації системи дистанційного навчання показав, що вони мають такі характеристики: універсальність, інструментальність, спрямованість на вирішення проблеми, ієрархічність, наступність, інтегративність, технологічність.

9. Основними функціями педагогічних умов є: реалізувати зв'язок теорії оптимізації з практикою; бути засобом вирішення поставленої проблеми; бути засобом інтеграції наукових основ дослідження; впливати на технологію для підвищення ефективності процесу навчання.

---

## РОЗДІЛ 3.

# СУКУПНІСТЬ ІНВАРІАНТІВ ЯК КОМПОНЕНТІВ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ І ПРАКТИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (ПІДГРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ)

---

### 3.1. Метод моделювання та його вплив на розвиток педагогіки у другій половині ХХ ст.

У добу науково-технічного прогресу відбувалося становлення і розвиток наукового знання з різних галузей. Виникнення кібернетики сприяло тому, що об'єкти науки почали розглядатися як складні системи, в яких мають місце процеси управління. Основний метод кібернетики – моделювання – набув широкого застосування не тільки в сфері техніки, але й в гуманітарній галузі.

Складні системи управління – збірна назва систем, які складаються з великої кількості взаємопов'язаних компонентів. Англійський кібернетик С. Бір розділив кібернетичні системи на три групи: прості, складні й дуже складні [46, с. 273].

Учений вважає істотним, яким способом описано систему: як детерміновану або ймовірнісну. Наприклад, детерміновані системи: віконна засувка – є простою, а комп'ютер – складною. Детермінована система не може бути віднесеною до дуже складних.

Ймовірнісні системи бувають простими (підкидання монети), складними (зберігання запасів) і дуже складними (економіка).

Критерієм віднесення системи до одного з класів може бути кількість компонентів (Г. М. Поваров), кількість видів опису мовою математики (алгебра Буля), диференційні рівняння тощо (А. І. Берг, Ю. І. Черняк). Наявність різноманітних способів опису складних систем утруднює розробку загального визначення.

З філософської точки зору, будь-яке складне явище можна схарактеризувати з різних сторін, аспектів, інтервалів. Частіше за все зустрічаються такі характеристики складності: багатовимірність (великі обсяги потоків інформації, велика кількість компонентів); різноманітність можливих форм зв'язку компонентів системи (підсистем) між собою (різноманітність структур: послідовне розташування, ієрархічне, деревовидне тощо); багатокритеріальність (наявність іноді протирічних критеріїв, яким має задовольняти система); велика кількість обмежень (часових, матеріальних, інтелектуальних); різноманітність природи компонентів і, відповідно, різноманітність інформації (люди, машини, технології); багаторазові зміни структури і складу компонентів і зв'язків.

Поняття «складна система» і «велика система» не є тотожними, тому що основною характеристикою великої системи є лише кількість компонентів. Словосполучення «складна система» викликає у різних людей відповідно до їхніх професій різні уявлення: інженер думає про енергосистему; економіст – про вплив на економічні процеси; біолог – про систему криветворення; соціолог – про устрій суспільства; педагог – про педагогічну систему навчання і виховання колективу учнів.

Усі наукові дисципліни можна розділити на дві групи. До першої слід віднести такі, в яких прийнято здебільшого описовий характер викладу матеріалу – педагогіка, психологія, соціологія, науковедення тощо. До другої групи відносяться дисципліни, в яких широко використовуються фізико-математичні методи: теорія оптимізації, методи програмування, теорія алгоритмів тощо. Основними проблемами теорії складних систем є їх багатовимірність, багатокритеріальність, велика кількість обмежень тощо.

Характерним є те, що в педагогіці (кінець ХХ ст.) почали використовуватися такі інваріанти, як структура педагогічної системи, постановка завдання оптимізації системи, окремих компонентів (навчальний план, програма дисципліни, технологія педагогічного процесу тощо). У монографії Л. П. Леонтьєва і О. Г. Гохмана [9] навчальний процес представлений як замкнутий контур управління з прямими і зворотними зв'язками. У якості фрагментів розробки навчального процесу розглядається процедура створення навчальних планів, визначення оптимального обсягу навчального



матеріалу лекції, контроль результатів навчання. Слід зазначити, що для рішення завдань оптимізації управління навчальним процесом використовуються математичні моделі. З тих пір пройшло майже три десятиліття: педагогічна система розглянута як складний об'єкт, що володіє значною кількістю компонентів і зв'язків (велика кількість різноманітності), функціонує згідно із законами управління (оптимальності, зворотного зв'язку, необхідної різноманітності), досліджена на підґрунті системного підходу як цілісний, цілеспрямований об'єкт, виявлені функції системи й окремих компонентів, обґрунтовані та класифіковані суперечності, які діють у системі [47, с. 68-79]. При аналізі педагогічної системи враховані такі характеристики:

- 1) різноманітність компонентів, структур і станів у просторі й часі;
- 2) багатозв'язність компонентів, за якою зміна одного з них змінює співвідношення між компонентами;
- 3) багатокритеріальність, коли поведінка системи оцінюється сукупністю критеріїв;
- 4) багаторазовість змін складу і зв'язків компонентів;
- 5) ієрархічний характер управління;
- 6) ймовірнісна природа процесів управління в системі.

Різнманітність компонентів педагогічної системи обумовлена наявністю колективів людей (педагоги, учні); технічних пристроїв (комп'ютерів, лабораторних установок тощо); методичного інструментарію; різних структур взаємозв'язку між суб'єктами, відповідних видам навчання.

Наявність багатозв'язності компонентів викликає зміни в системі, наприклад, якщо змінюється мета навчання, це приводить до необхідності корекції змісту, методів і форм діяльності.

Застосування інтервального підходу надало можливість здійснити диференціацію педагогічної системи на три підсистеми: організації, управління, спілкування. Як було зазначено вище, це забезпечило технологічність педагогічної системи за умови досягнення її цілісності. Актуальним залишається питання інтеграції підсистем організації, управління, спілкування (інтеграція по горизонталі).

Існує сукупність педагогічних систем по вертикалі: система освіти України, навчального закладу, педагога й учнів,

індивідуальна педагогічна система учня. Для інтеграції по вертикалі слід застосовувати принцип наступності між відповідними компонентами цих систем: інтеграція за цілями, принципами, змістом тощо.

Кількість різноманітності – важлива властивість складної системи, що залежить від кількості компонентів і зв'язків між ними. Чим більшою кількістю компонентів володіє система, тим більша кількість різноманітності. Ефективне управління системою має місце тоді, коли орган управління володіє не меншою кількістю різноманітності [48]. Кібернетик В. О. Олейников відзначав: «Тільки різноманітністю можливо подолати різноманітність. Тому, чим складнішою є система, чим більше в ній елементів і зв'язків, тим складнішим має бути орган управління» [49, с. 6].

Педагогічна система, яка включає колективи педагогів і учнів, характеризується великою кількістю різноманітності, зменшити яку можливо за допомогою засобів організації, зокрема – надати мету і план її досягнення. Крім того, для ефективного управління системою використовується ідея участі в ньому учнів. Відомо, що залучення всіх членів колективу до управління наділяє орган управління (у широкому розумінні) такою ж кількістю різноманітності, як і об'єкт управління.

Рішення проблеми зменшення кількості різноманітності об'єкта й одночасно підвищення ефективності управління можна здійснювати за такими основними напрямками: розробка дидактичних основ управління, під якими ми розуміємо постановку й вирішення завдань оптимізації та адаптації педагогічної системи; подальше вдосконалення навчального плану (оптимізація за критерієм максимізації зв'язків між дисциплінами з урахуванням обмежень – недопущення логічних неузгодженостей, коли дисципліна вивчається пізніше, ніж у ній виникає потреба); технологізація педагогічної системи через її диференціацію на підсистеми (організації, управління, спілкування) з подальшою інтеграцією за відповідними компонентами та використанням принципу наступності (горизонтальна інтеграція); розробка дидактичних засобів, що дозволяють реалізовувати замкнутий цикл управління навчальною діяльністю учнів.

Аналіз основних напрямів зменшення кількості різноманітності педагогічної системи показав, що при здійсненні її оптимізації стикаємося з якісними і кількісними описами компонентів і характеристик: особливостей педагогічної системи, критеріїв, педагогічних умов, деяких обмежень тощо – якісні описи; інші обмеження, наприклад, часові, описуються кількісно.

Найбільших труднощів завдає дослідникам якісний опис об'єкта управління – навчальної діяльності учнів. Цей складний об'єкт є таким, що не повністю спостерігаємий і керований. Зовнішньому спостерігачеві, як правило, доступні його результати, що й фіксується в експерименті, а також деякі вчинки учня, які не можуть повною мірою відобразити це складне явище. Пропонується вивчати навчальну діяльність із різних сторін (інтервалів) [47, с. 68-79; 50, с. 48-50].

Перша сторона дослідження пов'язана з виділенням компонентів, які структурують усі види діяльності, але мають характерні особливості у складі навчальної діяльності: суб'єкт, об'єкт, процес, засоби, результати. Об'єкт – це фрагмент навколишнього світу, на який спрямовано пізнавальну діяльність учня: природна або штучна речовина; машина; відношення між людьми; ставлення до природи, техніки тощо. Процес – це духовно-практичне здобування знань, набування умінь, навичок, досвіду діяльності, професійної компетентності, розвиток особистісних якостей, зокрема творчого потенціалу. Засоби – це знаряддя, прийоми, методи, способи, знакові системи. Результатами діяльності є перетворення учня в такого, що володіє знаннями, вміннями, навичками, досвідом, особистісними якостями, наприклад, креативністю, гуманністю, толерантністю тощо.

Друга сторона системного дослідження охоплює всі компоненти діяльності з метою розмежування діяльності учіння, результатом якої є зміна суб'єкта, і діяльність, що засвоюється під час учіння, результатом якої є перетворення об'єкта.

Третя сторона системного дослідження полягає у виділенні орієнтувального, пізнавально-перетворювального і контрольо-рефлексивного етапів навчальної діяльності.

Орієнтувальний етап містить усвідомлення цілей, завдань, змісту вивчаемого матеріалу, засобів, норм часу, способів, рівнів засвоєння (репродуктивний, частково-пошуковий і творчий), моделей знань і умінь тощо.

Пізнавально-перетворювальний етап містить формулювання проблеми, пізнання вихідних об'єктів, створення нових. Контрольно-рефлексивний аспект включає оцінку отриманих результатів і, за потребою, корекцію.

Якщо перша і друга сторони дослідження навчальної діяльності віддзеркалювали, переважно, структуру, то третя – динаміку здійснення, що й дозволяє розподілити її на відповідні етапи й розкрити процеси, які відбуваються на кожному.

На орієнтувальному етапі має місце усвідомлення необхідності, можливості й технології засвоєння матеріалу дисципліни. На пізнавально-перетворювальному етапі – збирання необхідних вихідних даних, вибір і опис критеріїв та обмежень, оволодіння базовим блоком (системою понять), інформаційним блоком першого рівня (моделлю об'єкта), інформаційним блоком другого рівня (характеристиками складного об'єкта). Усвідомлення результатів навчальної діяльності, що відбувається на контрольно-рефлексивному етапі, є дуже важливим, тому що учень має не тільки рішення завдання, але й розвиває особистісні якості, зокрема набуває досвід.

Четверта сторона системного дослідження навчальної діяльності пов'язана з виявленням елементів творчості. Згідно з дихотомічною моделлю, навчальна діяльність, як правило, включає творчі й нетворчі елементи. Категоріальний аспект, який дозволяє їх відобразити, – це поняття продуктивного і репродуктивного [52, с. 40-42]. Філософ В.Ф. Овчинников обґрунтував співвідношення між ними як створення нового і відтворення відомого, відповідно. Частіше за все, репродуктивні дії виконують функцію організації, впорядкування процесу, об'єднання суб'єктів, спрямування на досягнення мети. На орієнтувальному етапі навчальної діяльності репродуктивне є точкою відліку творчості, а засобами виступають норми, цінності, знання, вміння, способи реалізації.

На пізнавально-перетворювальному етапі репродуктивне є компонентом навчально-творчої діяльності, що відбувається в процесі спільної продуктивної діяльності суб'єктів

при створенні моделі об'єкта, визначенні аспектів його розгляду з використанням сукупності розумових дій: аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації тощо.

На контрольно-рефлексивному етапі репродуктивне – за сіб активізації та оцінювання результатів: їх оформлення, представлення для розгляду.

Розвиток творчого мислення учнів на цьому етапі відбувається переважно через спілкування, аналіз, обговорення значення того нового, що отримано в процесі навчальної діяльності, – вирішено задачу, доведено теорему, розроблено проект.

П'ятою стороною дослідження навчальної діяльності є розкриття її як багаторівневого і багатовимірного об'єкта. Багаторівневність (ієрархічність) навчальної діяльності виявляється у тому, що виникають особливості в процесі самостійної роботи з участю педагога, інших учнів, які слід враховувати при оптимізації педагогічної системи (визначення критеріїв, обмежень, розробка педагогічних умов).

Багатовимірність навчальної діяльності полягає в тому, що у дослідженні слід розглядати три інтервали її здійснення, які характеризуються різними співвідношеннями організації й управління. На першому інтервалі системоутворювальний фактор – організація, а управління виступає переважно як пряме, на другому інтервалі системоутворювальний фактор – управління – виступає як співуправління. При вирішенні завдання адаптації педагогічної системи (критерій – поступовий перехід від прямого управління, співуправління до самоуправління) слід враховувати особливості навчальної діяльності на всіх інтервалах, відповідних етапам.

Отже, у процесі дослідження навчальної діяльності було розглянуто п'ять сторін складного об'єкта. Філософ Ф. В. Лазарев зауважує, що поняття «сторона», «об'єкт», «рівень» тощо частіше за все використовувалися як емка метафора, а не філософська категорія [4, с. 127]. Методологія багатовимірного розуміння реальності була в процесі становлення, і саме тоді виникло поняття інтервалу. Різниця між інтервалом і стороною полягає у тому, що інтервал не просто фіксує ту чи іншу сторону об'єкта; в межах інтервалу об'єкт є цілісним, зі всіма своїми характеристиками, якостями, властивостями.

Вважаємо, що питання вибору інтервалів у філософії глибоко не розглянуто. Перш за все, слід виявити підґрунтя вибору. Ним можуть бути основні характеристики об'єкта. Розглянемо підґрунтя вибору сторін дослідження складного об'єкта – навчальної діяльності учнів. Перша характеристика – стан об'єкта: статичний, динамічний. Виділення компонентів, які структурують усі види діяльності (перша сторона розгляду) відноситься до статички, тому що цей набір є незмінним (суб'єкт, об'єкт, процес, засоби, результати).

Розділення діяльності на два взаємопов'язаних види (друга сторона) теж є відбиттям статичної картини.

Третя сторона віддзеркалює технологію здійснення діяльності, – тобто надає опис динаміки процесу. Із третьою стороною дослідження пов'язана четверта, яка містить опис етапів, на яких реалізуються функції репродуктивної і продуктивної складових навчальної діяльності учнів.

П'ята сторона дослідження присвячена розкриттю сутності навчальної діяльності як багаторівневого і багатовимірного об'єкта.

Отже, аналіз показав, що сукупність сторін розгляду навчальної діяльності є функціонально повною за критеріями, поданими вище.

Головним засобом у процесі пізнання, за допомогою якого суб'єкт виділяє в об'єкті окремі сторони, є абстракція:

1) уявне відволікання від низки властивостей предметів і відношень між ними;

2) відокремлене (абстрактне) поняття, що утворюється в результаті відволікання в процесі пізнання від неістотних сторін об'єкта [53, с.12].

У філософії абстракція «реалізує уявне розчленування реальності у вигляді відповідних одноплщинних картин, задаючи тим самим певну інтелектуальну перспективу бачення світу і роблячи можливим його осягання у формі строгих логічних будов» [4, с. 128]. Сукупність сторін надає вичерпну інформацію стосовно об'єкта, дозволяє розробити його модель.

Абстрактна модель педагогічної системи включає сукупність моделей, які відповідають сторонам її розгляду:

• лінгвістична модель реалізує найбільш високий рівень абстрагування і включає сукупність взаємопов'язаних понять; на цьому рівні системою називається множина правильних висловлювань (за М. Месаровичем). Усі висловлювання розділяють на два типи: терми і функтори. Терми – це імена предметів, члени речення тощо. Педагогічні терми – це імена компонентів педагогічної системи: ціль, принцип, зміст, метод, форма, суб'єкт (педагог, учень), назва процесу – навчання, виховання, розвиток тощо.

Функтори визначають відношення між термами, наприклад, прямий зв'язок між педагогом і учнем, послідовне з'єднання компонентів системи. За допомогою термів і функторів можна перейти від лінгвістичного рівня опису системи до теоретико-множинного, якщо прийняти, що терми – це множини (цілей, принципів тощо), а функтори встановлюють характер відношень між множинами, а саме – кожна множина займає певне місце.

За Н. Бурбакі (псевдонім групи французьких математиків), множина створюється з елементів, які володіють деякими властивостями і перебувають у деяких відношеннях між собою і з елементами інших множин. Аналіз показує (на прикладі педагогічної системи), що складні системи управління відповідають визначенню множини, розробленому Н. Бурбакі. Отже, побудова абстрактної теорії систем (АТС) на теоретико-множинному рівні є доречною і доцільною [46, с. 337].

Прикладом реальної системи, яку вивчав С. Бір, є кібернетична система управління виробництвом. Учений намагався встановити аналогію між структурою мозку людини і «штучним мозком», описаним мовою теорії множин [46, с. 273].

Вибір необхідного рівня абстрактного опису реальної системи є відповідальним і трудним кроком у побудові моделей складних систем. Наприклад, теоретико-множинний рівень абстрагування може надати досліднику лише найзагальніші відомості стосовно реальних систем. Для більш конкретних цілей необхідні інші абстрактні моделі, зокрема модель педагогічної системи, розроблена за допомогою теорії графів, структурно-функціональних схем тощо.

Найбільше значення в абстрактній теорії систем приділяється абстрактно-алгебраїчному рівню опису систем. Цією мовою систему визначають як «деяке відношення  $R$ , визначене на декартовому добутку множин  $X$ » [46, с. 338].

Що стосується педагогічної системи, то множини  $X$  створюють її компоненти, а відношення  $R$  – це відношення певного порядку представлення елементів у системі.

Кібернетик А. І. Кухтенко в статті, присвяченій складним системам управління різної природи, писав: «Вельми характерним для теорії складних систем є те, що незалежно від природи вивчаємої системи, при рішенні відповідних задач використовуються ті ж самі абстрактні моделі: лінгвістичні, теоретико-множинні, абстрактно-алгебраїчні, логіко-математичні, топологічні, теоретико-інформаційні або евристичні» [46, с. 375]. Основними проблемами теорії складних систем, на думку вченого, є проблема багатовимірності, багатокритеріальності, ієрархічності, великої кількості різноманітності тощо.

Важливою стороною розгляду педагогічної системи, крім лінгвістичної, теоретико-множинної, абстрактно-алгебраїчної, багатовимірної, ієрархічної, є технологічна. Педагогічна система виконує важливу функцію – бути умовою здійснення педагогічного процесу. Для реалізації зв'язку педагогічної системи і технології педагогічного процесу відбувається диференціація системи на три підсистеми (організації, управління, спілкування) як умов здійснення відповідних етапів процесу: орієнтувального, пізнавально-перетворювального і контрольного-рефлексивного.

Згідно з класифікацією С. Біра, педагогічна система є дуже складною, тому що вона характеризується великою кількістю різноманітності, є ймовірнісною, ієрархічною, багатовимірною [46, с. 273].

Для дослідження складних систем використовуються три види моделей: образні, аналогові та символічні. Перші два види моделей упроваджені у процес навчання як образи вивчаємих явищ, процесів, предметів, а саме – рисунки, схеми, макети тощо. Символічні моделі широко використовуються в точних науках як співвідношення, які пов'язують зміни різних величин.



У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. символічні моделі знаходять використання в лінгвістиці, економіці, педагогіці, психології, біології тощо. Символічні моделі розділені на два класи: детерміновані та стохастичні (ймовірнісні). Детерміновані моделі використовуються для опису процесів, в яких при багаторазовому повторенні експерименту одні і ті ж зміни аргументів (незалежних змінних) приводять до однакових змін функції (залежна змінна).

Для стохастичних моделей, наприклад, імітаційних, залежна функція приймає різні значення при одному і тому ж зміненні аргументів.

У переважній більшості досліджень (В. П. Беспалько, В. В. Докучаєва та інші) педагогічна система розглядається як детермінована. Моделі педагогічної системи представлені у вигляді структурних схем. В. В. Докучаєвою розроблено структурну модель управління педагогічною системою ліцею «Тріада» [54, с.235]. Система управління є ієрархічною; рівні ієрархії: світовий, система освіти України, регіональний, освітнього закладу. Автором побудовано концептуальну модель особистості вихованця з урахуванням різноманітних видів діяльності: навчальна, позанавчальна, самоосвітня, позалицейна, дозвіллева, самовиховна тощо. Система має велику кількість компонентів і зв'язків. За даним показникам вона є складною. Основним методологічним принципом є принцип розвитку педагогічної системи як інформаційної. При цьому автор, посилаючись на А. М. Авер'янова, відзначає важливу роль суб'єкта пізнання, який «лише тоді дійсно стає провідною силою розвитку, коли вправно, науково використовує природні закони розвитку» [54, с. 172; 55, с. 251].

В. В. Докучаєва, погоджуючись із А.М. Авер'яновим, вважає, що однакові загальні закони лежать в основі будь-яких систем, у тому числі компонентом яких є люди. На нашу думку, різниця полягає у тому, яким способом описано систему – детермінованим або теоретико-ймовірнісним.

Одною з перших робіт, присвячених статистичній теорії навчання, була книга Р. Буша і Ф. Мостеллера «Стохастические модели обучаемости» [56]. Суб'єкт навчання розглядається авторами як «чорний ящик» – система, в якій зовнішньому спостерігачеві є доступними лише вхідні й вихідні величини параметрів, а внутрішній устрій і процеси

залишаються невідомими. Низку важливих висновків про поведінку системи можливо зробити, спостерігаючи реакції вихідних величин на зміни вхідних. Такий підхід відкриває можливості для вивчення систем, устрій яких є невідомим або надто складним (мозок людини, економічна система держави тощо).

На рис. 3.1 представлена система у вигляді «чорного» ящика. На вхід системи подається множина сигналів  $X = \{x_1, x_2 \dots x_m\}$ ; на виході отримано реакції у вигляді множини  $Y = \{y_1, y_2 \dots y_m\}$ .



Рис. 3.1. Система у вигляді «чорного» ящика

Спостерігаючи достатньо довго за поведінкою системи, змінюючи вхідні сигнали, можливо досягнути такого рівня знань стосовно властивостей системи, щоб завбачити зміну вихідних сигналів при будь-яких змінах вхідних.

Вивчення систем методом «чорного» ящика принципово не може привести дослідника до отримання однозначного рішення стосовно структури системи, тому що її поведінка може не відрізнятися від поведінки ізоморфної системи (ізоморфний – такий, що володіє ізоморфізмом; ізоморфізм – наявність взаємооднозначного відображення двох сукупностей, що зберігає їх структурні особливості [53, с.226]).

У теорії навчання, розробленій Р. Аткинсоном, Г. Бауером, Е. Кротерсом, статистичні моделі використовуються для опису окремих елементів процесу навчання. Результати моделювання порівнюються з емпіричними даними [57].

Математична модель, створена М. Г. Відуєвим, дозволяє вдосконалити організацію процесу навчання за рахунок його планування [58].

Т. О. Дмитренко запропоновано метод оптимізації навчального плану спеціальності вищого технічного навчального закладу на підґрунті математичної моделі у вигляді матриці.

Критерієм оптимальності є максимізація міжпредметних зв'язків, а обмеженням – недопущення логічних неув'язок між дисциплінами. Автором розроблено алгоритм оптимізації з використанням методу лінійного програмування. Алгоритм і програма застосовані для вдосконалення навчальних планів спеціальностей: «Автоматика і телемеханіка», «Автоматизовані системи управління» тощо [59].

У монографії Л. П. Леонтєва і О. Г. Гохмана розглянуто математичну модель і розроблено методику вимірювання навчальної інформації з урахуванням її якісної різноманітності, що надає можливість вирішити низку завдань: аналіз навчальної літератури і матеріалу лекції, синтез лекційного курсу і окремої лекції, визначення оптимального навантаження студентів, оптимізація навчальних програм курсів тощо [9].

Аналіз літератури з проблеми застосування методу моделювання та його впливу на розвиток кібернетики, економіки, педагогіки показав, що у другій половині ХХ ст. широкого розповсюдження отримав метод дослідження операцій як новий науковий напрям, цільова установка якого – розробка методів аналізу цілеспрямованих дій (операцій) й об'єктивна (зокрема, кількісна) оцінка рішень. Предметом дослідження операцій є системи як сукупності взаємопов'язаних елементів, призначені для досягнення мети (Словник-довідник з математики і кібернетики в економіці [60, с.168]).

У кібернетиці операцією називають функцію, тобто дію, що виконується деякою організацією відповідно до умов та інструкцій [61, 62].

У педагогіці методологічним підґрунтям дослідження операцій є системний підхід, який використовується для вивчення педагогічної системи і педагогічного процесу.

Здійснення кожної конкретної операції відбувається за такими етапами: обґрунтування проблеми; визначення мети, об'єкта і предмета; побудова моделі об'єкта; обґрунтування і розробка критеріїв та обмежень; визначення методу обчислення; розробка алгоритму і програми; отримання результату та його аналіз.

У якості прикладу розглянемо поетапне здійснення операції оптимізації навчального плану спеціальності вищого технічного навчального закладу [59].

1 етап. Обґрунтування проблеми здійснено на підґрунті факторного аналізу. Вплив суб'єктивного фактора викликає появу суперечності: між необхідністю вдосконалювати навчальний план спеціальності та відсутністю постановки і вирішення завдання його оптимізації. Проблемою є оптимізація навчального плану спеціальності.

2 етап. Метою здійснення операції є постановка і вирішення завдання оптимізації навчального плану спеціальності вищого технічного закладу освіти.

3 етап. Модель навчального плану спеціальності представлено у вигляді матриці, в якій на перетині стовпця і рядка міститься коефіцієнт зв'язку між дисциплінами навчального плану.

4 етап. Критерієм оптимізації є лінійна функція – сума здобутків коефіцієнта глибини зв'язку між дисциплінами на проміжок часу між початком вивчення двох взаємопов'язаних дисциплін. Оптимальному варіанту відповідає мінімальне значення функції.

Обмеженням є недопущення логічних неув'язок, коли дисципліна вивчається пізніше, ніж у ній є потреба в процесі вивчення іншої дисципліни.

5 етап. Лінійність функції, що описує критерій оптимізації, визначає метод її обчислення – лінійне програмування.

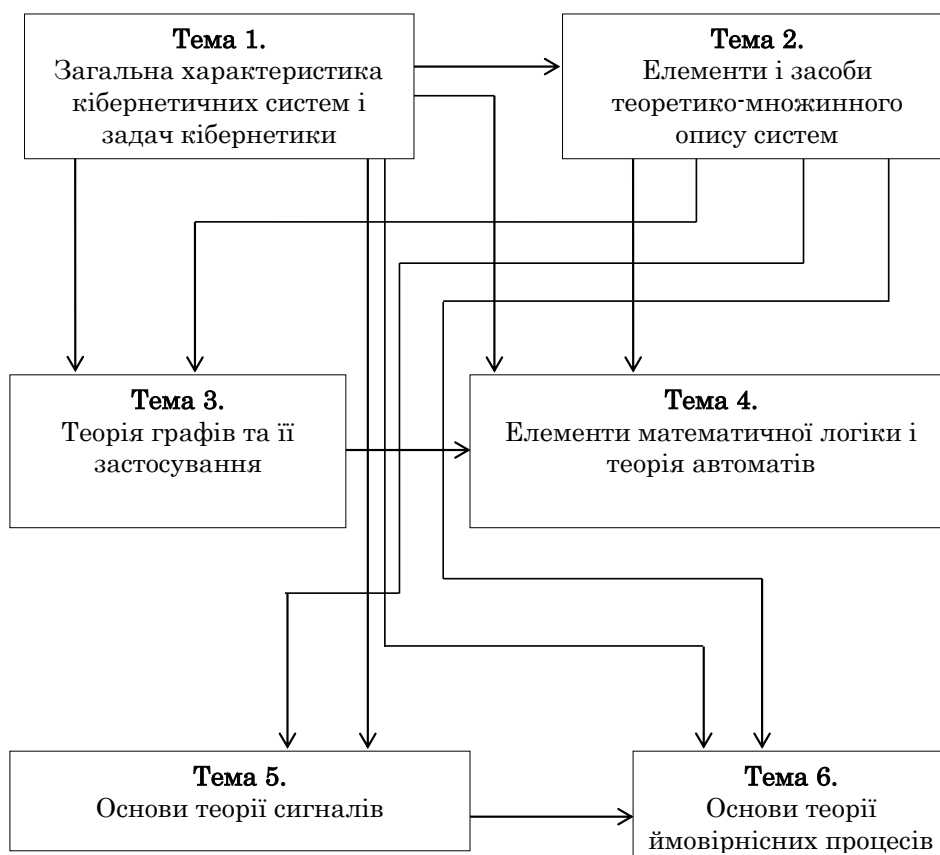
6 і 7 етапи полягають у розробці алгоритму і програми визначення мінімального значення функції з урахуванням обмеження.

У монографіях Л. П. Леонт'єва, О. Г. Гофмана [9] і Р. Акоффа [61] кількість етапів здійснення конкретної операції теж дорівнює семи. Аналізуючи результати застосування методу дослідження операцій в управлінні навчальним процесом, Л. П. Леонт'єв зауважує: «Слід звернути увагу на два найважливіших етапи дослідження операцій: формулювання проблеми і розробка моделі» як інструменту пізнання, умовний образ об'єкта дослідження (або управління)» [9, с. 9].

До цього твердження відомого фахівця в галузі застосування методів кібернетики в управлінні навчальним процесом у вищій школі слід додати таке: якщо предметом дослідження операцій є оптимізація системи, то центральним питанням є постановка проблеми, до складу якої включено

збирання інформації й опис ситуації, що склалася, обґрунтування й опис критеріїв та обмежень і вибір методу оптимізації.

Метод дослідження операції оптимізації навчального плану спеціальності використано також для вдосконалення програми дисципліни [64]. «Основи кібернетики» – дисципліна навчального плану спеціальності «Автоматика і телемеханіка». Структурна схема дисципліни представлена на рис. 3.2. Компонентами структури є теми дисципліни і зв'язки між ними. Так, теми 1 і 2 пов'язані з темами 3-6. Тема 3 забезпечує вивчення теми 4; тема 5 – теми 6.



*Рис. 3.2. Структурна схема внутрішньопредметних зв'язків дисципліни «Основи кібернетики»*

Графова модель структури дисципліни представлена на рис. 3.3. Граф відображає не тільки компоненти і зв'язки, але й указує глибину зв'язків. Він є орієнтованим; у нього – 6 вершин і 11 дуг. Кожній дузі поставлено у відповідність коефіцієнт  $\alpha$ , визначаємий через відношення часу, витраченого на вивчення матеріалу теми, який використовується в процесі оволодіння іншої теми, до інтервалу, відведеного на вивчення всієї теми.

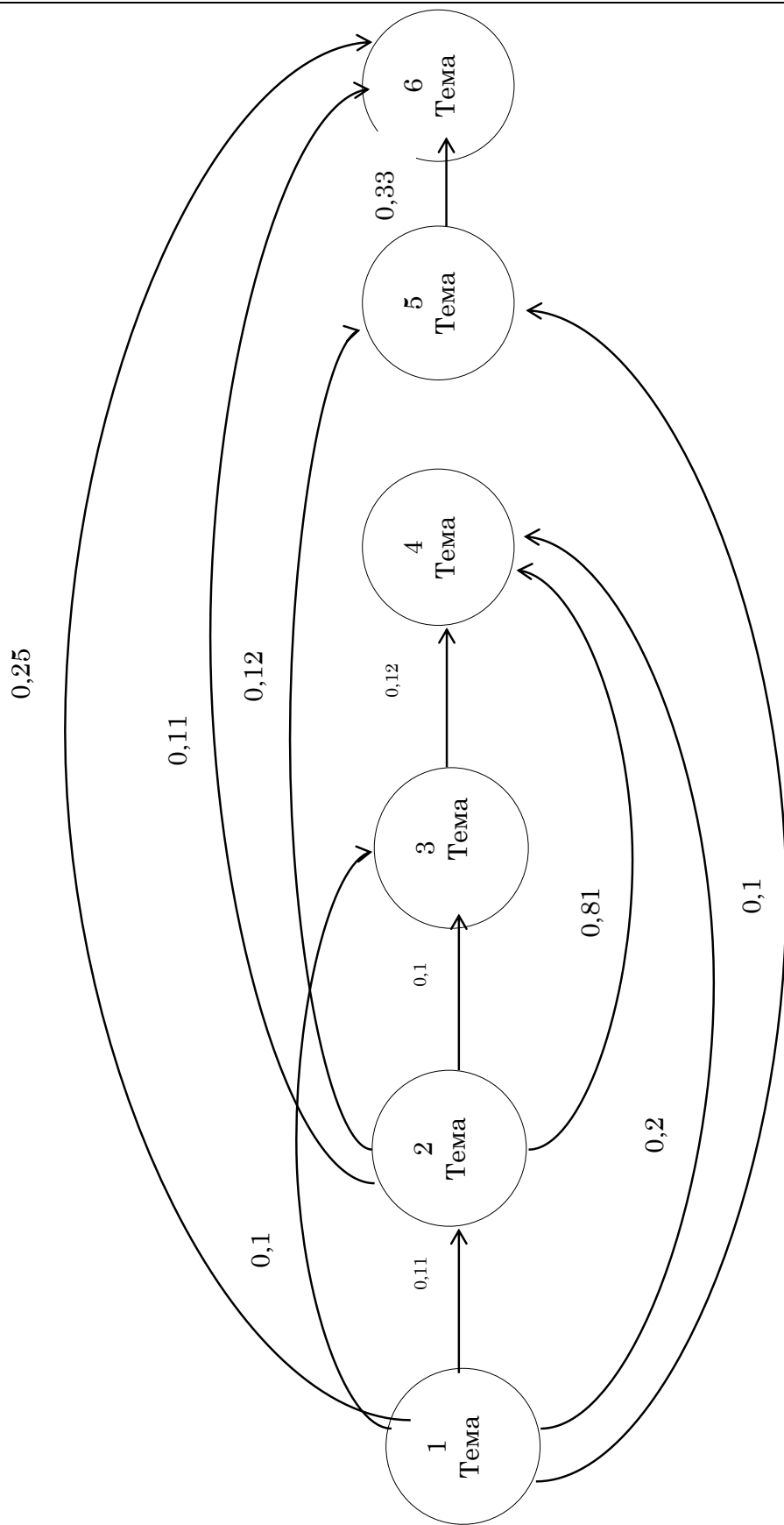


Рис. 3.3. Графова модель структури дисципліни «Основи кібернетики»

Замість графа для побудови моделі структури дисципліни часто використовують матрицю. Стовпці та рядки матриці помічені номерами тем (рис. 3.4, а). Усі коефіцієнти зв'язку розташовані нижче головної діагоналі, що є показником відсутності логічних неув'язок. Якщо поміняти місцями теми 4 і 5, то відповідна матриця буде такою (рис. 3.4, б). Якщо тему 4 вивчати останньою, то матриця буде мати вигляд, як на рис. 3.4, в. Очевидно, інші варіанти дадуть логічні неув'язки, коли матеріал буде вивчатися пізніше, ніж у ньому є потреба.

Для того, щоб порівняти три варіанти розташування тем у програмі, які характеризуються відсутністю логічних неув'язок, визначаємо критерій у вигляді лінійної функції [65].

$$F = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^{n-1} \alpha_{i,j} \ell_{i,j}$$

$\alpha_{i,j}$  – коефіцієнт глибини зв'язку між темами і та j;

$\ell_{i,j}$  – часовий інтервал між початком вивчення двох взаємопов'язаних тем – і та j.

Оптимальному варіанту відповідає мінімальне значення функції –  $F_{\min}$ . Фізичний смисл функції  $F$ , яка має назву – функції забуваемости, полягає у тому, що сильно пов'язані теми за обсягом інформації, яка передається, слід вивчати з мінімально можливим часовим інтервалом (з урахуванням обмежень). Якщо тривалість одного семестру дорівнює 18 тижнів, то упродовж тижня здійснюється одне двогодинне заняття. У табл. 3.1. вказано кількість годин, відведених за програмою для вивчення всіх тем дисципліни «Основи кібернетики».

Теми дисциплін, які забезпечують інші теми		1	2	3	4	5	6
	1						
2	0,11						
3	0,1	0,1					
4	0,2	0,81	0,12				
5	0,1	0,12					
6	0,25	0,11				0,33	

а) перший варіант розташування тем (1-2-3-4-5-6)

	1	2	3	4	5	6
1						
2	0,11					
3	0,1	0,1				
5	0,1	0,12				
4	0,2	0,81	0,12			
6	0,25	0,11		0,33		

б) другий варіант розташування тем (1-2-3-5-4-6)

	1	2	3	4	5	6
1						
2	0,11					
3	0,1	0,1				
5	0,1	0,12				
6	0,25	0,11		0,33		
4	0,2	0,81	0,12			

в) третій варіант розташування тем (1,2,3,5,6,4)

Рис. 3.4. Можливі варіанти розташування тем у програмі дисципліни «Основи кібернетики»

Таблиця 3.1

**Тривалість вивчення тем дисципліни «Основи кібернетики»**

Тема	1	2	3	4	5	6
Тривалість вивчення теми	2	4	4	16	6	4

Таблиця 3.2

**Інтервал між вивченням тем дисципліни «Основи кібернетики»**

№ варіанта	ℓ1,2	ℓ1,3	ℓ1,4	ℓ1,5	ℓ1,6	ℓ2,3	ℓ2,4	ℓ2,5	ℓ2,6	ℓ3,4	ℓ5,6
	2	6	10	26	32	4	8	24	30	4	6
2	2	6	16	10	32	4	14	8	30	6	22
3	2	6	20	10	18	4	18	8	14	14	6



У табл. 3.2. наведено інтервали часу  $t_{i,j}$  між початком вивчення теми  $i$ , яка забезпечує тему  $j$  для першого, другого і третього варіантів. Результати розрахунків функції  $F$  за формулою (1) для трьох варіантів представлено в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

**Результати розрахунків функції  $F$  для трьох варіантів розташування тем у програмі дисципліни «Основи кібернетики»**

F1	F2	F3
28,82	37,0	30,96

Відповідно до табл. 3.3., найменше значення має функція  $F1$ , тобто перший варіант розташування тем у програмі дисципліни «Основи кібернетики» є оптимальним (1,2,3,4,5,6). Саме цей варіант покладено в основу робочої програми і рекомендовано студентам дистанційного навчання.

Метод дослідження операцій, використаний у процесі оптимізації навчального плану спеціальності й програми дисципліни, забезпечив підвищення ефективності організації та управління навчальною діяльністю студентів [59]. Велику роль у цьому процесі відіграли моделі: множинні, структурно-функціональні, графові. Застосування моделей сприяло розвитку суб'єктів педагогічної системи, зокрема їх активності й самостійності.

### **3.2. Навчально-пізнавальна орієнтація як фактор становлення і розвитку самостійності студентів у навчальному процесі**

Проблема орієнтації в процесі діяльності людини не є в науці новою. Вирішенням її займалися фізіологи, психологи, педагоги. Так, І. П. Павлов виділив орієнтувальню-дослідницький рефлекс і вказав на його фундаментальне значення в житті людей і тварин, зокрема при формуванні умовних зв'язків. Учні І. П. Павлова розрізняють орієнтувальний рефлекс і орієнтувальню-дослідницьку діяльність [66].

Орієнтувальний рефлекс – це фізіологічний процес, суть якого полягає в поверненні на новий подразник і настрою-

ванні органів чуття на його сприйняття. Орієнтувальньо-дослідницька діяльність спрямована на дослідження обставин; вона перебуває за межами фізіології.

П. Я. Гальперін у своїй роботі «Введение в психологию» доводить, що предметом психології є саме процес орієнтування суб'єкта в ситуації, яка відкривається у психологічному відображенні, а також формування, структура і динаміка цієї орієнтувальної діяльності, що визначає її якість, характер і можливості. Науки, суміжні з психологією, – етика, естетика, педагогіка, кібернетика – вивчають найважливіші вимоги, з якими має рахуватися суб'єкт у своїй орієнтувальній діяльності [67].

У педагогіці отримав розповсюдження напрям, пов'язаний з формуванням політехнічної орієнтації майбутніх робітників (Ю. С. Тюнников). Автор стверджує, що на політехнічну підготовку робітників впливають об'єктивні фактори – соціально-економічні й науково-технічні. Робітник стає суб'єктом різноманітних відносин: технічних, технологічних, економічних, екологічних, соціальних, в яких йому треба постійно орієнтуватися. Мова йде про специфічну пошукову діяльність робітника, яка дослідником названа політехнічною орієнтацією [68]. Її відмінними рисами, на думку автора, є такі: спрямованість на пошук, вибірковість пошуку і перероблення інформації, системний характер, комплексність, сполученість теоретичного і наочного уявлення, єдність теоретичного мислення і практичної дії.

Досліджуючи об'єктивний бік політехнічної орієнтації, Ю. С. Тюнников виділяє три форми праці, на які впливає цей складний об'єкт: розділення праці на галузі, професії; розділення праці в умовах виробництва; оволодіння предметами праці та засобами.

У дослідженнях Ю. М. Кулюткіна, Г. С. Сухобської, присвячених вивченню пізнавальних структур, на яких ґрунтується творча діяльність людини, встановлено, що процеси вирішення стереотипних і нестереотипних завдань є різними. У першому випадку виконується низка послідовних дій за алгоритмом; у другому – слід оцінити ситуацію, висунути гіпотези, порівняти їх, вибрати одну з них, здійснити рішення, оцінити результат [69].

Вивчаючи дослідницьку діяльність, Ю. М. Кулюткін зафіксував факт коливання орієнтувальних реакцій при рішенні нестандартних завдань. Аналогічні факти наведено в дослідженнях А. К. Тихомирова [70]. Вони дозволяють розкрити важливі тенденції процесу навчання, а саме: необхідність застосовувати методи, що спонукають до пошуку, дослідження, вирішення проблеми, досягнення єдності мотиваційної й операційної сторін діяльності, оптимального сполучення творчої і репродуктивної діяльності тощо.

Дослідження, здійснені В. М. Максимовою, показали, що ефективність навчальної діяльності підвищується, якщо застосовувати сукупність методів. Так, при алгоритмічному методі має місце впорядкування дій, розкриття логіки, послідовності в досягненні мети. Програмоване навчання сприяє підвищенню самостійності в прийнятті рішень, забезпечує оперативний зворотний зв'язок. Проблемний метод активізує інтелектуальні й емоційні процеси [71].

Проведений аналіз показав, що орієнтувальна діяльність відіграє велику роль у навчанні. У той же час вона не була досліджена у цілісному педагогічному процесі. Орієнтувальна діяльність, що має місце на всіх етапах педагогічного процесу, була названа навчально-пізнавальною орієнтацією [59]. За своєю суттю, це багатобічна пошукова діяльність, що має місце на підґрунті набутих знань і умінь у сфері об'єктів певної спеціальності. Відмітною рисою навчально-пізнавальної орієнтації є застосування системного підходу до навчання, знання його основних етапів, сутності діяльності на кожному з них.

Навчально-пізнавальна орієнтація є результатом використання різних видів діяльності: визначення необхідності, можливості й технології засвоєння матеріалу дисципліни, побудова схеми ООД (перший етап); пізнання і перетворення об'єкта (другий етап); контроль і рефлексія (третій етап). Якщо на першому етапі провідною є орієнтувальна діяльність, то на другому і третьому – вона підпорядковується іншим видам – пізнання і перетворення, контроль і рефлексія.

Таким чином, під навчально-пізнавальною орієнтацією розуміється та сторона навчальної діяльності учня, яка пов'язана з усвідомленням й оцінкою необхідності, можливо-

сті, технології вирішення ситуації, формулюванням проблеми, пізнанням і перетворенням об'єкта на підґрунті здобутих раніше знань, набутих умінь і навичок, здібностей, мотивації, пошукової діяльності у сфері певної спеціальності.

Навчально-пізнавальна орієнтація реалізується за допомогою таких функцій: орієнтувальної, пізнавальної, перетворювальної, контрольної-рефлексивної.

Для формування в учнів досвіду навчально-пізнавальної орієнтації необхідно розробити моделі змісту освіти і застосувати їх на всіх етапах навчальної діяльності. Наприклад, на орієнтувальному етапі усвідомлення необхідності засвоєння матеріалу дисципліни відбувається за допомогою таких моделей: графу спеціальності, структурної схеми міжпредметних зв'язків дисципліни. Граф спеціальності має вершини – дисципліни навчального плану – і дуги, що відображають взаємозв'язки між дисциплінами. Кожній дузі відповідає коефіцієнт ваги зв'язку. Через значну кількість дисциплін граф стає недостатньо наочним і може бути заміненим матрицею. Рядки і стовпці матриці відповідають дисциплінам навчального плану; на їх перетині розташовується коефіцієнт ваги зв'язку.

Іноді застосовується узагальнений граф спеціальності, вершинами якого є комплекси навчальних дисциплін: фундаментальних, спеціальних тощо. Завдання оптимізації вирішується в два етапи: спочатку в комплексі дисциплін, а потім – для всього навчального плану [72].

Для того, щоб визначити можливість засвоєння матеріалу дисципліни, слід застосовувати такі моделі: навчального плану спеціальності, що надає інформацію стосовно тих дисциплін, які використовуються в процесі вивчення конкретної дисципліни; структурної схеми внутрішньопредметних зв'язків дисципліни; з неї видно, на які теми розділена програма дисципліни і як вони пов'язані між собою, а також структурної схеми теми.

На рис. 3.6. представлена структурна схема міжпредметних зв'язків дисциплін, які входять у комплекс з дисципліною «Основи кібернетики». Із схеми видно, що її забезпечують п'ять дисциплін: «Основи розрахунку електронних схем», «Філософія», «Вища математика», «Вступ до спеціальності», «Обчислювальні методи», а вона забезпечує п'ять дисциплін:

«Телемеханіка», «Теорія автоматичного управління», «Проектування засобів автоматики і телемеханіки», «Організація, планування й управління виробництвом», «Методи оптимізації».

Аналіз показує, що дисципліна «Основи кібернетики» пов'язує фундаментальні та спеціальні дисципліни, тобто є загально-технічною. Вона відіграє велику роль у підготовці фахівця з автоматики і телемеханіки.

Отже, за допомогою моделей у вигляді структурно-функціональних схем формується статичний бік навчально-пізнавальної орієнтації, що включає усвідомлення необхідності та можливості вивчення дисципліни навчального плану спеціальності.

Формування динамічної сторони навчально-пізнавальної орієнтації здійснюється через технологічні карти окремих тем дисципліни. Карта включає питання теми, розташовані в необхідному порядку, перелік навчальної, методичної й наукової літератури, види занять, рівні засвоєння, результати (моделі знань, умінь).

За допомогою структурно-технологічної карти цілі у вигляді рівнів засвоєння, моделей знань і умінь стають відомими учневі до початку навчання. У цьому полягає їх пізнавальна цінність. Цілі навчання формуються через результати, що виражаються в діях учнів, зокрема таких, які можна перевірити.

Обґрунтування проблеми відбувається методом аналізу факторів, які впливають на педагогічну систему і процеси, що в ній відбуваються. Послідовність дій має форму алгоритму: аналіз ситуації, що склалася; вибір і опис факторів; виявлення суперечностей від дії факторів; визначення головної суперечності; обґрунтування засобів подолання суперечностей; проектування педагогічної системи і педагогічного процесу.

Постановка проблеми, наприклад, оптимізації здійснюється відповідно до граф-схеми алгоритму: обґрунтування критерію оптимальності й обмежень, їх опис, вибір методу оптимізації та його застосування для рішення задачі.

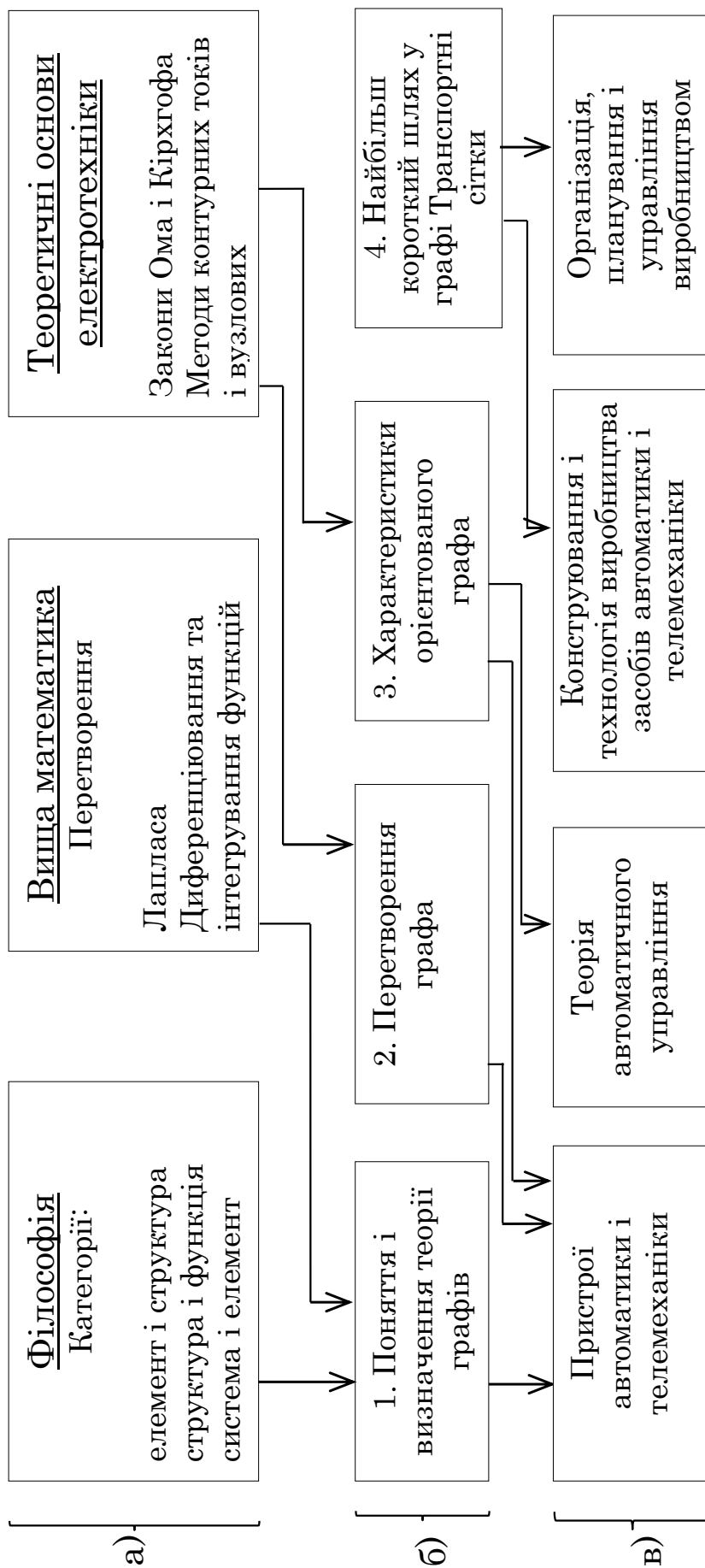
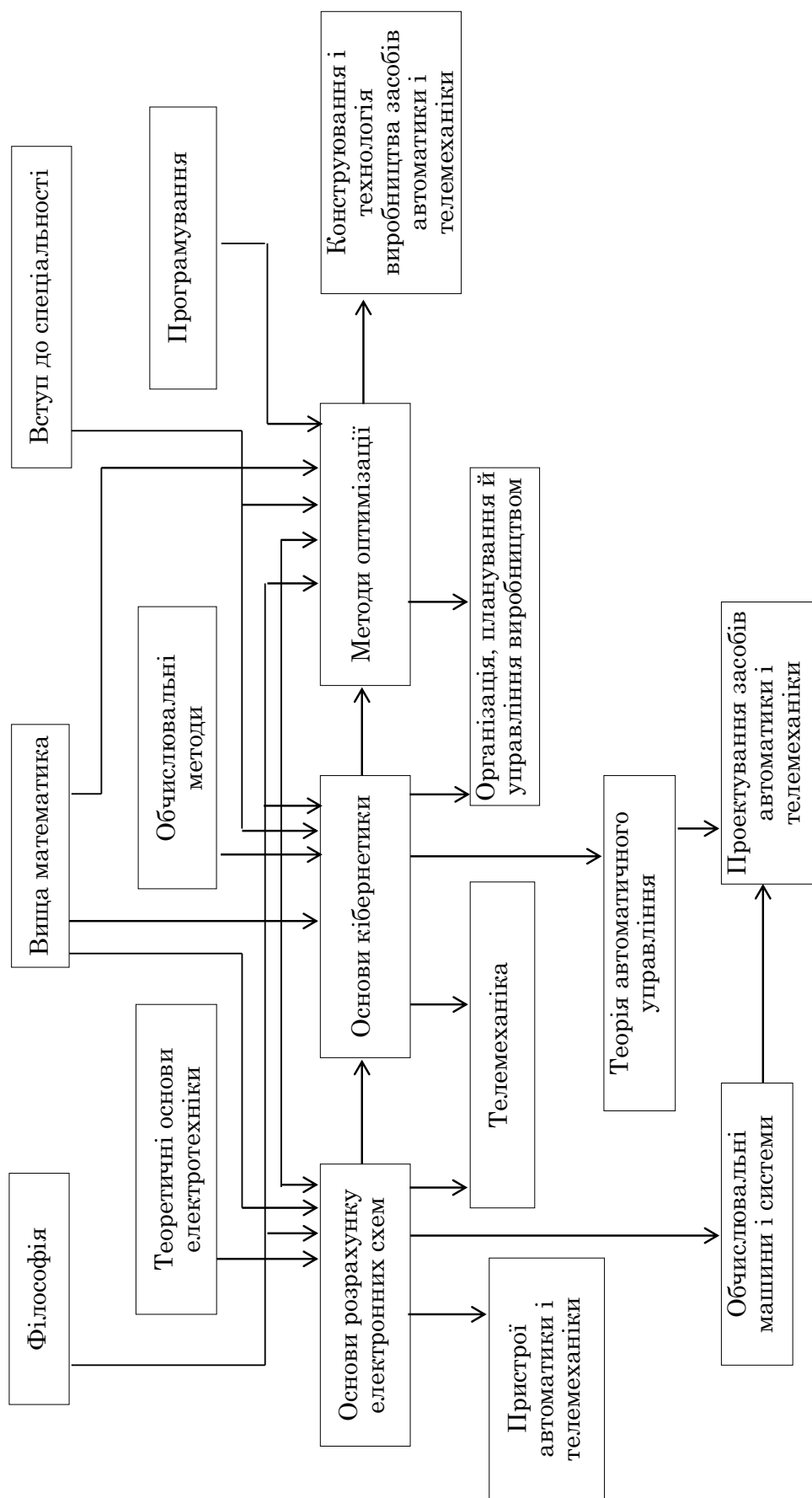


Рис. 3.5. Структурна схема теми «Теорія графів»  
 а) Дисципліни та їх теми, що забезпечують вивчення теми «Теорія графів»  
 б) 1 – 4 – питання теми «Теорія графів»  
 в) Дисципліни, які забезпечують вивчення теми «Теорія графів»



*Рис. 3.6. Структурна схема міжпредметних зв'язків дисциплін, які входять у комплекс з основами кібернетики*

Таким чином, на орієнтувальному етапі технології навчання формування навчально-пізнавальної орієнтації відбувається із застосуванням різноманітних моделей: структурно-функціональних схем і алгоритмів. Вони є засобами орієнтації й управління, що забезпечує підвищення ефективності педагогічного процесу [59].

Пізнавально-перетворювальний етап відбувається відповідно до схеми ООД – орієнтиру, який дозволяє додержуватися необхідної послідовності дій, а також забезпечити повноту дій.

Складниками схеми ООД є базові операції й інформаційні блоки різних рівнів.

Інформаційний блок першого рівня включає послідовність базових операцій; інформаційний блок другого рівня – послідовність базових операцій й інформаційних блоків першого рівня; на їх підґрунті можуть бути розроблені функціональні моделі змісту.

За дедуктивним способом побудови наукової теорії, загальна схема включає вихідний базис (сукупність вихідних термінів і тверджень); логічні засоби, які використовуються (правила виводу і визначення); сукупність тверджень, які отримуються з вихідного базису через правила виводу і визначення [73].

Суть побудови пізнавальних завдань першого типу полягає в послідовному конструюванні ідеальних об'єктів, які розглядаються в формальній системі, а також тверджень стосовно їх. Завдання вихідних об'єктів теорії і побудова нових об'єктів здійснюється через сукупності конструктивних правил і визначень. Саме такі завдання названі базовими операціями. Прикладом формальної системи є педагогічна система, а ідеальні об'єкти – це її компоненти. Базовими операціями є розробка визначень педагогічної системи та її компонентів. Інформаційний блок першого рівня включає сукупність таких визначень (лінгвістична модель об'єкта) і побудову нових об'єктів відповідно до ситуації (цілей, принципів, змісту тощо.)

Інформаційний блок другого рівня включає характеристики педагогічної системи, визначені на підґрунті базових операцій та інформаційних блоків першого рівня.



Інформаційні блоки вищих рівнів дозволяють вирішувати проблеми оптимізації й адаптації педагогічної системи.

### Висновки до розділу 3

1. У другій половині ХХ ст. розвиток педагогіки супроводжувався процесами диференціації й інтеграції. Поглиблене вивчення педагогічних наук потребувало застосування методу моделювання. Аналіз педагогічних об'єктів показав, що, згідно з класифікацією С. Біра, вони є дуже складними: мають велику кількість компонентів, зв'язків, характеризуються ймовірністю процесів. Педагогічна система як предмет науки володіє великою кількістю різноманітності; функціонує згідно із законами управління; досліджена на основі системного підходу як цілісна, цілеспрямована; виявлено функції системи й окремих компонентів; систему розглянуто як багатовимірну з інтервалами: орієнтації, управління, спілкування – та ієрархічну.

2. Запропоновано шляхи зменшення кількості різноманітності педагогічної системи, що має забезпечити підвищення ефективності педагогічного процесу, головними з яких є такі: досягнення оптимальності й адаптивності педагогічної системи; технологізація педагогічної системи через її диференціацію на підсистеми організації, управління, спілкування як умов здійснення етапів: орієнтувального, пізнавально-перетворювального, контрольного-рефлексивного, відповідно; інтеграція підсистем педагогічної системи за рівнями ієрархії (система освіти, навчального закладу, педагога й учнів, індивідуальна). Головним принципом інтеграції є принцип наступності між відповідними компонентами педагогічної системи (цілями, принципами, змістом, методами тощо).

3. У педагогічній системі об'єктом управління є навчальна діяльність учнів, для якісного опису якої застосовано аспектний аналіз. Усього розглянуто 5 аспектів: перший розкриває структуру (суб'єкт, об'єкт, процес, засоби, результати); другий – діяльність учіння і діяльність, що засвоюється під час учіння), третій – ґрунтується на виділенні основних етапів (орієнтувального, пізнавально-перетворювального, контрольного-рефлексивного), четвертий аспект стосується елементів творчості, а п'ятий аспект розкриває сутність навчальної діяльності як багаторівневого і багатовимірного об'єкта.

4. При оптимізації навчальної діяльності (визначенні критеріїв, обмежень, обґрунтуванні педагогічних умов) слід урахувати особливості, які виникають на певних рівнях ієрархії (самостійна робота, спільна продуктивна діяльність тощо).

Рішення проблеми адаптації педагогічної системи (критерій – поступовий перехід від прямого управління до співуправління й самоуправління) ґрунтується на багатовимірності навчальної діяльності: перший інтервал пов'язаний з прямими управлінням, другий – зі співуправлінням, а третій – із самоуправлінням на відповідних етапах – орієнтувальному, пізнавально-перетворювальному і контрольно-рефлексивному.

5. Абстрактна модель педагогічної системи представляє сукупність моделей: лінгвістична, яка включає взаємозв'язані поняття педагогіки; теоретико-множинна представляє кінечну множину елементів як компонентів педагогічної системи; структурно-функціональна уявляє собою замкнутий контур управління з прямими і зворотними зв'язками.

6. У другій половині ХХ ст. для вивчення педагогічної системи і педагогічного процесу, їх оптимізації й адаптації використовується метод дослідження операцій. Методологічним підґрунтям дослідження операцій є системний підхід. У якості прикладу розглянуто поетапне здійснення операції оптимізації навчального плану спеціальності вищого технічного навчального закладу, а також програми навчальної дисципліни «Основи кібернетики». Математичною моделлю навчального плану спеціальності є квадратна матриця, рядками і стовпцями якої є навчальні дисципліни, а на перетині рядка і стовпця стоїть коефіцієнт ваги зв'язку між ними. Математичною моделлю програми дисципліни є орієнтований граф, вершинами якого є теми, а дуги показують зв'язки між ними. Кожній дузі відповідає коефіцієнт ваги зв'язку. В обох випадках визначається оптимальне розташування дисциплін (у навчальному плані), або тем у програмі дисципліни.

7. Досліджена навчально-пізнавальна орієнтація як компонент навчальної діяльності учня, що пов'язана з усвідомленням і оцінкою необхідності, можливості, технології вирішення проблеми, пізнанням і перетворенням об'єкта на підґрунті здобутих раніше знань, набутих умінь і навичок, здібностей, мотивації, пошукової діяльності у певній сфері. Для формування в учнів досвіду навчально-пізнавальної орієнтації розроблено

і використано такі моделі: граф спеціальності, структурна схема міжпредметних зв'язків дисципліни, структурна схема внутрішньопредметних зв'язків дисципліни. Вони відображають статичний бік навчально-пізнавальної орієнтації, що включає усвідомлення необхідності та можливості вивчення дисципліни. Усвідомлення технології вивчення дисципліни відбувається за допомогою структурно-технологічних карт окремих тем дисципліни.

### Література до розділів 1 – 3

1. Новейший философский словарь / Под ред. А. А. Грицанова. – Минск: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. – 1280 с.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа – Пресс», 1995. – 448 с.
3. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
4. Лазарев Ф. В. Философия: Учебное пособие / Ф. В. Лазарев, М. К. Трифонова. – Симферополь: СОНАТ, 1999. – 352 с.
5. Дмитренко Т. О. Парадигмальний аспект дослідження розвитку педагогіки у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. / Новий колегіум: науково-інформаційний журнал / Т. О. Дмитренко. – Вип. 3, 2010. – С. 8-15.
6. Берков В. Ф. Логика: Учебник / В. Ф. Берков, Я. С. Яскевич, В. И. Павлюкевич; Под общ. ред. В. Ф. Беркова. – Изд-е 5-е, стереот. – Минск: Тетра Системс, 2001. – 416 с.
7. Креминский А. И. Интервальная методология в контексте современной науки и культуры: Монография / А. И. Креминский. – Симферополь: Синтагма, 2011. – 384 с.
8. Бордовская Н. В. Педагогика: Учебник / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с. (Серия «Учебник нового века»).
9. Леонтьев Л. П. Проблемы управления учебным процессом: Монография / Л. П. Леонтьев, О. Г. Гохман. – Рига: Зинатне, 1984. – 239 с.
10. Дмитренко Т. А. Некоторые вопросы группового и индивидуального регулирования гидроагрегатов Братской ГЭС имени В. И. Ленина. – Автореф. дис. канд. техн. наук / Т. А. Дмитренко. – Харьков, 1967.

11. Человек: Философские аспекты сознания и деятельности / Т. И. Адуло, А. И. Антипенко, Е. И. Алексеева и др.; Под ред. Д. И. Широқанова, А. И. Петрущика. – Минск: Наука и техника, 1989. – 208 с.
12. Лекторский В. А. Философская энциклопедия. В 5-ти т.т. Т. 4. В. А. Лекторский – М. : Политиздат, 1967.
13. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя. – 3-е изд. – М.: Политиздат, 1975. – 495 с.
14. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 5-е издание. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
15. Яресько К. В. Культура управління навчальною діяльністю студентів: Монографія/ К. В. Яресько. – Харків: ХНУРЕ, 2004. – 235 с.
16. Кармин А. С. Культурология: Учебник / А. С. Кармин. – СПб.: Изд-во «Лань», 2001. – 832 с. – (Учебники для вузов. Специальная литература).
17. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука (Логико-методологический анализ) / Э. С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
18. Дмитренко Т. А. Дидактические основы управления учебной деятельностью студентов (на материале технических дисциплин). – Автореф. дис. доктора пед. наук. – Екатеринбург, 1992. – 36 с.
19. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / Психологическая наука в СССР / П. Я. Гальперин. – М., 1959. – Т.1. – С. 17.
20. Энциклопедия кибернетики. – В 2-х тт. – Т. 1. – Киев: Гл. ред. укр. сов. энциклопедии, 1974. – 607 с.
21. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп.. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
22. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
23. Канке В. А. Философия: Учебник / В. А. Канке. – Изд. 4-е, перераб. и доп.. – М.: Издательско-книготорговый дом «Логос», 2002. – 344 с.
24. Педагогика: Учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева и др.; / Под ред. Л. П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 432 с.

25. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; Под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

26. Социальные коммуникации (теория, методология, деятельность): Словарь-справочник / Авт.-сост. В. А. Ильганаева. – Х.: КП «Городская типография», 2009. – 392 с.

27. Липский И. А. Социальная педагогика. Методологический анализ: Учебное пособие / И. А. Липский. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.

28. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

29. Шейко В. М. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.): Монографія / В. М. Шейко, Ю. П. Богуцький. – Київ: «Генеза», 2005. – 591 с.

30. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2-е вид. – Київ: гл. ред. укр. сов. енциклопедії, 1986. – 798 с.

31. Новий тлумачний словник української мови. В 4-х тт. Т.4. – Київ: АКОНІТ, 1999. – 941 с.

32. Современный словарь иностранных слов. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 2001. – 742 с.

33. Лаврик Т. В. Педагогічні умови оптимізації системи дистанційного навчання бакалаврів галузі «Системні науки та кібернетика в університеті» / Т. В. Лаврик: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Запоріжжя, 2013. – 258 с.

34. Крайзмер Л. П. Кибернетика: Учебное пособие / Л. П. Крайзмер. – М.: Экономика, 1977. – 279 с.

35. Шкиндер В. И. О дискриптивном аппарате научных понятий педагогики: Сб. науч. тр. / В. И. Шкиндер. – Екатеринбург, 1996. – Вып.2. – С. 48-59.

36. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.: ил.. – (Серия «Учебник нового века»).

37. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие / В. И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 311 с.

38. Новий тлумачний словник української мови. В 4-х тт. Т. 3. – Київ: АКОНІТ, 1999. – 927 с.

39. Курлянд З. Н. Педагогіка: Навчальний посібник / З. Н. Курлянд. – Харків: ТОВ «Одісей», 2003. – 291с.

40. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Книга для учителя / В. К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 179 с.

41. Дмитренко Т. О. Структурно-функціональна повнота педагогічного дослідження як критерій його оптимізації / Т. О. Дмитренко, К. В. Яресько. – Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 28-29, 2010. – Харків: УПА. – С.6-10.

42. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблёва, В. А. Лутченко. – М.: ИНФРА – М, 2005. – 576 с.

43. Дмитренко Т. О. Педагогічні умови як компонент наукових основ дослідження / Т. О. Дмитренко, Т. В. Лаврик // Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця: Збірник наукових праць, матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 11-12 черв. 2014р. – Харків: ХНЕУ; ХОГОКЗ, 2014. – 378 с.

44. Коршунов В. М. Математические основы кибернетики: учебное пособие / В. М. Коршунов. – М.: Энергоатомиздат, 1987. – 495 с.

45. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.

46. Энциклопедия кибернетики. – в 2-х тт. –Т.2. – Киев: Гл. ред. укр. сов. энциклопедии, 1974. – 619 с.

47. Дмитренко Т.А. Педагогическая система: структура и законы функционирования. – / Т.А. Дмитренко // Понятійній апарат педагогтики и образования: сборник научных трудов. – Вып.2. – Екатеринбург, 1996. – 340 с.

48. Эшби У.Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби. – М.: Издательство иностранной литературы, 1959. – 375 с.

49. Олейников В.А. Оптимальное управление / В. А. Олейников, В. В. Шалимов. – Ленинград: ЛЭТИ, 1985. – 77 с.

50. Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця : Монографія / За редакцією Т. О. Дмитренко, Т. В. Колбіної. – Херсон: П.П. Вишемирський В.С., 2014. – 424 с.

51. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1989. – 240 с.

52. Овчинников В.Ф. Репродуктивное и продуктивное в структуре творчества как общественного явления / В. Ф. Овчинников. – IV семинар по проблемам методологии и теории

творчества. – Симферополь: Издательство Симферопольского ун-та, 1984. – 216 с.

53. Современный словарь иностранных слов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз., 2001. – 742 с.

54. Докучаева В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / В. Докучаева: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 304 с.

55. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.

56. Буш Р. Стохастические модели обучаемости / Р. Буш, Ф. Мостеллер. – М.: Физматгиз, 1962. – 483 с.

57. Аткинсон Р. Введение в математическую теорию обучения / Р. Аткинсон, Г. Бауэр, Э. Кротерс. – М.: Мир, 1969. – 375 с.

58. Видуев Н. Г. Математическая модель обучения / Н. Г. Видуев. – Киев: Изд-во «Вища школа», 1966. – 279 с.

59. Дмитренко Т. А. Дидактические основы управления учебной деятельностью студентов (на материале технических дисциплин / Т. А. Дмитренко. – Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 1992. – 359 с.)

60. Математика и кибернетика в экономике: Словарь-справочник. – М.: Экономика, 1975. – 700 с.

61. Акофф Р. Основы исследования операций / Р. Акофф, М. Сасиени. – М.: Мир, 1971. – 534 с.

62. Исследование операций: В 2-х тт. – М.: Мир, 1981. Т. 1. Методические основы и математические методы. – 712 с. Т.2. Модели и применение. – 678 с.

63. Линдсей П. Переработка информации у человека / П. Линдсей, Д. Норман. – М.: Мир, 1974. – 550 с.

64. Белова Е. К. , Оптимизация рабочей программы учебной дисциплины / Е. К. Белова, Т. А. Дмитренко, Б. Н. Неманихин // Научная организация учебного процесса: сб. науч. тр. – Рига, 1982. – С. 24-27.

65. Литвин В.С. Последовательность раздела – с помощью ЭВМ / В. С. Литвин, М. М. Кулыгина // Вестник высшей школы, 1974. – №10. – С. 11-17.

66. Ориентировочный рефлекс и ориентировочно-исследовательская деятельность / Под ред. Е. Н. Соколова, Л. Г. Воронина и др. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 357 с.

67. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1978. –149 с.

68. Тюнников Ю.С. Политехнические основы профессиональной подготовки учащихся профтехучилищ: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук/ Ю. С. Тюнников. – Казань, 1990. – 38 с.

69. Кулюткин Ю. Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Г. С. Сухобская. – М. : Просвещение, 1971. – 311 с.

70. Тихомиров А. К. Психологические исследования творческой деятельности/ А. К. Тихомиров. – М.: Наука, 1975. – 253 с.

71. Максимова В. Н. Познавательный интерес и проблемное обучение / В. Н. Максимова // Вопросы психологии, 1973. – №4. – С. 84-91.

72. Кристофидес Н. Теория графов: Алгоритмический подход / Н. Кристофидес. – М.: Мир, 1978. – 431 с.

73. Солодухин О. А. Логика / Под ред. В. А. Бочарова / О. А. Солодухин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. –378 с.



---

## РОЗДІЛ 4. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

---

### 4.1. Методологічні аспекти дослідження проблеми управління навчально-творчою діяльністю студентів

Під методологічною основою дослідження слід розуміти основне вихідне положення, на якому базується наукове вчення. У вітчизняній науковій традиції методологію розглядають як вчення про науковий метод пізнання або як систему наукових принципів, на основі яких базується дослідження і здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів дослідження [15]. В. М. Шейко і Н. М. Кушнарєнко визначають методологію як концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища [152, с. 56, 57]. Методологія вирішення проблеми управління навчально-творчою діяльністю (НТД) розглядається чотирьохрівневою структурою: 1) філософська методологія; 2) загальнонаукова методологія; 3) конкретно-наукова методологія; 4) методи і техніка дослідження.

Провідними засадами *філософського рівня методології* щодо вирішення проблеми управління НТД студентів є положення про єдність процесів пізнання і самопізнання; діалектичний принцип взаємозв'язку та взаємообумовленості закономірностей і явищ соціальної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу; розвиток особистості студента як суб'єкта пізнання, діяльності та самоуправління; системний підхід до розробки компонентного складу педагогічної системи управління НТД; гуманістичний підхід щодо активної ролі особистості у пізнанні та перетворенні дійсності; синергетичний підхід до розгляду процесу управління (самоуправління) НТД як складної структури взаємовідносин між викладачем і студентами, здатної до самоорганізації та саморегуляції. *Загальнонаукова методологія вирішення проблеми управ-*

*ліній* НТД подана у дослідженні ідеями представників технократичної, соціологізаторської, біхевіористської педагогіки; філософії діалогового спілкування; теорією поетапного формування розумових дій; діяльнісним підходом до формування творчої особистості майбутнього фахівця аграрної сфери; аксіологічним, алгоритмічним, кібернетичними підходами. На *конкретно-науковому рівні* методологічними засадами дослідження є концепції гуманістичної, особистісно-орієнтованої обумовленості цілей, змісту й технології управління НТД у процесі підготовки майбутніх фахівців-аграріїв; концептуальні положення про взаємозв'язок дидактичних засобів управління НТД студентів; наукові ідеї щодо посилення управлінської підготовки фахівців аграрної сфери. *Методи і техніка управління НТД студентів* визначаються системою дидактичних прийомів, організаційних моделей та процедур, що забезпечують активізацію НТД студентів на макро- та мікрорівнях педагогічної системи.

Зазначені методологічні рівні є супідрядними й утворюють складну систему, змістовною основою якої є філософський рівень. Методологія дослідження проблеми управління НТД студентів розглядається сукупністю підходів до аналізу досліджуваного об'єкта, факторами взаємозалежності між розвитком творчої особистості і систематичною активністю її НТД, концептуальними положеннями історико-гносеологічного, системного, управлінського (кібернетичного), діяльнісного, гуманістичного, особистісно-орієнтованого, синергетичного, компетентісного та інших підходів.

Насамперед, методологія вирішення проблеми управління НТД має базуватися на *історико-гносеологічному підході*, який має за мету вивчення принципів, парадигм та концепцій щодо творчої активності особистості на різних історичних етапах теорії пізнання, що дає можливість виявити взаємозв'язки, детермінанти та суперечності складного процесу управління НТД студентів. Наприклад, проектування педагогічної технології управління НТД неможливо без висновків біхевіоризму [78; 134; 163; 166; 168], який став основою для появи цілого ряду течій в педагогіці (технократичний підхід, програмоване навчання та ін.). В умовах управління НТД, педагог має обов'язково враховувати психологічну структуру особистості, впливаючи на студента

через реалізацію його потреб. Продовженням біхевіористичного підходу стало програмоване навчання [34, 125, 128; 171], за яким спеціальна програма навчання виконує функції управління навчальним процесом. Однак, такий процес навчання підлягає жорсткому контролю, що не завжди сприяє створенню передумов для творчості та пошуку шляхів децентралізації управління НТД студентів.

В умовах поширення науково-технічного прогресу у педагогічному середовищі помітний вплив на впровадження технологічних основ навчального процесу чинить філософія технократизму, що сформулювала течію технократичної педагогіки [46; 156; 158; 164; 170]. Цінним аспектом даної течії стосовно управління НТД є забезпечення технологізації процесів досягнення цілей на кожному етапі навчання, що сприяє досягненню певних рівнів сформованості творчого досвіду студентів. Реакцією на заперечення «неформального навчання» у восьмидесяті роки ХХ-го століття стала соціологізаторська педагогіка, як базується на ідеях організованого структурного починання в рамках широкого соціального спілкування при створенні творчого освітнього середовища [18; 105; 135; 145; 148]. На зміну основній схемі педагогічної взаємодії «особистість – особистість», де педагог є активною стороною, приходить схема «особистість – група». При цьому і педагоги, і студенти є рівноправними учасниками педагогічного спілкування, що в умовах управління НТД створює передумови колективних мотивів суб'єкт-суб'єктних відносин.

Складність педагогічної системи творчого рівня освіти вимагає застосування *системного підходу* до аналізу явищ і процесів, які є наслідком управління НТД студентів. Системний підхід орієнтує на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх в єдину теоретичну систему. Даний підхід допомагає визначити компоненти педагогічної системи управління НТД, дослідити умови, що забезпечують ефективність процесу управління НТД, виявити цілі, завдання, зміст підготовки фахівців аграрної сфери. Значний вплив на дослідження системного підходу мали наукові погляди П. К. Анохіна, С. І. Архангельського, В. П. Беспалька, М. С. Кагана, П. Г. Лузана, В. А. Сластьоніна, О. Л. Феоктистової [8; 9; 25; 26; 49; 73; 115; 133]. Вивчаючи питання підготовки фахівців

аграрної сфери, П. Г. Лузан визначає системний підхід як стратегію процесу навчання чи виховання, що представлений сукупністю цілеспрямованих, взаємопов'язаних взаємодій з урахуванням всіх умов і факторів даного процесу [73]. Системний підхід до аналізу НТД передбачає комплексне вивчення явищ і процесів, які протікають у педагогічній системі творчого рівня освіти як єдиного цілого, що включає аналіз принципів будови і функціонування педагогічної системи у цілому, розгляд особливостей усіх її компонентів, їх взаємозалежностей і зв'язків з підсистемами НТД різних ієрархічних рівнів. Це дає змогу, з одного боку, оцінити місце і роль компонентів НТД у її розвитку, вивчити інтегративні зв'язки між ними. З іншого боку – на основі поєднання в єдине ціле факторів і умов формування НТД студентів побудувати адекватну модель педагогічної системи управління НТД. Отже, системний підхід охоплює весь зміст управлінської діяльності. Дані положення можуть бути враховані при розробці компонентного складу функціональних підсистем педагогічної технології управління навчально-творчою діяльністю студентів.

Управлінський (кібернетичний) підхід дозволяє розробити модель процесу управління НТД, який проходить декілька етапів і складається як мінімум із трьох підсистем: вхід (ресурсний потенціал), процесор (переробка), вихід (результат). Останнім часом набуває все більшого поширення розробка теоретичних основ управління когнітивними, навчальними та творчими процесами з використанням штучного інтелекту [20; 22; 76; 82; 83; 112; 146; 147; 164]. Наприклад, удосконалюючи загальні положення кібернетичної педагогіки А. І. Берга [22, с. 24], К. О. Метешкіним розроблена відповідна системна база побудови дидактичних процесів на основі моделей професійних знань суб'єктів навчального процесу [82, с. 12], що дозволяє моделювати відповідні процеси в умовах управління НТД і цілеспрямовано розробляти відповідне програмне забезпечення.

Управлінський підхід також знайшов свій розвиток у теорії поетапного формування розумових дій, яка створена П. Я. Гальперініним і продовжена в працях З. А. Решетової, Н. Ф. Талізінної [32-34; 104; 126]. Наприклад, важливим висновком теорії управління процесом засвоєння знань за

Н. Ф. Тализіною є те, що дія виділяється як одиниця аналізу пізнавальної діяльності та як центральний ланцюг управління процесом її формування. Тобто дія розглядається як своєрідна мікросистема управління, що містить: «керуючий орган» (орієнтовну частину дії); «робочий орган» (виконавчу частину дії); «слідкуючий механізм» (контрольна частина). Відповідно до запропонованої нами концепції, такий підхід доводить можливість створення педагогічної системи управління НТД з активною роллю студента як суб'єкта управління.

Вирішенню проблеми управління НТД сприяє **алгоритмічний підхід** [25; 63], за яким дії того, хто навчається, поєднані в одну цілісну систему управління. Наприклад, В. П. Беспалько подає дидактичний процес як сукупність двох алгоритмів: функціонування і управління. Вчений доводить, що управлінський вплив педагога має бути диференційованим в залежності від рівня засвоєння навчального матеріалу [25, с. 104-105]. Так, на початку організації навчального процесу потрібен централізований вплив педагога на НТД студента, а за умов високого рівня засвоєння навчальної інформації педагогічний вплив має слабшати і замінюватися самоуправлінням. Л. Н. Ланда також доводить, що алгоритми можуть слугувати програмою навчання та самонавчання і на їх основі може відбуватися удосконалення керуючої системи. При цьому алгоритми, не дивлячись на свою «жорсткість» можуть забезпечувати гнучке пристосування керуючих систем до освітнього середовища, що дозволяє вести управління навчальною діяльністю [63, с. 105]. На основі цих висновків можна констатувати, що алгоритмічний підхід дозволяє розробити педагогічну систему управління НТД за гнучкою моделлю децентралізації педагогічного впливу.

**Діяльнісний підхід** (А. М. Алексюк, Г. О. Атанов, Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, Ю. І. Машбиць, С. Л. Рубінштейн та інші) в умовах управління НТД може бути використаний для формування творчого професійного досвіду майбутніх фахівців-аграріїв. Він передбачає послідовне включення студентів вищого аграрного навчального закладу у різновиди навчально-творчої, практичної та професійної

діяльності. При цьому репродуктивні, трансформуючі дії цілеспрямовано змінюються продуктивними, діяльними, творчими. Основним принципом, на якому ґрунтується дана концепція, є принцип єдності зовнішнього і внутрішнього у детермінації психічного, який запропонований С. Л. Рубінштейном: «Різні рівні і типи свідомості визначають, водночас, і різні рівні або типи поведінки (реакція, свідомо дія, вчинок), тобто свідомість як вища форма розвитку психіки людини зумовлює зміну внутрішньої природи дії, або актів поведінки, а зміна природи є, водночас, і зміною психологічних закономірностей їх зовнішнього об'єктивного перебігу» [107, с. 11]. За цих умов усвідомлена творча дія спирається на розумову активність: розмірковування, співвіднесення наявної ситуації з минулим, прогнозування її майбутніх наслідків, що можуть відбивати появу інтелектуального компонента у детермінації зовнішнього прояву особистості. Головна роль у цьому процесі належить активності суб'єкта, результатом якої є не тільки перетворення зовнішнього світу, а й формування специфічного, цілісного, відносно самостійного внутрішнього світу людини.

Аналізуючи психологічні аспекти діяльнісного підходу, Н. П. Волкова робить висновок про те, що механізмом формування внутрішнього світу людини є інтеріоризація та екстеріоризація досвіду. Людина інтеріоризує знання і спостереження (результат власного досвіду) щодо ефективності форм НТД, які сприяють успішній управлінській діяльності [31, с. 148]. У результаті діяльності, інтеріоризації її зовнішніх форм формується, а потім збагачується досвід. На підставі накопиченого досвіду виникає можливість моделювати узагальнений ідеальний образ і відображати реальний спосіб дії, здійснювати контроль та оцінку, будувати стратегію і тактику НТД. У цьому контексті необхідно зазначити важливість включення до змісту навчання професійно-спрямованих ситуацій, вирішення яких забезпечить реалізацію активної НТД студентів, що у підсумку сприятиме набуттю творчого професійного досвіду майбутніх фахівців.

Дослідження Г. О. Атанова [10], А. С. Белкіна [18], К. І. Приходченко [100], Н. Я. Проскуриної [102], О. Г. Романовського [106], В. В. Серикова [110], Г. І. Щукіної [155] до-

зволили виявити загальні принципи моделювання особистісно-орієнтованої навчально-творчої ситуації, які впливають на індивідуальну сферу діяльності студента з метою її розвитку. Цей процес можна регулювати шляхом залучення студентів ВНЗ безпосередньо до моделювання навчально-творчих ситуацій під час організації навчального процесу. За цих умов студент має можливість експериментувати, випробувати свої сили, приймати творчі рішення й обговорювати їх можливі наслідки, робити висновки з власного творчого досвіду. Формуючи діяльнісний підхід у навчанні, Г. О. Атанов зазначає, що для того щоб мета і продукт навчальної діяльності співпадали, об'єктивно виникає необхідність в управлінні навчальною діяльністю, яка виступає відповідним дидактичним механізмом досягнення цілей навчання [11, с. 77]. Це положення збігається за змістом з концепцією управління НТД студентів, реалізуючи яку педагогічний процес у ВНЗ буде технологічно забезпечувати досягнення творчої професійної компетентності майбутніх фахівців.

Однією з умов реалізації діялісного підходу в управлінні НТД є застосування проблемного навчання (І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, О. М. Матюшкін, В. Оконь, Г. І. Щукіна та інші) [66; 79; 103; 95; 154]. Воно спрямовано на формування структури НТД, що включає: мету; мотивацію; концептуальну модель діяльності; гіпотезу-прогнозування; програму дій; виконавську частину і рефлексивний процес, побудований відповідно до програми діяльності, адекватної цілям і отриманим результатам. Застосування діялісного підходу щодо управління НТД також визначається системою продуктивного навчання [29; 141, с. 84, 85], відмінними рисами якого є: тісний змістовний зв'язок колективної НТД студентів із самостійним та індивідуальним навчанням; орієнтація НТД на цілісний, соціально значимий, творчий продукт. За технологією продуктивного навчання в умовах управління НТД педагог і студент стають продуктивними партнерами. Показниками продуктивності НТД студента може бути: реально виконаний творчий проект на основі індивідуальних потреб і інтересів; зростання професійної компетентності у процесі виконання проекту; здібності до співробітництва, кооперації і партнерства; самостійність і відповідальність. Показниками продуктивності у діяльності

педагога стають: здібності до практичного консультивання і підтримки студента в його НТД, до взаємодії з ним; створення творчого освітнього середовища; забезпечення умов для продуктивної НТД індивіда і групи. Продовженням цього методологічного напрямку є адаптивна система навчання (А. С. Границька) [36]. Відповідно до управління НТД концепція адаптивного навчання визначає модель організації навчального процесу, за якої структура навчального заняття дає можливість збільшити обсяг самостійної роботи студентів, що у свою чергу потребує переходу до самоуправління НТД, яке забезпечує надійну реалізацію на практиці основних положень теорії діяльності.

Вирішення проблеми управління НТД неможливе без застосування *гуманістичного підходу*, який також став методологічним підґрунтям дослідження. Гуманістична парадигма [1; 5; 45; 58; 113; 114; 121; 122; 139] передбачає становлення і вдосконалення цілісної особистості, яка здатна до максимальної самореалізації своїх можливостей, постійно відкрита для сприйняття творчого досвіду та оновлення знань; створення необхідних умов для вираження її творчої сутності, власної життєвої позиції («Я – концепції»). Вирішуючи проблему управління (самоуправління) НТД, необхідно звернути увагу на погляди засновника гуманістичної теорії особистості А. Маслоу щодо ієрархії потреб, самоактуалізації особистості, яку він визначає, як: «...повне використання талантів, здібностей, можливостей» [77, с. 8]. На його думку, основним покликанням педагога є допомога іншій людині у розвитку її особистості на основі створення умов для самовдосконалення і самореалізації.

Завданням гуманістичного підходу в умовах управління НТД студентів є створення умов для творчої самореалізації та самовдосконалення особистості; підтримки її унікального розвитку через надання максимальної свободи вибору способів діяльності; забезпечення можливостей для експериментування, розвитку особистісного потенціалу тощо. Тому звертаємо увагу на педагогічний процес, заснований на суб'єкт-суб'єктних відносинах, які визнають керівну функцію педагога і функцію самоуправління студента. Даний підхід активізує і стимулює студентів до творчої роботи, надає процесу засвоєння знань



цілеспрямованості і сприяє більш ефективній НТД. Дійсно, процес навчання функціонує найбільш ефективно, коли є оптимальне співвідношення між управлінням і самоуправлінням. Так, занадто жорстке управління НТД позбавляє студентів ініціативи і творчості, а надмірне зменшення керівної ролі педагога призводить до погіршення результативності навчання.

Гуманістичний підхід стосовно умов реалізації управління НТД студентів полягає у забезпеченні високого рівня децентралізації педагогічного впливу, гнучкості та адаптованості педагогічної системи у мінливому освітньому середовищі, створенні такої структури дидактичного процесу, за якої студенти виконують функції самоуправління НТД, мають можливість глибоко індивідуалізувати НТД за темпом засвоєння навчального матеріалу, дидактичними методами та формами, а також змістом навчання відповідно змісту освіти, цілям НТД і особливостям психологічної структури особистості. Для цього потрібно створити таку структуру дидактичного процесу, за якої студенти матимуть можливість самі надавати ідеї щодо удосконалення змісту навчання, за власною ініціативою, самостійно або разом з викладачем творчо виконувати завдання фахової підготовки.

**Особистісно-орієнтований підхід** [75; 84; 98; 108; 119; 124; 136; 143; 159] забезпечує широке бачення змісту управління НТД студентів, способів творчої діяльності, очікуваних результатів, умов реалізації моделі підготовки фахівців аграрного профілю; дозволяє студенту усвідомити, що він є творчою особистістю, виявити і розкрити власні творчі можливості. За умов управління НТД його змістовними ознаками є: суб'єкт-суб'єктне гуманне співробітництво всіх учасників педагогічного процесу; діагностично-мотиваційний метод організації НТД; навчально-творча активність студентів, їх розвиток і саморозвиток; проектування викладачем разом зі студентами індивідуальних цілей НТД; врахування системи особистісних потреб і можливостей людини у формуванні досвіду творчої діяльності. Умовою і результатом особистісно-орієнтованого типу навчання є сформованість у студентів високого рівня самоуправління НТД на основі пошуку нових знань, способів діяльності, прагнень до творчості та саморозвитку.

Особистісно-орієнтований підхід в умовах управління НТД дає можливість розкрити і розвинути природні креативні якості студентів, їх пізнавальні здібності, мотиви та інтереси, що сприяє ефективному самоуправлінню НТД студентів, як інтегрованої творчої властивості особистості, підготовленої до творчої професійної діяльності. За особистісно-орієнтованим підходом до процесу підготовки майбутнього фахівця в умовах управління НТД об'єктом формування стає творчий особистісний досвід, що виникає як результат індивідуально-суб'єктного перетворення змісту досліджуваного предмета. Таким чином, у зміст освіти вводиться новий вид досвіду – особистісний творчий досвід. Як зазначає В. В. Сериков: «На відміну від когнітивного, особистісний досвід може бути представлений лише у формі особистісних світоглядних диспозицій, ціннісних орієнтацій, індивідуально-значимого переживання, яке потребує рефлексії, осмислення й подальшого висновку» [110, с. 35]. При цьому засобом навчання і розвитку особистості стає активізація НТД, у якій студент не стільки засвоює готові знання, уміння й навички, скільки створює для себе систему знань, новий суспільно значущий творчий досвід, займається професійним саморозвитком. Така діяльність виступає важливою педагогічною умовою та мотиваційним чинником набуття творчого професійного досвіду у навчально-виховному процесі ВНЗ. Таким чином, гуманізація суспільних взаємин орієнтують педагогічний процес вищої школи на особистість студента – майбутнього фахівця-аграрія, формування його професійно-творчої компетентності, що передбачає насамперед розвиток його управлінської свідомості та мислення, діяльнісного буття.

Особистісно-орієнтований підхід змістовно розкривається через технологію саморозвивального навчання (Г. К. Селевко), метою якої є формування самокерованих механізмів особистості; індивідуального стилю навчально-творчої діяльності; виховання домінанти самовдосконалення та саморозвитку людини [109]. В управлінні НТД студентів саморозвиток визначаємо як процес свідомого, керованого особистістю розвитку, в якому у суб'єктивних цілях і інтересах формуються і розвиваються відповідні якості та здібності людини.

Слід зазначити, що самовдосконалення, як керований особистістю процес, має бути скоординованим і спрямованим педагогічним процесом. При цьому викладач є головним ресурсом навчального процесу, який є доступним для більшості студентів, адже у центрі НТД лежить особистість з природними потребами самовдосконалення, самоствердження, самовираження та ін.

**Синергетичний підхід** дає змогу обґрунтувати дослідження феноменів самоорганізації глобальної еволюції, процесів становлення «порядку через хаос», нестійкості як основоположної характеристики процесів еволюції. В. С. Лутай так визначає процеси самоорганізації глобальної еволюції: «загальні для усіх явищ буття...; в розвитку явищ буття існує можливість, згідно з якою сталі структури, що виникають із хаосу, можуть належати до більш високої форми організації порівняно з тими, що раніше розпалися» [74, с. 79]. Акцентуючи увагу на ролі необхідного хаотичного початку і неможливості передбачити унікальність результату кожного елемента дії, зокрема творчої, синергетична методологія наполягає на «негайному аналізі кожного результату конкретної педагогічної дії (діалогу, комунікації) щодо поставленої мети, можливості того, що «дана педагогічна дія, як утворююча сила, вийшла за свої межі і перетворилася на руйнуючу, потребує суттєвих коректив процесу педагогічної діяльності й мети, що його визначає» [там само, с. 74]. Як зазначає Є. М. Хриков: «Синергетика акцентує увагу на тому, що в управлінні складними системами головне – не потужність, а резонансність впливу. Ефективними є правильно організовані слабкі впливи» [140, с. 171]. У цьому контексті застосування синергетичної методології для вирішення проблеми управління НТД означає, що кожний результат конкретної комунікативної дії студента, застосування певних навчальних засобів потребує постійного аналізу (самоаналізу) в плані його співвідношення з метою цієї дії.

Процес управління НТД у рамках підготовки кадрів аграрного профілю нами визначається як складна структура нелінійних взаємовідносин між суб'єктами педагогічної системи в умовах відкритого діалогу, прямого й зворотного зв'язку, педагогіки співробітництва. Синергетичний підхід в

умовах управління НТД сприяє пробудженню власних творчих сил і здібностей того, хто навчається, спонукання його на творчий пошук шляхів вирішення навчальних завдань. Він сприяє відкриттю студентом себе як творчої особистості через самоуправління НТД. Це призводить до багатоцільової НТД, різноманітності форм навчального процесу, стимулювання розвитку потреб до творчості, самовираження, самовдосконалення. Синергетичний підхід доводить необхідність побудови педагогічної системи на основі принципів єдності цільових програм усіх її складників і надає можливість сформувати сукупність оптимальних педагогічних методів, засобів та прийомів управління навчально-творчою діяльністю студентів.

Оскільки результатом навчально-творчої діяльності студентів в умовах управління НТД є відповідний рівень сформованості творчого професійного досвіду фахівця, в системі методологічних основ дослідження важливе місце займає **компетентісний підхід**. Аналіз складників компетентісного підходу у підрозділі доводить, що в умовах підготовки фахівців сучасної генерації особливого значення набуває їх творча спрямованість, управлінські навички, організаторські та лідерські якості, мистецтво управління.

Важливим методологічним аспектом управління НТД є **оцінно-ситуаційний підхід**, запропонований М. О. Беседіним [24, с. 118-121]. Цільова основа оцінно-ситуаційного підходу спрямована на активне залучення студентів до навчально-дослідної роботи, у процесі якої формуються навички творчої професійної діяльності. Важливим позитивним моментом даного підходу є його застосування у навчальному процесі як наукового компонента НТД студентів. При цьому, виконуючи завдання, кожен студент стає автором оригінальних ідей, які мають певну практичну і навіть наукову цінність.

У результаті проведеного дослідження визначено, що основою реалізації управління НТД студентів має стати системний підхід, гуманістична, діяльнісна спрямованість, особистісна орієнтованість та індивідуалізація НТД, механізм суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і студента у навчально-виховному процесі. Подальша оптимізація процесу підгото-

вки майбутніх фахівців-аграріїв вимагає оптимального поєднання різних концептуальних підходів до вирішення проблеми і серед них управлінського, який відкриває можливості для створення відповідної ПТУНТД й накопичення творчого професійного досвіду завдяки самореалізації у різноманітних видах виробничої діяльності. Основні ідеї та гіпотези наведених методологічних підходів і положень покладено в основу розробки педагогічної технології управління навчально-творчою діяльністю студентів в умовах підготовки майбутніх фахівців.

## **4.2. Процес управління навчально-творчою діяльністю студентів вищих навчальних закладів**

Сьогодні, враховуючи бурхливі події ринкових перетворень, сучасний фахівець має усвідомлювати своє особливе призначення – керівника і організатора суспільного виробництва. Він має не лише міцно володіти одержаними під час навчання знаннями, але й творчо застосовувати їх на практиці, бути здатним критично переглянути досвід минулого, створити нове, співвідносне своїм цілям. За цих обставин майбутні фахівці стають центром функціонального управління трудовими колективами і окремими виконавцями. Вони здійснюють управлінський вплив від імені організації, що позначається на особливій – особистій відповідальності перед соціумом. Як зазначав І. Кант: «Два людських винаходи можна вважати найважчими, а саме – мистецтво керувати і мистецтво виховувати» [50, с. 24]. Ця обставина визначає важливість для фахівця-аграрія системи знань та умінь щодо ефективного управління, оскільки ці вміння базуються не лише на відповідному досвіді, але й враховують мистецькі здібності, талант до керівної справи.

Реалізація цих вимог неможлива без удосконалення навчально-виховного процесу ВНЗ, який має бути організований у відповідності до виробничого запиту на підготовку фахівців з високим рівнем сформованості творчого досвіду в умовах управлінської діяльності на виробництві. Останнім часом дидактика вищої школи все частіше звертається до адекватних управлінських концепцій розвитку складників педагогічної системи [25; 30; 38; 39; 40; 52; 55; 57; 65; 76; 83;

85; 89; 100; 111; 126; 128 -130; 138; 146; 147; 157]. Як зазначає З. О. Решетова: «У другій половині ХХ століття ідеї управління системами проникають у всі сфери науково-практичних розробок. Не залишилася осторонь і педагогіка. Для неї настав період активних пошуків таких дидактичних підходів і засобів, які б могли надати гарантоване досягнення цілей навчання» [104, с. 3]. У цьому напрямі важливу роль відіграє процес активного розвитку науки менеджменту, яка проникає майже у всі сфери освітньої діяльності. За В. Кременем: «Технології менеджменту в освітній сфері є важливою і невід'ємною частиною державного управління взагалі, оскільки розвиток саме цієї галузі суттєво впливає на всі сфери життя суспільства» [59, с. 6]. Можна стверджувати, що освітній менеджмент має комплексний характер і спрямований на зняття протиріччя між традиційною системою освіти і новими тенденціями її розвитку, новим соціально-економічним умовам суспільства і забезпечує найкраще поєднання інноваційних дидактичних технологій з фундаментальними методами класичної педагогіки. Отже, в основі педагогічного менеджменту лежить процес управління.

У новому тлумачному словнику української мови управління означає: спрямовувати хід якогось процесу, впливати на розвиток, стан чого-небудь [93, с. 642]. Аналогічне тлумачення управління знаходимо у словнику російської мови С. І. Ожегова [94, с. 834]. У загальному розумінні, управління – це свідомий вплив на об'єкт (процес) управління з урахуванням його стану, що призводить до поліпшення функціонування або розвитку даного об'єкта з урахуванням поставленої мети. Н. Ф. Тализіна зазначає: «Керувати – це не пригнічувати, не нав'язувати процесу хід, що суперечить його природі, а навпаки, максимально враховувати природу процесу...» [126, с. 45]. Є. М. Хриков підкреслює: «Управління – невід'ємна частина педагогічної системи навчального закладу, її системоутворювальна засада, що має об'єктивну природу, але за механізмом реалізації – це суб'єктивний процес» [140, с. 30]. Отже, управління має об'єктивний, цілеспрямований характер, що підтверджується природою існування людства і необхідністю постійного вдосконалення діяльності.

Й. С. Завадський визначає управління як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт шляхом науково-обґрунтованого виконання визначених функцій [42, с. 5]. У педагогічній системі сутність управління НТД полягає в активному впливі педагогів і студентів на параметри об'єкта творчості (навчальна діяльність, науково-дослідна робота, індивідуальна робота та ін.) з метою досягнення освітніх цілей, що враховують творчий продукт (удосконалення параметрів педагогічної системи, покращення якості освітніх послуг, підвищення рівня продуктивності навчання тощо). При цьому управління охоплює сукупність взаємозв'язаних технологічних, організаційних, технічних, соціальних та інших факторів, які визначають межі управлінського впливу.

Управління розглядається як технологічний процес, оскільки уявляє собою серію безперервних, взаємопов'язаних дій, які виконують управлінські функції. Функція (лат. *functio* – виконання) є широко вживаним поняттям у багатьох науках (філософії, математиці, економіці, соціології та ін.). При всій багатозначності, поняття «функція» має індивідуалізоване тлумачення відповідно до діяльності в сфері управління: певний обов'язок, діяльність, роль, властивість, компетенція, завдання та ін. [93, с. 707]. Функціями є окремі види цілеспрямованої діяльності суб'єкта управління по відношенню до керованого об'єкта [41, с. 51]. Вони є взаємообумовленими і взаємопов'язаними відповідними складниками процесу управління, які відрізняються змістом і цілями. Тотожне визначення функцій управління дає В. Г. Афанасьєв, вважаючи їх діями (операціями) суб'єкта управління, які відповідають послідовній зміні стадій управлінського циклу, а сукупність цих функцій становить зміст процесу управління [12; 13]. Є. М. Хриков, здійснивши системне дослідження цього питання, доводить, що функції управління – це види діяльності, які чітко відокремлюються як за ознакою часу їх здійснення, так і за управлінськими завданнями [140. 88]. В якості головного критерію для визначення функцій управління дослідник виділяє відповідність видів управлінської діяльності етапам управління. На підставі зазначеного вище будемо вважати, що в освітньому процесі ВНЗ функції управління НТД виконують роль цілеспрямованих дій суб'єкта уп-

равління (викладачів і студентів), а також технічних і дидактичних засобів навчання, які опосередковують їхню діяльність по відношенню до об'єкта управління (НТД), що обумовлюються науковими закономірностями та принципами управління НТД і співвідносяться з професійно-кваліфікаційною моделлю майбутнього фахівця виробництва.

У сукупності, функції виражають специфіку процесу управління як складнику педагогічного процесу. Таким чином, сукупність функцій визначає структуру управління НТД, а обсяг роботи по кожній функції – відповідні програми управління. Враховуючи організаційно-технічні умови педагогічного процесу, функції управління поділяють на загальні і специфічні (часткові). Загальні функції можна виявити при управлінні будь-яким об'єктом, їх виділяють з урахуванням стадій (етапів, фаз) процесу управління. А. Файоль, якому приписують розробку функціональної концепції, визнавав існування чотирьох загальних функцій (планування, організація, мотивація, контроль), що підтверджується і сьогодні багатьма вченими [11; 23; 41; 42; 56; 81; 85; 131; 167]. Деякі дослідники розширюють склад основних функцій управління з відокремленням прогнозування, інформатизації, обліку, аналізу, координації, регулювання та ін. [40; 57; 69; 85; 100; 120; 128; 131; 144]. Наприклад, І.М.Богданова, І. В. Бужина, Н. І. Дідусь у системі педагогічного менеджменту виділяють такі функції: орієнтовані (за цілями управління); змістовні (за змістом навчальної діяльності); операційно-технологічні (за процесом управління) [96, с. 219]. Часткові функції враховують певну специфіку діяльності суб'єкта (сфера та умови діяльності, форма та характер впливу на об'єкт управління та ін.). В освітніх системах маємо специфічні функції, які визначають часткові закономірності дидактичних процесів. До них можна віднести оптимізацію дидактичних параметрів педагогічної системи, планування технічних засобів, інформатизацію педагогічного процесу, розробку дидактичних критеріїв НТД.

Оскільки функції управління визначаються відносинами між суб'єктом і об'єктом, а також складом завдань, що розв'язуються, М. О. Беседін, Й. С. Завадський, М. Мескон, П. Друкер та інші вчені пропонують класифікувати функції



з позиції суб'єкта та об'єкта управління [23; 42; 81; 165]. З позиції суб'єкта (викладача або студента), функції УНТД співвідносяться з педагогічною або навчально-творчою діяльністю, спрямованою на досягнення цілей навчання, зокрема: планування, організація, контроль, регулювання. На цій основі такі функції можна поділити на функції управління (суб'єкт – викладач) і функції самоуправління (суб'єкт – студент). З позиції об'єкта управління (НТД) функціями можуть виступати дії та операції з перетворення ресурсного потенціалу студента у якісно новий освітній продукт: орієнтувальна, гносеологічна, перетворювальна, контрольна та ін.

Слід підкреслити, що визначення функцій залежить від складності об'єкта управління, що визначається кількістю його цільових завдань. Отже, з розвитком науково-технічного прогресу в галузі сільського господарства, поряд з удосконаленням об'єкта, об'єктивно збільшується кількість управлінських функцій, які відображують специфіку цієї діяльності. Кожна управлінська функція, у свою чергу, є процесним елементом, тому що складається із серії взаємопов'язаних дій. Наприклад, за цим підходом М. Д. Виноградський, С. В. Беляєва відокремлюють функції та підфункції управління об'єктом [132, с. 19-20]. Розглянемо змістовне наповнення загальних функцій управління стосовно НТД.

Мотивація – цілеспрямований процес формування дієвих мотивів діяльності людини. Мотив є суб'єктивним явищем, усвідомленням вчинків, які потім перетворюються у постановку мети, що спонукає людину до дії. Мотив також є причиною трансформації внутрішнього стимулу і перетворення його у частину свідомості індивіда. Завдання мотивації у процесі управління НТД полягає у спонуканні студентів до якісного виконання визначених видів діяльності як з боку викладачів, так і з боку самих студентів, що визначає зовнішню (стимулювання) і внутрішню (самотивація) сторони цього процесу. Слід зазначити, що студент навчається під впливом сукупності внутрішніх і зовнішніх чинників (потреб, мотивів, стимулюючих факторів), які викликають його реакцію у вигляді мотиваційної поведінки. На цій основі функція мотивації НТД передбачає виявлення, формування і виховання у студентів здорових потреб до творчості, само-

стійності, саморозвитку, самовдосконалення, самоуправління та ін. Ю. М. Комар, О. С. Поважний, Є. М. Хриков обґрунтовують, що функція мотивації стосується усіх інших функцій УНТД, оскільки майже жодна дія студента не може відбутися без неї [56, с. 28; 140, с. 93]. Останнє положення доводить принципово важливе значення мотиваційного складнику у змісті процесу управління НТД. Враховуючи останнє, а також складність НТД як об'єкта управління, нами прийнято рішення більш детально дослідити мотиваційний аспект управління НТД студентів (підрозділ 2.3).

Функція планування – це процес формування цілей, завдань і перспектив зміни параметрів об'єкта управління, глибоке осмислення того, що потрібно зробити для досягнення поставленої мети. Планування включає обґрунтування напрямів дій, складання планів і програм, визначення конкретних цільових завдань. Планування базується на аналізі проблемної ситуації і передбачає визначення цілей діяльності та конкретних завдань щодо їх досягнення. Є. М. Хриков так обґрунтовує зміст функції планування: «Вид управлінської діяльності, спрямований на визначення мети, завдань управління, змісту управлінської діяльності, відповідальних за ті чи інші заходи та терміни їх виконання» [140, с. 89]. Ю. М. Комар і О. С. Поважний визначають планування навчання як систему заходів, які формують порядок, послідовність і терміни виконання навчальних завдань [56, с. 91]. Вони доводять, що планування складається з аналізу і формування цілей навчання; складання планів на різні періоди (тиждень, місяць, навчальний семестр); альтернативних варіантів НТД та прийняття рішень щодо послідовності їх виконання [там само, с. 28]. Отже, за своєю суттю функція планування відповідає на три основні питання: в якій ситуації ми перебуваємо в даний час; куди ми хочемо рухатися; як ми збираємося досягти цілей. По відношенню до управління НТД, планування виконує підготовчі дії, мета яких – визначити програму НТД.

Функція організації передбачає формування системи управління НТД, визначення видів діяльності суб'єктів управління, налагодження взаємодії між ними в педагогічній системі з метою досягнення поставлених цілей. Й. С. Завадський відмічає, що організаційна діяльність є основним

елементом в системі наукового управління [42, с. 54]. Вона охоплює широке коло питань: визначення методів і форм управління НТД, закріплення відповідного обсягу навчального навантаження з розподілом видів НТД студентів, налагодження прямих і зворотних зв'язків між суб'єктом та об'єктом управління, проектування засобів управління НТД, визначення оптимальних меж централізації та децентралізації управління, організація системи контролю НТД, організація навчального часу викладачів і студентів, тощо. Наприклад, окремі дії та операції НТД студента мають бути узгодженими з його рівнем підготовленості та вмотивованості на рівні самоорганізації, що передбачає творчу співпрацю з викладачем на предмет визначення рівня самостійності та індивідуалізації НТД. Самоорганізація НТД студентів передбачає комплекс заходів, що забезпечує раціональне виконання студентом навчальних завдань відповідно цілей НТД. Вона охоплює широке коло питань: принципи НТД; організація денного розпорядку, робочого місця і умов праці; навчання з використанням індивідуальних біоритмів; методика ведення конспектів тощо. Важливим організаційним аспектом НТД є процеси інформатизації та регламентації управлінських функцій, які допомагають продуктивніше використовувати навчальний час, забезпечуючи його необхідними інформаційними джерелами та методичними вказівками. За цих умов організація може перетікати в самоорганізацію НТД студентів.

У процесі організації навчального процесу важливо оперативно вносити відповідні корективи у НТД студентів (дії з мікроуправління) на основі отриманих проміжних результатів. Для цього в системі управління НТД організаційно відокремлюється координуюча функція, яка уявляє собою узгодження управлінських дій та операцій (між суб'єктами управління НТД, а також між суб'єктом та об'єктом управління НТД) відповідно означених раніше дидактичних критеріїв. Й. С. Завадський доводить, що координація є важливою функцією в оперативному управлінні об'єктом. Координація як функція управління являє собою процес, спрямований на забезпечення пропорційного і гармонійного розвитку різних сторін об'єкта за умов балансу діяльності суб'єктів управління [41, с. 54]. Координація в умовах управління НТД

може бути представлена вертикальною та горизонтальною формою. Вертикальна координація діє на об'єкт управління – НТД студентів зверху донизу по каналах прямого зв'язку між суб'єктом і об'єктом. Її завдання – збалансування дій та операцій студентів відповідно до етапів УНТД. Горизонтальна координація діє на особистість студента і полягає в узгодженні управлінських дій між суб'єктами педагогічного процесу (викладачами і студентами). У результаті такої взаємодії досягається єдність управлінського впливу, що має організаційний ефект. Таким чином, координація спрямована на забезпечення гармонійного розвитку об'єкта управління відповідно до мети управління НТД.

Функція контролю представляє систему спостереження і перевірки досягнутих результатів відповідно до визначених критеріїв. Своєчасний контроль дозволяє виявити проблемні аспекти діяльності певної системи. На відміну від обліку, який дає в основному кількісну інформацію, у процесі контролю дістають важливу для прийняття рішень кількісну та якісну інформацію. Контроль у навчальному процесі реалізується через низку функцій: діагностичну, вимірювальну, навчальну, стимулюючу, розвивальну [127]. М. О. Беседін відмічає три аспекти управлінського контролю: встановлення стандартів; вимірювання результатів і порівняння досягнутого з цільовою програмою; коректування цілей [23, с. 26-27]. Контроль (самоконтроль) за НТД полягає у перевірці викладачами (студентами) результатів НТД, які включають творчі ознаки. Враховуючи складність оцінки творчих складників освітнього продукту, контроль результатів НТД має бути систематичним, рівневим, об'єктивним, дієвим, ефективним. Для цього контроль НТД має бути забезпечений різними формами і засобами. Наприклад, необхідність перевірки творчих здібностей майбутніх фахівців вимагає застосування у навчальному процесі таких нетрадиційних форм контролю, як: дидактичні ігри, круглі столи, презентації, дебатні турніри, конкурси творчих проектів та ін. Основними видами контролю НТД мають бути: поточний, проміжний, підсумковий. В умовах управління НТД поряд з контролем з боку викладачів, широке застосування має отримати самоконтроль НТД з боку студентів. При цьому студент систематично контролює реалізацію індивідуального плану НТД, що

сприяє подальшому підвищенню рівня мотивації навчання (відчуття успіху), надає насаги для визначення нових, складніших завдань НТД.

*Функція аналізу* – це обробка, осмислення та інтерпретація одержаних результатів під час контролю. Завданням аналізу результатів НТД є оцінка рівня досягнення сформованості творчого досвіду; міцності засвоєння навчальної інформації; продуктивності НТД; якості виконання функцій самоуправління НТД студентами; визначення залежностей і закономірностей досягнення освітнього результату та ін. Аналіз в системі управління НТД реалізується на таких рівнях: «викладач – НТД» та «студент – НТД» (самоаналіз). В останньому випадку самоаналіз може перетворюватися у саморефлексію (розумово-діяльнісний процес із процесами осмислення й усвідомлення суб'єктом навчання своєї діяльності). При цьому аналіз НТД у формі рефлексивної діяльності може бути спрямований як на предметну галузь, так і на саму НТД, у результаті якої одержано освітній продукт. Мета рефлексії стосовно НТД: пригадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності (зміст, вид діяльності, способи, проблеми і шляхи їх вирішення, отримані результати та ін.). Така рефлексія НТД допомагає студентам сформулювати отримані результати, перевизначити цілі подальшої роботи, скоректувати індивідуальний освітній шлях. А. В. Хуторський підкреслює, що рефлексія – це джерело внутрішнього досвіду, спосіб самопізнання і необхідний інструмент мислення [141, с. 287]. Для оцінки якісних і кількісних параметрів аналізу в системі управління НТД маємо використовувати комплекс аналітичних методів (абстрактно-логічний, функціональний, статистико-економічний, розрахунково-конструктивний та ін.). Хоча аналіз є логічним продовженням контрольної функції, за своїм змістом він лише доповнює процес контролю, що дає підставу багатьом дослідникам не виділяти його як окрему функцію. Наприклад, Є. М. Хриков обґрунтовано доводить, що педагогічний аналіз є складником функцій планування та контролю, що позначається на недоцільності окремого виділення його як функції управління [140, с. 92]. Ми згодні з цим твердженням і пропонуємо включити аналіз до контрольної-аналітичної функції управління НТД.

*Функція регулювання* – це виконання певних дій, спрямованих на усунення відхилень в управлінському процесі, а також на вдосконалення системи управління. Регулювання здійснюється суб'єктами управління на основі контрольної-аналітичної функції засобом прийняття відповідних рішень. В умовах управління НТД регулювання здійснюється як з боку викладачів, так і з боку студентів. При цьому регулювальні процеси стосуються удосконалення технологічного процесу управління НТД, що визначає передумови тісної співпраці педагогів і студентів. Важливим напрямом регулювання НТД є формування у студентів якості саморегулювання, що визначається сформованістю їхніх потреб у саморозвитку, самовдосконаленні і самовираженні. При цьому студенти приймають рішення з покращення процесу самоуправління НТД шляхом вдосконалення ціннісного ставлення до НТД, планування особистісної стратегії навчання, організації робочого часу, форм самоконтролю НТД тощо. Є. М. Хриков розглядає регулювання не лише як вид управлінської діяльності, але й як етап управління (вид управлінської діяльності, який спрямований на наближення поточного результату управлінської діяльності до запланованого шляхом виконання рішень, прийнятих під час контролю) [140, с. 91]. Така постановка питання доводить, що регулювання є заключною стадією управлінського циклу. При цьому в умовах управління НТД суб'єктами управління мають бути прийняті рішення стосовно постановки нових цілей у технологічному і циклічному процесі управління.

Особливістю управління НТД є технологічність реалізації управлінських функцій. В. Г. Афанасьєв стверджує: «Процес управління має циклічний характер на основі інформації про результати ставляться нові завдання, нова мета, і цикл починається спочатку» [13, с. 154]. За класичною моделлю, алгоритм процесу управління об'єктом має таку функціональну структуру: планування, організація, мотивація, контроль [41, с. 53]. Є. М. Хриков, розглядаючи управління педагогічним процесом у вищому навчальному закладі, доводить важливість формування управлінського циклу з реалізацією чотирьох управлінських функцій: планування, організації, контролю, регулювання [140, с. 93]. Ми погоджуємося з його висновками щодо необхідності впровадження в

освітнє середовища процесного підходу на основі послідовної реалізації циклу управлінських функцій. За цим підходом педагогічна система має ефективно функціонувати і забезпечувати досягнення навчальних цілей в умовах творчого освітнього середовища. Основою такого педагогічного процесу є макротехнологія управління навчальним закладом. У своїх дослідженнях Є. М. Хриков не відокремлює мотиваційну та координуючу функції, оскільки ці види діяльності, за його висновками, реалізуються під час виконання всіх інших функцій управління. При цьому дослідник вважає педагогічний аналіз складником функцій планування та контролю, тим самим не відокремлюючи його як функцію в управлінському циклі [140, с. 92-93].

Деякі дослідники вважають, що алгоритм управління, який співвідноситься з освітнім процесом, має починатися з мотиваційної функції [40; 56; 128]. Наприклад, О. О. Желтухіна визначає таку схему алгоритму управління навчально-пізнавальною діяльністю: 1) стимулювання, 2) орієнтування, 3) планування, 4) виконання, 5) контроль, 6) корекція. Управління НТД студентів має ґрунтуватися на вірогідній інформації щодо ходу навчання, виконуватися викладачами і самими студентами та мати за мету організацію навчання на всіх етапах діяльності з можливою найкращою якістю [40, с. 55-56]. Ю. М. Комар і О. С. Поважний пропонують такий цикл управління навчанням: 1) мотивація, 2) планування, 3) організація, 4) контроль, інформація та комунікація [56, с. 28]. За результатами теоретичного аналізу такого складного соціально-психологічного феномену, як навчально-творча діяльність, вважаємо, що в умовах творчого освітнього середовища маємо відокремлювати мотиваційну складову управління НТД. Ефективне управління (самоуправління) НТД студентів має враховувати індивідуальну мотиваційну структуру діяльності особистості (потреби, мотиви, цінності, інтереси та ін.) і на цій основі здійснювати адекватний мотиваційний вплив. За цих умов управління НТД визначається управлінським циклом: мотивація, планування, організація, контроль та аналіз, регулювання.

Аналізуючи різні підходи, висновуємо, що управління НТД як об'єктивна умова досягнення освітнього результату має починатися з мотиваційно-орієнтувального компоненту,

який формує мотиви НТД студентів на основі розвитку їхніх потреб до творчості. Планувальний етап управління НТД ґрунтує систему цілей навчання студентів. Реалізація цільової програми здійснюється через функцію організації спільної продуктивної діяльності, яка окреслює відповідні дії суб'єкта управління по відношенню до об'єкта в педагогічній системі. Контрольна функція має забезпечити відповідний рівень досягнення цілей НТД на всіх етапах педагогічного процесу. На основі інтерпретації отриманих даних контролю (функція аналізу) суб'єкт управління здійснює коригувальний вплив (функція регулювання) на об'єкт управління – НТД. Таким чином, вважаємо, що, за процесним підходом, управління НТД включає такі функціональні етапи: мотиваційно-орієнтувальний, планувальний, пізнавально-перетворювальний, контрольно-аналітичний, регулювальний.

З'ясувавши складники процесу управління НТД студентів, визначимо механізми його реалізації. За традиційним підходом викладач (як керуюча система) здійснює педагогічний вплив на керовану систему (студента) відповідно до цілей навчання та змісту освіти. Такий класичний підхід характеризується переважно вертикальним (прямим) зв'язком між викладачем і студентом, за яким останній сприймає, усвідомлює та запам'ятовує представлений навчальний матеріал, унаслідок чого набуває певних знань і умінь. За зворотним зв'язком здійснюється операція порівняння досягнутих результатів із запланованими та оцінюється рівень їх відповідності. У залежності від адреси, за якою надходить інформація, зворотний зв'язок поділяється на два види – зовнішній і внутрішній [44, с. 4]. При зовнішньому зв'язку оцінка результатів навчальної діяльності студента повідомляється викладачу (системі, яка керує). Унаслідок внутрішнього зв'язку оцінка результатів пізнавальної діяльності здійснюється особисто студентом. Процес управління стає реальним тільки за наявності усіх видів зв'язків.

З позиції сучасних концепцій менеджменту в освіті [53; 54; 80; 126; 160 - 162], сьогодні можна трактувати навчання як спільну, взаємозалежну і взаємообумовлену НТД викладачів і студентів, взаємодія яких потребує обов'язкового управління. Оскільки НТД є об'єктом управління, досягнення відповідних рівнів НТД вимагає адекватного управлінського



впливу. Як зазначає М. М. Поташник: «В управлінні творчість характеризується такими рівнями: 1) азбука управління, 2) наука управління, 3) мистецтво управління, 4) культура управління» [99, с. 148]. Для того, щоб перейти до «культури управління» (за М. М. Поташником) суб'єкт управління НТД має володіти творчим професійним досвідом. При цьому Н. Л. Коломінський, Ю. І. Машбиць, Н. Ф. Тализіна, В. А. Якунін доводять необхідність застосування психологічного підходу до загальної теорії управління навчальною діяльністю, що дає можливість говорити про управління в системі професійної освіти із набуттям відповідного творчого досвіду.

Розглядаючи структуру системи управління в освіті, А. М. Михайличенко визначає такі функції її двох підсистем (управління та самоуправління): формування мети, визначення вихідного стану об'єкта управління, складання програми досягнення цілей, вибір і (або) розробка засобів управлінського впливу, контроль стану об'єкта управління, коригування навчального процесу на основі проведеного аналізу [85, с. 28-29]. Ми погоджуємося з наведеним вище висновком про те, що у ПС вищого навчального закладу впровадження й ефективне застосування сучасних педагогічних технологій неможливе без процесів управління та самоуправління, які виконують роль механізму НТД. Педагогічна система в умовах управління НТД включає прямі та зворотні зв'язки і ґрунтується на таких функціях, як: формування мети педагогічного управління, інформаційне забезпечення рішень, що приймаються; визначення критеріїв, обмежень та завдань педагогічного управління; прийняття рішення щодо найдодільніших дій; проектування дидактичних засобів; планування педагогічного процесу; реалізація цього плану; контроль та корекція результатів. К. В. Ярецько доводить, що у такій моделі обов'язково має враховуватися наявність зупинок у контурах зворотних зв'язків (студент – викладач, виробнича сфера – викладач), як специфічна особливість суб'єкт-суб'єктних відносин сучасного педагогічного процесу [162, с. 127]. За таких умов важливим компонентом управлінського впливу є елемент самомотивації та самопланування, за яким студенти формують особистісну стратегію НТД. Відповідно структури цільових програм, горизонт стратегічного

планування визначається на основі інформатизації освітнього простору в межах вирішення індивідуальних творчих завдань під керівництвом педагога.

Відмінною особливістю сучасного етапу розвитку управлінських концепцій у педагогіці є розробка і впровадження кібернетичних моделей. Ці питання розглядає нова галузь наукових знань – кібернетична педагогіка [82, с. 27], важливим аспектом якої є факт можливості управління процесами навчання, виховання, гуманізації освіти тощо. Сучасна дослідницька база переконливо свідчить про те, що ідеї і методи кібернетики суттєво впливають і поступово проникають у теорію дидактики [19; 20; 43; 82; 83; 169]. Наприклад, К. О. Метешкіним розроблено кібернетичні моделі професійної діяльності педагога, які визначають структурні компоненти системи управління НД. Результати аналізу дозволили визначити закономірності і тенденції розвитку процесів управління у сфері освіти з точки зору можливості використання інтелектуальних інформаційних технологій і створення моделей професійних знань на основі методів штучного інтелекту [82, с. 380]. При цьому вважаємо, що за певних обмежень можливо застосування кібернетичних моделей до опису процесу управління (самоуправління) НТД студентів. Для цього необхідно поєднати кібернетичні моделі з інформаційними технічними засобами навчання (ІТЗН) [44]. За цих умов ІТЗН можуть виконувати відповідні функції управління НТД студентів.

Науковим підґрунтям процесу управління НТД є системний підхід, за яким формується функціональна структура відповідних підсистем. Як зазначає О. Г. Романовський: «Управління педагогічною системою слід розглядати не як просту суму процесів перетворення інформації у кожній ланці системи, а як єдиний круговий процес. Замкнуте коло управління утворюється за рахунок передачі внутрішніх впливів від одного блока до іншого. Таким чином, робота кожного блока (підсистеми) залежить не лише від роботи інших блоків, а й, у свою чергу, впливає на них...» [106, с. 23]. Наприклад, система управління НТД складається з органічно пов'язаних між собою підсистем: керуючої (суб'єкт управління) та керованої (об'єкт управління). До керуючої системи можна віднести викладачів і студентів, які за допомогою

ТЗН виконують управлінські функції. Керованою системою є навчально-творча діяльність студентів, а також сукупність інтелектуальних ресурсів, що супроводжують перетворювальні процеси (досягнення освітнього результату).

За кібернетичним підходом, система управління НТД має такі параметри: вхід (сукупність ресурсів, що супроводжують перетворювальні процеси); процесор (впливає на вхід системи, перетворюючи його у вихід); регулятор (здійснює управлінський вплив на процесор); освітнє середовище (здійснює прямий і побічний вплив на процесор і регулятор); вихід (результати функціонування системи); зворотний зв'язок (несе інформацію про стан об'єкта і його реакцію на управлінський вплив) [41, с. 67-70].

На основі системного та кібернетичного підходів розглянемо загальну схему системи управління НТД студентів, яка включає такі елементи (рис. 4.1): 1) цілі НТД; 2) суб'єкт управління (викладачі і студенти); 3) об'єкт управління (НТД); 4) творче освітнє середовище і дидактичні процеси; 5) результат НТД. Наведені елементи поєднуються функціями управління, прямим та зворотним зв'язком, коригувальним впливом. У запропонованій моделі суб'єкт управління виступає у ролі регулятора НТД. Управлінський вплив реалізується через загальні та специфічні функції управління НТД. Суб'єкт і об'єкт управління об'єднані прямим і зворотним (зовнішнім і внутрішнім) зв'язком і діють на основі коригувального впливу з боку творчого освітнього середовища і дидактичних процесів. При цьому за сучасними принципами педагогіки потрібно забезпечити реалізацію суб'єкт-суб'єктних (паритетних) стосунків між викладачем і студентами. Дана система управління НТД є ізоморфною, сталою моделлю, такою, що зберігає свою структуру, адже неодмінним її атрибутом є узгодження цілей навчання між суб'єктами управління.

Педагогічний вплив суб'єкта визначається інформаційно-пред'явницькою функцією із наданням студентам стимулюючих механізмів щодо самоуправління НТД. На цій основі останні планують особистісну стратегію самоуправління НТД, яка організовується за ознаками творчого освітнього середовища. За цих умов дидактичні процеси, що протікають всередині ПС визначають творчий характер НТД.

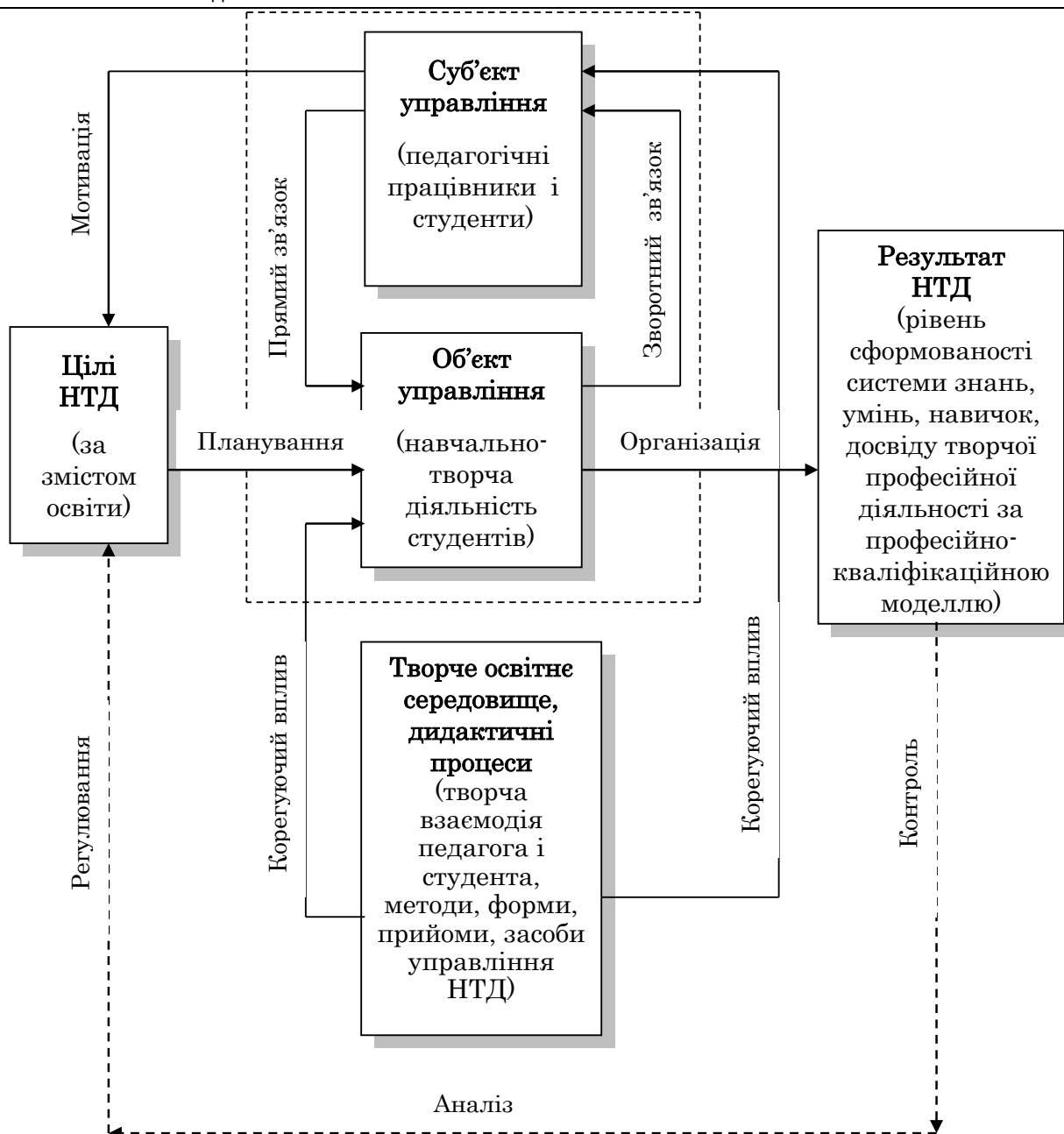


Рис. 4.1. Система управління навчально-творчою діяльністю студентів

Об'єкт (НТД) виступає у ролі процесора, який відчуває вплив з боку викладачів і студентів (процеси управління, співуправління та самоуправління) і за умов організації відповідного рівня активності НТД студентів досягається запланований результат. При цьому керована система ставить за мету перетворити наявний потенціал студента (здібності, мотиви, потреби, індивідуальні задатки, характер, темперамент, рівень підготовленості тощо) у якісний результат – високий рівень професійної компетентності фахівця-аграрія на

основі сформованості його творчого досвіду. Слід зазначити, що досягнутий результат повинен мати кількісні та якісні виміри, що визначає відповідні засоби контролю НТД. Для інтерпретації отриманих характеристик маємо його проаналізувати за сформованими критеріями (навчальними, творчими, управлінськими). Отримані дані слугуватимуть підґрунтям для удосконалення компонентів системи управління НТД на основі функції регулювання.

Проведений теоретичний аналіз процесу управління НТД з урахуванням системного та кібернетичного підходів доводить необхідність визначення НТД як об'єкта управління під впливом таких функцій: мотивація, планування, організація, контроль та аналіз; регулювання. Дані управлінські функції мають бути об'єднані інформаційними діалоговими зв'язками, за якими здійснюються процеси управління та самоуправління НТД студентів. За процесним підходом управління НТД включає такі функціональні етапи: мотиваційно-орієнтувальний, планувальний, організаційно-перетворювальний, контрольно-аналітичний, регулювальний. На основі визначення змістовного складника запропонована загальна схема управління НТД студентів за кібернетичним підходом, яка включає: 1) системні елементи (цілі НТД; суб'єкт управління; об'єкт управління (НТД); творче освітнє середовище і дидактичні процеси; результат НТД); 2) управлінські функції; 3) зв'язки управління (прямий, зворотний (зовнішній, внутрішній), коригувальний).

### **4.3. Концепція управління навчально-творчою діяльністю студентів у процесі підготовки майбутніх фахівців**

Проведені в економіці України реформи потребують керівників і спеціалістів нової формації з високим рівнем їхньої професійно-творчої компетентності, здатних до нестандартних, творчих рішень, які вміють вести за собою інших, бути справжніми лідерами виробничих колективів. Сучасний рівень суспільно-економічного розвитку країни потребує від фахівців високої конкурентоспроможності, яка ґрунтується на таких якостях, як мобільність, активність, спроможність і

готовність оволодівати новими знаннями та досвідом, здатність творчо реагувати на зміни в навколишньому середовищі [123]. Тому процес професійного навчання за критерієм сформованості високого рівня досвіду творчої діяльності фахівця останнім часом набуває принципово важливого значення в усіх сферах народного господарства України. Тому, забезпечення його сталого розвитку має здійснюватися за сучасними принципами якісного оновлення професійної підготовки кадрів усіх сфер народного господарства країни.

За таких обставин обсяг знань та вмінь, необхідних фахівцю, зростає, оскільки в умовах пореформеного періоду економіки України стають необхідними знання з сучасного менеджменту, маркетингу, мікро- і макро-економіки, інформаційного забезпечення, логістики, соціології, психології тощо. Система підготовки майбутніх фахівців має формувати в них практичні навички виконання управлінських функцій, закладати фундамент психологічної стійкості у непередбачуваних ситуаціях, виховувати внутрішню потребу в безперервному самовдосконаленні професійної майстерності. Такі фахівці повинні володіти комплексом професійних знань, умінь та навичок, що відповідають інтенсифікації виробництва, передовим досягненням науки і техніки [97; 101]. Вони мають бути здатними творчо вирішувати сучасні проблеми сьогодення, брати на себе роль лідера, вести за собою інших. За словами В. Кременя: «XXI століття висуває нові, раніше не відомі завдання буквально в усіх сферах життєдіяльності людини і суспільства. Це ставить перед людиною, а отже, перед освітою – сферою, що готує людину до життя, небачені раніше вимоги, але водночас створює для освіти нові можливості. Обумовлено це, врешті-решт, вступом людства на перетині тисячоліть до нового типу цивілізації» [58, с. 6]. Зважаючи на останнє, сучасна система вищої освіти має адекватно реагувати на соціальне замовлення, сприяти формуванню творчої особистості фахівця, активізації його навчально-творчої діяльності.

Визначаючи провідну концептуальну ідею дослідження, ми враховували, що сучасний процес професійної підготовки кадрів не забезпечує високого рівня сформованості творчого досвіду майбутніх фахівців і, як наслідок, належного рівня

їхньої підготовленості до професійної діяльності. Сьогодні чимало випускників ВНЗ не досягли належного рівня конкурентоспроможності на ринку праці через недосконалу професійну і креативну підготовку. Наприклад, за даними науково-методичного центру вищої аграрної освіти, на сьогодні не задоволені своєю практичною підготовкою 47 % випускників ВНЗ III-IV рівнів акредитації [48, с. 2]. За даними Державного комітету статистики України, починаючи з 1990 р., плинність управлінських кадрів в аграрному секторі зростає з 7 % до 18 %. У 2007 р. попит на кваліфіковану робочу силу у виробництві складає 7,3 тис. працівників, а на управлінські кадри – 1,4 тис. працівників. Однак останнім часом щорічно лише 1,5 % від облікової чисельності працівників підвищують свою кваліфікацію і навчаються новим спеціальностям [118, с. 393]. У зв'язку з цим Т. М. Белущенко, М. О. Таран зауважують на необхідності втілення в життя загальнодержавної цільової програми «Збереження і розвиток трудового потенціалу України на 2008-2017 роки», яка була запропонована на II-му Всеукраїнському форумі «Збереження і розвиток трудового потенціалу України» [21]. На наш погляд, однією з основних причин загострення проблеми кадрового забезпечення сільського господарства є недосконалість дидактичної складової освітнього процесу, яка має включати управлінський аспект. У зв'язку з цим при організації навчального процесу необхідно враховувати тенденції соціально-економічного розвитку України, особливості психології молоді, системний вплив при використанні методів та форм навчання, які покликані реалізовувати на практиці принципи ініціативи, індивідуалізації, самостійності, змагання, творчого підходу до формування системи знань, умінь та навичок. Студент спроможний без примушування прагнути до систематичної, плідної та якісної НТД. Зазначені процеси потребують удосконалення дидактичних критеріїв, методичних підходів та стандартів якості освіти за критерієм творчості.

Нова парадигма життєтворчості ставить завдання перед фахівцями аграрної сфери постійно змінювати соціально-професійні ролі, які відрізняються неповторністю, нестандартністю і не мають у багатьох випадках готових рішень. Ці

специфічні вимоги обумовлюють необхідність обґрунтування відповідного концептуального напрямку розвитку дидактики вищої освіти, спрямованої на розвиток креативної моделі навчання. Як зазначає В. С. Бакіров: «Сучасне суспільство знань не просто повертає нас до гумбольдтівської ідеї поєднання наукових досліджень і викладання, але змушує йти далі – будувати навчальний процес за канонами творчого пошуку. У суспільстві знань більш освіченим є не той, хто більше знає, а той, хто є більш креативним» [16, с. 17]. Для цього НТД студентів має базуватися на таких дидактичних компонентах, які дозволяють суб'єкту освітнього процесу максимально розвивати методологічні здібності на основі знань і вмінь з автодидактики. Про це писав ще В. Гумбольдт, який наголошував, що учень повинен уміти вчитися самостійно, а для цього викладач має допомогти йому стати «індивідуальним вчителем» і реалізувати свої можливості [35, с. 45]. Г. О. Атанов так визначає їхню творчу співпрацю: «Педагог має бути активним, він повинен спроектувати навчальну діяльність, організувати її, керувати нею. Але це не означає, що студент має бути пасивним. Він також буде активною стороною освітнього процесу, оскільки є суб'єктом навчальної діяльності, за умов якщо вона спроектована і організована викладачем у відповідності з науковим (діяльнісним) розумінням навчання» [11, с. 25-26].

З урахуванням останнього, провідною ідеєю дослідження визначаємо положення, за яким НТД студентів розглядається як об'єкт технологічного управління (у визначених межах керованості) у педагогічній системі з елементами управління, співуправління та самоуправління, що в єдності забезпечує формування творчого професійного досвіду майбутніх фахівців.

Ураховуючи сучасні тенденції розвитку освіти, а також проблемні аспекти кадрової політики держави на рівні підготовки креативних кадрів, розробка концепції управління НТД потребує вирішення таких завдань:

- 1) визначення сутності НТД студентів та моделювання її розвитку;



2) дослідження основних педагогічних шляхів та принципів управління НТД студентів у процесі підготовки фахівців;

3) визначення компонентів педагогічної системи управління НТД студентів ВНЗ;

4) формування технологічного напрямку забезпечення дидактичних процесів управління НТД студентів ВНЗ;

5) обґрунтування методів та дидактичних засобів управління НТД у процесі професійної підготовки фахівців-аграріїв.

Вирішення цих концептуальних завдань покликано перетворити педагогічну систему в систему креативного навчання, реалізуючи суспільний запит на підготовку фахівців творчої генерації. Відповідно, творча система навчання вимагає глибокого та істотного відображення нових тенденцій і явищ у науці і практиці (управління в освіті; педагогічна евристика, студентське самоуправління та ін.) [35; 47; 60 - 62; 67; 80; 83; 87; 90; 91; 117; 120; 140; 142; 149; 151].

Ці тенденції мають носити комплексний характер і сприяти об'єднанню та розвитку процесів творчості і навчання, виявленню методології управління і самоуправління у гносеологічному аспекті. При цьому відносини і зв'язки між компонентами творчої системи навчання є нелінійними і передбачають специфічні взаємовідносини в їх субординаційній єдності, що призводить до виникнення нових педагогічних критеріїв. Характерними компонентами творчої системи навчання є творча ініціатива, передовий педагогічний досвід, нове педагогічне мислення, науково-дослідна діяльність та її результат, нетрадиційні форми і методи навчання, інноваційні педагогічні технології, суб'єкт навчання як єдність педагогічної діяльності педагога і НТД студента з елементами управління, співуправління та самоуправління.

Оволодівати зазначеними вище навичками та досвідом творчої діяльності можливо за умов створення відповідної системи підготовки фахівців-професіоналів, яка б базувалася на концепції якості. П. Г. Лузан зазначає, що в сучасних умовах для підвищення якості вищої освіти і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу національної вищої освіти, необхідно суттєво перебудувати

навчально-виховний процес. До основних напрямів модернізації навчально-виховного процесу ВНЗ слід віднести: впровадження нових педагогічних технологій; реалізацію відповідної системи підготовки та перепідготовки викладачів; ефективне використання сучасних дидактичних засобів; цілеспрямоване, системне формування навчально-пізнавальної творчої активності студентів [73, с. 75 - 82]. Під час розробки програм підготовки фахівців у ВНЗ інтегральна якість фахівця має бути представлена перспективними властивостями: якістю управління системою освіти і професійної підготовки кадрів; якістю дидактичного забезпечення навчального процесу; якістю науково-педагогічного персоналу; ефективністю політики оцінювання навчальних досягнень студентів; якістю інфраструктури вищої школи та ін. [64, с. 89]. Вважаємо, що основою якісних змін у професійній підготовці кадрів аграрного профілю має стати істотно нова кадрова політика на рівні держави, яка є головним напрямом організації соціуму, тим дієвим важелем управління, завдяки якому змінюється хід суспільного розвитку.

У цьому контексті система підготовки сучасних фахівців має відображати різноманітність дидактичних методів і форм підготовки кадрів у залежності від специфіки їх використання у господарській сфері. Тому першим кроком на шляху підвищення якості людського капіталу має стати розробка дієвої системи управління людськими ресурсами в системі виробничого потенціалу [37; 86; 92; 153]. Особливе місце у структурі людського капіталу займає підсистема кваліфікації персоналу, яка є похідною від рівня сформованості знань, умінь та навичок людини. А. Сміт у своїй праці «Дослідження про природу і причини багатства народів» [116] зазначав, що покращення навичок працівників є основним джерелом економічного прогресу. Зростання продуктивності корисної праці залежить, передусім, від підвищення вправності та вміння правника, а потім – від покращення машин та інструментів, за допомогою яких він працює. Згідно з сучасним суспільним запитом, підготовка креативних кадрів вищої кваліфікації має ґрунтуватися на методологічній основі їх майбутньої професійної діяльності. Сучасний фахівець повинен мати не лише гарну професійну підготовку,

але й вміти навчати інших, розробляти методологічні основи управління освітнім процесом в системі підготовки кадрів. І все це відбувається в умовах, коли строки підготовки кадрів залишаються незмінними, а в деяких випадках навіть зменшуються. Тому, в системі професійної освіти на сьогодні з'являються протиріччя між обсягом необхідних професійних знань і умінь та часом, який відводиться на їх засвоєння. Наявність такої суперечності приводить до виникнення проблеми управління навчально-творчою діяльністю, адже саме ефективно управління дозволяє гарантовано й оперативно досягати цілей навчання.

На основі попереднього аналізу вважаємо, що концепція управління НТД студентів може вирішуватися на основі системного підходу, перш за все, за умов удосконалення професійної підготовки викладачів, приведення її у відповідність до вимог технічного прогресу на основі технологізації освітньої діяльності. Погоджуючись із поглядами В. П. Беспалька стосовно того, що концепція уявляє собою системний опис певного предмету чи явища, який сприяє розумінню, трактуванню, виявленню первинних ідей його побудови та функціонування [25], прийmemo, що віддзеркалення шляхів оптимізації всіх елементів педагогічної системи і є змістом концепції. За цією тезою, концепція управління НТД полягає в удосконаленні існуючої педагогічної системи ВНЗ на основі виявлення наукових закономірностей і формування дидактичних принципів управління НТД, розробці технологічного напрямку управління НТД, спрямованого на підвищення творчого потенціалу та професійної підготовки майбутніх фахівців на виробництві. Дана концепція передбачає здійснення управлінського впливу на НТД студентів на макро- та мікрорівнях. При цьому макрорівень має формувати зв'язки управління НТД в системі «університет-студент», а мікрорівень – в системі «викладач-студент». В основу розробки концепції управління НТД студентів ВНЗ покладені фундаментальні положення теорії і практики педагогіки, психології, менеджменту; сучасні принципи дидактики і теорії виховання, філософії освіти, теорії наукового пізнання та теорії систем. У ній знайшли відображення концепції управління навчанням на основі принципів автодидактики, ідеї

гуманізації освіти, особистісно-розвивального навчання, діяльнісного, системного, ситуаційного та технологічного підходів. За пропонованою концепцією, сучасна педагогічна система освітнього середовища має технологічно реалізовувати функції управління і самоуправління НТД студентів, а методи, форми і засоби навчання – забезпечувати високий рівень самостійності та індивідуалізації НТД. Концепцію управління НТД студентів складають такі положення:

1. Навчально-творча діяльність як компонент навчальної діяльності є цілеспрямованою, високомотивованою комбінаторною діяльністю людини за умов управління, співуправління та самоуправління в педагогічній системі, спрямованою на вирішення навчально-творчих завдань при створенні творчого продукту з елементами новизни та суспільного значення, що призводить до розвитку професійної компетентності і набуття творчого досвіду майбутніх фахівців.

2. Одним з основних шляхів застосування концептуальної ідеї має стати педагогічне управління НТД студентів, що реалізується через функції мотивації, планування, організації, контролю та аналізу, регулювання. Формування і змістовне наповнення цих функцій визначається педагогічним впливом викладача, навчальною програмою, відповідним методичним забезпеченням і стратегією самоуправління НТД студентів. При цьому НТД є керованим об'єктом з боку викладачів і студентів, а також ТЗН, які опосередковують управлінські функції, що об'єднують їхні зусилля у вирішенні завдань професійної підготовки фахівців. Останнє положення визначає активну роль суб'єктів педагогічного процесу – викладачів і студентів. Викладач має організувати умови НТД, створивши відповідне творче освітнє середовище, а студент, відповідно до індивідуальних потреб, інтересів та мотивів, спланувати особистісну стратегію навчально-творчої діяльності.

3. Педагогічну систему визначаємо як інтегральну модель управління НТД студентів з реалізацією функцій мотивації, планування, організації, контролю та аналізу, регулювання. Пропонована педагогічна система творчого рівня освіти є динамічною структурою, в якості об'єкта управління

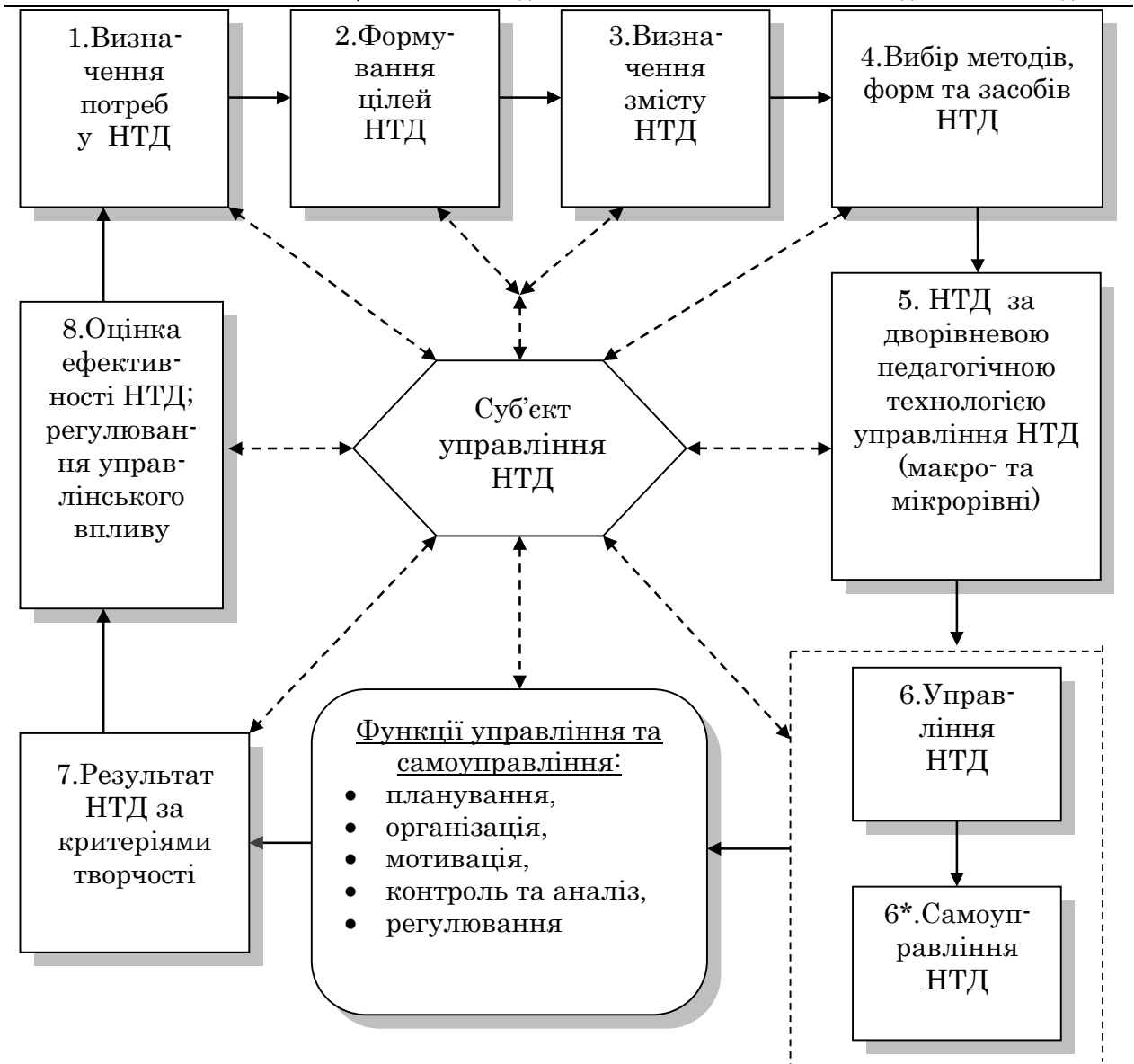
якої виступає НТД студентів ВНЗ. Вона охоплює ряд підсистем, які в єдності забезпечують технологізацію розвитку досвіду діяльності студентів від репродуктивних рівнів до дієвих, продуктивних і творчих: 1) підсистема організації творчого освітнього середовища на макрорівні ВНЗ; 2) підсистема управління НТД на мікрорівні (педагогічна взаємодія викладача і студента під час вивчення навчальних дисциплін з відповідним науково-методичним забезпеченням); 3) підсистема самоуправління НТД як результат активного педагогічного спілкування в системі «викладач – студент – ТЗН». Взаємодія наведених вище компонентів педагогічної системи ВНЗ з урахуванням психологічної структури особистості і соціально-економічних процесів розвитку суспільства є науковою основою для побудови педагогічної технології управління навчально-творчою діяльністю студентів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців за критерієм сформованості творчого досвіду. Ефективне функціонування наведених вище компонентів педагогічної системи творчого рівня освіти можливо за умов створення дієвого механізму координації між всіма підсистемами управління НТД. З цією метою пропонується створення науково-методичних осередків дидактичного забезпечення процесів управління НТД студентів ВНЗ.

4. Для підвищення ефективності креативної підготовки кадрів пропонується впровадження в освітній процес дворівневої педагогічної технології управління НТД студентів (макро- та мікрорівні). На макрорівні управління НТД студентів організовується керівництвом університету, органами студентського самоврядування, науковими громадськими організаціями. На мікрорівні управління НТД організовується викладачем на основі активізації дидактичних процесів під час вивчення навчальної дисципліни з відповідним науково-методичним забезпеченням в умовах творчого освітнього середовища.

5. Пріоритетними принципами на шляху до нової концепції управління НТД мають бути: 1) відмова від домінуючої «трансмісійної» моделі навчання, за якої свідомість студента заповнюється готовими академічними знаннями, що не під-

ходять до реальних практичних умов; 2) формування педагогічної моделі НТД, за якої необхідне створення дидактичних ситуацій розвитку творчої особистості; 3) тісне поєднання навчання з науковими дослідженнями в межах єдиного навчально-творчого процесу; 4) впровадження паритетних «суб'єкт-суб'єктних» стосунків між викладачами і студентами замість викладацько-центричного формату організації навчального процесу; 5) зміцнення культурологічного та виховного складників у підготовці фахівців із забезпеченням можливості гуманізації освітнього процесу. При цьому студенти як суб'єкти навчального процесу повинні мати широке коло реальних академічних прав і свобод, зокрема через активну участь в управлінні освітнім процесом. Це певною мірою має позначатися на самостійному визначенні змісту, методів і форм навчання; широкій індивідуалізації навчального процесу.

На основі зазначених концептуальних положень запропоновано організаційну модель управління НТД у процесі професійної підготовки фахівців (рис. 4.2). Така концептуальна модель базується на реалізації функцій управління та самоуправління у створеному творчому освітньому середовищі, високому рівні інформаційно-дидактичного забезпечення і технологізації навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи підготовки кадрів. Метою її впровадження є підвищення творчої активності студентів на всіх етапах вивчення певної дисципліни, стимулювання систематичної, регулярної пізнавальної діяльності, підвищення рівня індивідуалізації та диференціації навчання, що позитивно позначається на загальній успішності і сприяє формуванню творчої особистості майбутнього фахівця. Зміст управління має відображати функціональний аспект педагогічного впливу на НТД студента і базуватися на реалізації моделі креативної підготовки кадрів. За цією моделлю, суб'єкт навчання – студент, який під впливом навколишнього середовища, особистих потреб і мотиваційної спрямованості з боку викладача, самостійно формує індивідуальну програму НТД (цілі, зміст, методи, форми та засоби навчання).



*Рис. 4.2. Процес професійної підготовки фахівців за концепцією управління навчально-творчою діяльністю*

Технологізація процесу НТД має елементи управління (з боку викладача і технічних засобів) та самоуправління (з боку студента) [88]. При цьому освітнє середовище забезпечує виконання відповідних функцій управління: мотивації, планування, організації, контролю та аналізу, регулювання. Реалізація концепції управління НТД передбачає поступовий перехід від управління до самоуправління НТД. Важливо зазначити, що НТД і формування в цьому процесі творчих здібностей фахівців визначається, насамперед, програмованим блоком управління, який включає в себе елементи

управління і самоуправління. Управління НТД на мікрорівні може здійснюватися викладачем через систему методів та форм навчання, або відповідними дидактичними засобами. Самоуправління НТД на мікрорівні є наслідком регуляторної діяльності з боку викладача і результатом суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача зі студентом. Зважаючи на сучасні освітянські перебудовчі процеси, сьогодні перевагу слід надавати консультативній роботі викладача та самостійній роботі студента [6; 7; 14; 51; 150].

Управління та самоуправління НТД на макрорівні реалізується через навчально-наукові підрозділи ВНЗ, органи студентського самоврядування, громадські організації, творчі об'єднання студентів [2–4; 17; 61; 120]. Самоуправління НТД включає такі функції студента: самомотивація, самопланування, самоорганізація, самоконтроль (самоаналіз), саморозвиток, які призводять до активізації НТД і, як наслідок, досягнення основної мети – сформованості творчого досвіду майбутнього фахівця-аграрія. За таких умов викладач має стати каталізатором навчання, генератором ідей, забезпечити професійну самореалізацію особистості, формування її творчого потенціалу і високого рівня професійно-творчої компетентності.

Реалізація концепції управління НТД базується на педагогічних законах і закономірностях. Кожна із закономірностей діє в системі закономірностей і є результатом виявлення відповідних загальних законів розвитку суспільства [68]. Поряд із загальними законами (відповідності мети освіти – характеру, рівню і тенденціям суспільного розвитку; відповідності змісту навчання його цілям; відповідності змісту навчання засобам його реалізації; цілісності і єдності педагогічного процесу; єдності педагогічного керівництва і самодіяльності тих, хто навчається; виховного і розвивального характеру навчання та ін.) діють специфічні педагогічні закономірності, що визначаються характером діяльності викладачів і студентів з урахуванням змісту освіти, методів і форм навчання [71, с. 173; 141, с. 73]. В умовах управління НТД специфічні педагогічні закономірності уявляють собою найбільш суттєві, повторювані, об'єктивні взаємозв'язки



явищ і процесів управління, співуправління та самоуправління НТД студентів. До таких педагогічних закономірностей УНТД нами віднесено:

- *єдність компонентів педагогічної системи в умовах управління НТД*, що відображає сталість внутрішніх зв'язків між компонентами ПС, які визначають її цілісне функціонування, характер формування і розвитку. Всі компоненти ПС (суб'єкт, об'єкт, цілі, принципи, зміст НТД, методи, форми та засоби НТД) мають забезпечувати реалізацію часткових і загальних цілей УНТД як на рівні окремого компонента, так і на рівні системи в цілому;

- *оптимальність застосування функцій управління НТД (мотивації, планування, організації, контролю та аналізу, регулювання)*, що передбачає їх реалізацію у певному співвідношенні, враховуючи зміст освіти, цілі навчання, організаційно-педагогічні та психологічні умови НТД відповідно напряму професійної підготовки фахівців;

- *оптимальне співвідношення управління та самоуправління НТД*, яке має відповідати визначеному рівню складності педагогічної системи, кваліфікації викладачів і підготовленості студентів, техніці і технології управління НТД. Ця закономірність визначає форми творчої співпраці педагогів і студентів у процесі управління НТД і визначає співвідношення між рівнями централізації та децентралізації управлінського впливу;

- *бажання студентів брати активну участь в удосконаленні навчального процесу разом з викладачами*, що визначається їхніми потребами у співпраці, самовираженні, допомозі щодо внеску в загальний результат реформування системи вищої освіти;

- *постійний розвиток педагогічної системи в процесі управління НТД студентів* (визначає закономірну появу нових якостей та властивостей педагогічної системи на основі саморозвитку її суб'єктного складника, а саме – підвищення рівня освіти студентів та педагогічної майстерності викладачів);

- *поєднання різноманітних методів управління НТД*, що відображає гнучкість педагогічної системи у застосуванні найбільш ефективних педагогічних методів та дидактичних

прийомів, можливість коригування управлінського впливу відповідно визначеної мети і умов НТД;

- *відповідність методів управління НТД суспільному запиту з підготовки фахівців творчої генерації*, що передбачає застосування різноманітних, переважно активних методів навчання, за діяльнісним та ситуаційним підходами відповідно змісту освіти і цілей НТД;

- *забезпечення високого рівня сформованості досвіду творчої діяльності за умов застосування поетапної системи контролю НТД*, що відображає як загальні закономірності педагогічного контролю, так і особливості рівневого засвоєння навчальної інформації в умовах рефлексії та диференціації форм контролю НТД;

- *прояв жвавого інтересу студентів до ігрових методів навчання*, що підтверджується індивідуальними потребами особистості в активності розумової діяльності, самовираженні, розвитку, творчості.

Наведені вище закономірності є теоретичною основою наукового управління НТД, що дозволяє суб'єктам освітнього процесу планувати відповідні педагогічні процеси для того, щоб вплив закономірностей проявлявся в освітньому результаті. Наукові закономірності зумовлюють необхідність застосування у ПС відповідних загальних і специфічних принципів управління НТД студентів. До системи загальнодидактичних принципів [141, с. 75-87], що визначають умови управління НТД можна віднести такі: системності навчання; зв'язку теорії НТД з практикою і виробництвом; виховного характеру навчання; проблемності; оптимальності; стимулювання; науковості; активності та продуктивності навчання; індивідуалізації; диференціації контролю та ін. До специфічних належать принципи управління НТД, які поєднуються із загальнодидактичними і розширюють сферу їх дії у напрямі забезпечення критеріїв і обмежень при підготовці кадрів творчого рівня освіти. Навчально-творча діяльність як об'єкт управління педагогічної системи потребує розробки специфічних принципів, оскільки в процесі управління НТД змінюється характер взаємозв'язків і взаємовідносин між елементами ПС. Принципами управління НТД можна вважати вихідні положення про способи досягнення цілей НТД

з урахуванням закономірностей педагогічного процесу в умовах посиленої ролі суб'єкта УНТД (студентів), а саме:

- *цілеспрямованого розвитку творчих здібностей студентів у процесі підготовки фахівців* (визначається сучасним соціальним замовленням на творчо обдаровані кадри і вимагає забезпечення в навчальному процесі реалізації системи дидактичних методів, форм та засобів активізації НТД);

- *технологізації НТД* (передбачає досягнення освітнього результату на основі структуризації цілей, формування дидактичних модулів та їх змістовних блоків в системі педагогічних технологій, які комплексно забезпечують реалізацію цільової програми);

- *послідовності формування досвіду творчої діяльності* (передбачає ієрархічну структуру досягнення цілей за рівнями сформованості творчого досвіду від репродуктивного, дієвого до творчого);

- *самоуправління НТД* (витікає з функціональних аспектів діяльності за професійно-кваліфікаційною моделлю фахівця, яка передбачає формування його автодидактичних функцій на основі максимального розвитку самостійності у досягненні цілей навчання);

- *децентралізації педагогічного впливу* (досягається впровадженням педагогічної моделі «суб'єкт-суб'єктних» паритетних стосунків між викладачем і студентом; зміною функцій управління НТД і перенесенням центру їх тяжіння від педагогів до студентів та відповідних технічних і дидактичних засобів навчання);

- *свідомої активності НТД* (полягає у цілеспрямованому активному сприйнятті явищ, що вивчаються; їх осмисленні, творчій переробці та застосуванні на основі розвитку соціально-психологічного досвіду. Цей принцип відображає активну позицію студента у навчальному процесі і розкриває значення системи «свідомість - розуміння – осмислення»);

- *оптимального співвідношення індивідуальної та колективної НТД* (досягається завдяки реалізації комплексної моделі підготовки фахівців на основі системного підходу і врахування психологічних особливостей студентів, відповідно їхніх потреб і інтересів, що проявляється в розробці і впровадженні у навчальний процес різних методів, форм і засобів

активізації НТД, заснованих як на колективній, так і на індивідуальній моделях навчання);

- *оптимального співвідношення методів, форм і засобів НТД* (виходить з того, що не існує універсальних підходів до навчання, які «працюють» у будь-яких педагогічних ситуаціях, оскільки творчість як креативна діяльність за природою не підкоряється шаблонності. Цей принцип виключає наявність жорстких методичних рецептів і створює умови для творчого підходу до організації педагогічного процесу);

- *мотиваційного забезпечення НТД* (базується як на формуванні зовнішніх (стимулюючих) механізмів позитивного відношення студентів до НТД, так і внутрішніх (спонукальних) мотивів високопродуктивної НТД. Показниками, що визначають мотиваційне середовище, можуть бути: наявність елементів новизни у навчальному матеріалі; заохочення студентів до виконання завдань творчого рівня складності; опора на думку студентської аудиторії під час оцінювання результатів; використання нетрадиційних дидактичних прийомів; залучення студентів до наукових досліджень кафедри тощо. Віддзеркаленням мотивації НТД можуть бути такі дії студентів: самостійне формування особистісної стратегії навчання, індивідуальне визначення форм НТД, критичне мислення, вільне викладання особистої точки зору, проведення оригінальних експериментів тощо);

- *відповідності методів управління НТД змісту освіти та психологічній структурі особистості* (визначається ситуаційним підходом відносно застосування системи методів навчання відповідно критеріїв професійно-кваліфікаційної моделі фахівців, враховуючи індивідуальні потреби та інтереси студентів, що визначає гнучкість управління НТД);

- *активного залучення студентів до процесу вдосконалення змісту освіти, методів, форм та засобів НТД* (один з основних критеріальних показників, що базується на психолого-педагогічних закономірностях, які доводять суттєве підвищення рівня творчої активності студентів у залежності від можливості бути безпосередньо причетними до формування освітнього процесу, виступати суб'єктами процесу управління НТД);

- *оптимального застосування технічних засобів управління НТД* (вимагає забезпечити високий рівень продуктивності навчання та якості освіти на основі сучасних технічних засобів, яким делегуються відповідні функції управління (від інформаційних до контролюючих). Підсистема ТЗН повинна бути інтегрована у загальну педагогічну систему управління НТД з визначенням відповідних центрів функціональної відповідальності, які керують окремими компонентами діяльності. Такими підсистемами можуть бути: активізуюча, розвивальна, дистанційного навчання, науково-дослідної роботи, діагностична, аналітична та ін.).

Використання педагогічних принципів управління НТД зумовлює необхідність визначення відповідних педагогічних умов їх реалізації. Наприклад, з метою зручності практичного використання принципів навчання В.І.Бондар розробив дидактичні вимоги щодо їх реалізації та згрупував їх, використовуючи основні компоненти процесу навчання: цільовий, змістовний, процесуальний, спонукально-стимулюючий і результативно-оцінювальний [28, с. 87]. З урахуванням останнього, концептуальна модель системи управління НТД студентів в умовах професійної підготовки фахівців аграрної сфери має враховувати наведені вище наукові закономірності та дидактичні принципи і визначатися такими складниками:

1) мотиваційно-цільовий блок (визначається сукупністю внутрішніх потреб, мотивів та інтересів у НТД студентів, а також зовнішніми факторами впливу на мотиваційну поведінку особистості). Завданням даного блоку є формування ціннісної орієнтації студента щодо НТД, а також умінь визначати мету і програму досягнення цілей НТД;

2) змістовний блок (визначається змістом освіти щодо професійної підготовки кадрів на основі системи знань, умінь, навичок, досвіду діяльності, діалектичного світогляду). Завданням блоку є формування освітніх критеріїв і відповідних навчальних завдань, вирішення яких забезпечить досягнення високого рівня професійно-творчої компетентності фахівця;

3) блок особистих якостей студентів (визначається морально-психологічними та креативними якостями, організаційними здібностями, типологічними особливостями індивіда). Завданням цього блоку є вивчення психологічної структури особистості студента з подальшим її використанням в умовах гнучкого управління НТД;

4) управлінський блок (визначається функціями управління та самоуправління НТД студентів: мотивації, планування, організації, контролю та аналізу, регулювання). Завдання блоку – забезпечити цілеспрямований вплив на НТД з боку викладачів і студентів на основі процесів управління, співуправління та самоуправління;

5) процесуальний блок (визначається технологічним підходом, методами, формами, засобами управління НТД). Завданням блоку є забезпечення стабільності та ефективності дидактичних процесів управління НТД у педагогічній системі при впровадженні відповідної педагогічної технології;

6) блок, що віддзеркалює результат професійної підготовки (визначається рівнем творчої професійної компетентності фахівця за емоційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним та особистісно-розвивальним компонентами, а також досягненням результату у вигляді сформованості досвіду управління та самоуправління НТД студентів). Виходячи з концепції дослідження, управлінський результат дозволить студенту максимально використовувати власні можливості з метою формування навичок самоуправління НТД.

Наведені компоненти мають бути об'єднані цілями навчання, процесом спільної НТД викладача і студента ВНЗ як об'єктивної передумови формування творчого професійного досвіду фахівця. При цьому управління НТД маємо структурувати на елементи управління НТД з боку викладача і ТЗН, а також елементи співуправління та самоуправління НТД з боку викладачів і студентів за умов високого рівня інформаційного, дидактичного, методичного та технологічного забезпечення.

Підсумовуючи викладене вище, відзначаємо, що пропонується концепція розкриває можливості, шляхи і механізми управління НТД студентів на основі визначення наукових закономірностей і формування принципів управління НТД.

Основним педагогічним напрямом реалізації концептуальної ідеї має стати управлінський підхід щодо НТД студентів з урахуванням функцій мотивації, планування, організації, контролю та аналізу, регулювання. При цьому НТД є керованим об'єктом з боку викладачів і студентів, а також технічних засобів навчання, які опосередковують управлінські функції. Реалізація цих функцій у педагогічній системі забезпечить процеси управління, співуправління та самоуправління НТД студентів. Педагогічна система в умовах управління НТД має бути представлена такими підсистемами: 1) організації творчого освітнього середовища на макрорівні (ВНЗ); 2) управління НТД на мікрорівні (педагогічна взаємодія викладача і студента під час вивчення навчальних дисциплін з відповідним науково-методичним забезпеченням); 3) самоуправління НТД як результат активного педагогічного спілкування в системі «викладач – студент – ТЗН».

Технологічним напрямом реалізації концепції управління НТД є впровадження в освітній процес дворівневої педагогічної технології управління навчально-творчою діяльністю студентів зі створенням відповідного творчого освітнього середовища на макро- та мікрорівнях (ВНЗ та навчальна дисципліна). Концептуальна модель системи управління НТД студентів в умовах професійної підготовки фахівців визначається такими складниками: мотиваційно-цільовий блок; змістовний блок; блок особистих якостей студентів; управлінський блок; процесуальний блок; блок, що віддзеркалює результат професійної підготовки.

## Висновки до розділу 4

Теоретико-методологічний аналіз проблеми управління НТД студентів ВНЗ дає підставу констатувати такі положення.

1. Методологічні основи вирішення проблеми управління НТД студентів ґрунтуються на оптимальному поєднанні різних методологічних підходів, зокрема: системного, управлінського та гуманістичного, зміст яких доводить необхідність забезпечення цілісності компонентів процесу управління НТД, високого рівня децентралізації педагогічного впливу, гнучкості та адаптованості педагогічної системи у мінливому освітньому середовищі, створенні такої структури дидактичного процесу, за

якої студенти виконують функції самоуправління НТД. На цій основі доведено можливість розробки технологічного напряму управління НТД, що дозволяє здійснювати управлінський вплив на НТД у формі управління (педагоги, технічні засоби) та самоуправління (студенти). Управління НТД студентів є основою формування у майбутніх фахівців високого рівня сформованості творчого професійного досвіду.

2. Однією з основних причин загострення проблеми кадрового забезпечення виробничої сфери є недосконалість дидактичної складової освітнього процесу підготовки управлінських кадрів. У зв'язку з цим визначено, що організація навчального процесу має враховувати тенденції соціально-економічного розвитку країни, особливості психології молоді, а методи та форми навчання мають реалізовувати на практиці принципи ініціативи, індивідуалізації, самостійності, змагання, творчого підходу до одержання знань, формування вмінь та навичок. У цьому сенсі зміст поняття «управління навчально-творчою діяльністю» відображує функціонально-управлінський аспект педагогічного впливу на НТД з боку викладача, студента і дидактичних засобів.

3. За процесним підходом управління НТД складається з таких функціональних етапів: мотиваційно-орієнтувальний, планувальний, організаційно-перетворювальний, контроль-аналітичний, регулювальний. Процес управління НТД за кібернетичним підходом включає: 1) системні елементи (цілі НТД; суб'єкт управління; об'єкт управління (НТД); творче освітнє середовище і дидактичні процеси; результат НТД); 2) функції (мотивація, організація, планування, контроль та аналіз, регулювання); 3) зв'язки (прямий, зворотний, коригуючий).

4. Обґрунтовано концепцію управління НТД студентів, яка базується на впровадженні управлінських функцій в освітнє середовище; реалізації моделі креативної системи підготовки фахівців; високому рівні інформаційно-дидактичного забезпечення і технологізації навчального процесу. Метою її реалізації є підвищення активності НТД студентів на всіх етапах педагогічного процесу; стимулювання систематичної пізнавальної діяльності; підвищення рівня індивідуалізації та диференціації навчання, що позитивно позначається на зага-



льній успішності і сприяє формуванню високого рівня професійно-творчої компетентності майбутнього фахівця. Концептуальна модель управління НТД студентів в умовах професійної підготовки фахівців має визначатися такими компонентами: мотиваційно-цільовий блок; змістовний блок; блок особистих якостей; управлінський блок; процесуальний блок; блок, що віддзеркалює результат професійної підготовки.

5. Визначення теоретичних засад НТД, функціональний аналіз творчості, компонентно-структурний аналіз творчої особистості з визначенням компетентнісних складників професійно-кваліфікаційної моделі майбутнього фахівця створили передумови для формування теоретико-методологічних засад обґрунтування педагогічної системи управління НТД студентів. За концепцією дослідження обґрунтовано педагогічну систему як інтегральну модель управління НТД студентів з реалізацією функцій управління (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.

#### Література до розділу 4

1. Про освіту: Закон України // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 34.
2. Про вищу освіту: Закон України» // Урядовий кур'єр. – 2002. – № 86. – 15 травня.
3. Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 12, ст. 165.
4. Про інноваційну діяльність: Закон України // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 74. – 24 липня.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. // Освіта України. – № 29, 18 липня 2001 р. – С.4-6.
6. Андронов В. М. Формирование познавательной активности студентов в процессе их самостоятельной работы / В. М. Андронов, Э. В. Гопан // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К., 1992. – Вип. 6. – С. 119–121.

7. Андросюк Е. Самостоятельная работа студентов: организация и контроль / Е. Андросюк. // Высшее образование в России. – 1995. – № 4. – С.59–63.
8. Анохин П. К. Общие принципы теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
9. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М.: Просвещение, 1980. – 368 с.
10. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении / Г. А. Атанов. – Донецк: „ЕАИ-пресс”, 2001. – 160 с.
11. Атанов Г. А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы / Г. А. Атанов. – Донецк: ДООУ, 2003. – 180 с.
12. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом / В. Г. Афанасьев. – М., 1977. – С. 298.
13. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М.: Знание, 1981. – С. 154.
14. Ашеро́в А. Познавательная самостоятельность студентов в изучении компьютерных дисциплин / А. Ашеро́в, В. Логвиненко // Новый колегіум. – № 3, 2005. – С. 50–58.
15. Бабанский Ю. К. Об актуальных вопросах методологии дидактики / Ю. К. Бабанский. // Сов. педагогика, 1978. – №9. – С. 48.
16. Баки́ров В. С. На шляху до нової парадигми університетської освіти / В. С. Баки́ров. // Новий колегіум. – №. 1, 2007. – С. 15–18.
17. Батченко Л. В. Модель виховної системи вищого навчального закладу: синергія теорії і практики: монографія / Л. В. Батченко, Л. В. Чорна – Донецьк: ДонДУУ, 2006. – 219 с.
18. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: кн. для учителя / А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
19. Белова Л. О. Логико-математические основы управления учебными процессами в вузе: монография / Белова Л. О., Уваров О. В., Метешкин К. А. – Х., 2001. –176 с.
20. Белова Л. О. Кибернетическая педагогика – миф или реальность? / Белова Л. О., Уваров О. В., Метешкин К. А. // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : Зб. наук. праць.– Х.: УІПА. – № 3. – 2002. – С. 5-9.
21. Белущенко Т. М. Пошук і підбір кадрів / Т. М. Белущенко, М. О.Таран. // Кадровик України. – 2007. – № 3. – С.106–115.

22. Берг А. И. Состояние и перспективы развития программированного обучения / А. И. Берг. – М., 1966. – 86 с.
23. Беседін М. О. Основи менеджменту: оцінно-ситуаційний підхід: підручник (модульний варіант) / М. О. Беседін, В. М. Нагаєв. – К. : ЦУЛ, 2005. – 496 с.
24. Беседін М. О. Оцінно-ситуаційний підхід у науково-дослідній та навчально-виховній роботі: досвід, перспективи / М. О. Беседін // Вісник ХДАУ. – Х., 2001. – № 15. – С. 118–121.
25. 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.
26. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: уч.-метод. пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – К.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
27. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1982. – 284 с.
28. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В. И. Бондарь. – К.: Рад. школа, 1987. – 123 с.
29. Буцик І. М. Експериментальне дослідження методики продуктивного навчання з курсу „Сільськогосподарські машини” / І. М. Буцик // Наука і методика. – № 3. – 2005. – С. 103–108.
30. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К.: ЦУЛ, 2003. – 316 с.
31. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Н. П. Волкова. – Луганськ, 2006. – 432 с.
32. Гальперин П. Я. Умственные действия как основа формирования мысли и образа / П. Я. Гальперин. // Вопросы психологии. – 1957. – № 6. – С. 58-69.
33. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин. // Психологическая наука в СССР. – Т. 1. – М., 1959. – С. 34.
34. Гальперин П. Я. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе /

П. Я. Гальперин, З. А. Решетова, Н. Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1966. – 39 с.

35. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: Монография / А. В. Глузман. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.

36. Границкая А. С. Научить думать и действовать / А. С. Границкая. – М.: Просвещение, 1991. – 173 с.

37. Грiшнова О. А. Людський капітал: Формування в системі освіти і професійної підготовки / О. А. Грiшнова. – К.: Знання, 2001. – 254 с.

38. Дмитренко Г. А. Стратегический менеджмент в системе образования / Г. А. Дмитренко. – К.: МАУП, 1999. – 174 с.

39. Дмитренко Т. О. Навчання як процес управління (дидактичні основи): конспект лекцій / Т. О. Дмитренко. – Х.: ХІІІ, 1993. – 64 с.

40. Желтухіна О. О. Актуальні задачі управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів при формуванні візуальних образів / О. О. Желтухіна // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. пр. – Х., 2001. – № 1. – С. 53–56.

41. Завадський Й. С. Менеджмент: Підручник. Т.1. / Й. С. Завадський. – К.: УФІМБ. –1998. – 542 с.

42. Завадський Й. С. Управління сільськогосподарським виробництвом в системі АПК: Підручник / Й. С. Завадський. – К.: Вища школа, 1992. – 367 с.

43. Заветный С. А. Воспитание и самовоспитание в учебном процессе как управление / С. А. Заветный // Харківська вища школа: методичні пошуки на рубежі століть: Матеріали наук.-практ. конф. – Х.: ХНУ, 2001. – С. 320-322.

44. Засоби навчання в аграрних навчальних закладах (методичний посібник для науково-педагогічних працівників і викладачів аграрних навчальних закладів) / [П. Г. Лузан, В. В. Ільїн, Т. Д. Іщенко, М. М. Пастушенко]. – К.: Наук.-метод. центр аграрної освіти, 2005. – 88 с.

45. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посібник / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

46. Ильина Т. А. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике / Т. А. Ильина // Сов. педагогика, 1971. – № 9. – С. 123–127.

47. Ильинский И. М. Образовательная революция / И. М. Ильинский // Высшее образование для века XXI. Заседание русского интеллектуального клуба. – М.: МГУ. – 23 июня 2003 г.

48. Іщенко Т. Д. Проблеми кадрового забезпечення АПК / Т. Д. Іщенко // Інформаційний вісник „Вища аграрна освіта України”. – 2005. – № 26. – С.2.

49. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание : избранные статьи / М. С. Каган. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. – 384 с.

50. Кант И. О педагогике / И. Кант; [пер. с нем. С. Любомирского] – М. : Изд-во книжного магазина К.И.Тихомирова, 1907. – 94 с.

51. Кирилов Ю. Є. Тренінгові технології у фаховій підготовці студентів-менеджерів / Ю. Є. Кирилов // Наука і методика, 2007. – № 9 – С.27–30.

52. Кожевников В. М. Інноваційна модель управління наступністю профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу / В. М. Кожевников // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць. – Запоріжжя.: ЗІППО. – 2006. – Вип. 38. – С. 121–128.

53. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті: монографія / Н. Л. Коломінський. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.

54. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту : навч. посіб. / Н. Л. Коломінський. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.

55. Коломінський Н. Л. Науково-психологічні засади менеджменту в освіті / Н. Л. Коломінський // Освіта і управління. – 1998. – № 3. – С. 165–168.

56. Комар Ю. М. Основи навчання студента : навч.-метод. посібн.: у 4 кн. – Кн.1. Самоуправління навчанням / Ю. М. Комар, О. С. Поважний, С. Ю. Комар; за заг. ред. В. В. Дорофійенка. – Донецьк: ДонДУУ, 2004. – 305 с.

57. Костіна В. В. Управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі вивчення хімії / В. В. Костіна // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. пр. – Х., 2001. – № 1. – С. 62–68.

58. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття: Виступ на ювілейній сесії АПН / В. Г. Кремень // Урядовий кур'єр. – 6 лютого 2003 р. – № 23. – С. 6–7.

59. Кремень В. Г. Якість освіти – основа розвитку / В. Г. Кремень // Урядовий кур'єр, 29 грудня 2006 року, № 247. – С.6.
60. Кузьминський А. І. Педагогіка: Хрестоматія / А. І. Кузьминський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання-прес, 2003. – 445 с.
61. Курило В.С., Савченко С.В. Проблеми студентського самоврядування у вимірі соціальної педагогіки / В. С. Курило, С. В. Савченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика – 2005. – № 4. – С. 4–11.
62. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті / В. С. Курило. – Луганськ: ЛДПУ, 2000. – 460 с.
63. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении / Л. Н. Ланда / Под. ред. Б. В.Гнеденко, Б. В.Бирюкова. – М.: «Просвещение», 1966. – 523 с.
64. Левківський К. М. Завдання щодо забезпечення якості вищої освіти України в контексті Болонського процесу / К. М.Левківський, Ю. В. Сухарніков // Вища школа. – № 5–6, 2004. – С. 86–106.
65. Леонтьев А. Н. Проблемы управления учебным процессом: Математические модели / А. Н. Леонтьев, О. Г. Гофман. – Рига: Знание, 1984. – 239 с.
66. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер.– М.: Знание, 1974. – 64 с.
67. Лернер И. Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1989. – № 11. – С. 10-17.
68. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М., 1980. – 217 с.
69. Логвинова Н. К. Управление обучением в техническом вузе с применением методов и средств кибернетики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук: спец. 05.13.01 / Н. К. Логвинова. – Рига : РПИ, 1986. – 17 с.
70. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х. : Харкдрук № 16, 1997. – 338 с.
71. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів : 2-е вид., доп. / В. І. Лозова / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : “ОВС”, 2000. – 164 с.

72. Луговий В. І. Управління освітою / В. І. Луговий. – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.

73. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / П. Г. Лузан. – К., 2004. – 421 с.

74. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: Навч. пос. – К.: Центр „Магістр-S” Творч. спілки вчит. України, 1996. – 256с.

75. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1972. – 336 с.

76. Мамалуй А. А. Управление процессами гуманизации инженерного образования: опыт национального центра гуманизации инженерного образования НИУ «ХПИ» / А. А. Мамалуй, В. А. Проскурнин // Харківська вища школа: методичні пошуки на рубежі століть: Матеріали наук.-практ. конф. – Х.: ХНУ, 2001. – С. 333–336.

77. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу; пер. с англ. – СПб: Евразия, 1997. – 430 с.

78. Маслоу А. Психология Бытия / А. Маслоу; пер. с англ. – К.: Ваклер, 1997. – 304 с.

79. Махмутов М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.

80. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.

81. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 878 с.

82. Метешкин К. А. Кибернетическая педагогика (теоретические основы управления образованием на базе интегрированного интеллекта): Монография / К. А. Метешкин. – Х.: Международный Славянский университет, 2004. – 400 с.

83. Метешкин К. А. Теоретические основы построения интеллектуальных систем управления учебным процессом в вузе: монография / К. А. Метешкин. – Х.: Экограф, 2000. – 278 с.

84. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / [уклад.: В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін.] – К., 1997.– Ч.1: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.

85. Михайличенко А. М. Управління навчальним процесом / А. М. Михайличенко // Новий колегіум, 2008. – № 4. – С. 23–34.

86. Михайлова Л. І. Економічні основи формування людського капіталу в АПК / Л. І. Михайлова. – Суми: Видавництво „Довкілля”, 2003. – 326 с.

87. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / [Укл. М. Ф. Степко, Я. Я. Бюлюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков]. – К.: Вид-во НМЦВО МОНУ, 2004. – 24 с.

88. Нагаєв В. М. Удосконалення процесу підготовки кадрів АПК в системі управління навчально-творчою діяльністю / В. М. Нагаєв // Педагогічні науки: зб. наук. праць СДПУ ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2003. – С. 233–243.

89. Нагаєв В. М. Організація процесу підготовки аграрних менеджерів в системі управління навчально-творчою діяльністю / В. М. Нагаєв // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця, 2005. – Вип. 8 – С. 380–388.

90. Ніколаєнко С. М. Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадського суспільства та основа інноваційного розвитку / С. М. Ніколаєнко // Освіта України. – № 24. – 29 березня 2005 р. – С. 4–8.

91. Ніколаєнко С. М. Рейтингові системи – складові національного моніторингу якості вищої освіти / С. М. Ніколаєнко // Вища школа. – 2006. – № 3. – С. 3–14.

92. Ніколаєнко С. М. Освіта в інноваційному поступі суспільства / С. М. Ніколаєнко. – К.: Знання, 2006. – 207 с.

93. Новий тлумачний словник української мови. В 4-х тт. Т.4. / Уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко. – К.: АКОНІТ, 1999. – 941 с.

94. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов [Под ред. Н. Ю. Шведовой]. – 23 изд. – М.: «Русский язык», 1991. – 917 с.

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

96. Педагогіка: Навчальний посібник / І. М. Богданова, І. В. Бужина, Н. І. Дідусь та ін. – Х.: ТОВ, «Одіссей», 2003. – 352 с.



97. Підготовка менеджерів-підприємців / Г. Є. Мазнев, М. М. Турченко, В. І. Сахненко, М. І. Тимченко. – Х.: ХДТУСГ, 2001. – 99 с.

98. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

99. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М. М. Поташник. – К.: Рад. шк., 1988. – 187 с.

100. Приходченко К. І. Управлінські дії становлення особистості у творчому освітньо-виховному просторі / К. І. Приходченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – 2006. – Вип. 38. – С. 60–66.

101. Проблемы подготовки кадров, работающих в условиях рыночной экономики : методические рекомендации / [сост. А. А. Афанасьев и др.]. – Х. : ХИЭИ, 1992 . – 28 с.

102. Проскурина Н. Я. Познавательная деятельность - решающее условие формирования творческого потенциала студентов / Н. Я. Проскурина // Новые подходы к организации самостоятельной работы студентов по общественным наукам. – К., 1991. – С. 15–19.

103. Развитие творческой активности школьников / [Под ред. А. М. Матюшкина] . – М. : Педагогика, 1991. – 160 с.

104. Решетова З. А. Процесс усвоения как деятельность / З. А. Решетова // Сборн. избран. тр. Междунар. конф. «Современные проблемы дидактики высшей школы». – Донецк: ДонГУ, 1997. – С.3-12.

105. Ричкова Л. В. Педагогічна технологія проектування ситуацій спільної продуктивної діяльності у процесі навчання / Л. В. Ричкова // Педагогічна технологія у сучасному вищому навчальному закладі : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Луцьк: ВДУ, 1995. – С. 30–31.

106. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : монографія / О. Г. Романовський. – Х.: Основа, 2001.– 312 с.

107. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х томах / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 480 с.

108. Савченко С. В. Личностно-ориентированный подход к организации внеучебной работы в вузе / С. В. Савченко // Вісник Луган. держ. пед. ун-ту ім. Т.Шевченка. – Луганск: – 2003. – № 7. – С.193–198.
109. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 172 с.
110. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Издат. корпорация “Логос”, 1999. – 272 с.
111. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : учеб. пособ. / В. П. Симонов. – М.: Роспедагенство, 1997. – 264 с.
112. Скиннер Б. Наука об обучении и искусство обучения: Программированное обучение за рубежом / Б. Скиннер. – М.: Высш. шк., 1968. – 158 с.
113. Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи / Г. Сковорода. – К.: Наукова думка, 1983. – 542 с.
114. Слостенин В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В. А. Слостенин // Магистр. – 1994. – № 6. – 488 с.
115. Слостенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: учеб. пособие / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко. – М.: Прометей, 1997. – 200 с.
116. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. – М.: Соцэкгиз, 1962. – 684 с.
117. Соколов В. Н. Педагогическая эвристика / В. Н. Соколов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 254 с.
118. Статистичний щорічник «Україна 2007» / За ред. О. Г. Осауленка. – К.: Держкомстат України, 2008. – 571.
119. Стасюк Н. Розвиток творчої особистості / Н. Стасюк // Початкова школа. – 2002. – № 11. – С. 14–15.
120. Студенческое самоуправление: социально-психологические аспекты / А. С. Чернышев, Н. С. Степашев, Е. И. Дымов и др. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1990. – 104 с.
121. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / В. А. Сухомлинский [сост. О. В. Сухомлинская]. – М.: Педагогика, 1989. – 286с.

122. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1969. – 243 с.

123. Сучасна економічна освіта: Україна і Болонський процес / [за ред. В. Д. Базилевича]. – К. : Знання, 2006. – 326 с.

124. Сущенко Т. І. Особливості особистісно-орієнтованого педагогічного процесу / Т. І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : Зб. наук. праць / [Ред. кол. Сущенко Т. І. та ін.]. – Вип.19. – Київ-Запоріжжя, 2001. – С. 3 – 6.

125. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н. Ф. Талызина. – М., 1969. – 173 с.

126. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.

127. Талызина Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н. Ф. Талызина. – М.: Знание, 1983. – 96 с.

128. Терещенко Л. Я. Управление обучением с помощью ЭВМ / Л. Я. Терещенко, В. П. Панов, С. Г. Майоркин. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1981. – 168 с.

129. Троцко А. В. Основы эвристической деятельности в управлении : учеб. пособие / А. В. Троцко, И. Н. Трубавина. – Х., 1998. – 219 с.

130. Управляемое формирование психических процессов: сб. статей / [под ред. П. Я. Гальперина]. – М. : Изд-во МГУ, 1977. – 198 с.

131. Управління персоналом: Графічне моделювання: навчально-метод. посібн. / В. В. Дорофійенко, Ю. М. Комар, С. Ю. Комар та ін.; під ред. С. Ф. Поважного. – Донецьк : ДонДУУ, 2005. – 276 с.

132. Управління персоналом: навч. посібн. / М. Д. Виноградський, С. В. Беляєва, А. М. Виноградська та ін. – К.: ЦУЛ, 2006. – 504 с.

133. Феокистова О. Л. Цілісний підхід – методологічний принцип виховання творчої особистості / О. Л. Феокистова // Нові технології виховання : зб. наук. статей ; відп. ред. С. В. Кириленко. – К.: ІСДО, 1995. – С. 105–114.

134. Фрейд З. О психоанализе / З. Фрейд. – М.: Наука, 1911. – 75 с.

135. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології: [навчально-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 552 с.

136. Хелмицкий Б. Личностные детерминанты управленческого творчества / Б. Хелмицкий // Прикладная психология и психоанализ. – 1998. – № 1. – С. 29–37.

137. Хоменко М. П. Прогностичні тенденції підготовки фахівців для аграрного сектору економіки / М. П. Хоменко, Т. Д. Іщенко // Вища школа : наук.-практ. видання. – 2004. – № 5–6. – С.107–114.

138. Хриков Є. М. Особливості управління вищими навчальними закладами / Є. М. Хриков // Освіта Донбасу. – 2005. – № 2. – С. 80–86.

139. Хрыков Е. Н. Сравнительный анализ двух моделей воспитания учащихся / Е. Н.Хрыков, И. И.Андрух // Педагогіка життєтворчості як концептуальна основа розвитку освіти Луганщини. – Луганськ, 1997. – С. 73–78.

140. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: [Навчальний посібник] / Є. М. Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.

141. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В.Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

142. Хуторской А. В. Эвристическое обучение. Теория, методология, практика / А. В. Хуторской. – М.: Международная педагогическая академия, 1988. – 266 с.

143. Чобітко М. Г. Особистісно орієнтована взаємодія „студент-викладач” у рамках навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Розвиток інноваційних процесів у навчально-виховних закладах / М.Г. Чобітко // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка : зб. наук. праць. – Х.: Стиль-издат, 2003. – С. 165–175.

144. Шакуров Р. Х. Соціально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

145. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р. Х. Шакуров. – М.: Педагогика, 1982. – 208с.

146. Шарапов А. Д. Проблемы управления учебно-воспитательным процессом высшей школы / А. Д. Шарапов. – К.: Знание, 1982.

147. Шаронова Н. В. Про проблему створення інтегрованої системи управління освітою / Н. В. Шаронова, Є. І. Бобир // Харківська вища школа: методичні пошуки на рубежі століть: Матеріали наук.-практ. конф. – Х.: ХНУ, 2001. – С. 81–84.

148. Шаронова Н. В. Организационное поведение : [учеб. пособие для студентов экономических специальностей] / Н. В. Шаронова. – Х.: ХГИ НУА, 2001. – 187 с.

149. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1980. – 94 с.

150. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки / В. Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1979. – 136 с.

151. Шевченко Н. С. Німецька система вищої освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку / Н. С. Шевченко // Наука і методика : зб. наук.-метод. пр. – К.: Вид-во НМЦАО, 2005. – № 3. – С. 12-18.

152. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – К.: Знання-Прес, 2003. – 295 с.

153. Щекин Г. В. Теория кадровой политики: Монография / Г. В. Щекин. – К.: МАУП, 1997. – 176 с.

154. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

155. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1986. – 307 с.

156. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М.: Пед. общество России, 2002. – 224 с.

157. Эйтингон В. Н. Управление творческой деятельностью студентов на примере обучения имитационному моделированию / В. Н. Эйтингон, Н.В.Голикова // Подготовка экономистов в вузе: проблемы, опыт. – Воронеж, 1991. – С. 101–108.

158. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения: Монография / П. А. Юцявичене. – Каунас: «Швиеса», 1989. – 272 с.

159. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 64–77.

160. Якунин В. А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 160 с.

161. Якунин В. А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью / В. А. Якунин. – Л.: Изд-во Ленинградского гос. ун-та, 1987. – 203 с.
162. Яресько К. В. Культура управління навчальною діяльністю студентів: Монографія / К. В. Яресько. – Х.: ХНУРЕ, 2004. – 235 с.
163. Allport G.W. Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality / G.W. Allport. – N.Y., 1961.- 64 p.
164. Dillenbourg E., Self J. Framework for Learner Modelling // Interactive Learning Environments. – 1992. – Vol. 2. – Issue 2. – P. 111–137.
165. Drucker F. Ptter. The Practice of Management. – N.Y., Harper ampamp Row, Publishers, 1954. – 343 p.
166. Haug G., Tauch C. Summary and Conclusion. Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague, 2001. – 5 p.
167. Krajewski, Lee J., Ritzman, Larry P. Operations management: strategy and analysis / lee J. Krajewski, Larry P. Ritzman. – 6 th ed. – New Jersey, 2002. – 883 p.
168. Maslow A. Motivation and personality. New York, 1954. – 171 p.
169. Newble D., Cannon R. A handbook for teachers in universities and colleges: a guide to improving teaching methods. London: Kogan Page LTD, 1989. – 159 p.
170. Postlethwait S.N., Russell I.D. Minicourses – the style of the Future in “Modulis” (Comission on Undergraduate Education in the Biological Sciences). – 1971.
171. Talyzina N. Psychology of learning. – Moscow: Progress, 1981.– 342 p.

---

## РОЗДІЛ 5. ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

---

Сучасний етап розвитку економіки характеризується посиленням взаємозалежності країн світу, їх економічних систем, відкритістю національних ринків, поглибленням міжнародного поділу й кооперації праці на основі міжкультурної комунікації (далі – МКК).

Постійне зростання масштабів міжнародного економічного співробітництва України гостро поставило питання оновлення професійної підготовки майбутніх економістів до МКК, які здатні не тільки успішно взаємодіяти з діловими партнерами інших країн у вирішенні спільних соціально-економічних проблем, а й захищати національні інтереси, забезпечуючи подальший розвиток української економіки, стабільне функціонування українського суспільства, кваліфіковано здійснювати професійну комунікацію з представниками інших країн, приймати відповідальні й економічно обґрунтовані рішення згідно з етичними нормами, враховуючи соціальні наслідки своєї діяльності.

Підвищення ролі комунікації в сучасному постіндустріальному, інформаційному суспільстві, зокрема, такої її специфічної форми, як МКК, а також зростання вимог до соціальних і моральних якостей фахівців з економіки потребують невідкладних інноваційних змін у професійній освіті, невід'ємним складником якої має стати підготовка до продуктивного професійного спілкування в процесі МКК. Усвідомлюючи виклики часу, студенти під час навчання у ВНЗ прагнуть набути ґрунтовний досвід здійснення МКК у сфері майбутньої професійної діяльності, який забезпечить їм конкурентоспроможність на ринку праці і професійно-особистісну самореалізацію завдяки засвоєнню знань щодо сутності процесу МКК і параметрів аналізу особливостей культур потенційних ділових партнерів, сформованим ціннісним орієнтаціям, набутим комунікативним і мовленнєвим умінням,

навичкам соціальної взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Контекст глобалізації економіки ставить нові акценти стосовно підготовки висококваліфікованих фахівців для української економіки. У законі України «Про освіту», національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») та Національній доктрині розвитку освіти пріоритетними завданнями ВНЗ визнано підготовку студентської молоді до мирного співіснування і співпраці з представниками інших народів, формування національних та загальнолюдських цінностей, культивування ідеї розуміння «Іншого» (системи цінностей, комунікативної поведінки), виховання міжкультурної толерантності.

Вирішення окреслених завдань потребує пошуку шляхів підсилення у ВНЗ економічного профілю соціальної і гуманістичної орієнтації педагогічного процесу, зокрема також у процесі формування досвіду МКК. Це передбачає вдосконалення його організації, розробку ефективних засобів управління, гуманізацію стосунків між викладачами і студентами.

Нові підходи до підготовки сучасних економістів, які знайшли відображення в галузевих стандартах вищої освіти, дозволяють розглядати економічну діяльність як процес реалізації та розвитку культури фахівця, зокрема і в міжкультурному комунікативному аспекті. Її становлення і неперервний творчий розвиток має відбуватися в особистісно орієнтованому педагогічному процесі формування досвіду МКК, центром якого є людина як міра всіх речей.

Таким чином, дослідження проблеми формування досвіду МКК у студентів економічного профілю має бути спрямованим на розв'язання протиріч між:

- сучасними соціокультурними умовами, пов'язаними зі стрімким збільшенням контактів ділових партнерів з різних країн внаслідок глобалізації й інтернаціоналізації економічної системи, та повільними темпами реформування вищої освіти через брак науково обґрунтованих педагогічних досліджень щодо формування досвіду МКК;
- потребою українського суспільства у фахівцях з високим рівнем сформованості досвіду МКК та відсутністю ціліс-



ної концепції формування досвіду МКК майбутніх економістів, нерозробленістю її теоретико-методологічних та технологічних засад;

- прагненням майбутніх фахівців з економіки до набуття досвіду МКК, необхідного для успішної роботи і творчої самореалізації в професійній діяльності, та незадовільним станом їхньої підготовки у ВНЗ, що пов'язано з відсутністю педагогічної технології формування досвіду МКК, недостатнім рівнем дидактичного забезпечення педагогічного процесу формування досвіду МКК;

- визнанням переваг особистісно орієнтованого підходу та домінуванням репродуктивних методів навчальної діяльності над творчими, що значно обмежують можливості студентів у розвитку своїх суб'єктних якостей, необхідних для ефективно професійної комунікації в ситуаціях МКК;

- проголошенням пріоритету гуманістичної парадигми у професійній освіті і принципів педагогічного спілкування на діалогічних засадах та проявами авторитаризму в організації та реалізації педагогічного процесу формування досвіду МКК.

Актуальність проблеми, недостатній рівень її вивчення, необхідність подолання наявних суперечностей з метою вдосконалення педагогічної теорії та практики зумовлюють необхідність визначення категоріального апарату і концептуальних засад дослідження.

Відповідно до мети визначено основні завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз філософського, культурологічного, психологічного, лінгвістичного, економічного аспектів МКК у науковій літературі і на цьому підґрунті визначити методологічні засади дослідження.

2. Обґрунтувати теоретичні засади педагогічного процесу формування досвіду МКК студентів ВНЗ економічного профілю, розкрити його сутність, визначити систему критеріїв та показників сформованості досвіду МКК.

3. Розробити, науково обґрунтувати концепцію підготовки майбутніх фахівців з економіки до МКК і на цій основі – модель формування досвіду МКК.

4. Спроекувати педагогічну систему формування досвіду МКК майбутніх економістів, визначити та детально схарактеризувати її компоненти.

5. Розробити, науково обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічну технологію формування досвіду МКК студентів ВНЗ економічного профілю.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки фахівців з економіки у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – теоретико-методологічні та технологічні засади формування досвіду міжкультурної комунікації студентів ВНЗ економічного профілю.

Концепція дослідження ґрунтується на розумінні того, що формування досвіду МКК у ВНЗ є невід'ємним складником професійної підготовки майбутніх економістів, у процесі якої відбувається всебічний розвиток студента як цілісної творчої особистості.

Провідною ідеєю концепції є положення про те, що цілеспрямоване формування досвіду МКК студентів ВНЗ економічного профілю на підґрунті визначених теоретико-методологічних і технологічних засад забезпечить підвищення якості їхньої фахової підготовки, здатність до соціальної взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків, професійно-особистісне становлення, спроможність до неперервної самоосвіти з питань МКК.

Вирішення завдань вищої освіти щодо досягнення належного рівня особистісно-професійної підготовки студентів до МКК зумовлює необхідність реалізації формування досвіду МКК як цілісного педагогічного процесу, спрямованого на засвоєння студентами знань щодо різних аспектів МКК, розвитку в них умінь здійснювати МКК, виховання професійно значущих особистісних якостей.

Виходячи з того, що під час навчання у ВНЗ майбутнім економістам слід набути досвіду здійснення МКК у сфері професії, навчальна діяльність проектується з урахуванням закономірностей і особливостей процесу МКК у реальному житті. Для втілення концептуальної ідеї потрібно забезпечити основні вектори багатовимірного педагогічного процесу: організацію (проекування педагогічної системи формування досвіду МКК студентів-економістів); управління (впровадження відповідної технології і системи дидактичних

засобів на кожному з її етапів; діалогічне спілкування суб'єктів навчальної діяльності (викладач↔студенти), що уможливорює взаємний інтелектуальний і духовний обмін, їхню продуктивну взаємодію в процесі її здійснення.

Реалізація провідної ідеї забезпечується через застосування сукупності методологічних підходів, концепції формування досвіду МКК, відповідної моделі, спроектованої педагогічної системи і технології, дидактичних засобів управління навчальною діяльністю студентів. Її втілення передбачає необхідність цілеспрямованої теоретико-методологічної і технологічної підготовки викладачів до формування досвіду МКК, розроблення науково-методичного забезпечення.

Методологічне підґрунтя досліджуваної проблеми складають фундаментальні закони пізнання сутності явища, а також гуманістичні погляди науковців різних напрямів, що співзвучні ідеям антропологічного підходу в педагогіці.

## **5.1. Аспектний аналіз міжкультурної комунікації у науковій літературі**

### **ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Сучасний етап розвитку гуманітарних наук характеризується тенденцією до синтезу різних її галузей; інтеграція і міждисциплінарність розглядаються як підґрунтя методологічної стратегії системного вивчення будь-якого конкретного об'єкта пізнання. Логіка проведення наукового педагогічного дослідження зумовлює необхідність усебічного вивчення процесу МКК, для чого доцільно застосувати аспектний аналіз (лат. *aspectus* – погляд, точка зору, з якої сприймається або оцінюється те чи інше явище, предмет, подія) [1, с. 6]. Вивчення філософського, культурологічного, психологічного, економічного та лінгвістичного аспектів процесу МКК допоможе визначити його сутність та особливості, сприятиме обґрунтуванню методологічних засад педагогічного процесу формування досвіду МКК майбутніх економістів.

Філософський аспект є необхідним для усвідомлення об'єктивних процесів, які відбуваються у світі на цивілізаційному і національному рівнях, а також визначення пріоритетних цілей і найважливіших принципів для системи освіти.

Культурологічний аспект має дати відповідь, яким чином національна культура впливає на комунікативну діяльність її представників, що має засвоїти людина, щоб навчитися ефективно спілкуватися і взаємодіяти з представниками інших культур, він є важливим у тому сенсі, що дозволяє виявити загальнолюдські цінності і особливості національної культури, які впливають на людину в процесі МКК. Психологічний аспект є необхідним для вивчення психологічного стану людини в процесі МКК, виявлення утруднень і шляхів підготовки майбутніх фахівців до ефективної взаємодії з представниками інших культур. Розгляд лінгвістичного аспекту є потрібним для визначення взаємозв'язку між мовою, комунікацією і культурою; з'ясування факторів, що визначають національно-культурну специфіку мовленнєвої комунікації; процедури роботи з текстами; аналізу рівнів міжкультурної мовленнєвої комунікації. Вивчення економічного аспекту МКК дає змогу виявити особливості міжкультурної взаємодії в сфері професійної діяльності майбутніх фахівців.

Причини значного інтересу філософів до проблем МКК зумовлені, передусім, переходом людства на новий етап розвитку, який описується узагальнюючим поняттям «глобалізація», що визначається як філософсько-культурологічна інтегративна концепція, «що відображує тенденції розвитку світової історії й культури на сучасному етапі» [2, с. 202]. Згідно з нею людство розглядається як цілісний і взаємопов'язаний світ різних культур, що постійно розвиваються.

Філософія як система ідей і поглядів на навколишній світ та роль людини в ньому є продуктом культури. Історія розвитку цієї науки свідчить, що вона завжди була міжкультурною. Процес взаємодії культур у філософії розглядається у двох аспектах, а саме: 1) у площині взаємовпливів і трансформацій контактуючих систем світоглядних, етнічних, а також соціонормативних культурних цінностей; 2) як безпосередній діалог представників різних культурних соціумів. У філософському дослідженні В. В. Бушковою зазначається, що «міжкультурна взаємодія – це складний, суперечливий і амбівалентний фактор сучасності, який є комплексом багатьох складових і залежить від впливу низки системних факторів, а саме: суспільно-політичних, світоглядно-аксіологічних, іс-

торико-спадкоємних, культурно-цивілізаційних, стереотипних тощо» [3, с. 5]. Позитивним результатом взаємодії культур є виникнення «інтеркультури» – такої форми культури, яка зазнала трансформації, збагатившись елементами іншої культури (Н. Kimmerle, F. M. Wimmer).

Метою взаємодії культур є не тільки спілкування, співпраця, спільне вирішення проблем, пізнання інтересів, потреб, цінностей, менталітету іншої культури, а також соціальна самореалізація суб'єкта однієї культури (індивіда, групи, нації) через взаємодію і взаємне доповнення з представником іншої культури. Зусиллями науковців, які досліджували поняття «інакшості», доведено: людина як особистість та суб'єкт діяльності не існує без «Іншого»; індивідуальність людини зумовлена особистісним сприйняттям навколишнього світу й виявляється лише в діалозі та взаємодії з іншими людьми; формування і розвиток особистості відбуваються на основі порівняння себе з «Іншим» у процесі пізнання світу та засвоєння досвіду інших людей.

Для вивчення проблем МКК поняття «чужий», «ми – вони», «свої – чужі» набувають ключового значення. З посиленням на дослідження зарубіжних учених О. П. Садохін наводить декілька значень і смислів поняття «чужий»: стереотип «чужий» як «іноземний» (той, хто не належить до рідної культури); «чужий» як «дивний», «незвичний» (той, хто контрастує зі звичним оточенням); стереотип «чужий» як «зловіщий», «ворожий» (той, хто несе загрозу для життя). Таке ставлення до «чужого», «іншого», «незнайомого» порівнюється зі стереотипами, що мають місце серед людей кожної окремої нації [4].

Філософія з моменту свого виникнення була спрямована на розроблення педагогічних ідей і їх поширення через освіту. Науковці, які досліджують процес МКК на фоні сучасних тенденцій у світі, вбачають завдання освіти як раз у створенні педагогічних умов для того, щоб трансформувати «своє» через «чуже», виховати повагу до іншої культури, толерантність до прояву розбіжностей і відмінностей у представників іншого народу (В. С. Біблер, В. В. Бушкова, В. О. Лекторський, У. Макбрайт, В. О. Табачковський, Н. Kimmerle, R. A. Mall, F. M. Wimmer. Отже, глобальними завданнями, які необхідно реалізувати в педагогічній практиці, мають

статі: просвітительство, поширення ідей гуманізму і миру; пропагування важливості принципу відкритості особистості до розуміння і сприйняття «чужого», прагнення до порозуміння з представниками інших культур. Виховання поваги до інших думок, позицій, поведінки, стилю життя, а також готовності до компромісів, взаємних поступок сприятиме створенню нової культури світу – гармонійних міжкультурних стосунків.

Міжкультурна толерантність набуває особливого значення в діловому спілкуванні партнерів із різних країн. Спрямованість на справу й прагнення досягти бажаного комерційного результату зумовлює відповідну комунікативну поведінку учасників взаємодії. Високий рівень міжкультурної толерантності є запорукою успішності ведення діловими партнерами міжкультурного діалогу, спрямованого на знаходження оптимальних рішень, узгодження комерційних інтересів, запобігання міжкультурним конфліктам.

Таким чином, розгляд філософського аспекту дозволив визначити МКК як одну з найважливіших форм соціальної комунікації та взаємодії представників різних культур на міжнаціональному і міжособистісному рівнях, що здійснюється з метою взаємного пізнання, спільної діяльності та співпраці у вирішенні нагальних проблем. На основі досліджень філософів доведено, що метою МКК, її принципом, а також засобом досягнення взаєморозуміння на всіх рівнях є міжкультурний діалог, сутність якого складають суб'єкт-суб'єктні стосунки. Основою для його здійснення є 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.

### **КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Процес МКК завжди відбувається у комунікативній ситуації, яка відтворює певний фрагмент культури, а її учасники є носіями певної культури. Важливість розгляду феномена культури для формування досвіду МКК визначається функ-

ціями, які характеризують соціальне життя в будь-якого народу: інформаційна (передача соціального досвіду від покоління до покоління, від епохи до епохи, від однієї країни до іншої); комунікативна (культура є умовою спілкування людей); пізнавальна (культура є метою і умовою пізнання та засвоєння окремою людиною навколишнього світу); регулятивна (роль культури у визначенні морально-правових норм суспільства і регулюванні діяльності людей у всіх сферах життя); ціннісна (значення культури у формуванні певних ціннісних орієнтацій кожної людини через систему цінностей культури національної спільноти) [5; 6; 7 та ін.). Культура забезпечує адаптацію людини (від лат. *adaptatio* – пристосування) до навколишнього середовища завдяки тому, що вона успадковує і відтворює у своїй життєдіяльності форми культури, вироблені національним суспільством протягом всієї історії свого розвитку. У культурних звичках і традиціях кожного народу зафіксовано специфічні форми адаптації до природних умов, а також способи його взаємодії з ними.

Культура як система форм забезпечення життєдіяльності й соціалізації людей охоплює всі сторони життя людини – біологічну (їжа, сон, відпочинок тощо), виробничу (створення засобів матеріального життєзабезпечення – засобів праці, їжі, одягу, житла), духовну (світогляд, мова і мовленнєва діяльність, естетична діяльність та інше), соціальну (комунікація, соціальні відносини) [8, с. 111]. Соціальна взаємодія сприяє засвоєнню норм і цінностей національної культури, які з часом перетворюються в усталені форми комунікативної діяльності.

Культура має інтегративну функцію об'єднання людей у соціальні групи (родинні, професійні, релігійні тощо), які складають національні спільноти. Функціонування культури є умовою «самоідентифікації» суспільства та його членів, маркування себе самобутніми формами своєї культури, розпізнавання «своїх» та «чужих» за ознаками культури тощо [9, с. 337-338], оскільки представники кожної культури мають спільну систему поглядів, переконань, ідей, цінностей, які впливають на їх свідомість і комунікативну поведінку. Культурні розбіжності утруднюють комунікацію людей, заважають їм досягати взаєморозуміння, оскільки фактор належності до певної національної культури може обмежувати

їх соціальну взаємодію у процесі МКК. Але природне прагнення до комунікації з представниками інших культур, притаманне усім народам, об'єктивна необхідність вирішення існуючих проблем є причинами, що спонукають людей виходити за межі своєї культури, долати всі перешкоди у процесі МКК.

Вироблення єдиного і несуперечливого визначення поняття «культура» неможливо не тільки через складність і багатоаспектність цього комплексного об'єкта, але й через наявність протиріч, які мають місце в будь-якому з її визначень. Серед них найсуттєвішими є, на наш погляд, такі:

- універсальний характер культури виявляється у національній специфіці кожної конкретної культури;

- первинна залежність від природних умов, в яких вона виникає, переходить в автономність її розвитку (культура як фактор впливу на перетворення навколишнього природного середовища);

- культура певною мірою не залежить від суспільства, але вона і не існує без нього, оскільки створюється в ньому;

- культура, з одного боку, сприяє соціалізації й інкультурації людини як члена певної спільноти, а з іншого – є основою її індивідуалізації як унікальності особистості;

- культура суспільства, як правило, облагороджує людину, але може і негативно впливати на неї (наприклад, націоналістичні ідеї, вплив окремих напрямів масової культури на її свідомість);

- культура існує в суспільстві для збереження його традицій, але разом з цим вона через новації безперервно розвивається, порушуючи при цьому вироблені соціальні норми і традиції.

Отже, культура здатна постійно перетворювати застарілі форми і породжувати нові. Розвиток культури людства доводить, що саме притаманні їй діалектичні протилежності забезпечують її безперервний розвиток.

Розробка теоретичних поглядів на поняття культури в ХХ столітті й узагальнення фактичного матеріалу відбувається, як вважає А. С. Кармін [6], в таких напрямках: адаптаціонізм (діяльнісна або функціональна концепція культури,



що розглядає її як специфічний спосіб взаємодії людей з навколишнім середовищем) та ідеаціонізм (культура як сфера духовної творчості людини, де створюються ідеї, цінності, символи, в яких люди сприймають і розуміють дійсність і будують своє життя). Останнім часом наукові напрями, в яких розробляються діяльнісна і аксіологічна концепції зближуються, що, на його погляд, дає підстави для інформаційно-семіотичного трактування культури, яка поєднує їх результати.

У діяльнісній концепції культура розглядається як специфічний спосіб діяльності людини, що змінює навколишній світ і саму людину (В. Є. Давидович, М. С. Каган, Л. М. Каган, Е. С. Маркарян, В. А. Малахов, В. М. Межуєв, В. Г. Табачковський, та інші). Е. С. Маркарян [10], зокрема, наголошує на єдності суб'єктивного і об'єктивного, визначаючи культуру як систему позабіологічно вироблених механізмів, завдяки яким стимулюється, програмується та реалізується активність людей у суспільстві. Інтерпретація культури як універсальної технології людської діяльності дозволяє йому застосовувати «загальний критерій співставлення й вимірювання кожного феномена (будь-то система впливу на природне середовище, будь-то система регуляції поведінки людей), що розглядається у глобальній моделі його виявлення [10, с. 259]».

В аксіологічній концепції (В. Л. Абушенко, А. І. Арнольд, Г. П. Вижлецов, Й. Кашима, В. П. Стасевич, Н. З. Чавчавадзе та інші) виділяються аспекти буття людей, які мають цінність для них. З такої позиції культура є сукупністю матеріальних, духовних і практичних цінностей, що створюють складну ієрархію ідеалів, смислів, цілей, які люди намагаються реалізувати в своєму житті. Згідно з таким підходом, «культура є нічим іншим, ніж реалізація ідеально-ціннісних цілей, предметний світ, взятий під кутом зору його значення для людини [7, с. 96]». Культура в цьому розумінні є усталеною сукупністю ціннісних орієнтирів і стереотипів поведінки, притаманних суспільству певної країни і засвоєних кожним її представником. Культура, на думку А. І. Арнольдова, – це система, що охоплює окрім створених людиною матеріальних і духовних цінностей, також соціокультурні норми, способи

організації поведінки і спілкування, що історично розвиваються, а також «процес розвитку сутнісних сил людини, її самореалізації, процес її творчої діяльності, соціально значущої за своєю суттю і спрямованої на засвоєння і змінювання світу, в якому живе людина [11, с. 13]».

Ціннісні орієнтації, що набуваються людиною у процесі діяльності, мають вирішальне значення у її формуванні як особистості. Завдяки їм людина осмислює сенс свого життя, цілі діяльності в кожній життєвій ситуації, обирає засоби їх досягнення. Вони є результатом соціалізації особистості в певному соціумі. Для успішного здійснення МКК людині необхідно не тільки ознайомитися з культурними цінностями іншої культури, а й набути досвід ціннісної орієнтації в її культурному просторі. Засвоєння знань щодо культурних особливостей і способів діяльності, характерних для іншої національної спільноти, допоможе їй «пройти шлях» інкультурації й соціалізації в іншій культурі.

Культура, за Ю. М. Лотманом, – це «символічний всесвіт» [12]. Інформаційно-семіотичний підхід (Ю. М. Лотман, Ю. С. Степанов та інші) до визначення культури базується на її визначенні як системи знаків, що репрезентує світ, передає певні смисли, є засобом спілкування. Культура в такому розумінні – «це соціальна інформація, яка зберігається і накопичується в суспільстві за допомогою знакових систем, створених людьми [6, с. 24]». Культура розглядається «як надбіологічний знаковий механізм передачі досвіду через так званий соціокод як знаково закріплену сукупність діяльнісних схем, що забезпечують соціальне наслідування [13, с. 23]». Як відомо, знаком вважається будь-який матеріальний носій соціальної інформації. У кожній культурі народом вироблені знаки-сигнали (кольори світлофору), знаки-символи (голуб – символ миру, серп і молот праці, свастика фашизму тощо), національні звичаї традиції, правила етикету тощо. Серед виділених класів найважливіше значення мають мовні знаки. Мовний знак є ідеально-матеріальним феноменом: його форма матеріальна і тому доступна для сприйняття органами чуття людини, його значення є ідеальним відображенням дійсності у свідомості людей. Знакова система мови неподільно пов'язана з свідомістю народу, який на ній

розмовляє, а через національну свідомість – з системою соціального життя людей.

Людина, знаходячись у «полі» культурних цінностей, обирає з них ті, які відповідають її нахилам, рівню освіти і виховання, індивідуальному досвіду. Вона може зрозуміти цінність об'єкта лише тоді, коли засвоїла знання щодо його властивостей, усвідомила важливість, можливість і необхідність його пізнання. Отже, формування цінностей здійснюється на основі знань, які надають інформацію стосовно певних властивостей об'єкта, й передбачає усвідомлення людиною важливості знань стосовно об'єкта вивчення для життєдіяльності. Необхідність задоволення потреби в МКК у будь-якій сфері (професійна діяльність, приватне життя) мотивує її до знайомства з іншою культурою, вивчення мови її народу, а через мову – особливостей його менталітету, цінностей, зразків комунікативної поведінки тощо. Ці знання набувають цінності, оскільки процес МКК дає їй можливість обмінюватися продуктами матеріальної і духовної діяльності, збагачувати свій досвід, досягати особистих цілей.

Отже, розуміти будь-яке явище культури означає не просто бачити в ньому те, що сприймається органами чуття, а, насамперед, осягати його суб'єктивний смисл, замисел людини, яка його створювала. Сутність культури як способу людської діяльності розкривається, передусім, через її прояви в матеріальному світі, культура як сукупність смислів відображає її духовний зміст, утілений у перетвореному людиною навколишньому світі, а поняття культури як системи знаків поєднує матеріальний і духовний аспекти її розгляду. Це пов'язано з тим, що, по-перше, знак є матеріальним предметом, що сприймається органами чуття, а по-друге, його значення (смисл) являє собою продукт духовної діяльності людей. Культура як символічна система дозволяє створювати, зберігати, використовувати й передавати «зашифровану» соціальну інформацію. З такої точки зору, культура – це інформаційне забезпечення суспільства, соціальна інформація, яка міститься в текстах і накопичується в суспільстві протягом всієї історії людства за допомогою знакових систем.

Аналіз запропонованих ученими концепцій культури показав, що у трактуванні культури як способу діяльності акцент ставиться на визначенні способів і засобів діяльності,

які необхідні для пізнання і перетворення певного об'єкта матеріального або духовного світу, встановлення етапів технології та вибір відповідних засобів її здійснення; аксіологічне розуміння культури передбачає те, що людина усвідомлює цінність матеріального або ідеального об'єкта, в якому вона має потребу, а також смисл і результат своєї діяльності, спрямованої на його пізнання і перетворення; з позицій інформаційно-семіотичного підходу, культура – це соціальна інформація, система знаків, що репрезентує світ, передає певні смисли, є засобом спілкування.

На нашу думку, в діяльнісній, аксіологічній та інформаційно-семіотичній концепціях культури переважають суб'єкт-об'єктні зв'язки і недостатньою мірою виявляється роль людини як суб'єкта свідомої і доцільної діяльності, носія інформації, культурних цінностей і мови в побудові діалогічних стосунків з партнерами по комунікації. У сучасних умовах глобального інформаційного і комунікаційного суспільства тільки творча комунікативна діяльність людей, побудована на суб'єкт-суб'єктних відносинах, здатна відтворити культуру й оновлювати культурне середовище. Отже, актуальним у наш час є подальше розроблення діалогічної (суб'єкт-суб'єктної) концепції культури, в центрі якої стоїть людина зі своїми потребами у здійсненні успішної соціальної комунікації, розвиток її комунікативних здатностей і відповідних особистісних якостей. Зважаючи на постійне зростання важливості МКК у світі, розробка проблеми її формування може сприяти вирішенню цього завдання.

Культура є сутнісною характеристикою людини, 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. Соціальна комунікація, будучи основою взаємодії людей, є віддзеркаленням їх культури. Підкреслюючи переплетіння 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 поведінка людини, що ґрунтується на них і виявляється, насамперед, у процесі комунікації з іншими людьми.

Діалогічна концепція культури, на наш погляд, ґрунтується на діяльнісному, аксіологічному та інформаційно-семіотичному підходах до визначення сутності культури, об'єднує їх завдяки інтегративній ролі людини як суб'єкта свідомої і доцільної комунікативної діяльності, носія культурних цінностей і мови. У рамках цієї концепції МКК можна розглядати як процес соціальної комунікації представників різних культур, який ґрунтується на діалогічних суб'єкт-суб'єктних стосунках між ними; успішність їх взаємодії визначається рівнем засвоєння особливостей культури партнера по МКК, способів її здійснення, розвитку мовленнєвої культури, сформованості особистісних якостей, важливих для МКК.

Найважливішим завданням вищих закладів освіти є організація педагогічного процесу на діалогічних засадах, що, насамперед, означає демократизацію стосунків між викладачами і студентами, впровадження діалогових форм навчання, високий рівень мовленнєвої культури. Вибір навчальних матеріалів, які «звертаються» до суб'єктивності кожного учня, спілкування з молоддю, спрямоване на пошук смислів, спільна продуктивна діяльність викладача зі студентами сприятимуть формуванню особистості, здатної здійснювати суб'єкт-суб'єктну соціальну комунікацію.

Хоча культура завжди виявляється у конкретних етнічних формах, але культурні універсалиї є тією інтегративною основою, що об'єднує всі культури світу. А. С. Кармін влучно висловився з цього приводу: «Культура – це поле людського спілкування. Вона є тим, що зв'язує і роз'єднує людей [14, с. 27]». Універсалиї (лат. *universalis* – загальний) – поняття, які у сучасній філософії культури трактуються як «загальнолюдські репрезентації культурного досвіду і діяльності [7, с. 280]». Ученими виокремлено два основних, пов'язаних між собою, блока універсалиї культури. До першого належать категорії, що фіксують найзагальніші, атрибутивні характеристики об'єктів (природні, соціальні, знакові об'єкти мислення), які включено в людську діяльність: «простір», «час», «рух», «речі», «кількість», «якість», «міра», «зміст», «причинність», «випадковість», «імовірність», «необхідність» тощо. Другий блок складають категорії, які характеризують людину як суб'єкта діяльності, спілкування, ставлення до ін-

ших людей і суспільства в цілому, до цілей і цінностей соціального життя. Такі культурні універсалії, як «людина», «суспільство», «свідомість», «добро», «зло», «краса», «віра», «надія», «обов'язок», «сумління», «справедливість», «свобода» тощо фіксують у найзагальнішій формі історично накопичений досвід включення індивіда у систему соціальних стосунків і комунікацій. Між наведеними блоками універсалій існує взаємна кореляція. Універсаліями суб'єкт-об'єктного ряду є «пізнання», «діяльність», «істина» тощо.

У системі універсалій відображено найбільш загальні уявлення про основні компоненти та сторони буття людини: природа, діяльність, моральні якості людини, соціальні стосунки з іншими, духовне життя і цінності світу людини тощо. Це свого роду «глибинні програми, що визначають зчеплення, відтворення і варіації усього різноманіття конкретних форм і видів поведінки та діяльності, характерних для певного типу соціальної організації [15, с. 528]». Отже, в універсаліях культури виражається світогляд певної національної спільноти, що виявляється в особливостях способів спілкування і діяльності людей, у шкалі цінностей культури, у способах зберігання і передачі соціального досвіду. Саме ці смисли характеризують національні й етнічні особливості кожної культури, вони виявляються у притаманному їй сприйнятті простору і часу, розумінні добра і зла, життя і смерті, ставленні до природи, праці, іншої особистості тощо.

Викладене дозволяє дійти висновку, що культура є найскладнішим феноменом, що визначає систему ціннісних орієнтацій як національної спільноти в цілому, так і окремої особистості – носія певної культури. Оскільки національні культури формуються в різних природних і соціальних умовах, то їх неможливо порівнювати безпосередньо. Пряме порівняння культур призводить до їх неправильного розуміння і виникнення стереотипів. Вивчення іншої культури необхідно здійснювати на основі культурних універсалій, які дозволяють розглядати кожен елемент культури як такий, що має історично укорінені особливості, притаманні тільки цій культурі. Загальнолюдські цінності створюють ідейну основу для вироблення дієвих механізмів процесу інтеграції. Незважаючи на розбіжності в ментальності, релігійних та політичних поглядах, відмінності в зовнішності, стилі комунікації тощо,

орієнтирами для суб'єктів процесу МКК мають бути Доброзичливість, Повага і Співчуття.

Будь-яка культура національної спільноти відтворює компоненти загальнолюдської культури як універсального феномена, тому зміст освіти має включати: 1) систему знань про навколишній світ (природу, суспільство, культуру, людину), засвоєння яких забезпечує формування у свідомості студентів адекватної діалектичної картини світу, озброює їх правильним методологічним підходом до пізнавальної й практичної діяльності; 2) систему загальних й інтелектуальних умінь і навичок; 3) творчі види діяльності, які виробляють у людини готовність до пошуку шляхів розв'язання нових проблем, творчого перетворення дійсності; 4) систему ціннісних настанов і норм ставлення людей до світу та один до одного, які є основою формування світоглядних і поведінкових якостей особистості, її гуманістичних переконань та ідеалів.

Виділені вченими компоненти універсальної моделі культури і особливості національних культур мають стати, на нашу думку, основою для визначення змісту педагогічного процесу формування досвіду МКК. Його метою і результатом мають стати знання, вміння, ціннісні орієнтації студентів стосовно своєї й іншої культур, виховання міжкультурної толерантності.

Таким чином, дослідження культурологічного аспекту МКК дозволило виявити взаємозв'язок культури, мови і комунікації; визначити зміст, який необхідно засвоїти для успішного формування досвіду МКК, характер стосунків у процесі МКК, критерії, за якими можна оцінити його результати.

Культурологічний підхід до дослідження процесу формування досвіду МКК дозволив обґрунтувати, що орієнтирами для визначення змісту МКК є культурні універсалії, джерелом його формування – національна культура іншого народу, способом засвоєння – аналіз і порівняння з реаліями рідної культури. Доведено, що компоненти змісту формування досвіду МКК мають відтворювати складники загальнолюдської культури як універсального феномена і способу передачі соціального досвіду: 1) систему знань стосовно іншої культури (критерії засвоєння: якість знань, їх повнота, гнучкість); 2) систему ціннісних орієнтацій і норм ставлення людей

до світу та один до одного, що є основою формування світоглядних і поведінкових якостей особистості, її гуманістичних ідеалів (критерій: міжкультурна толерантність); 3) уміння здійснювати комунікативну діяльність на різних рівнях. Це означає, що для набуття досвіду МКК студентам необхідно засвоїти його когнітивний, емоційно-ціннісний і комунікативно-діяльнісний аспекти.

### ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Для розуміння психологічних особливостей МКК необхідно розглядати людину як суб'єкта культури, який засвоює та розвиває її в процесі своєї активної діяльності і у взаємодії з іншими людьми. Традиційно деякі аспекти процесу МКК розглядаються у дослідженнях з соціальної психології, де вивчаються питання взаємодії представників різних культур у процесі вирішення спільних завдань, умови і механізми здійснення ефективного міжкультурного спілкування, а також причини непорозуміння, типові помилки, конфліктні ситуації та шляхи їх запобігання (Г. М. Андреева, У. Кім, В. В. Кочетков, В. Г. Крисько, В. М. Куніцина, П. Б. Сміт, А. С. Hammerschmidt, D. Krusche, U. Quasthoff, W. Schmied-Kowarzik, W. Söllner, A. Thomas та ін.). Етнопсихологи визначають соціально-психологічні ознаки національно-етнічних спільнот (національна свідомість, національний характер, національний темперамент, національний менталітет тощо), аналізують вплив фактора національної належності на поведінку особистості, досліджують особливості МКК представників культур світу (О. Г. Асмолов, А. О. Бороноев, Ю. В. Бромлей, М. Коул, В. М. Павленко, О. О. Леонтєв, Т. Г. Стефаненко).

У зазначених психологічних дослідженнях стосовно проблем МКК з'ясовується те, яким чином культурні розбіжності впливають на процеси категоризації й атрибуції, як вони пов'язані з особливостями сприйняття та пізнання світу, інтерпретації й обробки отриманої інформації, які фактори зумовлюють формування відповідних комунікативно-поведінкових стереотипів. Науковцями доведено: природа стереотипів пояснюється умовами життя людей, коли вони змушені багато разів повторювати одні й ті самі життєві ситуації; сте-



реотипи закріплюються у свідомості людей як стандартні моделі мислення; у стереотипах акумулюється досвід соціокультурного соціуму; вони є одним із видів соціальних настанов, які використовуються при оцінюванні інших людей, подій, явищ та ін. Для певної національної спільноти соціальні й етнічні стереотипи є звичними нормами поведінки та способами вирішення проблем, але представники іншої культури можуть сприймати їх як щось незвичне або навіть дивне. Стереотипи для окремої особистості, за визначенням О. Г. Асмолова, – це «її функціонально-рольові якості, соціотипова характеристика, про яку вона дізнається, стикаючись з іншою культурою [16, с. 302]».

Етнокультурні стереотипи, за А. С. Кармінім, «фіксують» відносини між етнічними групами і пов'язуються, зазвичай, з проявом національного характеру – форми ментальності народу (від лат. *mens* – дух, розум), що характеризує «духовну атмосферу, яка панує в суспільстві і виявляє себе в зразках мислення і поведінки, що визначаються культурою, в нормативах, ціннісних орієнтаціях і продуктах культурного розвитку [6, с. 144]». 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. Серед основних функцій стереотипів називаються такі: захист (виправдування) своєї поведінки й поглядів, задоволення агресивних настроїв щодо іншої нації, прагнення домінування над нею тощо.

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.

Знання етнічних стереотипів відіграє велику роль у МКК, оскільки вони допомагають адекватно оцінювати ситуацію, поведінку й емоції людей і діяти згідно з новими обставинами. Негативне уявлення про людей інших культур, навіть якщо є незаперечні факти того, що це уявлення є помилковим і несправедливим, перетворюється в упередження. Кожен вид упереджень, як зазначає В. М. Куніцина, посиляється на результати досліджень зарубіжних учених, є відхиленням від трьох конкретних норм, а саме: раціональності, справедливості й людяності [17, с. 332]. Звільнити людей від упереджень здатні тільки освіта, розвиток самосвідомості, виховання в них гуманного ставлення до представників іншої культури, емпатії та сенситивності.

У науковій літературі, передусім зарубіжній, аналізуються душевний та емоційний стан людини і психосоматичні проблеми, які виникають у процесі МКК (Е. Е. Boesch, I. Eibl-Eibesfeldt, В. Krupka, А. Thomas та ін.). Психологічні реакції людини під час МКК можуть бути різними:

- позитивне ставлення до іншої культури та її носіїв (інтерес до нового, інакшого, незвичного, іноземного, екзотичного, дивного тощо та прагнення інтегрувати її елементи у власну культуру);

- негативне ставлення до культурних відмінностей (ворожість, агресивність, ненависть та інші негативні реакції) і як наслідок – відторгнення «іншого», «чужого».

У процесі МКК люди перебувають в особливому психологічному стані і відчувають різні емоції: одні відчувають радість і задоволення від нового й незвичного, інші – занепокоєння, тривогу, невпевненість, дехто – розчарування, стрес, страх і «культурний шок». Соціолог-антрополог К. Оберг уперше описав психологічний стан людини, що переживає культурний шок. Культурний шок – це стан розпачу і безпорадності, викликаний через втрату людиною звичних ціннісних орієнтирів; його наслідком є її нездатність діяти в цих умовах і визначати свою подальшу поведінку. Його симптомами називаються такі:

- постійна напруга від зусиль, спрямованих на адаптацію; відчуття розгубленості й усвідомлення гострої нестачі

спілкування з друзями, звичного середовища, професійних контактів;

- почуття відторгнення з боку своєї рідної культури;
- нерозуміння своєї ролі, системи цінностей і шляхів самоідентифікації в іншій культурі;
- страх перед новим, роздратування і навіть злість відносно того, «як вони це роблять»;
- відчуття безпорадності, невміння пристосуватися до нового середовища [18, с. 177-182].

Особливий психологічний стан «культурного шоку» у ситуаціях МКК пов'язаний, насамперед, з тим, що люди або зовсім не розуміють «чужу» мову, жести, міміку, поведінку, або їм доводиться користуватися іноземною мовою, рівень володіння якою може обмежувати їх дієздатність і не дозволяти їм повною мірою висловлювати свої думки, наміри, почуття тощо, а також розуміти партнера по спілкуванню. По-друге, в умовах МКК люди, зазвичай, не можуть дотримуватися звичної для своєї культури системи ціннісних орієнтирів та поведінки і не зовсім розуміють наміри та цінності представників іншої культури.

У сучасних умовах міжкультурного світу людям необхідно вміти справлятися з наслідками культурного шоку і адаптуватися до обставин іншого культурного оточення. Цьому сприяють знання сутності культурного шоку, а розуміння його об'єктивних причин полегшує сприйняття культурних розбіжностей і запобігає його виникненню. Знайомство з різними аспектами іншої культури (історія, географія, політика, економіка, релігія, традиції тощо) дозволяє не тільки набувати необхідних для МКК знань, але й психологічно підготуватися до неодмінних відмінностей у культурних цінностях, можливих негативних реакцій на культурні розбіжності.

Результатом аналізу психологічного аспекту МКК є визначення сутності цього поняття: міжкультурна комунікація – це специфічна форма цілеспрямованої соціальної взаємодії представників різних культур з метою вирішення спільних проблем або задоволення особистісних потреб, що відбувається як безпосереднє міжособистісне спілкування або опосередкована комунікація з іншою культурою через тексти на

паперових, аудіо- і візуальних та електронних носіях. Особливостями МКК є такі: особливий психологічний і емоційний стан людей в ситуаціях МКК; відмінності у світогляді, ціннісних орієнтаціях, засобів комунікації, комунікативних стилів, норм поведінки тощо; поява певних обмежень, що виявляються у використанні засобів комунікації (вербальних, невербальних і екстралінгвістичних), поведінці, емоційних реакціях тощо. Умовами успішної МКК є соціокультурна, комунікативна, лінгвістична компетентність, а також відповідна психологічна підготовка людини до її здійснення.

### ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Найважливішим засобом мовленнєвої комунікації (письмової та усної) в ситуаціях МКК є мова, без якої неможливе успішне і ефективне спілкування представників різних культур. Зв'язок між мовою, культурою і комунікацією можна схарактеризувати в таких тезах:

– мова – дзеркало культури, в якому відбивається не тільки реальний світ, а й свідомість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль, цінності, світосприймання, «картина світу»;

– мова – скарбниця культури, в якій зберігаються в письмовій і усній формах культурні цінності кожного народу (фольклор, література всіх жанрів);

– мова – носій культури, що передає скарби національної культури з покоління у покоління (опановуючи рідну мову, люди разом з цим засвоюють культурний досвід попередніх поколінь; через вивчення іноземних мов ознайомлюються з іншою культурою, розширюють і збагачують свій індивідуальний досвід);

– мова – інструмент культури, який формує особистість людини – носія мови – через закладене в мові бачення світу, менталітет, ставлення до людей, природи, суспільства тощо;

– мова – це основний засіб спілкування і взаєморозуміння людей; користуючись мовою, люди долучаються до культури свого та інших народів;

– мова є частиною культури, яка впливає на способи і засоби здійснення комунікативного виду людської діяльності, мовленнєва культура як показник рівня культури особистості виявляється через характер її соціальних стосунків з

іншими людьми у різних сферах життя (приватній, професійній, суспільній);

– мова, яка історично виникла в умовах здійснення спільної цілеспрямованої діяльності людей, є засобом висловлювання їхніх намірів, думок, переживань, координації спільних дій.

Мова є складною семіотичною системою, яка є «специфічним і універсальним засобом об'єктивізації змісту як індивідуальної свідомості, так і культурної традиції, забезпечуючи можливість її інтерсуб'єктивності, процесуального розгортання в просторово-часових формах і рефлексивного осмислення [15, с. 1250]». Мова, яка характеризується внутрішньою цілісністю, є поліфункціональною системою, яка виконує такі найважливіші функції: комунікативну, сигніфікативну, когнітивну, інформаційно-трансляційну та експресивну. Дискретність смислу мовних одиниць і можливість їх комбінування за певними правилами дозволяють створювати тексти з розвиненою системою модальності, що надає мові універсальної здатності виражати «як процесуальність людської свідомості та її станів, так і цілісну систему уявлень про світ як результат пізнання [15, с. 1250]».

Національно-культурні смисли, закріплені в мові, виражають притаманні конкретному народу цінності, моральні норми, особливості комунікативної поведінки тощо. Національно-культурну специфіку мовленнєвої комунікації, за О. О. Леонтьєвим, визначають фактори, що пов'язані:

- з культурною традицією (дозволи і заборони; стереотипні комунікативні акти та їх етикетні характеристики; ролі та соціально-символічні особливості спілкування, які залежать від специфічних для даного суспільства ролевих і статусних стосунків; номенклатура і функції мовних і текстових стереотипів, особливості організації текстів);

- із соціальною ситуацією і соціальними функціями спілкування (сфери функціонального застосування мови і відповідні етикетні мовленнєві форми);

- з етнопсихологією (особливості перебігу і опосередкування психічних процесів, психолінгвістична організація мовленнєвої діяльності, використання різних засобів спілкування);

- зі специфікою мови народу [19, с. 191-192].

Отже, мовленнєву діяльність у ситуації МКК визначають особливості національної культури, менталітет її учасників, їхній психологічний стан, обставини комунікативної ситуації.

Культурні особливості накладають відбиток на відтворення у мові реальної дійсності. Поняття, які фіксують об'єкти, їх ознаки і відношення між ними, складають національну «картину світу». Людина – носій певної культури – може усвідомлено сприймати навколишній світ тільки в сформованих мовою категоріях тієї культури, до якої вона належить. Саме з цієї причини розумове освоєння іншої культури неможливе без вивчення її мови й урахування мовних особливостей. Знання мови дозволяє краще зрозуміти психологію і поведінку її носіїв. Вивчення інших мов відкриває іншу систему світосприйняття, дозволяє порівнювати спосіб життя, мислення, діяльності і спілкування людей іншої культури, збагачуючи особистість новими знаннями і досвідом.

### ОСОБЛИВОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ЕКОНОМІЧНІЙ СФЕРІ

В умовах загострення конкурентної боротьби ведеться постійний пошук нових ринків збуту, виробництво переміщується у країни з дешевшою робочою силою, має місце трудова міграція тощо. Ці об'єктивні причини зумовили значне збільшення попиту на висококваліфікованих спеціалістів, які можуть працювати з іноземними партнерами, у міжнародних компаніях, спільних підприємствах.

Для успішного ведення справ з представниками інших країн в умовах гострої конкуренції на світовому ринку фахівцям у галузі економіки необхідно знати характерні особливості провідних бізнес-культур; усвідомлювали, який значний вплив здійснює національна культура на корпоративну; розуміти причини виникнення міжкультурних конфліктів; уміти запобігати найбільш типовим помилкам, пов'язаним з національними стереотипами поведінки; засвоювати знання і набувати вміння щодо проведення аналізу ділової культури потенційного іноземного партнера.

У міжкультурному світі сучасний фахівець – це людина, яка може стати «своїм» в іншій культурі, вміє здійснювати комунікацію і вести переговори на міжнародному рівні, пра-

цювати у міжкультурних «командах», засвоїла правила бізнес-етики, має сформовану мотивацію до міжкультурної взаємодії, розвинуті лідерські управлінські навички, несе соціальну відповідальність за свої рішення [20, с. 338-339].

Для економічної сфери ключовим поняттям є «взаємодія», що визначається як процес взаємного впливу й універсальна форма руху та розвитку, яка визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи [21, с. 59]. У професійній діяльності взаємодія людей є необхідною для виконання спільних обов'язків або включення в одну і ту ж діяльність [8, с. 63]. Учасниками взаємодії є люди, які можуть розглядати один одного або як об'єкт свого впливу або як рівноправного суб'єкта комунікації. Тож, взаємодія – це процес безпосереднього і опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну зумовленість, зв'язки, стосунки, спілкування, спільні дії та переживання. Особливістю взаємодії вважається її причинна зумовленість: кожна зі взаємодіючих сторін виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що зумовлює взаємний розвиток об'єктів та їх структур [8, с. 39].

Взаємодія розглядається як «внутрішній механізм життя колективу» (О. О. Леонтьєв), фактор соціальної інтеграції, соціального структурування й ефективної групової діяльності. Наслідком контактів людей у міжособистісній взаємодії є поява змін у їх 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.

Особливості соціальної взаємодії в процесі ділової комунікації, зокрема і в сфері економічної діяльності, складають такі положення: партнери один для одного є значущими особистостями; спрямованість на справу зумовлює достатній рівень готовності до взаєморозуміння в усіх його питаннях; його учасники прагнуть не тільки продуктивно співпрацювати, а насамперед – досягти індивідуальних результатів. У діловому спілкуванні особливого значення набуває стиль взаємодії. До критеріїв оцінювання ефективності взаємодії відносяться такі: характер активності (прагнення до кооперації або домінування; позиція «поряд з партнером» або «над

партнером»); характер цілей (далекі цілі визначаються при продуктивному стилі взаємодії, близькі – при непродуктивному стилі), а також спосіб їх визначення (одноосібне висунування 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 [8, с. 41].

Уміння приймати економічно доцільні рішення у проблемній ситуації МКК належить до основних компетентностей, які мають набути майбутні фахівці. Для точного опису такої властивості об'єкта необхідно зрозуміти його сутність. Рішення, з точки зору психологів, – це формування розумових операцій, що знижують початкову невизначеність проблемної ситуації [22, с. 343]. Прийняття рішення є вольовим актом формування послідовності дій для досягнення мети на основі перетворення початкової інформації в ситуації невизначеності, цей процес відіграє визначальну роль на всіх рівнях перероблення інформації й психічної регуляції у цілеспрямованій діяльності людини [22, с. 292].

Ефективність спільної діяльності під час МКК залежить від здатності людей співпрацювати. Робота в «команді» як різновид спільної діяльності характеризується такими ознаками:

– просторова і часова співпричетність учасників, що створює можливість безпосереднього особистого контакту між ними (взаємна перцепція, обмін інформацією, діями, емоціями, переживаннями тощо);

– наявність єдиної мети як передбачуваного результату діяльності, що відповідає загальним інтересам і сприяє реалізації потреб кожного з учасників

– розподіл функцій між учасниками, що зумовлено метою, засобами і умовами її досягнення, складом і рівнем кваліфікації виконавців; виникнення на основі предметно заданої функціонально-рольової взаємодії таких міжособистісних відносин, які впливають на процес здійснення спільної діяльності та її результат [22, с. 367].



Як бачимо, робота в «команді», з одного боку, складається з діяльності окремих індивідів, а з іншого – є проявом активності групи людей у цілому. Така форма взаємодії є ефективним засобом пошуку оптимальних рішень, в яких зацікавлені всі учасники, оскільки вона сприяє збагаченню досвіду кожного з них. Робота у «команді» ґрунтується на взаємодії, у процесі якої відбувається вплив людей один на одного, що породжує взаємні зв'язки, відношення, спілкування, спільні дії та переживання, тобто збільшується, згідно з теорією У.-Р. Ешбі, кількість різноманітності. Психологами [8; 22] доведено, що ознаками прояву уміння людей працювати у «команді» є такі:

- вмотивованість і зацікавленість у результаті спільних дій;

- готовність до встановлення міжособистісних контактів у групі та взаємодії, доброзичливість у стосунках з іншими людьми;

- висунення своїх пропозицій стосовно способів вирішення проблеми; активна участь в обговоренні пропозицій інших партнерів зі взаємодії, у колегіальному прийнятті рішення, важливого для спільної професійної діяльності;

- конструктивна критика думок інших учасників, визнання своїх помилок або недосконалості своєї пропозиції.

Виділені критерії можна застосовувати для оцінювання здатності студентів співпрацювати над виконанням спільного завдання в процесі МКК. Отже, продуктивна спільна діяльність у ситуації МКК, яка є найвищим рівнем взаємодії, характеризується взаєморозумінням її учасників, супроводжується підтримкою один одного, координованими спільними зусиллями, що спрямовані на досягнення спільної мети. Продуктивний стиль взаємодії сприяє досягненню результатів спільної діяльності й одночасно розкриттю особистого потенціалу її учасників.

Ділова МКК представників різних культур в економічній сфері здійснюється за загальними «законами» спілкування, але всі етапи її здійснення спрямовано на досягнення визначених цілей. Для орієнтування студентів-економістів у цінностях інших культур доцільним є залучення у навчальні матеріали гуманітарних і спеціальних предметів різнобічної культурологічної інформації щодо різних країн. Зокрема,

майбутнім економістам необхідно ознайомитися з національною специфікою професійної діяльності, особливостями національного виявлення особистої свободи й автономності людини у колективі, влади, суперництва тощо. Для студентів важливо засвоїти «механізм» аналізу національних особливостей професійної комунікації і діяльності будь-якої організації на основі «параметрів культури» Г. Хофштеде (дистанція до влади; колективізм – індивідуалізм; маскулінність – фемінінність; визначеність – невизначеність комунікативної ситуації), що дозволяє в майбутньому виявляти особливості будь-якої національної бізнес-культури. Їх урахування у міжкультурній взаємодії є запорукою комерційного успіху.

Отже, спільні економічні інтереси в поєднанні з готовністю до соціальної взаємодії і толерантним ставленням до культурних розбіжностей можуть стати основою плідного міжнародного співробітництва й ефективної міжкультурної взаємодії носіїв різних культур. Знання сутності процесу МКК, механізмів її здійснення, поінформованість щодо особливостей культури ділового партнера, набуття досвіду соціальної взаємодії з ним є необхідними для фахівця з економіки.

## Висновки до підрозділу 5.1.

1. Аспектний аналіз процесу МКК (філософський, культурологічний, психологічний, лінгвістичний, в економічній сфері) дав змогу здійснити всебічне вивчення властивостей об'єкта наукового пізнання і особливостей його функціонування. Отримані результати є основою для обґрунтування методологічних засад педагогічного дослідження.

2. Розгляд філософського аспекту дозволив визначити МКК як одну з найважливіших форм соціальної комунікації та взаємодії представників різних культур, що здійснюється з метою взаємного пізнання, спільної діяльності та співпраці. Спираючись на праці філософів, доведено, що 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.

3. На основі дослідження культурологічного аспекту МКК виявлено взаємозв'язок комунікації й культури; визначено зміст, який необхідно засвоїти для успішного формування досвіду МКК, оптимальний характер відносин людей у процесі МКК, а також критерії його успішності. Вивчення іншої культури необхідно здійснювати на основі культурних універсалій, які дають можливість розглядати кожен елемент культури як такий, що має історично укорінені особливості, притаманні тільки цій культурі, а загальнолюдські цінності створюють основу для взаєморозуміння.

Культурологічний підхід до вивчення МКК дав змогу констатувати, що компоненти змісту формування досвіду МКК мають відтворювати складники загальнолюдської культури як універсального феномена і способу передачі соціального досвіду: когнітивний, емоційно-ціннісний і комунікативно-діяльнісний. Згідно з цим, визначено, що для набуття досвіду МКК студентам необхідно засвоїти: систему знань стосовно іншої культури; систему ціннісних орієнтацій у світі, комунікативно-поведінкові норми в соціальних відносинах між представниками інших культур; набутти досвід й уміння здійснювати МКК.

4. Вивчення психологічного аспекту МКК допомогло виявити психологічні проблеми, що виникають під час МКК; причини виникнення стереотипів і упереджень стосовно іншої культури та її представників; механізм досягнення порозуміння в процесі МКК.

Доведено, що для досягнення взаєморозуміння між учасниками МКК необхідно: засвоїти знання щодо іншої культури й набутти досвіду її сприйняття, аналізу, порівняння, оцінювання; бути психологічно готовими до особливостей МКК, набутти досвіду емоційного ставлення до різноманітних фактів іншої культури, навчитися керувати своїми почуттями та психологічними реакціями; вміти 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 допомагає осягати сутність іншої культури, її цінності, комунікативну поведінку її носіїв тощо.

5. Розгляд лінгвістичного аспекту МКК дав змогу довести: 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 осягнення її смислів.

Визначено, що для успішної соціальної взаємодії в умовах МКК людині необхідно мати певний рівень лінгвістичної підготовки, який би давав змогу їй обирати адекватні мовленнєві засоби відповідно до ситуації МКК, здійснювати правильну референцію, співвідносити ментальні схеми з явищами реальної дійсності.

6. Аналіз особливостей професійного спілкування у сфері економіки дозволив показати дію чинників, що впливають на діяльність людей у сфері економіки; визначити особливості міжкультурної взаємодії в економічній сфері; вплив цінностей національної культури на діяльність організації, характер спілкування її співробітників. Доведено доцільність застосування «параметрів культури» Г. Хофштеде до аналізу національних особливостей професійної комунікації ділових партнерів з різних країн; їх взаємне врахування під час МКК є запорукою комерційного успіху.

Обґрунтовано, що результат міжнародного співробітництва значною мірою залежить від рівня сформованості досвіду МКК, що виявляється у вмінні приймати економічно доцільні рішення в проблемній ситуації МКК, здатності працювати в міжкультурній «команді». Описано ознаки прояву цих важливих критеріїв сформованості досвіду МКК, які свідчать про професійний рівень фахівців з економіки, їхню спроможність вирішувати проблеми у співпраці з діловими партнерами інших країн.

7. На основі аспектного аналізу визначено сутність МКК як форми соціальної взаємодії представників різних культур, що здійснюється з метою вирішення певної проблеми професійного або особистісного характеру (пізнання «Іншого», навчання, комунікація заради обміну інформацією, досвідом, думками, почуттями тощо). МКК як цілеспрямований і мотивований процес стимулює комунікативну активність представників різних культур, що забезпечує їхню взаємодію.

У результаті проведеного аналізу встановлено, що особливості виявляються в усіх аспектах структури МКК: комунікативному (міжособистісний обмін інформацією для однієї зі сторін за допомогою вербальних і невербальних засобів іншої культури); інтерактивному (прояв їхніх національних та індивідуальних особливостей, характер соціальних стосунків між комунікантами); перцептивному (відмінності в кодуванні, декодуванні і

сприйнятті інформації; розбіжності в розумінні комунікантами ситуації МКК, інтерпретації й оцінюванні отриманої інформації, комунікативної поведінки й особистісних якостей співрозмовників – представників різних культур).

8. Відповідно до сутності МКК визначено напрями підготовки майбутніх фахівців з економіки до здійснення комунікації в між-культурному контексті: філософський; культурологічний; психологічний; лінгвістичний; економічний. Результати аспектного аналізу використано як теоретико-методологічне підґрунтя для проектування педагогічної системи й організації педагогічного процесу формування досвіду МКК.

## **5.2. Концепція підготовки майбутніх фахівців з економіки до міжкультурної комунікації**

Наукове педагогічне дослідження будь-якої проблеми потребує визначення теоретико-методологічних основ та принципів його проведення, а також шляхів реалізації отриманих результатів у педагогічній практиці. Методологія розглядається як «учення про способи організації та побудови теоретичної і практичної діяльності людини [15, с. 628-629]». Стосовно педагогічної діяльності В. О. Сластьонін, П. І. Підкасистий під поняттям методології розуміють принципи побудови, форми і способи здійснення науково-пізнавальної (науково-дослідницької) [23, с. 93; 24, с. 32].

У дослідженнях Ю. К. Бабанського, Б. С. Гершунського, Е. В. Ільєнкова, М. М. Скаткіна, М. О. Данилова, В. І. Загвязинського, В. В. Краєвського, В. С. Ледньова, І. Я. Лернера, Б. Т. Лихачева, Ф. Т. Михайлова, В. М. Розіна, П. Г. Щедровицького, Е. Г. Юдіна та інших розглянуто методологічні проблеми педагогічної науки, визначено основні принципи та форми педагогічного мислення, створено систему наукових засобів пізнання, виокремлено категоріальні характеристики педагогічної методології. Зокрема, М. К. Чапаєв, Е. Л. Воробйова, називають такі її ознаки:

- універсальність, що пронизує всі рівні педагогічної діяльності, притаманна всім теоріям, педагогічним традиціям, парадигмам;

- інструментальність, що виявляється у діяльнісному характері методології, спрямованої на пізнання і перетворення педагогічної теорії і практики;

- рефлексивність, яка особливо характерна для педагогічної діяльності, оскільки завжди виникає потреба у її коригуванні з метою досягнення кращих результатів);

- аксіологічність (виражається у світоглядній позиції дослідника і виявляється у виборі ним певних способів діяльності); інтегративність (педагогічна методологія поєднує теорію і педагогічну практику) [25, с. 80-81].

Наведемо узагальнене визначення методології, надане Н. В. Бордовською і А. О. Реаном: «В основі будь-якого наукового дослідження лежить найзагальніша система принципів і способів його організації, що ґрунтується на світогляді дослідника, його філософській позиції та поглядах. Цією системою, яка визначає способи досягнення і побудови теоретичного знання, а також способи організації практичної діяльності, і є методологія [26, с. 24]».

Важливість розроблення методологічних засад педагогічного процесу формування досвіду МКК зумовлюється не тільки необхідністю теоретичного дослідження цієї проблеми та осмислення її зв'язку з іншими, але й завданням виявлення шляхів її розв'язання у практичній діяльності викладачів. Складність проведення наукового дослідження у соціогуманітарній сфері, в якій відтворюються процеси та явища реальної дійсності, пов'язана з тим, що їх неможливо безпосередньо спостерігати або вивчати перевіреними часом методами природознавчих наук. За визначенням М. С. Кагана [27], пізнання таких найскладніших об'єктів – антропо-соціокультурних систем – потребує високого ступеня абстракції й використання відповідних наукових методів дослідження. Сучасний етап розвитку науки вимагає від учених створення моделей об'єктів реального світу (матеріальних, соціальних). Дослідження проводяться на основі системного підходу, який орієнтує науковців на розкриття функцій цілісного об'єкта, виявлення його структури і різноманітних зв'язків між його компонентами.

Принципи системного підходу, розроблені філософами та науковцями в галузі кібернетики і теорії інформації (М. С. Каган, В. М. Садовський, У.-Р. Ешбі, Е. Г. Юдін та інші), широко використовуються різними науками, зокрема і педагогікою, з метою створення цілісної картини будь-якого явища або процесу у природі та суспільстві. «Система (від

грецького – поєднання, утворення) – сукупність певних елементів, між якими існує закономірний зв'язок або взаємодія. Якісні характеристики цих елементів складають зміст системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму або структуру [28, с. 815]». Системний підхід є конкретизацією основних принципів матеріалістичної діалектики, зокрема, частини і цілого. Ці філософські категорії відбивають відношення між сукупністю предметів і об'єктивним зв'язком, який їх поєднує і спричиняє появу нових властивостей і закономірностей. Цей зв'язок розглядається як ціле, а елементи, які він об'єднує, – його частини [29, с. 1476]. Отже, найважливішими ознаками системи є її внутрішня розчленованість і функціональна цілісність. У методології системного підходу система визначається «як сукупність об'єктів, взаємодія яких викликає появу нових інтегративних якостей, не властивих окремо взятим компонентам... Система активно впливає на свої компоненти, перетворюючи їх відповідно до їх власної природи... Щоб усебічно пізнати систему, необхідно вивчити, передусім, її внутрішню побудову, тобто визначити, із яких компонентів вона утворена, які її структура і функції, а також сили, що забезпечують її цілісність, відносну самостійність [30, с. 99-101]».

На основі аналізу теоретичних джерел визначимо загальні характеристики системи:

- цілісність (система не є сумою її частин, її властивості як цілого неможливо вивести з окремої її частини);
- структурність (зв'язки і відношення елементів системи упорядковуються в певну структуру, яка визначає функціонування системи в цілому); взаємозв'язок системи і середовища;
- ієрархічність (кожен компонент системи може одночасно бути підсистемою даної системи і включати в себе іншу систему);
- багатосторонність опису (кожна система, яка є складним об'єктом, для повного вивчення потребує розгляду багатьох її аспектів).

Об'єктом наукової діяльності, як правило, є не самі реальні процеси, а їх описи, представлені у вигляді моделі. Модель (лат. *modulus* – міра, зразок) – схема, зображення або опис будь-якого явища або процесу в природі, суспільстві;

аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності [31]. У філософії основні ознаки моделі одночасно розглядаються як її характеристики: імітація об'єкта, що досліджується, за допомогою моделі; здатність його заміщувати; здатність надавати нову інформацію (нове знання) стосовно об'єкта; наявність визначених умов і правил побудови моделі, переходу від інформації щодо моделі до інформації стосовно об'єкта; наочність [31]. Моделювання визначається таким чином: процес розробки моделей реальних об'єктів за допомогою таких операцій мислення, як ідеалізація (заміщення реального емпіричного явища ідеалізованою схемою); абстрагування (мислене виокремлення суттєвих властивостей і зв'язків); аналогізування (від грец. *analogia* – відповідність, подібність) – перенесення знань на новий, менш досліджений, об'єкт, результатом якого є умовивід, створення наукової гіпотези; метод дослідження реальних процесів або станів із застосуванням фізичних (в експериментальних дослідженнях) або ідеальних (знакових, абстрактних) моделей (в теоретичних дослідженнях) [32, с. 212].

Модель відображає об'єкт як систему «у предметному бутті, у статиці, тимчасово відвертаючись від динамізму її реального існування, тому що лише при такій «зупинці» пізнання є здатним охопити, описати, змоделювати склад даної системи [27, с. 20]». Побудова теоретичної моделі (створення теорії будь-якої системи) охоплює такі завдання: 1) визначення її місця (функцій, зв'язків) у метасистемі (системі вищого ієрархічного рівня); 2) визначення оптимального набору і властивостей компонентів, що забезпечують ефективне функціонування системи та її розвиток; 3) встановлення зв'язків між цими компонентами.

На основі вивчення теоретичних джерел для розв'язання педагогічної проблеми формування досвіду МКК розроблено концептуальну модель (рис. 5.1), в якій відображено логіку здійснення системного педагогічного дослідження. Запропонована модель є інваріантною, її можна застосовувати для підготовки до МКК фахівців будь-якого профілю. Модель характеризується структурною і функціональною повнотою. До її складу увійшли такі компоненти:



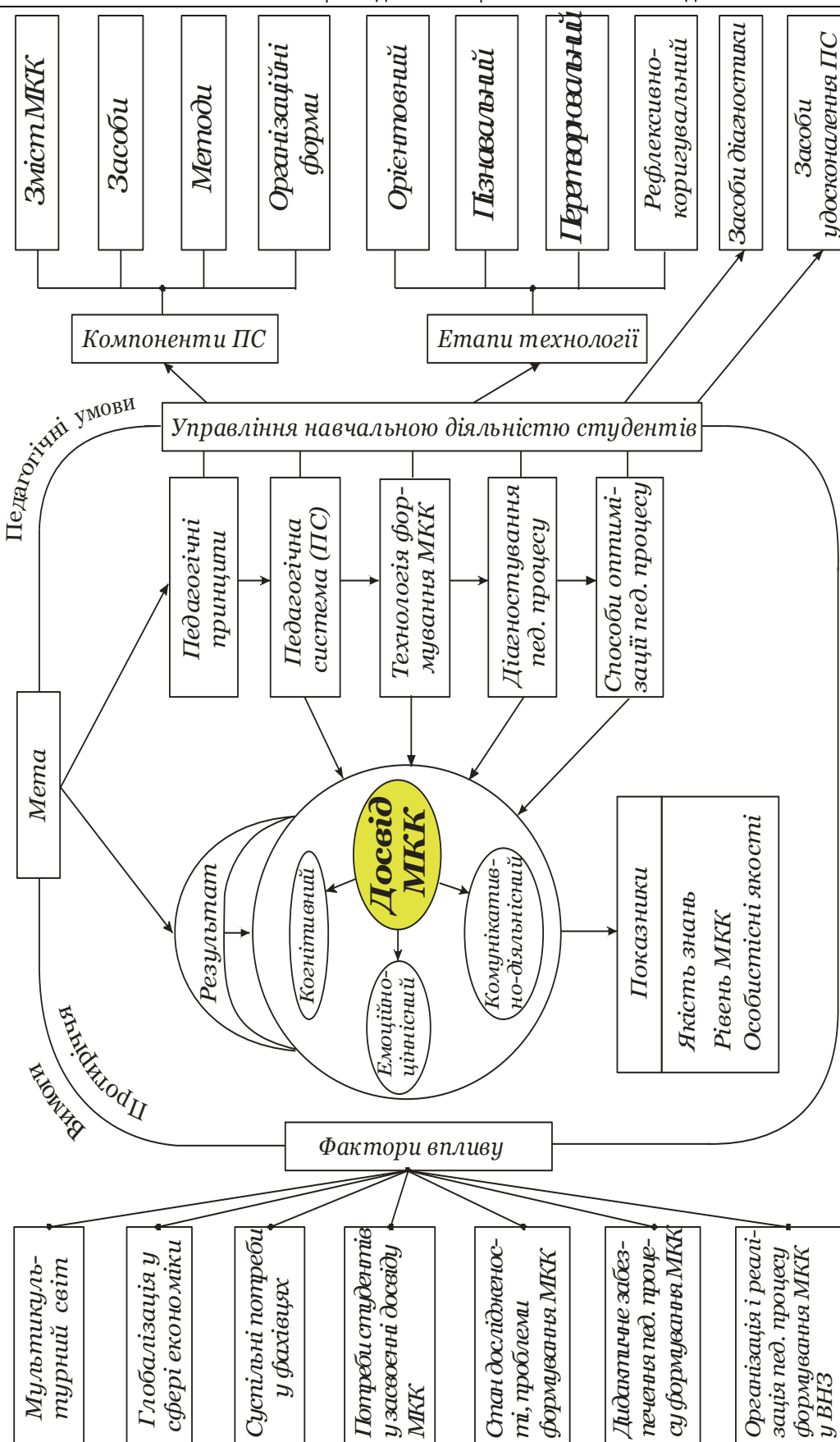


Рис. 5. 1. Модель формування міжкультурної комунікації студентів ВНЗ

– фактори впливу (мультикультурний світ, глобалізація в сфері економіки, суспільні потреби у фахівцях, потреби студентів у засвоєнні досвіду МКК, стан дослідженості проблеми формування досвіду МКК, дидактичне забезпечення педагогічного процесу формування досвіду МКК у ВНЗ) і суперечності, викликані дією об'єктивного, суб'єктивного, особистісного і людського факторів;

– педагогічні умови формування досвіду МКК студентів: педагогічна система як система організації, управління, спілкування між суб'єктами в прямому і зворотному напрямках; засоби вдосконалення педагогічної системи з метою її оптимізації; технологія формування міжкультурної комунікації (етапи технології: орієнтувальний, пізнавальний, перетворювальний, рефлексивно-коригувальний);

– засоби діагностування педагогічного процесу; способи і засоби оптимізації педагогічного процесу;

– результат формування МКК студентів – досвід (когнітивний, емоційно-ціннісний, комунікативно-діяльнісний); показники сформованості МКК: якість знань студентів, рівень МКК, особистісні якості (толерантність).

Логіка проведення системного педагогічного дослідження формування досвіду МКК відтворює етапи пізнання об'єкта у будь-якій науковій галузі та відображає рівень абстракції, через які проходить наукове пізнання: феноменологічний, аналітико-синтетичний, прогностичний, аксіоматичний [33, с. 68-69]. На феноменологічному рівні здійснюється зовнішнє, описове викладення фактів або явищ, каталогізація об'єктів, констатація їх якостей та властивостей. На аналітико-синтетичному рівні за допомогою загальноприйнятої у педагогічній науці термінології з'ясовується сутність об'єкта, що вивчається (його властивості, якості, закономірності функціонування). На прогностичному рівні здійснюється моделювання основних процесів та явищ, визначаються особливості функціонування конкретного об'єкта. Для аксіоматичного рівня характерно виявлення цінності досліджуваного об'єкта із використанням міждисциплінарних наукових понять високого ступеня узагальнення, визначення шляхів удосконалення його подальшого вивчення.

Щодо конкретного педагогічного процесу формування досвіду МКК передбачено, що на феноменологічному рівні

застосовується факторний підхід з метою обґрунтування актуальності наукового дослідження на основі виявлення існуючих протиріч, здійснюється аспектний аналіз МКК як явища об'єктивної реальності (філософський, культурологічний, психологічний, економічний, лінгвістичний). На аналітико-синтетичному рівні доцільно здійснити структурно-функціональний аналіз навчальної діяльності студентів-економістів із застосуванням діяльнісного підходу до дослідження педагогічного процесу формування досвіду МКК. На прогностичному рівні необхідно створити різні моделі (педагогічного процесу формування досвіду МКК, педагогічної системи та її компонентів, технології тощо), які відтворюють особливості досліджуваних об'єктів, дозволяють дослідити закономірності їх функціонування та визначають дидактичні умови їх реалізації. На рівні практичного застосування створених моделей обов'язковим є експериментальна перевірка вироблених теоретичних положень і оцінювання досягнутих результатів навчальної діяльності студентів. На аксіоматичному рівні педагогічний процес формування досвіду МКК розглядається як міждисциплінарний об'єкт, що дозволяє обґрунтувати засоби удосконалення компонентів педагогічної системи з метою його оптимізації.

Для наукового дослідження педагогічного об'єкта – процесу формування досвіду МКК студентів ВНЗ економічного профілю – необхідно побудувати відповідну педагогічну систему, детально проаналізувати її компоненти, визначити засоби управління навчальною діяльністю студентів, а також засоби її оптимізації.

Застосування системного підходу до моделювання такого складного об'єкта, яким є навчальна діяльність з формування досвіду МКК, дозволяє розглянути її як цілісне явище. Всебічний аналіз дає змогу визначити не тільки властивості цього об'єкта, а й виявити особливості його функціонування. Основу для проектування педагогічної системи формування досвіду МКК фахівців з економіки складає інваріантна модель. У роботах з проблем моделювання педагогічних систем (В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, Т. О. Дмитренко, Н. Ф. Талізін, В. О. Якунін та інші) обґрунтовано такі теоретичні положення:

- предметом педагогічної науки є педагогічна система, у межах якої відбувається педагогічний процес;
- педагогічний процес розглядається як зміна станів суб'єктів навчальної діяльності;
- педагогічна система як цілісність складається з таких компонентів: колективи студентів і викладачів, цілі, педагогічні принципи, зміст навчання і виховання, методи і форми спільної діяльності;
- у навчальній діяльності реалізується сукупність взаємопов'язаних між собою видів діяльності (орієнтування, пізнання, перетворювання, оцінювання);
- спілкування «пронизує» зазначені види діяльності, є основою порозуміння учасників педагогічного процесу;
- навчання має будуватися на взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в умовах реалізації спільної продуктивної діяльності;
- навчальна діяльність є об'єктом управління у педагогічній системі;
- компоненти педагогічної системи є засобами управління навчальною діяльністю студентів.

Модель навчальної діяльності є складною соціальною системою, оскільки її суб'єктами є люди (викладачі та студенти), об'єднані спільною метою участі у педагогічному процесі. Системоутворювальним фактором та умовою функціонування педагогічної системи є управління, завдяки якому досягається поставлена мета. Вона, у свою чергу, визначає характер функціонування та розвиток педагогічної системи. Наявність управління зумовлює можливість виділення структурних елементів системи, забезпечує їх інтеграцію й ієрархічну побудову.

Слід зазначити, що будь-яка педагогічна система знаходиться під впливом соціальної системи, її функціонування і безперервний розвиток зумовлює необхідність постійного внесення корективів у компоненти педагогічної системи. Так, сучасні вимоги суспільства до підготовки фахівця з економіки зумовлюють необхідність формування його здатності до МКК. Відповідно до них педагогічна система ВНЗ, адаптуючись до змінених умов зовнішнього середовища, має скоректувати її компоненти (зміст, методи і форми навчальної

діяльності). Педагогічна система формування досвіду МКК у ВНЗ, що є складником системи вищого рівня (держави, навчального закладу), має забезпечувати таким чином реалізацію суспільно значущої мети підготовки сучасного фахівця. Ієрархічність педагогічної системи формування досвіду МКК виявляється в тому, що вона завдяки своїй цілісності може відтворюватися і на нижчих рівнях (кафедри, кожного викладача і студента).

У дослідженнях Т. О. Дмитренко [34] визначено, що основними функціями педагогічної системи є організація навчальної діяльності студентів і управління нею; педагогічна система як соціальна організація функціонує на основі спілкування між учасниками навчальної діяльності; її структура відображає взаємопов'язану сукупність інваріантних компонентів, а саме таких: колективи студентів та викладачів, цілі навчання і виховання, педагогічні принципи навчальної діяльності, її зміст, методи та організаційні форми (рис. 5.2).

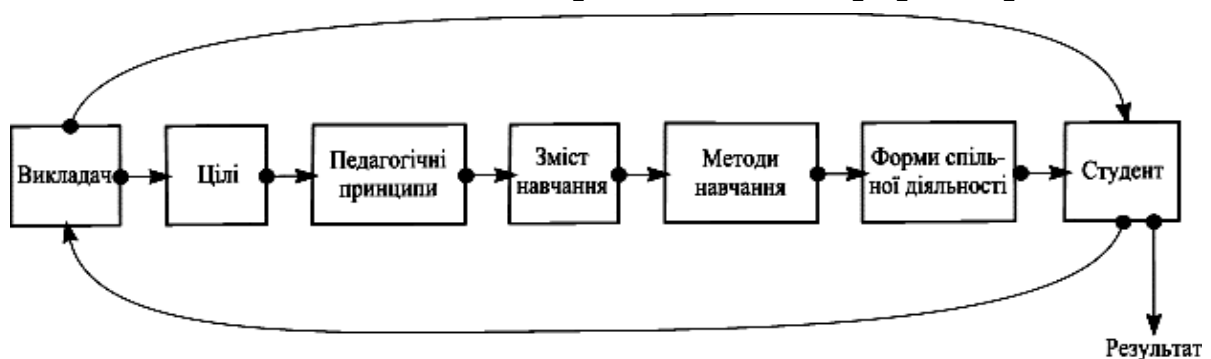


Рис. 5.2. Інваріантна модель педагогічної системи

У дослідженнях В. П. Беспалька, Т. О. Дмитренко, К. В. Ярьсько та інших науковців виявлено закономірності розташування компонентів у педагогічній системі та зв'язки між ними: створення педагогічної системи розпочинається з визначення і обґрунтування цілей її функціонування; на основі визначеної системи педагогічних принципів, якими керується викладач в її реалізації, здійснюється вибір змісту, а потім методів і форм його засвоєння. Доведено, що між основними компонентами педагогічної системи – викладачами і студентами – існують прямий і зворотний зв'язки: за допомогою прямого зв'язку викладач здійснює безпосереднє управління навчальною діяльністю студентів; на основі зворотного зв'язку викладач отримує інформацію щодо реакцій студентів на його педагогічний вплив, що забезпечує коригування

компонентів педагогічної системи з метою досягнення бажаного результату.

Наявність зворотного зв'язку, як підкреслює Т. О. Дмитренко [34], свідчить про те, що студент є не тільки об'єктом педагогічного процесу, а й активним його суб'єктом. Залежно від рівня навчальної діяльності формами управління можуть бути такі: пряме управління, співуправління, самоуправління. Завдання викладача має полягати в тому, щоб вивести студента з безпосереднього впливу (прямого управління) через співуправління на самоуправління своєю навчальною діяльністю. Отже, педагогічна система має сприяти особистісному розвитку студента, забезпечувати індивідуалізацію процесу навчання.

Педагогічна наука, що досліджує процеси навчання, виховання, соціалізації та розвитку молоді, має також практико-орієнтований, технологічний характер. Педагоги-практики потребують рекомендацій щодо можливостей удосконалення педагогічного процесу формування досвіду МКК завдяки застосуванню інноваційних ідей.

У педагогічних довідниках педагогічна технологія, з посиленням на положення ЮНЕСКО, розглядається як системний метод організації та реалізації процесу викладання і засвоєння знань із урахуванням технологічних і людських ресурсів у їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [35, с. 331]. Технологічний підхід до педагогічного процесу полягає в тому, щоб зробити його повністю керуваним. У педагогіці визначено, що сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання дозволяють успішно реалізовувати однозначно визначені педагогічні цілі. Застосування педагогічної технології потребує відповідного наукового проектування дидактичних процесів, які описують способи навчальної діяльності; умов, в яких ця діяльність відбувається (організаційні форми навчання); засобів здійснення навчальної діяльності [32, с. 382].

В. П. Беспалько у своєму спеціальному дослідженні щодо теоретичних питань педагогічних технологій розуміє під цим поняттям систематичне та послідовне втілення на практиці задалегідь спроектованого навчально-виховного процесу; основу технології, за його твердженням, складає системний

підхід, що забезпечує її відтворюваність і заплановану ефективність [36, с. 5]. Отже, організація навчально-виховного процесу потребує проектування певної педагогічної системи, яка «являє собою сукупність засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і навмисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями [36, с. 6]». До складу педагогічної технології, що ґрунтується на відповідній педагогічній системі, В. П. Беспалько відносить окрім діагностичних цілей і змісту навчання також дидактичні процеси та організаційні форми навчання. Ученим підкреслюється важливість широкого впровадження педагогічних технологій у практичну діяльність викладачів: «Переведення всієї справи навчання і виховання народної освіти на рейки педагогічної технології означає рішучий поворот шкільної практики від довільності у побудові та реалізації педагогічного процесу до строгої обґрунтованості кожного його елементу й етапу, націленості на результат, який можна об'єктивно діагностувати [36, с. 4]».

В. С. Безрукова, розробляючи ідеї проективної педагогіки, визначає педагогічну технологію як «послідовний і безперервний рух взаємопов'язаних між собою компонентів, етапів, станів педагогічного процесу і дій його учасників [37, с. 96]». Разом з цим педагогічна технологія розглядається автором як «сукупність необхідних професійних умінь, що визначають виховний успіх педагогічного впливу, – той бік роботи педагога, який складає ремесло педагогічної професії [37, с. 6]». Для Д. В. Чернілевського педагогічна технологія – це комплексна інтегративна система, яка включає «упорядковану безліч операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілепокладання, змістові, інформаційно-предметні й процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей учнів згідно із заданими цілями навчання [38, с. 53]». Це означає, що педагогічна технологія передбачає організацію роботи педагога як цілісної системи його послідовних дій, їх виконання має прогнозований характер і спрямовується на досягнення бажаного результату. Т. І. Шамова розглядає педагогічну технологію як процесуальну систему спільної діяльності учнів та вчителя з проектування (планування), організації, орієнтування і коригування навчального

процесу з метою досягнення конкретного результату через забезпечення комфортних умов для її учасників [39, с. 246].

У дослідженні Г. К. Селевка поняття «педагогічна технологія» представлено в трьох аспектах: 1) науковому (педагогічні технології як галузь педагогічної науки, в якій вивчаються і розробляються цілі, зміст і методи навчання, проектується педагогічні процеси; 2) процесуально-описовий: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів досягнення запланованих результатів навчання; 3) процесуально-дієвий: технологічне здійснення педагогічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [40].

У практичному втіленні розроблених ідей найважливішим є те, щоб викладачі усвідомили значення педагогічної технології як ефективного засобу «підпорядкування освітньої діяльності інтересам особистості учня [41, с. 101]». Педагогічна технологія, що створює умови для розвитку його творчого потенціалу, сприяє гуманізації освіти.

Аналіз позицій учених (В. П. Беспалько, Т. О. Дмитренко, К. В. Яресько та інші) стосовно сутності і функцій педагогічних технологій дозволили виокремити теоретичні положення, важливі для розробки технології формування досвіду МКК:

- педагогічна технологія розробляється з метою організації інноваційного процесу навчання та управління навчальною діяльністю студентів, що має забезпечити їхній безперервний розвиток;

- її реалізація передбачає засвоєння змісту навчання, а значить – культурного досвіду людства в певній сфері діяльності;

- педагогічна технологія реалізується завдяки управлінню навчальною діяльністю студентів з боку педагога на різних рівнях (пряме управління, співуправління, самоуправління).

Отже, поняття «педагогічна технологія» має відтворювати багатовимірність навчальної діяльності, що передбачає необхідність її організації, здійснення управління нею, спілкування її учасників; реалізація навчання як багатовимір-



ного процесу потребує побудови педагогічної системи, проектування способів і дидактичних засобів управління ним, визначення форм педагогічного спілкування.

На нашу думку, продуктивнішим є трактування технології як системи послідовних, взаємопов'язаних дій педагога, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, як плано-мірне втілення на практиці наперед спроектованого педагогічного процесу, що здійснюється за інваріантними етапами людської діяльності. Науково обґрунтовану і практично випробувану педагогічну технологію здатен відтворювати кожен викладач, досягати запланованих гарантованих результатів. Оскільки педагогічна технологія формування досвіду МКК проектується для досягнення очікуваних результатів, тому вона має ґрунтуватися на визначеній моделі педагогічної системи.

Процес конструювання педагогічної технології формування досвіду МКК має відтворювати таку логіку: аналіз існуючого стану навчально-виховного процесу, визначення на цій основі наявних протиріч у педагогічній практиці, з'ясування їх причин; визначення педагогічних цілей (бажаних змін у студентів стосовно якості знань, рівня умінь, особистісних якостей) і визначення критеріїв їх діагностування; усвідомлення педагогічних принципів – основних ідей, покладених в основу проектування педагогічної системи; вибір дидактичних способів реалізації педагогічного процесу; розробка інформаційного, управлінського, методичного, психологічного забезпечення педагогічної діяльності.

Необхідність і актуальність проектування педагогічної технології формування досвіду МКК обґрунтовано з позицій факторного підходу, що дозволяє проаналізувати наявні протиріччя у навчальному процесі ВНЗ економічного профілю і визначити шляхи зменшення рівня їх дії. Об'єктивний фактор потребує розробки такої педагогічної технології, яка підготує студентів-економістів до здійснення майбутньої професійної діяльності в умовах мультикультурного світу. Отже, педагогічна технологія має забезпечити засвоєння студентами-економістами професійно значущого змісту і способів діяльності, а також їхній подальший соціальний розвиток. Виходячи з цього, стає зрозумілим, що застосування педаго-

гічної технології формування досвіду МКК має бути спрямовано не тільки на досягнення таких показників, як якість знань і сформованість певного рівня МКК, але й на виховання таких важливих для соціальної комунікації особистісних якостей, як комунікативна активність і міжкультурна толерантність. Серед педагогічних умов, що зменшують дію об'єктивного фактора, важливим для професійної підготовки майбутніх економістів є посилення міжпредметних зв'язків.

Дія суб'єктивного фактора, що відтворює рівень розвитку педагогічної науки, потребує визначення методологічних основ розробки конкретної педагогічної ідеї. Здатність викладача швидко реагувати на зміни об'єктивного фактора дозволяє спроектувати педагогічну технологію формування досвіду МКК, яка відповідає сучасним вимогам суспільства до підготовки фахівців економічного профілю. Майстерність педагога пов'язана не тільки з його професійними знаннями і вміннями, індивідуальними характеристиками і здібностями, а, насамперед, з рівнем методологічної культури, що виявляється в умінні проектувати цілісний педагогічний процес, розробляти і впроваджувати педагогічну технологію. Її реалізація потребує від викладача послідовного виконання визначених дій і операцій, уміння оптимально використовувати людські та матеріальні ресурси, а також технічні можливості дидактичних засобів навчання. Дія суб'єктивного фактора на навчальну діяльність студентів, що виявляється у необхідності спрямування їхніх зусиль на пізнання незнайомого об'єкта, потребує від них певних особистісних якостей. Протиріччя, спричинені його дією, можна зменшити шляхом посилення діяльнісного складника педагогічної технології, що сприятиме розвитку у студентів пізнавальної і комунікативної активності, ініціативи, цілеспрямованості.

Упровадження педагогічної технології формування досвіду МКК, побудованої на принципах особистісно орієнтованого навчання, зменшує рівень протиріч особистісного фактора, оскільки вона забезпечує умови для прояву індивідуальності кожного студента і задоволення його потреб. Реалізація особистісно орієнтованої педагогічної технології сприяє не тільки становленню особистості студента, а й осо-

бистісному зростанню викладача. Спрямування педагогічного процесу на загальнолюдські цінності (демократичні, гуманні стосунки) зменшує протиріччя, викликані дією людського фактора. Це потребує від педагога дотримання гуманістичних норм педагогічного спілкування, демократичного комунікативного стилю, який стимулює студентів до спільної продуктивної взаємодії. Діалогічні стосунки між учасниками педагогічного процесу забезпечує наявність зворотного зв'язку, а значить, – і можливість корекції перебігу навчальної діяльності.

Навчальна діяльність, як і будь-який вид діяльності, поділяється на інваріантні етапи (орієнтування, пізнання, перетворення, рефлексія з подальшим коригуванням отриманих результатів). Тож для досягнення поставленої мети необхідно застосовувати інваріантну технологію і дотримуватися всіх етапів її реалізації; це забезпечить досягнення цілей кожного етапу педагогічної технології: орієнтувального – визначення у студентів рівня знань і умінь щодо об'єкта пізнання, наявності мотивації до його вивчення, формулювання проблеми і завдань навчальної діяльності; пізнавального – всебічне дослідження об'єкта пізнання, побудова його моделі; перетворювального – творче застосування отриманої інформації з метою визначення характеристик об'єкта вивчення; рефлексивно-коригувального – порівняння отриманих результатів із запланованими, усвідомлення важливості засвоєних знань, набутих умінь, необхідності уточнення характеристик об'єкта пізнання.

Отже, системне наукове дослідження формування досвіду МКК майбутніх фахівців необхідно виконати на метарівні, оскільки воно має відбивати закономірності, етапи та види людської діяльності, а саме такі: орієнтування стосовно об'єкта вивчення (факторний підхід до виявлення протиріч, що зумовлюють актуальність досліджуваної проблеми, аспектний аналіз процесу формування досвіду МКК); пізнавальний етап (системний аналіз процесу МКК та навчальної діяльності, факторний підхід до особливостей навчальної діяльності студентів-економістів, діяльнісний підхід до організації педагогічного процесу, культурологічний підхід до визначення його змісту); перетворення об'єкта пізнання (техноло-

гічний підхід до реалізації педагогічного процесу, кібернетичний підхід до управління навчальною діяльністю студентів); рефлексивно-коригувальний (діагностика результатів навчальної діяльності та визначення подальших шляхів оптимізації педагогічного процесу МКК).

Модель формування досвіду МКК як ідеалізований об'єкт з певним рівнем абстрагування є основою системного теоретичного дослідження і предметом пізнання на емпіричному рівні. Її створення є необхідним для організації педагогічного процесу на наукових засадах.

## Висновки до підрозділу 5.2.

1. У концептуальній моделі формування досвіду МКК відтворено логіку здійснення системного наукового дослідження. Його структурно-функціональну повноту забезпечують методологічні підходи: факторний підхід для доведення актуальності проблеми, педагогічних вимог і умов, визначення особливостей досліджуваних об'єктів, способів і засобів їх пізнання і перетворення; системний, культурологічний і кібернетичний підходи для проектування педагогічної системи; системний, культурологічний і технологічний підходи для проектування технології реалізації процесу формування досвіду МКК у педагогічній системі, а саме: етапів, де відбувається функціонально повна сукупність видів діяльності (орієнтувальна, пізнавальна, перетворювальна, контрольна-рефлексивна), яким відповідають системоутворювальні фактори (організація, управління, спілкування), і система засобів досягання мети за умов формування культури діяльності та культури управління діяльністю з боку суб'єктів.

2. Навчальна діяльність з формування досвіду МКК є багатовимірним процесом, що потребує організації, управління і спілкування її суб'єктів (організація педагогічного процесу необхідна для здійснення запланованого впливу на особистість студента, управління – на його навчальну діяльність, спілкування на діалогічних засадах – для взаємного обміну інформацією, емоціями й духовними цінностями між її учасниками).

3. Для реалізації педагогічного процесу формування досвіду МКК необхідно спроектувати педагогічну систему, визначити та детально описати кожний з її компонентів (суб'єкти, педагогічні цілі, принципи, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання); спроектовані компоненти мають відтворювати сутність

МКК як реального процесу життя, а також урахувати особливості діяльності фахівця у сфері економіки.

4. Педагогічна технологія формування досвіду МКК є соціальною за своєю сутністю; вона має відображати інваріантні етапи діяльності людини, зокрема навчальної (орієнтування, пізнання об'єкта вивчення, його перетворення й оцінювання); її реалізація має створювати оптимальні психолого-педагогічні умови для інтелектуального та духовного зростання особистості фахівця, розвитку навичок соціальної взаємодії у вирішенні особистісних і професійних проблем.

5. Формування культури професійного спілкування в процесі МКК можливе за умови організації й реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу (викладача зі студентами, студентів між собою).

### **5.3. Педагогічна система формування досвіду міжкультурної комунікації студентів ВНЗ економічного профілю**

#### **СУБ'ЄКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Зусиллями Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, Н. Ф. Талізінної та інших доведено, що навчання є основною формою управління інтелектуальним, емоційним, психічним і суб'єктним розвитком людини. Призначення педагогічної системи будь-якого рівня (індивідуальний, груповий, навчального закладу, суспільно-державний) полягає у формуванні самостійної і творчої індивідуальності студента, його розвитку як особистості й суб'єкта діяльності. Отже, основним завданням ВНЗ є виховання творчого фахівця, що означає, передусім, формування його особистості саме у процесі навчання – основної сфери діяльності студента. Сутнісне реформування вищої освіти можливе за умови створення належних умов для розвитку суб'єктного потенціалу студентів. Викладач, проектуючи педагогічну систему, має знати особливості об'єкта свого впливу – студента ВНЗ, щоб правильно визначити її компоненти.

В. А. Петровський на основі аналізу внутрішнього зв'язку між особистісним та суб'єктним, дійшов висновку: «Бути особистістю ...означає бути суб'єктом діяльності, спілкування,

самосвідомості [42, с. 42]». Суб'єктність особистості виявляється у таких формах діяльності: вітальна (життєдіяльність), предметна (духовно-практична діяльність), комунікативна (діяльність спілкування), самопізнання (діяльність, спрямована на формування самосвідомості) [42, с. 172].

У працях Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, А. О. Реана та інших науковців визначено, що суб'єкт педагогічного процесу – це індивід певного віку з притаманними йому фізіологічними й психологічними характеристиками. У дослідженнях доведено, що кожному періоду життя притаманні інваріантні ознаки, що зумовлені такими об'єктивними причинами: розвиток людини відбувається в певній соціальній ситуації й конкретній формі відносин з іншими людьми; кожному періоду життя відповідає вид діяльності, який є провідним на даний час; названі вище умови зумовлюють появу нових психологічних новоутворень, які приводять до особистістих змін.

Від іншої частини молоді студенти відрізняються вищим рівнем інтелектуального розвитку, прагненням здобути професійну освіту, а також соціальною активністю, що проявляється в різних сферах життя суспільства. Саме у студентському віці основні важливі психічні функції (мислення, сприйняття, увага, пам'ять та інші) досягають свого найвищого рівня розвитку. У молодих людей особливо інтенсивно розвиваються мовно-розумові функції, що пов'язано з інтенсивним формуванням професійних здібностей. Студенти здатні здійснювати складні розумові операції (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація, порівняння, систематизація тощо), мають сформований поняттєвий апарат щодо майбутньої професійної діяльності.

Навчальна і науково-дослідницька види діяльності, які є провідними в цьому віці, сприяють становленню суб'єктності студентів, що виявляється у здатності критично осмислювати навчальний матеріал і висловлювати незалежні судження щодо його змісту, у прагненні відстоювати свої думки та погляди, у вмінні самостійно відшукувати і переробляти інформацію, необхідну для вирішення проблем тощо. Студенти здатні керувати своїми емоціями, регулювати свою поведінку, довільну увагу, концентрувати свої зусилля на виконанні завдання, що значно полегшує соціальні контакти з

ними під час спільної навчальної діяльності і сприяє підвищенню її ефективності.

Провідним мотивом навчання для студентів є майбутня професійна діяльність, яку в сучасних умовах глобалізації й інтернаціоналізації економіки неможливо здійснювати без досвіду МКК. Професійна спрямованість виконує в педагогічному процесі важливі функції, а саме: змушує студентів бути активними, виявляти свої здібності; зумовлює їхній інтелектуальний і духовний розвиток; позитивно позначається на якості навчальної діяльності (прагнення студентів до глибоких й міцних професійних знань); спонукає їх до самостійної і творчої діяльності. Посилення професійної спрямованості студентів можна досягти за умови, якщо в навчальній діяльності враховувати їх потреби, інтереси, нахили тощо; забезпечити посилення міжпредметних зв'язків; активізувати пізнавальну активність студентів завдяки актуальному і цікавому за змістом навчальному матеріалу; використовувати методи і форми навчання, які моделюють ситуації професійної діяльності.

В організації педагогічного процесу формування досвіду МКК необхідно орієнтуватися на провідні для студентського віку види діяльності (навчально-пізнавальна діяльність, комунікація, гра, професійна діяльність), які мають особистісний смисл для них. Отже, з цього положення випливає, що вибір змісту навчальних матеріалів має відповідати потребам, здібностям, інтересам студентів, щоб стимулювати їхню мовленнєву та розумову активність і викликати у них позитивні емоції. Підвищенню їхньої пізнавальної і комунікативної активності сприяє використання методів навчання, що дозволяють розв'язувати проблемні ситуації в міжособистісній і професійній сферах. Організація педагогічного процесу в ситуаціях спільної продуктивної діяльності забезпечує міжособистісне діалогічне спілкування і встановлення на цій основі демократичних стосунків між його учасниками (викладач-студенти). Створення доброзичливої атмосфери співпраці на заняттях і позааудиторних заходах, підтримка студентів завдяки тому, що викладач підкреслює їхні досягнення і успіхи, сприяє взаєморозумінню між ними, і як результат, – підвищенню ефективності педагогічного процесу.

Отже, в процесі формування досвіду МКК необхідно формувати суб'єктність майбутнього фахівця, яка є основою для його подальшого саморозвитку. Проявами суб'єктності є певний рівень мотивації студента до формування досвіду МКК (усвідомленість своїх потреб і мотивів), цілеспрямованість у досягненні результатів, пізнавальна і комунікативна активність, креативність, здатність до рефлексії. Виявлення і розвиток суб'єктних якостей студентів забезпечує особистісно орієнтоване навчання.

На іншого суб'єкта педагогічного системи формування міжкультурної комунікації – викладача ВНЗ – українське суспільство покладає важливі функції: сприяти професійному становленню студентів, підвищувати їхній рівень соціальної адаптивності та активності, виховувати високі моральні якості. Виконати таке завдання може тільки компетентна особистість з високим рівнем педагогічної культури.

Предметом педагогічної діяльності є організація навчальної діяльності студентів, спрямованої на засвоєння соціокультурного досвіду, управління нею, здійснення педагогічного спілкування. Засобами педагогічної діяльності є наукові знання, представлені в текстах, за допомогою яких і на основі яких у студентів формуються наукові поняття – тезаурус, необхідний їм для здійснення професійної діяльності. Допоміжними дидактичними засобами є технічні засоби навчання, а також різноманітні види наочності (моделі, графіки, схеми, таблиці тощо). Способи передачі соціокультурного досвіду охоплюють методи педагогічної діяльності, а також організаційні форми спільної роботи учасників педагогічного процесу. Продуктом педагогічної діяльності є розвиток особистості студента, розширення його досвіду в когнітивній, аксіологічній і діяльнісній сферах.

У багатогранній педагогічній діяльності провідною є проєктна, навички якої необхідні для розробки моделі майбутнього педагогічного процесу. Комплексна діяльність педагога з проєктування педагогічного процесу формування досвіду МКК складається з інваріантних етапів: орієнтування в умовах діяльності та її планування, реалізація і коригування з метою оптимізації. На етапі орієнтування і планування визначається вихідний стан педагогічного процесу



(потреби студентів, рівень їхньої мотивації, знань, умінь, індивідуальні психологічні особливості кожного з них). Результатом цього етапу є його організація, яка полягає у проектуванні педагогічної системи формування досвіду МКК; проектуванні засобів управління її компонентами, розробка технології, визначення її етапів і підетапів, дидактичних засобів управління на кожному з них; створенні психолого-педагогічних умов для ефективної навчальної діяльності. Під час реалізації педагогічного процесу викладач на основі зворотного зв'язку постійно має коригувати компоненти педагогічної системи, рефлексивно оцінюючи як результати своєї педагогічної діяльності, так і навчальної діяльності студентів. Оптимізація педагогічного процесу формування досвіду МКК полягає у проектуванні засобів, що знижують дію протиріч, які виникають під час здійснення навчальної діяльності.

Застосування технології формування досвіду МКК у професійній освіті економістів передбачає виконання педагогом сукупності дій, які визначають операційний бік навчання. До них належать такі: декомпозиція основної мети, постановка конкретних завдань, виокремлення принципів їх досягнення, опис результативних характеристик, аналіз вихідного стану системи «викладач – студент», аналіз наявних і визначення необхідних для досягнення бажаних результатів засобів навчання, розроблення алгоритму управління навчальною діяльністю, планування коригувальних засобів управління, форми поточного і підсумкового контролю. Отже, зусилля викладача мають бути спрямовані на створення, організацію і упорядкування зовнішніх умов, необхідних для успішного навчання.

Організація і управління навчально-виховною діяльністю студентів з формування досвіду МКК на гуманістичних засадах потребує від педагога рефлексії стосовно системи відношень «педагог–педагогічний процес» і системи стосунків «викладач–студент». Осмислення ним компонентів педагогічної системи сприяє ефективній організації педагогічного процесу, визначає його здатність не тільки передавати студентам конкретну навчальну інформацію, а й донести до них загальнолюдський смисл навчального матеріалу.

Педагог, який є суб'єктом своєї професійної діяльності, застосовує таку технологію, яка здатна, з одного боку, оптимізувати навчальний процес, а з іншого, – дозволяє досягати заданих результатів з найменшими витратами фізичних, матеріальних і часових ресурсів. Майстерність педагога виявляється в засвоєнні і творчому використанні закономірностей педагогічного процесу. Це дозволяє йому самостійно аналізувати педагогічні явища; проектувати, конструювати і організовувати педагогічний процес; застосовувати в практичній діяльності педагогічні ідеї, принципи, які відповідають її логіці і специфіці; визначати цілі навчальної діяльності, зміст, методи, засоби і організаційні форми взаємодії її учасників; знаходити оптимальні дидактичні засоби реалізації педагогічних цілей на кожному етапі навчальної діяльності; розробляти діагностичні засоби контролю її результатів.

Завданням викладача є підтримання існуючих пізнавальних мотивів студентів до вивчення закономірностей і особливостей процесу МКК, цілеспрямоване формування у них нових мотивів, управління їхньою навчальною діяльністю. Аналіз актуального стану з мотивації студентів щодо набуття ними досвіду МКК дозволяє виявити «розрив» між педагогічними цілями формування досвіду МКК та існуючим станом справ. Слід наголосити, що створення умов для управління процесом формування у студентів позитивної мотивації залежить від таких психолого-педагогічних і комунікативних умінь викладача, як уміння моделювати особистість студента, оцінювати його індивідуально-психологічні особливості, здібності, потреби тощо; встановлювати психологічний і комунікативний контакт з ним; організувати спільну навчальну діяльність на основі діалогічних стосунків; управляти навчальною діяльністю і процесом комунікації під час її здійснення.

Професійна майстерність педагога залежить від рівня методологічної культури, який визначається, в свою чергу, його науково-теоретичною підготовкою. Зміст методологічної культури складають, за визначенням В. В. Краєвського, В. І. Загвязинського, методологічна рефлексія щодо власної наукової та практичної діяльності, здатність до наукового обґрунтування і творчого використання розроблених концепцій, проектування педагогічного процесу, управління ним.

Ці складники забезпечують високий рівень професійної діяльності педагога, характеризують його як творчу особистість.

Отже, педагог, який є суб'єктом своєї професійної діяльності, характеризується високим рівнем методологічної культури, що дозволяє йому орієнтуватися в навчальній діяльності, розуміти її особливості, управляти нею з метою виховання творчої особистості.

## ПЕДАГОГІЧНІ ЦІЛІ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Будь-яка усвідомлена діяльність людини починається із цілепокладання і мотивовано націлена на досягнення певного результату. Доцільність діяльності студентів виявляється в активності, спрямованій на пізнання і перетворення об'єкта потреби або інтересу. Усвідомлення цілей навчання має принципове значення, оскільки це мобілізує їхню активність, спрямовує на засвоєння необхідної навчальної інформації й набуття практичних умінь та навичок у сфері МКК.

Мету педагога розглядають як очікуваний результат педагогічної діяльності, що виявляється у змінах тих, хто навчається. В. С. Безрукова, зокрема, під педагогічною метою розуміє «передбачувані педагогом і учнями результати їх взаємодії [37, с. 34]», причому у її структурі виокремлено такі компоненти: цільовий об'єкт впливу викладача (студент у різних рольових позиціях); цільовий предмет (якості людини або особливості її діяльності, що мають бути перетворені під час здійснення педагогічного процесу); цільові дії педагога, які йому необхідно реалізувати для розвитку цільового предмета.

Мета для людини виконує важливі психологічні функції, а саме: визначає характер і послідовність дій; є системоутворювальним фактором для застосування засобів її досягнення. Мета, на реалізацію якої спрямована активність людини, набуває для неї певної цінності. Тож цілепокладання є ціннісно-орієнтувальною діяльністю, результатом якої має стати осмислення соціального значення певного предмета, процесу або явища світу і визначення особистісних смислів відносно цих об'єктів пізнання й перетворення.

Участь студентів у цілепокладанні своєї навчальної діяльності сприяє тому, що цілі навчання, які задаються суспільством або викладачем ззовні, перетворюються на їх власні, особисті цілі. У такому разі вони почувають себе повноправними суб'єктами навчальної діяльності, які можуть самостійно і творчо досягати поставлених цілей. Демократичність стосунків між суб'єктами педагогічного процесу формує мотиваційну сферу студентів, сприяє виявленню їх активності й ініціативності, а також самоорганізації та відповідальності.

Ґрунтуючись на багаторічному педагогічному досвіді, а також результатах опрацювання наукової літератури з проблеми цілепокладання, висловимо деякі міркування стосовно «алгоритму» визначення мети формування досвіду МКК студентів економічного профілю. У процесі формулювання мети необхідно:

- виходити із загальної мети освіти – передача соціального досвіду від попереднього покоління наступному у цій сфері діяльності;

- враховувати специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки;

- визначити способи формування мети суб'єктами педагогічного процесу (наявність внутрішніх мотивів, необхідність створення зовнішніх психолого-педагогічних умов), їхній рівень усвідомлення поставленої мети (позиція щодо необхідності досягнення мети, можливості її досягнення), якісні та кількісні параметри цілей (знання, уміння та навички у професійній діяльності, особистісні професійні та соціальні якості майбутніх фахівців).

Отже, при визначенні цілей формування досвіду МКК необхідно враховувати такі важливі характеристики мети, як її ієрархічність та взаємозалежність цілей, вимірювальність (можливість оцінювання результативності та ефективності педагогічного процесу).

Створення системи конкретних цілей за ієрархічною структурою має велике значення для педагогічного процесу: студенти отримують чітке уявлення щодо цілей усього курсу навчання, а також цілей кожного відрізка навчального матеріалу. Їхня участь у цілепокладанні допомагає не тільки усвідомлювати їх, а й сприяє набуттю досвіду навчально-

пізнавальної орієнтації, що має сформувати здатність самостійно визначати подальші цілі формування досвіду МКК. Для викладачів презентація цілей необхідна, з одного боку, для організації спільної діяльності зі студентами, а з іншого – для представлення еталонів оцінювання результатів навчальної діяльності.

Розгляд теоретичних питань щодо поняття мети і процесу цілепокладання дозволив дійти висновку, що формування цілей необхідно для усвідомлення соціального значення та цінності певного предмета, процесу або явища світу і визначення смислу майбутньої навчальної діяльності, проектування її бажаних результатів, способів їх досягнення і засобів перевірки ефективності педагогічного процесу. Мета є системоутворювальним компонентом педагогічної системи, вона визначає принципи педагогічної діяльності у відборі змісту, методів, засобів і організаційних форм навчальної діяльності студентів. Процес цілепокладання у структурі навчальної діяльності виконує функції управління педагогічним процесом як з боку викладача, так і студентів.

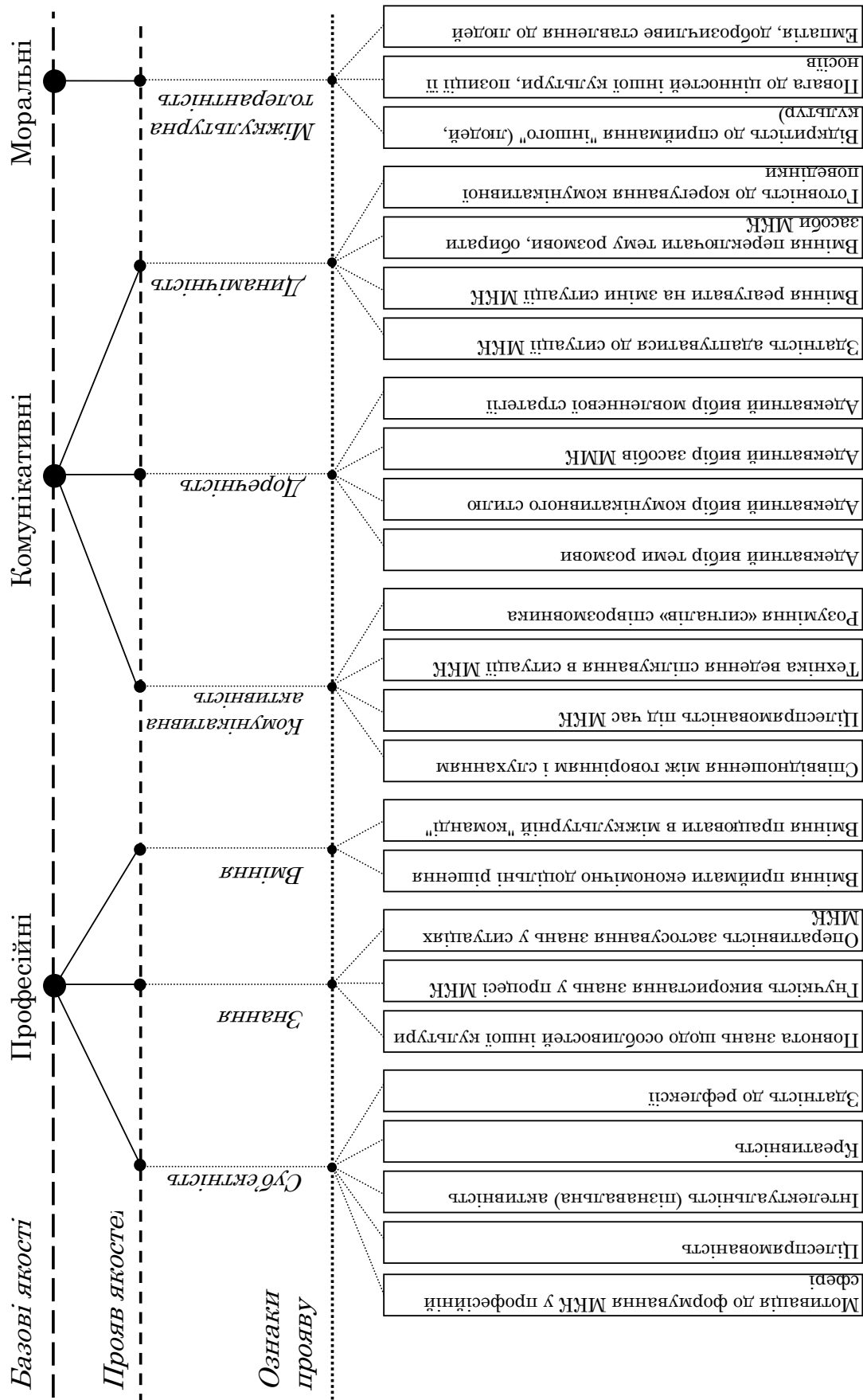
Щодо діагностики результатів формування досвіду МКК виходимо з теоретичного положення вчених, що поставлена мета має відповідати таким критеріям, як ієрархічність (можливість декомпозиції основної мети на компоненти, що складають її сутність), діагностичність (можливість вимірювання рівня досягнення студентами запланованих результатів) і технологічність (застосування педагогічної технології навчання і виховання, дотримання всіх етапів процесу засвоєння знань).

Для діагностики рівня сформованості досвіду МКК студентів економічного профілю вважаємо доцільним застосувати параметри цілісного педагогічного процесу, виокремлені на основі теорії В. П. Беспалька: якість знань (результат навчання особистості, що виявляється у діяльності студентів і є показником рівня засвоєння навчального матеріалу); характеристики особистісних якостей студентів (результат виховного процесу, що виявляється у виконанні типових завдань професійної діяльності у сфері МКК і є показниками якості виховання). Власний педагогічний досвід і опрацювання теоретичного матеріалу дозволяє стверджувати, що саме ці параметри найбільш суттєво змінюються у процесі навчальної

діяльності студентів, їх можна віднести до показників особистісного зростання студента.

Основою для діагностичного визначення педагогічних цілей формування досвіду МКК складає модель фахівця. Головною метою педагогічного процесу формування досвіду МКК є становлення особистості студента, тому поняття «особистість» є основним у визначенні його цілей. Ми поділяємо думку В. П. Беспалька: «Чітке уявлення щодо структури особистості – необхідна умова для діагностичної постановки цілей виховання і розробки об'єктивних методів контролю якості її формування [33, с. 39]». Керуючись теорією В. П. Беспалька і галузевими стандартами професійної підготовки студентів економічного профілю, проаналізовано модель фахівця і виокремлено основні якості, необхідні для успішного здійснення МКК у сфері професійної діяльності (рис. 5.3).

Базовими якостями фахівця економічного профілю в сфері МКК є, на нашу думку, такі їх групи: професійні, комунікативні, моральні. Вони охоплюють аспекти діяльності людини у предметній, комунікативній і емоційно-ціннісній сферах. Професійні якості виявляються в діяльності людини, рівень здійснення якої залежить від її суб'єктних властивостей (мотивації, цілеспрямованості, пізнавальної активності, здатності до рефлексії). Першочерговим завданням викладача є розвиток суб'єктного потенціалу студентів, становлення мотивації, пізнавальної і комунікативної активності, цілеспрямованості, здатності до рефлексії, що сприяють формуванню високоосвіченого професіонала у своїй галузі й вихованню духовної особистості. Якість знань (насамперед, повнота і гнучкість) визначає професійну майстерність і виявляється у вмінні приймати обґрунтовані рішення, працювати в «команді». Комунікативні якості, необхідні людині для успішної МКК, виявляються в комунікативній активності, її доречності та динамічності процесу комунікації. Основною моральною якістю майбутнього фахівця з економіки є міжкультурна толерантність. Сукупність цих якостей забезпечує успішність людини у її професійній діяльності.



Отже, у підрозділі визначено сутність поняття «мета» і її значення як системоутворювального компонента педагогічної системи формування досвіду МКК; розглянуто процес цілепокладання й обґрунтовано важливість спільності цілей педагога і студентів; виокремлено основні якості майбутнього фахівця з економіки, які необхідно виховати в навчальній діяльності формування досвіду МКК.

### ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Для реалізації розробленої теоретичної концепції необхідно визначити, яким чином втілити основні її положення в педагогічну практику. Містком, що з'єднує теоретичні уявлення з практикою, за влучним висловлюванням В. І. Загвязинського, є принципи навчання [43, с. 35]. За твердженням ученого, принципом є «інструментальне, дане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції, це методичне вираження пізнаних законів та закономірностей, це знання цілей, сутності, змісту, структури навчання, яка є вираженою в формах, що дозволяють використати їх як регулятивні норми практики [43, с. 35]».

Принцип (від лат. *principium* – начало, основа) є вихідним положенням будь-якої теорії, вчення, наукового дослідження, світогляду людини [32, с. 298]. Принцип відображає внутрішнє переконання людини, визначає її ставлення до дійсності, норми поведінки і способи діяльності. В. С. Безрукова розглядає принципи як провідні ідеї, втілення яких допомагає найкраще досягати поставлених цілей [37, с. 39]. Функції принципів, на її думку, полягають у тому, щоб докладно і змістовно розкривати смисл цілей, які формулюються в стислій, лаконічній формі; використовуватися для організації педагогічного процесу і вибору змісту освіти; слугувати критеріями ефективності «виховних відносин», що забезпечують розвиток їх учасників; виявляти закономірності самого педагогічного процесу [37, с. 39-40]. В. І. Андреев визначає принцип як одну з педагогічних категорій, яка являє собою нормативне положення, що ґрунтується на усвідомленій педагогічній закономірності, характеризує найзагальнішу стратегію розв'язання педагогічних завдань (проблем) пев-



ного класу, є одночасно системоутворювальним фактором розвитку педагогічної теорії й критерієм безперервного удосконалення педагогічної практики з метою підвищення її ефективності [44, с. 111].

Для обґрунтування системи педагогічних принципів доцільно застосувати вироблену вченими схему: практичне завдання – наукова проблема – задум щодо її розв’язання – гіпотеза – способи її перевірки – теоретична інтерпретація результатів – принцип реалізації концепції [43, с. 35]. На цей час існують різні системи і класифікації принципів. Так, В. І. Загвязинським педагогічні принципи виокремлено на основі законів і закономірностей навчання [43, с. 36-50]. В. С. Безруковою виділено і схарактеризовано три групи принципів за факторами ефективності виховних відносин: 1) вихованець (принципи, які витікають з особливостей людини як основного об’єкта педагогіки); 2) педагогічний процес, який організується з метою його розвитку (особливості його протікання); 3) зв’язок педагогічного процесу з середовищем (його вплив на реалізацію ідей у педагогічній практиці) [37, с. 40-51].

В. І. Андреевим запропоновано керуватися такими критеріями відбору і систематики принципів: 1) об’єктивність (кожен принцип має формулюватися на основі об’єктивно існуючої педагогічної закономірності); 2) орієнтованість принципу на зняття або розв’язання педагогічних суперечностей, вирішення педагогічних завдань (принцип як орієнтир загальної стратегії педагогічної діяльності); 3) системність (визначальний вплив на компоненти педагогічної і дидактичної системи); 4) аспектність (кожен принцип має розкривати нові підходи, нові можливості удосконалення педагогічного процесу); 5) доповнюваність (кожен новий принцип має доповнювати попередні); 6) ефективність (реалізацію кожного педагогічного принципу має бути спрямовано на суттєве підвищення ефективності навчально-виховного процесу); 7) теоретична і практична значущість (кожен з виявлених і запропонованих принципів має значення для розвитку педагогічної теорії і удосконалення педагогічної практики). Теоретичний аналіз, проведений В. І. Андреевим, дозволив дійти таких висновків: 1) систематику принципів необхідно здійснювати на основі педагогічної системи; 2) зважаючи на

її багатоаспектність і динамічність, система принципів має бути багатовимірною [44, с. 115].

Педагогічні принципи відіграють ключову роль в організації і реалізації педагогічного процесу, оскільки визначають характер і стиль діяльності педагога, зміст, методи і форми навчальної діяльності, регулюють протікання педагогічного процесу. Їх можна розглядати як ціннісні орієнтири і настанови, що відтворюють смисл, зміст і способи доцільної педагогічної діяльності, яка приводить до підвищення ефективності педагогічного процесу. Вибір компонентів педагогічної системи, відносини зі студентами і стиль взаємодії з ними залежить від принципів, якими керується викладач у своєму житті та професійній діяльності. У конкретному педагогічному дослідженні принципи можуть бути запропоновані як рекомендації для організації навчальної діяльності студентів і управління нею. «Правила» використання принципів мають допомагати викладачам створювати психолого-педагогічні умови для продуктивної навчальної діяльності кожного з них.

Кожен принцип (або їх пара) спрямовується на вирішення педагогічних суперечностей і сприяє успішності педагогічного процесу. У даному дослідженні визначення системи принципів і їх обґрунтування здійснено на основі факторного підходу, який дозволяє виявити протиріччя, що виникають під впливом дії об'єктивного, суб'єктивного, особистісного і людського факторів; педагогічні принципи спрямовані на зняття або зменшення рівня дії суперечностей. Результати проведеного дослідження представимо у вигляді таблиці (табл. 5.1).

Отже, для реалізації розробленої теоретичної концепції визначено педагогічні принципи (професійної спрямованості, гуманітаризації та гуманізації), результатом упровадження яких у педагогічну практику є становлення творчих суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентами.

Таблиця 5.1

**Педагогічні принципи формування досвіду МКК студентів економічного профілю, визначені на основі факторного підходу**

Фактори впливу на формування досвіду МКК	Протиріччя, що виникають	Педагогічні принципи, спрямовані на зниження дії суперечностей
<p><b>Об'єктивний фактор:</b>            1) глобалізаційні процеси у світовій економіці            2) науково-технічний прогрес та інформатизація суспільства            3) прагматизм, дегуманізація суспільства</p>	<p>1) необхідність підготовки фахівця, здатного до ефективної МКК, і реальний стан підготовленості фахівців економічного профілю до МКК            2) переважання знанневої парадигми у вищій освіті та необхідність переходу до культурологічної            3) необхідність підготовки фахівців до соціальної взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктних відносин</p>	<p>1) принцип професійної спрямованості педагогічного процесу формування досвіду МКК            2) принцип гуманітаризації вищої освіти            3) принцип гуманізації відносин між учасниками педагогічного процесу у ВНЗ</p>
<p><b>Суб'єктивний фактор:</b>            1) розвиток педагогічної науки            2) організація навчальної діяльності у ВНЗ економічного профілю</p>	<p>1) потреба студента у набутті досвіду МКК і недостатній стан теоретичної розробленості педагогічної проблеми формування досвіду МКК            2) наявний стан з організацією навчальної діяльності у ВНЗ і необхідність створення педагогічних умов для формування досвіду МКК (моделювання педагогічної системи та обґрунтування її компонентів; розроблення педагогічної технології формування досвіду МКК;</p>	<p>1) принцип науковості;            принцип системності            2) принцип цілісності педагогічного процесу;            принцип системності;            принцип технологічності;            принцип управління;</p>

*Продовж. табл. 5. 1.*

Фактори впливу на формування досвіду МКК	Протиріччя, що виникають	Педагогічні принципи, спрямовані на зниження дії суперечностей
	визначення дидактичних засобів управління навчальною діяльністю; необхідність постійної оптимізації педагогічного процесу формування досвіду МКК)	принцип оптимальності
<p>Особистісний фактор:</p> <p>1) розвиток особистості студента</p> <p>2) розвиток особистості викладача</p>	<p>1) необхідність формування когнітивної, ціннісно-емоційної та комунікативно-поведінкової сфери особистості студента та недостатній рівень досягнення якості знань, умінь здійснювати МКК, сформованості особистісних якостей</p> <p>2) наявний рівень підготовленості до здійснення педагогічного процесу формування досвіду МКК; необхідність підвищення методологічної культури і педагогічної майстерності в цій галузі</p>	<p>1) принципи особистісно орієнтованого навчання: природовідповідність, культуровідповідність, індивідуалізація; принципи свідомості, суб'єктності, науковості, наочності</p> <p>2) принцип науковості; принцип суб'єктності</p>
<p>Людський фактор:</p> <p>1) стосунки між учасниками педагогічного процесу</p>	<p>1) необхідність формування діалогічних відносин і особистісних якостей, які сприяють успішності процесу МКК; недемократичність у стосунках учасників педагогічного процесу, прояви авторитаризму з боку адміністрації ВНЗ і викладачів</p>	<p>1) принцип демократизму; принцип діалогічності; принцип толерантності</p>

## ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ

Основним елементом педагогічної системи формування досвіду МКК є зміст, який викладачеві необхідно відібрати для того, щоб організувати відповідний педагогічний процес, а студенту – засвоїти, щоб набути досвід у цій сфері людської діяльності. Наведемо визначення В. С. Безруковою поняття «зміст», яке ми поділяємо: «Зміст – це та частина суспільного досвіду поколінь, що відбирається відповідно до поставленої мети розвитку людини і у вигляді інформації передається їй [37, с. 52]». Зміст має виконувати важливі функції, а саме: бути предметом пізнавальної діяльності викладача та студентів; стати засобом їх практичної діяльності; перетворитися на засіб управління розвитком як студентів, так і самого викладача, який організує педагогічний процес [37, с. 52].

Ґрунтуючись на сутності категорії «досвід», висунуто спроектувати зміст формування досвіду МКК на основі таких припущень: для набуття досвіду МКК необхідні знання стосовно об'єкта вивчення – МКК; уміння та навички здійснення цього виду діяльності; емоційно-ціннісне ставлення до МКК; певні особистісні якості, які уможливають досягнення людиною цілей МКК. Отже, зміст можна умовно поділити на такі компоненти: когнітивний компонент (знання та засвоєна інформація стосовно МКК мають допомагати людині зорієнтуватися в іншій культурі); емоційно-ціннісний компонент (потреби та мотиви людини здійснювати МКК зумовлюють ціннісне ставлення до об'єкта пізнання і перетворення, виявлення відповідних емоцій, а також формування необхідних особистісних якостей); комунікативно-діяльнісний компонент (засвоєні способи діяльності, набуті вміння МКК забезпечують відтворення людиною об'єкта пізнання і дозволяють у процесі творчої діяльності здійснювати його подальше перетворення). Результати дослідження щодо змісту МКК представлено у табл. 5.2.

Проаналізуємо кожен з виокремлених компонентів змісту формування досвіду МКК.

Таблиця 5.2

**Компоненти змісту формування досвіду міжкультурної комунікації студентів економічного профілю (виокремлено на основі аналізу філософської категорії «досвід»)**

Когнітивний	Емоційно-ціннісний	Комунікативно-діяльнісний
<p>1. Філософський аспект: – цілі, принципи МКК, шляхи досягнення взаєморозуміння</p> <p>2. Культурологічний аспект: – культурні універсалії – національні особливості іншої культури – національна специфіка бізнес-культури</p> <p>3. Психологічний аспект: – форми та ситуації МКК – процес МКК (закономірності й особливості) – психологічні реакції й емоції на іншу культуру та її носіїв – перешкоди у процесі МКК – етнічні стереотипи і упередження – результати процесу МКК</p> <p>4. Лінгвістичний аспект: – вербальні засоби МКК – невербальні засоби МКК – екстралінгвістичні засоби</p> <p>5. Економічний аспект: – особливості міжкультурної взаємодії в економічній сфері: – цілі, принципи, зміст, методи, форми МКК у сфері професійної діяльності економіста</p>	<p>1. Світогляд особистості: – світоглядні універсалії – національні особливості світогляду людини</p> <p>2. Ціннісні орієнтації: – загальнолюдські цінності – національні цінності – соціальні (професійні) цінності – індивідуальні цінності</p> <p>3. Особистісні якості фахівця з економіки: – суб'єктні (мотивація, пізнавальна активність, креативність, здатність до рефлексії) – професійні (якість знань – повнота, гнучкість, вміння – прийняття економічно доцільних рішень, здатність працювати в «команді») – комунікативні (комунікативна активність, доречність, динамічність) – моральні (міжкультурна толерантність)</p>	<p>1. Сфери діяльності суб'єкта МКК: – життєдіяльність (МКК у побутовій сфері) – МКК у професійній діяльності – комунікативна діяльність (види мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, письмо, аудіювання) – діяльність з самопізнання у сфері МКК (самоосвіта, самовиховання)</p> <p>2. Рівні МКК: – розпізнавання – репродуктивна алгоритмічна діяльність – продуктивна евристична діяльність – продуктивна творча діяльність</p>

1. Когнітивний компонент. Для орієнтації у навколишньому світі, зокрема в іншій культурі, студенту необхідно засвоїти знання стосовно природи, людини, діяльності, суспільства, культури. Це сприятиме формуванню в його свідомості правильної «картини світу» не тільки в середовищі своєї культури, а й відносно культур інших народів. Порівняльний аналіз культурних відмінностей дозволить виробити певні методологічні підходи до пізнавальної та практичної діяльності в ситуаціях МКК. Студентам важливо мати уявлення щодо сутності феномена культури, культурних універсалій та їх прояву в різних культурах світу, засвоїти знання стосовно іншої культури, а також розуміти сутність, закономірності й особливості процесу МКК.

Під час навчання у ВНЗ студенти мають ознайомитися з філософським, культурологічним, психологічним, лінгвістичним аспектами, а також засвоїти закономірності комунікації в економічній сфері (культурно зумовлені стилі ведення ділових переговорів; діловий етикет у різних країнах; ділове листування тощо). Культурологічний аспект передбачає усвідомлення національних особливостей рідної культури, національної специфіки іншої культури, що виявляється в побутовій і професійній сферах, організації суспільства, нормах та правилах комунікативної поведінки представників її носіїв.

Багаторічний досвід викладацької діяльності показав, яке важливе значення має психологічна підготовка студентів до процесу МКК. Їм необхідно знати, які фактори впливають на перебіг МКК та її результат, які емоційні реакції (страх, невпевненість, культурний шок тощо) можуть виникати при зіткненні з фактами іншої культури або її представниками, як долати проблеми у процесі здійснення МКК. На успішність процесу МКК впливають рівень усвідомлення студентами факту існування етнічних стереотипів і необхідності подолання упереджень стосовно іншого народу, знання природи міжкультурних конфліктів і шляхів їх усунення, знання принципів МКК та взаєморозуміння між представниками різних культур.

Для МКК у професійній сфері, зокрема економічній, необхідно знати закони і особливості ділової комунікації (на-

приклад, культурно зумовлені стилі ведення ділових переговорів, ділове листування, діловий етикет у різних країнах тощо). Процес МКК не може здійснюватися без застосування засобів комунікації (вербальних і невербальних). При цьому важливо, щоб вивчення лінгвістичної системи, значення жестів, міміки, такесики, інтонації, пауз, ритму, мелодики тощо відбувалося на фоні засвоєння іншої культури. Це пов'язано з тим, що в мові віддзеркалюється реальний світ, свідомість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль, цінності, особливості світосприймання («картини світу») тощо. Викладачі знають, що на засвоєння студентами змісту МКК суттєво впливає їх рівень володіння рідною мовою (словниковий запас, усвідомлення логічних зв'язків у висловлюванні, відчуття стилю мовлення тощо). Отже, освоєння рідної культури і мови, яка є її невід'ємною частиною, створює основу, на якій можливе вивчення і засвоєння іншої культури.

2. Емоційно-ціннісний компонент. У засвоєнні професійного змісту важливо постійно спрямовувати студентів на розкриття ціннісної сутності об'єктів реального світу, їх загальнолюдської значущості. Це співзвучно основному завданню освіти – спрямовувати його на осмислення системи найвищих цінностей, вироблених людською культурою («природа», «Людина», «життя», «суспільство», «істина», «добро», «пізнання», «комунікація» тощо).

Набуття емоційно-ціннісного досвіду особливого значення має в умовах МКК, оскільки неврахування відмінностей у ціннісних орієнтаціях представника іншої культури може стати причиною непорозуміння і різного роду збоїв, які призводять до негативних наслідків для МКК. Безумовно, зусилля студентів, спрямовані на набуття досвіду емоційно-ціннісного ставлення, залежать від наявності у них потреб у МКК і мотивів її здійснення. Він набувається на основі аналізу власних емоційних реакцій на інформацію щодо іншої культури і результати МКК. Уміння управляти своїми емоціями і досягати цілей МКК виробляються, звичайно, завдяки особистісним якостям і самовихованню. Зміст МКК, який відбирається викладачем, має впливати на студента, формуючи необхідні для міжкультурної взаємодії особистісні



якості, такі як толерантність, відкритість до сприймання «ін-акшності», людяність, емпатія тощо.

3. Комунікативно-діяльнісний компонент. Досвід ціннісного ставлення людини до об'єктів інтелектуальної або практичної діяльності, засобів діяльності, навколишнього світу, до себе та інших людей виявляється у її практичній діяльності й комунікативній поведінці. Студентам в університеті необхідно набути комунікативно-діяльнісний досвід МКК в основних сферах життя, а саме: побутовій, професійній, комунікативній і самопізнанні. Здійснення МКК передбачає, як правило, практичне володіння іноземною мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності, засвоєння системи засобів вербальної і невербальної комунікації, норм комунікативної поведінки у повсякденному і діловому спілкуванні в ситуаціях МКК тощо. Вони є основою конкретних видів діяльності, що забезпечують фахівцям здатність плідно працювати в умовах МКК, а також в подальшому пізнавати культури інших народів світу.

Для студентів недостатньо набути комунікативно-діяльнісний досвід МКК на репродуктивному рівні. Досвід творчої діяльності, який вони мають отримати у процесі навчання, дозволить їм самостійно застосовувати знання та вміння у нових ситуаціях МКК, сформуванню нові способи МКК на основі вже відомих, виробляти ціннісні орієнтації стосовно нових об'єктів МКК тощо.

Отже, мета педагогічного процесу формування досвіду МКК – набуття студентами досвіду у цьому виді діяльності. На підґрунті філософської категорії «досвід» виокремлено такі інваріантні компоненти змісту МКК: когнітивний (знання стосовно об'єкта вивчення – процесу МКК), емоційно-ціннісний (емоційно-ціннісне ставлення до МКК, особистісні якості, що сприяють досягненню цілей МКК), комунікативно-діяльнісний (уміння та навички здійснення цього виду діяльності). Оскільки зміст формування досвіду МКК відтворює єдність філософського, культурологічного, психологічного, лінгвістичного і економічного аспектів, це дає підстави стверджувати, що його засвоєння відбувається на міжпредметному рівні засобами всіх предметів, які студенти вивчають у ВНЗ.

## МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Під час навчання у ВНЗ студенти мають набути досвід здійснення МКК різними методами на основі практичного використання засвоєних теоретичних знань. Поняття «метод» (від грец. *methodos* – шлях дослідження, теорія, учення) означає «спосіб досягнення будь-якої мети, вирішення конкретного завдання, сукупність прийомів або операцій практичного і теоретичного освоєння (пізнання) дійсності», зумовлений закономірностями досліджуваного об'єкта [29, с. 795].

Система методів обирається, насамперед, відповідно до цілей та змісту навчання і зумовлюється умовами навчання, рівнем інтелектуального розвитку студентів, їх віковими особливостями, здібностями і мотивацією, а також професійною кваліфікацією викладача і рівнем його методологічної культури. Ця система послідовних і координованих дій викладача та студентів, що спрямована на досягнення певного навчального завдання, вирішення теоретичного або практичного питання, засвоєння певної частини змісту освіти, реалізуються в конкретних організаційних формах навчальної діяльності.

Для формування досвіду МКК доцільно використовувати сукупність методів (інформаційно-рецептивний; репродуктивний; проблемне викладення матеріалу; евристичний; дослідницький), кожний з них має забезпечити, щоб вивчення студентом навчального матеріалу супроводжувалось емоціями, які б перетворили його в особистісну цінність для нього. Зазначені методи реалізуються за допомогою засобів, найважливішими з яких є слово, наочність, практика; відповідно до цього використання кожного з методів відбувається словесними, словесно-наочними, наочно-практичними і словесно-практичними засобами в різних формах їх виявлення (розповідь, робота над текстом, усні та письмові вправи, пошукові завдання, дидактичні ситуації тощо). Засобами реалізації, зокрема, інформаційно-рецептивного методу і проблемного викладення навчального матеріалу можуть бути тексти в усній і письмовій формах, аудіо- і відеофільми, наочні засоби, моделі тощо; репродуктивний метод передбачає повторення студентами продемонстрованих викладачем засобів діяльно-

сті за допомогою вербальних засобів, практичних дій з предметами і знаковими системами; евристичний і дослідницький методи потребують конструювання, проектування, планування і проведення експерименту, вирішення пошукових завдань.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури і власний педагогічний досвід доводять необхідність застосування системи методів формування досвіду МКК відповідно до цілей і змісту навчання майбутніх економістів. Метод навчання як дидактичний спосіб досягнення мети є системою послідовних дій викладача, який організує за допомогою дидактичних засобів орієнтувальну, пізнавальну, практично-перетворювальну і оцінювальну діяльність студентів, спрямовану на засвоєння соціального досвіду здійснення МКК у типових ситуаціях професійної 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. Вибір конкретних методів на кожному занятті залежить від дидактичних завдань, характеру навчального матеріалу, рівня інтелектуального і духовного розвитку студентів, рівня їхньої комунікативної культури.

На основі власного педагогічного досвіду стверджуємо, що найпоширенішими методами у підготовці економістів до професійної діяльності, які формують досвід творчої діяльності у вирішенні проблемних завдань у ситуаціях МКК, є дискусія, диспут, метод «мозкового штурму», презентація, метод аналізу критичних подій, рольові та ділові ігри тощо.

Організаційні форми спільної навчальної діяльності студентів у процесі формування досвіду МКК визначаються, в першу чергу, завданням формування у них здатності до соціальних відносин і взаємодії. Необхідність підготовки студентів до роботи і комунікації в колективі вимагає організувати навчальну діяльність у відповідності до її соціальної сутності, а саме як спільну діяльність, побудовану на співпраці. Взаємодія передбачає співробітництво учасників педагогічного процесу (викладача зі студентами і студентів між собою), спрямоване на досягнення спільного результату, а це

диктує необхідність об'єднання зусиль у визначенні цілей, змісту, методів навчання.

Протягом навчання в університеті студентам-економістам необхідно набути певний досвід виконання типових завдань професійної діяльності з урахуванням економічних і культурних чинників. Для майбутнього фахівця важливо навчитися координувати свою діяльність зі своїми колегами (також у складі міжкультурних «команд») у процесі прийняття оптимальних управлінських рішень, а також сформувати особистісні якості, що сприяють продуктивній співпраці в колективі й забезпечують його ефективну роботу. Реалізація педагогічного принципу практичної спрямованості підготовки фахівців з економіки передбачає організацію педагогічного процесу формування досвіду МКК як спільної діяльності її учасників.

Ґрунтуючись на працях науковців (Т. О. Дмитренко, О. М. Матюшкін та інші) доведено, що результати навчальної діяльності залежать від управління педагогічним процесом за допомогою дидактичних засобів, найефективнішими з яких є заздалегідь спроектовані ситуації спільної продуктивної діяльності (СПД). Спільна навчальна діяльність – «це особливий тип соціально організованих взаємовідносин і взаємодії між вчителем і учнями, що забезпечує перебудову всіх компонентів структури індивідуальної пізнавальної діяльності з об'єктом засвоєння за рахунок створення спільності смислів, цілей, способів досягнення результату і формування саморегуляції індивідуальної діяльності... [45, с. 108-109]». Спільна навчальна діяльність сприяє розвитку мотиваційно-сислової сфери особистості, встановленню демократичних стосунків між її учасниками, подоланню проявів авторитарності викладача в управлінні педагогічним процесом.

Аналіз різних моделей організації навчальної діяльності показав, що найвищу продуктивність люди виявляють у спільному вирішенні творчих завдань, під час якого «майбутній фахівець не тільки засвоює професійні знання та способи їх побудови, але й сам створює нові знання, новий, соціально значущий досвід [45, с. 8]». Ситуація СПД розглядається «як одиниця становлення особистості в процесі навчання», в якій «людина відтворюється як цілісність» у єдності інтелектуаль-

ної і моральної сфер її особистості [45, с. 112]». Отже, показником ефективності навчання в ситуаціях СПД є не стільки рівень засвоєння знань, а, насамперед, розвиток особистісних якостей.

Для реалізації даного підходу до організації педагогічного процесу вирішальне значення має його дидактичне забезпечення, а саме: спроектовані СПД і організаційні форми співпраці учасників педагогічного процесу, які забезпечували б єдність смислового й інтелектуального аспектів особистості, сприяли б усуненню авторитарного стилю управління навчанням, утворюючи демократичну систему стосунків між ними. Ситуації СПД є ситуаціями розвитку особистості, які спрямовані на мобілізацію резервів людського фактора, відповідають вимогам розвитку мотиваційно-смислової сфери студента (основного рівня організації та саморегуляції навчання) і забезпечують необхідні психолого-педагогічні умови для становлення індивідуальності студента у різноманітних формах спільного навчання. У ситуаціях СПД студенти набувають необхідний для подальшої роботи досвід проектування спільної діяльності, засвоюють форми спілкування, поведінки і соціальної взаємодії, комунікативні норми стосунків між людьми. Отже, в процесі формування навчальної діяльності відбувається розвиток особистості як суб'єкта цієї діяльності (розвиток мотиваційної сфери, становлення національної та індивідуальної «картини світу» в результаті розвитку свідомості й самосвідомості людини, виховання на основі загальнолюдських цінностей).

Дидактичною формою організації СПД є проблемна ситуація. У теоретичних і практичних розробках науковців питань щодо проблемного навчання (В. Т. Кудрявцев, А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, В. Оконь та інші) доведено його роль у формуванні компетентного творчого фахівця. Проблема ситуація виникає, коли людина стикається з чимось новим, незрозумілим або невідомим і прагне це пізнати. Під час виконання такого завдання для студентів характерним є певний психологічний стан, пов'язаний з пошуком засобів його вирішення і необхідністю засвоєння нових знань стосовно предмета пізнання. Розв'язання проблемної ситуації складається з таких етапів: усвідомлення факту її виникнення, аналіз та формулювання проблеми, пошук шляхів вирішення

проблеми (висування та обґрунтування гіпотез, їх перевірка), оцінювання результатів (перевірка правильності вирішення проблеми і у разі необхідності – корекція результатів).

Досвід використання технології проблемного навчання показує, що вона дозволяє навчити студентів логічно мислити, творчо застосовувати наукові знання, а це сприяє підвищенню таких якостей, як гнучкість, оперативність, системність, міцність тощо. Почуття задоволення, що виникає в разі розв'язання проблемного завдання, посилює впевненість студентів у своїх силах, формує зацікавленість і позитивну мотивацію до розширення і поглиблення наукових знань. В організації такої СПД важливо, щоб проблемна ситуація була значущою для них, відповідала їхнім інтересам і ґрунтувалась на попередньому досвіді, тоді подолання труднощів викличе розумову активність і забезпечить засвоєння необхідних знань. Усвідомлення студентами алгоритму вирішення проблеми сприяє формуванню навичок пошукової діяльності в процесі вирішення проблемних пізнавальних завдань, розвитку активності та самостійності.

Проблемна ситуація є дидактичною формою організації діалогічної комунікації суб'єктів педагогічного процесу. Необхідність ведення діалогу в процесі її вирішення зумовлюється наявністю певних протиріч, які потрібно усунути (дефіцит інформації, уточнення обставин комунікативної ситуації, пошук способів виконання діяльності). Діалогові форми навчання уможливають співробітництво між учасниками педагогічного процесу, виключають тиск і авторитаризм з боку викладача. Діалог як особлива ситуація спілкування потребує визнання і прийняття нею певних правил комунікативної поведінки, дотримання етичних норм у міжособистісних взаєминах. У розв'язанні проблемної ситуації у студентів виникає потреба висловлювати й аргументувати свою позицію, виявляти толерантність по відношенню до іншої думки і позиції; імітація різних соціальних ролей у проблемних ситуаціях дозволяє їм «побувати» в різних життєвих ситуаціях і відчувати багатогранність людського спілкування.

Проблемні ситуації СПД у педагогічному процесі формування досвіду МКК є ефективним дидактичним засобом управління навчальною діяльністю студентів, що сприяють ефективному засвоєнню нових знань щодо об'єкта пізнання,

набуттю вмінь виконання типових завдань майбутньої професійної діяльності та розвитку суб'єктних якостей студентів. У процесі розв'язання ситуацій СПД посилюються міжпредметні зв'язки, відбувається інтеграція знань з різних наукових напрямів, результатом чого є формування системного економічного мислення майбутніх фахівців.

Отже, 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 типові для даної професії види й способи діяльності. Реалізація у педагогічній практиці педагогічних принципів формування досвіду МКК передбачає організацію СПД, що здійснюється у різноманітних формах взаємодії викладача зі студентами і студентів між собою. У ситуаціях СПД студенти набувають необхідний для подальшої роботи досвід МКК, засвоюють форми спілкування, поведінки і соціальної взаємодії, комунікативні норми стосунків між людьми.

### Висновки до підрозділу 5.3.

1. На основі інваріантної моделі спроектовано компоненти педагогічної системи формування досвіду МКК студентів ВНЗ економічного профілю (студенти та викладачі, педагогічні цілі, принципи, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання).

2. Доведено, що метою і результатом педагогічного процесу формування досвіду 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 досвіду МКК, цілеспрямованість у досягненні результатів, інтелектуальна (пізнавальна) активність, креативність і здатність до рефлексії. Доведено, що 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.

Ґрунтуючись на дослідженнях науковців щодо понять «мета» і «процес цілепокладання», доведено, що педагогічні цілі формування МКК мають відображати компоненти філософської категорії «досвід» і відповідати таким критеріям, як ієрархічність, діагностичність і технологічність. Діагностичне визначення цілей потребувало виокремлення необхідних якостей майбутнього фахівця з економіки і детального опису ознак їх прояву з урахуванням специфіки професійної діяльності. Керуючись теорією вчених щодо моделі фахівця і галузевими стандартами професійної підготовки студентів економічного профілю, проаналізовано і виокремлено основні якості студентів, необхідні їм для успішного здійснення МКК: професійні, комунікативні, моральні. Вони характеризують аспекти діяльності людини у предметній, комунікативній і емоційно-ціннісній сферах.

Професійні якості фахівця виявляються в його діяльності, рівень здійснення якої залежить від суб'єктних властивостей (мотивації, цілеспрямованості, пізнавальної активності, здатності до рефлексії). Якість знань (повнота, гнучкість) визначає професійну майстерність і виявляється у вмінні приймати економічно обґрунтовані рішення і працювати в «команді». Основною моральною якістю майбутнього фахівця з економіки є міжкультурна толерантність до проявів «Інакшості».

3. Для реалізації розробленої теоретичної концепції було визначено педагогічні принципи (професійної спрямованості, гуманітаризації та гуманізації), результатом упровадження яких у педагогічну практику є становлення творчих суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентами.

4. Аналіз теорій щодо концепції змісту освіти дозволив обґрунтувати змістовне наповнення його інваріантних компонентів: когнітивний (знання стосовно об'єкта вивчення – процесу МКК і його специфіки в професійній діяльності економістів), емоційно-ціннісний (ціннісні орієнтації, ставлення до МКК, необхідні професійно-особистісні якості), комунікативно-діяльнісний (рівні МКК). Оскільки зміст МКК відтворює єдність філософського, культурологічного, психологічного, лінгвістичного й економічного аспектів, це дає підстави стверджувати, що його засвоєння відбувається на міжпредметному рівні засобами всіх предметів, які студенти вивчають у ВНЗ.

5. Найпродуктивнішими методами формування досвіду МКК зарекомендували себе інтерактивні методи (ділові ігри, презентації, дискусії, диспути, аналіз критичних ситуацій) і методи до-



слідницької 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.

6. Доведено, що професійна спрямованість має втілюватися у відповідних організаційних формах навчального процесу, що моделюють види й способи діяльності, типові для даної професії. Реалізація педагогічних принципів формування досвіду МКК передбачає організацію ситуацій спільної продуктивної діяльності, що здійснюється у різноманітних формах взаємодії викладача зі студентами і студентів між собою. У ситуаціях СПД студенти набувають необхідного для професійної діяльності 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.

#### **5.4. Педагогічна технологія формування досвіду міжкультурної комунікації студентів ВНЗ економічного профілю**

Зважаючи на те, що під час формування досвіду МКК здійснюється, насамперед, розвиток навичок комунікативної діяльності, етапи інваріантної технології визначено з урахуванням цієї специфіки: мотиваційно-цільовий, комунікативно-пізнавальний, комунікативно-діяльнісний та ціннісно-рефлексивний. Представимо в табл. 5. 3. основні педагогічні цілі технології формування досвіду МКК на кожному з етапів.

На мотиваційно-цільовому етапі здійснюється орієнтація учасників педагогічного процесу (як студентів, так і викладача) в умовах навчальної діяльності, формулювання проблем і шляхів її розв'язання. На цьому етапі для викладача існує високий ступінь невизначеності стосовно рівня наявних знань та умінь студентів, мотивації до вивчення об'єкта МКК. «Зріз» вихідних знань дозволяє йому встановити рівень мотивації студентів, їхню психологічну та інтелектуальну готовність до навчальної діяльності, рівень знань і

вмінь, розумові здібності й особистісні якості, а потім визначити педагогічні цілі формування досвіду МКК і критерії та засоби діагностики результатів. У таких умовах викладач змушений витратити певний час для того, щоб студенти усвідомили необхідність та можливість вивчення навчального матеріалу, зрозуміли технологію засвоєння знань, визначились щодо способів роботи над навчальним матеріалом. На цьому етапі викладач може застосувати такі наукові методи діагностики, як анкетування, спостереження за діяльністю студентів під час виконання навчальних завдань з подальшим аналізом їх результатів, вимірювальні тести для визначення рівня засвоєння знань та інші.

Таблиця 5.3

**Педагогічні цілі технології формування міжкультурної комунікації**

Етапи	Педагогічні цілі
1. Мотиваційно-цільовий	Формування позитивної пізнавальної мотивації до вивчення навчального матеріалу; виявлення наявного досвіду МКК; активізація наявних знань стосовно об'єкта вивчення; виявлення разом зі студентами «прогалин» у їхніх знаннях щодо об'єкта пізнання
2. Комунікативно-пізнавальний	Усебічне вивчення об'єкта пізнання у сфері МКК; визначення сутнісних характеристик об'єкта, розробка його моделі; засвоєння і активізації вербальних і невербальних засобів здійснення МКК
3. Комунікативно-діяльнісний	Уточнення характеристик об'єкта вивчення під час практичного використання засвоєних знань у ситуаціях МКК на евристичному та творчому рівнях
4. Ціннісно-рефлексивний	Співставлення отриманих результатів з цілями навчальної діяльності та їх коригування; усвідомлення студентами цінності набутого досвіду МКК; накреслення шляхів подальшого його розширення

Мотиваційно-цільовий етап є необхідним для формування позитивної мотивації у студентів. Поняттям «мотивація» у психолого-педагогічній літературі визначається про-

цес, у результаті якого будь-яка діяльність набуває для індивіда певного особистісного смислу, забезпечує його інтерес до неї і перетворює зовнішньо визначені цілі діяльності на його внутрішні потреби [36, с. 97]. Завдання педагога в реалізації педагогічного процесу вбачаємо в урахуванні мотивації як рушійної сили навчальної діяльності студентів. Відомими методами розвитку мотивації є робота з цікавими для них навчальними матеріалами, що стимулюють пізнавальну активність студентів, викликають емоції, дозволять набувати ціннісні орієнтації стосовно нього; а також методика створення проблемних ситуацій, розв'язання яких надає студентам відчуття практичного значення матеріалу, що вивчається. Формуванню мотивації сприяють усвідомлення студентами важливості знань для майбутньої професійної діяльності, розуміння їх необхідності для виконання роботи на високому рівні.

Мотиваційно-цільовий етап дозволяє швидко включити студентів у навчально-пізнавальну діяльність. Цілями викладача є такі: викликати інтерес до навчального матеріалу (теми або тексту) і сформуванню позитивну мотивацію до його вивчення; ввести в тематику / проблематику заняття; пов'язати матеріал, що вивчається, з наявними знаннями, вміннями, життєвим досвідом студентів, подолати таким чином мовно-мисленнєві бар'єри у засвоєнні нової навчальної інформації; виявити рівень іншомовної комунікативної діяльності; створити сприятливу атмосферу для спілкування і взаємодії учасників педагогічного процесу.

Під час реалізації педагогічної технології формування досвіду МКК необхідно постійно оцінювати рівень мотивації студентів на всіх її етапах, забезпечуючи таким чином зворотний зв'язок з ними, який дозволяє викладачеві оперативно управляти їхньою навчальною діяльністю. Порівняння вихідного, поточного і кінцевого рівня надає інформацію щодо ставлення студентів до організації педагогічного процесу, а також компонентам педагогічної системи (змісту, методам, засобам, формам навчальної діяльності).

На мотиваційно-цільовому етапі педагогічної технології викладач має визначити ставлення студентів щодо необхідності і важливості для них набуття досвіду МКК, а також мо-

жливості засвоєння ними запланованого навчального матеріалу. Усвідомлення студентами цілей його вивчення значно підвищує їхню мотивацію. На цьому етапі здійснюється формування орієнтувального механізму, необхідного для успішного здійснення МКК. Повідомлення студентам-економістам системи орієнтирів щодо найсуттєвіших аспектів процесу МКК (філософського, культурологічного, психологічного, економічного, лінгвістичного) створить основу для успішної професійної діяльності в умовах МКК.

Результатом даного етапу і необхідною умовою досягнення ефективності педагогічного процесу є спільне зі студентами визначення цілей формування досвіду МКК. Участь студентів у цілепокладанні сприяє тому, що цілі навчання, які задаються суспільством або викладачем ззовні, перетворюються у їхні власні, особисті цілі. У такому разі вони почувають себе повноправними суб'єктами навчальної діяльності, які самостійно і творчо можуть досягати поставлених цілей. Демократичність стосунків між суб'єктами педагогічного процесу формує мотиваційну сферу, сприяє їхній активності й ініціативності, а також самоорганізації й відповідальності. Для мотиваційно-цільового етапу педагогічного процесу формування досвіду МКК характерним є переважно пряме управління навчальною діяльністю студентів з боку викладача, який орієнтує їх у новому навчальному матеріалі.

Метою комунікативно-пізнавального етапу є розроблення моделі об'єкта пізнання; визначення сутнісних характеристик об'єкта та його моделі. Основними завданнями викладача на цьому етапі є виявлення протиріч між потребами студентів щодо рівня сформованості досвіду МКК і наявним рівнем знань та вмінь, а також спільне з ними формулювання проблеми і розроблення моделі об'єкта вивчення. У процесі формулювання проблеми студенти мають усвідомити протиріччя, які виникають під впливом дії різних факторів (об'єктивного – виявлення в процесі навчальної діяльності нових сторін в об'єкті пізнання; суб'єктивного – необхідність визначення інших засобів і способів вивчення об'єкта, невідомих їм з попереднього досвіду; особистісного – усвідомлення необхідності розширення індивідуального досвіду за рахунок пізнання конкретного об'єкта, виявлення вольових

якостей (пізнавальної і комунікативної активності, цілеспрямованості, ініціативності, рішучості, самостійності тощо); людського – включення у взаємодію і спілкування з іншими людьми, визначення характеру стосунків, що ведуть до продуктивної діяльності).

На комунікативно-пізнавальному етапі студентам необхідно засвоїти нову інформацію стосовно об'єкта, що вивчається, а також засоби МКК (вербальні, невербальні, екстралінгвістичні) для подальшого їх використання в процесі вирішення практичних завдань особистого та професійного характеру. Отже, результатом даного 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. З досвіду педагогічної діяльності відомо, що 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. Здатність до співуправління набувається ними завдяки поступовій передачі їм частини управлінських функцій викладача через залучення до самостійної постановки і виконання завдань, обґрунтування своїх рішень, планування своїх дій тощо.

Метою комунікативно-діяльнісного етапу є уточнення характеристик об'єкта вивчення, детальне засвоєння нової тематичної інформації, активізація введеного лінгвістичного матеріалу (лексичних одиниць і граматичних структур, потрібних для МКК стосовно об'єкта вивчення). На комунікативно-діяльнісному етапі студенти виконують з розробленою моделлю різноманітні завдання, щоб усебічно вивчити об'єкт і засвоїти способи діяльності з ним. На цьому етапі відбувається практичне використання засвоєних знань у проблемних ситуаціях МКК. Основними дидактичними засобами формування досвіду МКК на даному етапі є система творчих завдань, спрямована на розвиток продуктивної мисленнєвої діяльності і формування відповідних комунікативних умінь. Студентам пропонуються практичні завдання зі створення «готового продукту» мовленнєвої діяльності (усної та письмо-

вої), а саме: проведення ділових ігор, дискусій, інтерв'ю, презентацій, переговорів, інсценування тексту, написання переказів, творів, особистих та ділових листів, рекламних текстів, резюме, рефератів або анотацій до текстів різних стилів тощо. Для комунікативно-діяльнісного етапу характерним є самоуправління студентів, які здатні самостійно і творчо вирішувати завдання в складних і змінених умовах МКК. Результатом даного етапу є високий рівень сформованої МКК, який дозволяє людині автономно взаємодіяти з представниками іншої культури.

На комунікативно-пізнавальному і комунікативно-перетворювальному етапах розвиток позитивної мотивації забезпечує організація навчальної діяльності як активного процесу перетворення самими студентами об'єкта пізнання, що є можливим завдяки тому, що вони набувають здатність орієнтуватися в змісті навчального матеріалу, засвоюють методи і узагальнені способи діяльності з ним. Це створює основу для самостійного пізнання, перетворювання і оцінювання нових об'єктів МКК також і після закінчення ВНЗ, формує у них потребу в постійному поглибленні і розширенні знань у сфері МКК.

На ціннісно-рефлексивному етапі відбувається порівняння отриманих результатів з цілями, сформульованими на початку навчальної діяльності. Рефлексія (лат. reflexio – звернення назад, відображення) розглядається як мисленнєвий процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе (своїх дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, ставлення до інших і відносин з ними, власних завдань) [46, с. 469-470]. 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. Отже, продуктом навчальної діяльності є досвід МКК, який включає набуті ціннісні орієнтації в світі, усвідомлення різноманітності культур та їх взаємовпливу, здатність до порівняння способу життя, поведінки, систем цінностей представників різних народів тощо. У процесі навчання студенти усвідомлюють існування культурно зумовлених відмінностей, що виявляються у побуті, виробництві, традиціях, системі соціальних норм та ціннісних орієнтацій, поведінці її носіїв.

Вони мають також усвідомити цінність засвоєних знань щодо закономірностей і особливостей процесу МКК та набути досвід самостійно поповнювати їх у разі необхідності.

Інформацію щодо досягнутих результатів навчальної діяльності педагога отримують завдяки постійному спостереженню за нею і її вимірюванню. Поточний, проміжний і підсумковий контроль надає викладачу інформацію щодо стану навченості й вихованості студентів і спрямовує його зусилля на вдосконалення педагогічної системи формування досвіду МКК з метою оптимізації відповідного педагогічного процесу.

На ціннісно-рефлексивному етапі викладачу необхідно не тільки самому оцінювати успішність студентів, але й надавати їм можливість здійснювати самоконтроль і самооцінку результатів своєї навчальної діяльності з метою подальшого їх коригування. Усвідомлення ними цінності набутих знань і вмінь забезпечує умови для підвищення самосвідомості студентів, формування у них потреби у саморозвитку (інтелектуальному, емоційному, комунікативному, моральному). Отже, контроль-оцінювальна діяльність є важливою як для викладача, так і для студента, оскільки формує у них звичку до самоконтролю, самооцінювання і самокорекції своєї діяльності.

З метою управління навчальною діяльністю студентів-економістів для кожного з етапів технології згідно із визначеними цілями розроблено дидактичні засоби формування досвіду МКК (табл. 5.4). З переліку наведених завдань кожен викладач має можливість вибрати дидактичні засоби, які найбільше підходять для цілей навчальної діяльності студентів, їхньому рівню сформованості досвіду МКК.

Безперервне вдосконалення дидактичних засобів управління навчальною діяльністю студентів на кожному з етапів технології має відбуватися в процесі реалізації спроектованої педагогічної технології. Завдяки застосуванню системи дидактичних засобів підвищується технологічність використання матеріальних і людських ресурсів (часу, зусиль тощо), досягається керованість педагогічним процесом.

**Таблиця 5.4**  
**Система дидактичних засобів формування міжкультурної комунікації**

Етапи роботи	Педагогічні цілі	Дидактичні засоби	Форма управління
1. Мотиваційно-цільовий етап	<p>Формування інтересу до об'єкта МКК, введення в тематику / проблему-типу ситуації МКК, активізація індивідуального досвіду студентів (на-явних знань, умінь, ціннісних орієнтацій, емоцій), спрямовування навчальної діяльності студентів на усвідомлення необхідності,</p>	<p>Завдання на формування орієнтувального механізму у ситуації МКК:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– асоціограма, пошук ключових слів стосовно об'єкта МКК</li> <li>– «мозкова атака», створення «дерева» рішень щодо ситуації МКК</li> <li>– використання ілюстрацій, картинок, рисунків, схем, діаграм тощо</li> <li>– складання колажу</li> <li>– складання та оцінювання каталогу питань до ситуації МКК</li> <li>– застосування гумору до розгляду ситуації МКК</li> <li>– комбінування тез та прикладів до ситуації МКК</li> <li>– формулювання гіпотез стосовно проблемної ситуації МКК на основі фотографій, малюнків, ілюстрацій, карикатур, схем тощо</li> <li>– формулювання гіпотез щодо сутності ситуації МКК</li> <li>– складання / доповнення списку аргументів «за» і «проти» (pro / contra)</li> <li>– дискусія стосовно наведеного прикладу ситуації МКК (з життєвого або професійного досвіду)</li> <li>– обговорення досвіду МКК інших людей</li> <li>– порівняння інформації щодо ситуації МКК з реаліями рідної культури</li> </ul>	<p>Пряме управління з боку викладача</p>



Етапи роботи	Педагогічні цілі	Дидактичні засоби	Форма управління
	важливості і можливості засвоєння навчального матеріалу та методів роботи з ним	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обговорення питання актуальності та важливості вивчення навчального матеріалу</li> <li>– обговорення шляхів опрацювання навчального матеріалу</li> <li>– формулювання цілей засвоєння знань і очікувань стосовно результатів навчальної діяльності</li> </ul>	
<p>2. Комунікативно-пізнавальний етап</p> <p>2.1. Орієнтування в ситуації МКК</p>	<p>2.1. Управління процесом засвоєння студентами загальної інформації стосовно об'єкта МКК, способів навчальної діяльності з нею</p>	<p>2.1. Завдання на засвоєння загальної інформації щодо об'єкта МКК:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– перевірка гіпотези щодо відомої та нової інформації</li> <li>– визначення ключових понять</li> <li>– систематизація ключових понять за тематикою</li> <li>– опис фотографії, малюнку, ілюстрації, карикатури, графіку, схеми тощо</li> <li>– формулювання основної проблеми в ситуації МКК</li> <li>– складання плану вирішення проблемної ситуації МКК</li> <li>– графічне представлення основної інформації стосовно об'єкта МКК</li> <li>– об'єднання інтересу (або його відсутності) до навчальної інформації</li> <li>– об'єднання важливості її засвоєння для вирішення певного завдання або розв'язання певної проблеми</li> <li>– доповнення до асоціограми, складеної на орієнтовному етапі</li> <li>– розділення навчальної інформації на абзаци та їх найменування;</li> </ul>	<p>Співучасна діяльність студентів</p>

Етапи роботи	Педагогічні цілі	Дидактичні засоби	Форма управління
		<ul style="list-style-type: none"> <li>– наведення прикладів, що ілюструють ключові моменти інформації</li> <li>– накреслення стратегії щодо детальної роботи над навчальним матеріалом</li> </ul>	
<p>2.2. Підання знань ситуації МКК через розуміння змісту інформації фрагмента іншої культури</p>	<p>2.2. Управління процесом засвоєння студентами навчальної інформації стосовно об'єкта МКК у деталях, набуття навичок МКК на основі читання або аудіювання тексту</p>	<p>2.2. Завдання на засвоєння детальної інформації щодо об'єкта МКК:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– постановка питань (хто? що? де? коли? як? чому?) і відповіді на них</li> <li>– відокремлення основної інформації від другорядної</li> <li>– упорядкування ключових понять навчальної інформації за абзацами</li> <li>– збирання додаткової інформації стосовно об'єкта МКК</li> <li>– наведення прикладів з навчальної інформації, що ілюструють ключові поняття</li> <li>– створення або доповнення на основі тексту органіограми, діаграми, графіка, таблиці тощо</li> <li>– визначення понять (термінів, явищ тощо) на основі засвоєного навчального матеріалу</li> <li>– формулювання аргументів «за» і «проти» щодо основних положень навчальної інформації</li> <li>– пошук відмінності між думками і фактами</li> <li>– узагальнення навчальної інформації (або її окремих відрізків) у формі резюме, анотації</li> </ul>	

Етапи роботи	Педагогічні цілі	Дидактичні засоби	Форма управління
<p>2.3. Формування розумових дій і лінгвістичних понять, активізація мовного матеріалу</p>	<p>2.3. Управління процесом засвоєння лінгвістичних засобів МКК (фонетичних, лексичних, граматичних, орфографічних, стилістичних), набуттям студентами мовленнєвих навичок МКК, засвоєння способів роботи з навчальним матеріалом</p>	<p>2.3. Типи завдань для роботи над мовними засобами МКК:            2.3.1. Вправи і завдання на активізацію лексичних одиниць:            – позначити в тексті невідомі слова, поняття, терміни            – визначити відмінності між схожими поняттями            – співвіднести терміни з їх визначеннями            – вивести визначення понять або незнайомих слів з тексту            – розподілити слова або терміни за групами (загальнонаукові та спеціальні значення)            – заповнити новими словами прогалини в тексті            – скласти речення з новими словами            – знайти однокорінні слова, пояснити їх походження, функції, підібрати еквіваленти перекладу рідною мовою            – згрупувати синоніми, антоніми            – знайти еквівалентний переклад фразеологізмів, сталим виразам тощо            – пояснити незрозумілі висловлювання в тексті            – перефразувати окремі речення тексту            2.3.2. Вправи і завдання на відпрацювання граматичних структур:            – позначити граматичні структури в тексті            – пояснити функції граматичних структур            – виконати трансформаційні вправи з граматичними структурами            – обрати варіант з наведених структур            – заповнити прогалини в тексті відповідними граматичними формами</p>	

Етапи роботи	Педагогічні цілі	Дидактичні засоби	Форма управління
<p>3. Комунікативно-діяльнісний етап</p>	<p>Управління процесом практичного використання знань у ситуаціях МКК зі створення «готового продукту» мовленнєвої діяльності в усній або письмовій формі</p>	<p>3.1. Завдання на розвиток навичок усного мовлення (говоріння):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– реконструкція змісту тексту на основі моделі (плану, діаграми тощо)</li> <li>– інсценування тексту в ролях з доповненням його власними ідеями, уявленнями, асоціаціями тощо</li> <li>– підготовка та проведення рольових ігор за новим сценарієм</li> <li>– підготовка та проведення інтерв'ю (співбесіди, презентації, дискусії, переговорів тощо)</li> </ul> <p>3.2. Завдання на розвиток навичок МКК у письмовій формі:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– викладення змісту тексту на основі складеного плану</li> <li>– створення тексту за ключовими словами</li> <li>– закінчення розпочатого тексту</li> <li>– написання особистого листа за визначеною темою</li> <li>– написання ділових листів (лист-пропозиція, лист-прохання, лист-рекламація тощо)</li> <li>– складання резюме тексту</li> <li>– переказ прочитаного або прослуханого тексту у письмовій формі з викладенням власної позиції</li> <li>– твір на задану або самостійно обрану тему</li> <li>– складання конспекту (реферату, анотації) з прочитаної літератури</li> <li>– складання тексту реклами (інструкції, рекомендації, інтерв'ю тощо)</li> </ul>	<p>Співучасна управління студентів, самоуправління студентів</p>

Етапи роботи	Педагогічні цілі	Дидактичні засоби	Форма управління
4. Ціннісно-рефлексивний етап	4. Рефлексивне оцінювання результатів навчальної діяльності, цінності набутого досвіду МКК у професійній діяльності	4. Тестові та контрольні завдання для діагностування і самооцінювання якості засвоєних знань, набутого рівня міжкультурної комунікації, соціально значущих особистісних якостей студентів, обговорення питання щодо цінності засвоєного навчального матеріалу і набутого досвіду здійснення МКК	Співуправління викладача і студентів, самоуправління студентів

Таким чином, на кожному етапі педагогічної технології відбувається поступове засвоєння студентами навчального матеріалу, формуються наукові поняття і дії, необхідні для становлення економічного мислення майбутніх фахівців. Дотримання етапів технології забезпечує перехід від прямого управління навчальною діяльністю студентів з боку викладача через співуправління на рівень самоуправління завдяки зростанню їхньої суб'єктності, що уможливорює здатність самостійно і творчо вирішувати завдання у складних і змінених умовах МКК.

#### Висновки до підрозділу 5.4.

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

На мотиваційно-цільовому етапі здійснюється орієнтування учасників педагогічного процесу в навчальній діяльності. На ньому відбувається активізація наявних знань і досвіду студентів-економістів 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 мотиваційно-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.

Розроблена педагогічна модель формування МКК майбутніх економістів і відповідна технологія застосовуються на рівні навчального матеріалу, зміст якого мають засвоїти студенти. З метою реалізації педагогічного процесу формування МКК розроблено систему дидактичних засобів управління навчальною діяльністю студентів на кожному з етапів технології. Завдяки їй застосуванню досягається керованість педагогічним процесом.

## Висновки до розділу 5

1. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з філософії, культурології, педагогіки, психології, лінгвістики й економіки щодо процесу міжкультурної комунікації дозволив науково обґрунтувати теоретико-методологічні та технологічні засади дослідження проблеми формування досвіду МКК студентів ВНЗ економічного профілю на підставі системного, парадигмального, факторного, культурологічного, діяльнісного, технологічного і кібернетичного підходів, що дало можливість розкрити сутність цього феномена як цілісного педагогічного процесу, під час якого відбувається навчання, виховання, розвиток і соціалізація майбутнього фахівця.

Результати аналізу наукової літератури дозволили визначити «внесок» кожного з аспектів у визначення сутності МКК економічного профілю: філософський – дослідити цілі МКК; культурологічний аспект – зміст і методи формування досвіду МКК, а також характер оптимальних стосунків людей під час здійснення МКК; психологічний аспект – психологічний стан, проблеми людей у процесі МКК, зумовлені їхніми культурними відмінностями й індивідуальними особливостями; лінгвістичний аспект – вербальні й невербальні засоби МКК, алгоритм оброблення отриманої інформації у текстах; економічний – специфіку ділового спілкування в ситуаціях МКК.

2. Розробка проблеми формування досвіду МКК ґрунтується на сукупності підходів, доцільність застосування яких пояснюється такими положеннями :

- системний підхід забезпечує дотримання логіки здійснення наукового дослідження, уможливорює визначення сутності навчальної діяльності з формування досвіду МКК, розробку моделі формування досвіду МКК, педагогічної системи формування досвіду МКК, системи дидактичних засобів та інше;

- факторний підхід як універсальний інструмент аналізу умов, що впливають на здійснення людиною будь-якого виду діяльності, використовується для визначення актуальності проблеми, виявлення особливостей МКК у сфері професійної діяльності майбутніх економістів і специфіки формування досвіду МКК, обґрунтування змісту і педагогічних принципів, розробки технології формування досвіду МКК студентів економічного профілю;

- культурологічний підхід орієнтує на формування студента як суб'єкта свідомої і доцільної діяльності, носія інформації і знань, культурних цінностей і мови; сприяє визначенню змісту МКК у професійній підготовці економістів, характеру спілкування учасників педагогічного процесу, організаційних форм їхньої взаємодії, критеріїв оцінювання рівнів сформованості досвіду МКК;

- діяльнісний підхід до визначення сутності педагогічного процесу дозволяє організовувати і здійснювати навчальну діяльність з формування досвіду МКК у відповідності до її соціальної сутності – як спільної продуктивної діяльності, побудованої на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків її сучасників;

- технологічний підхід створює підґрунтя для реалізації розробленої педагогічної системи формування досвіду МКК майбу-



тніх економістів; визначення етапів педагогічної технології згідно із закономірностями здійснення діяльності дозволяє врахувати психологічні особливості засвоєння студентами навчального матеріалу, що сприяє розкриттю їхніх сутнісних сил у процесі формування досвіду МКК;

- кібернетичний підхід уможливорює управління навчальною діяльністю майбутніх фахівців на кожному етапі педагогічної технології формування досвіду МКК; дозволяє визначити відповідну систему дидактичних засобів, що у поєднанні з діалогічним спілкуванням створює умови для переведення студентів з рівня прямого управління з боку викладача через співуправління на рівень самоуправління своїм особистісно-професійним розвитком.

2. Розроблено модель цілісного педагогічного процесу формування досвіду МКК студентів економічного профілю, реалізація якої дозволяє їм набути досвіду здійснення МКК у сфері професійної діяльності.

Запропонована модель формування досвіду МКК забезпечує реалізацію основних векторів багатовимірного педагогічного процесу: організацію, управління і спілкування. Передбачено, що організація формування досвіду МКК здійснюється через проектування педагогічної системи та її компонентів; управління навчальною діяльністю студентів – через упровадження педагогічної технології і системи розроблених дидактичних засобів; діалогічне спілкування учасників педагогічного процесу – проектування ситуацій СПД у сфері професійної діяльності.

3. На основі аспектного аналізу МКК, вивчення галузевих стандартів підготовки фахівців економічного профілю визначено й обґрунтовано систему критеріїв та показників сформованості МКК. Показано, що для успішної професійної діяльності необхідні суб'єктні, професійні, комунікативні і моральні якості, які характеризують діяльність людини у предметній, комунікативній і емоційно-ціннісній сферах. Рівень сформованості МКК у професійній діяльності залежить від суб'єктних властивостей фахівця (мотивація, здатність до рефлексії); якість знань (повнота, гнучкість) визначає професійну майстерність і виявляється на основі комунікативної активності в умінні приймати економічно обґрунтовані рішення, здатності працювати в міжкультурній «команді»; основною особистісно-професійною якістю майбутнього фахівця з економіки є міжкультурна толерантність.

4. Розроблена концепція ґрунтується на розумінні того, що формування досвіду МКК є невід'ємним складником професійної

підготовки майбутніх економістів, у процесі якої відбувається їхній всебічний розвиток. Цілеспрямоване формування досвіду МКК на підґрунті визначених теоретико-методологічних і технологічних засад забезпечує підвищення якості їхньої фахової підготовки, здатність до соціальної взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків, професійно-особистісне становлення, спроможність до неперервної самоосвіти з питань МКК.

4. Для організації педагогічного процесу формування досвіду МКК на наукових засадах спроектовано педагогічну систему формування досвіду МКК економічного профілю, визначено та детально схарактеризовано її компоненти (суб'єкти, педагогічні цілі, принципи, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання), які наповнюються змістом їхньої професійної діяльності.

Мета всебічно розвиненого фахівця в процесі формування досвіду МКК визначає принципи спільної продуктивної діяльності у відборі змісту, методів, засобів і організаційних форм (професійна спрямованість, гуманізація, демократизація), що спрямовані на розв'язання протиріч і підвищення ефективності навчальної діяльності. Встановлено, що результатом упровадження системи принципів у педагогічну практику є наявність творчих суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками педагогічного процесу.

Інваріантні компоненти змісту формування досвіду МКК, виокремлені на підґрунті категорії «досвід», забезпечують у когнітивному аспекті – засвоєння знань щодо інших культур і процесу МКК; в ціннісно-мотиваційному аспекті – вироблення ціннісних орієнтацій, підвищення мотивації до МКК, розвиток професійно-особистісних якостей; у комунікативно-діяльнісному аспекті – формування вмінь і навичок, що уможливають активну соціальну взаємодію з представниками інших культур.

5. Розроблено, науково обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічну технологію формування досвіду МКК студентів ВНЗ економічного профілю на основі інваріантної технології людської діяльності і визначено її етапи: мотиваційно-цільовий, комунікативно-пізнавальний, комунікативно-діяльнісний, ціннісно-рефлексивний. На мотиваційно-цільовому етапі здійснюється орієнтування учасників педагогічного процесу в навчальній діяльності. Метою комунікативно-пізнавального етапу є розроблення моделі об'єкта пізнання, визначення його сутнісних характеристик. На комунікативно-діяльнісному

етапі здійснюється вивчення, детальне засвоєння нової інформації щодо об'єкта пізнання, активізація введеного матеріалу. На ціннісно-рефлексивному етапі відбувається співставлення отриманих результатів з цілями, сформульованими на початку навчальної діяльності, а також усвідомлення цінності набутих знань. Чітке дотримання цих етапів і застосування розроблених дидактичних засобів «вивести» їх з рівня прямого управління з боку викладача через рівень співуправління на рівень самоуправління своєю навчальною діяльністю.

Завдання підвищення професійної підготовки майбутніх економістів до МКК вирішено за умови, коли студент є не тільки об'єктом впливу викладача, але й активним суб'єктом навчальної діяльності. Розвиток суб'єктного потенціалу студентів, становлення мотивації, пізнавальної активності, цілеспрямованості, креативності і здатності до рефлексії сприяє формуванню високоосвіченого професіонала у своїй галузі й вихованню духовної особистості, яка може успішно співпрацювати з представниками інших культур.

## Література до розділу 5

1. Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1984. – 608 с.
2. Колесников А. С. Философская компаративистика и диалог культур / А. С. Колесников // Россия и Грузия: диалог и родство культур : сб. матер. симпозиума. Вып. 1. / под ред. В. В. Парцвания. - СПб. : Санкт-Петерб. философ. о-во, 2003. - С. 185-205. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [http://anthropology.ru/ru/texts/kolesnikov/georgia\\_17.html](http://anthropology.ru/ru/texts/kolesnikov/georgia_17.html)
3. Бушкова В. В. Основні тенденції взаємодії української та американської культур (соціально-філософський вимір) : автореф. дис. ... канд. філос. наук. / В. В. Бушкова. – К., 2001. – 19 с.
4. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
5. Введение в культурологию : курс лекций / под ред. Ю. Н. Солониной, Е. Г. Соколова. – СПб. : СПбГУ, 2003. – 167 с.
6. Кармин А. С. Культурология: учеб. для вузов / А. С. Кармин. – СПб. : Лань, 2001. – 832 с.
7. Культурология : учеб. пособ. / под ред. Г. В. Драча. – М. : Альфа-М, 2003. – 432 с.

8. Крысько В. Г. Социальная психология: Схемы и комментарии / В. Г. Крысько. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 208 с.
9. Культурология. XX век. Энциклопедия. Т. 2. – СПб. : Универ. кн., 1998. – 447 с.
10. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ) / Э. С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
11. Арнольдov А. И. Теория культуры: историзм и вопросы методологии (Вместо введения) / А. И. Арнольдov // Культура, человек и картина мира : сб. ст. / АН СССР, ин-т философии. – М. : Наука, 1987. – С. 5–27.
12. Лотман Ю. Н. Статьи по семиотике культуры и искусства / Ю. Н. Лотман. – М. : Академ. проект, 2002. – 544 с.
13. Петров М. К. Язык, знак, культура / М. К. Петров. – М. : Наука, 1987. – 327 с.
14. Кармин А. С. Передмова наукового редактора / А. С. Кармин // Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. – СПб. : Питер, 2003. – 718 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
15. Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Интер-прессервис; Книжный дом, 2001. – 1280 с. (Мир энциклопедий).
16. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.
17. Куницына В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
18. Oberg K. Cultural shock: adjustment to new cultural environment / K. Oberg // Practical Anthropology. – 1960. – № 7. – P. 177–182.
19. Леонтьев А. А. Общетеоретические проблемы этнопсихоллингвистики. (Национально-культурная специфика речевого поведения): моногр. / А. А. Леонтьев; ред. коллегия : А. А. Леонтьев, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М. : Наука, 1977. – 352 с.
20. Холден Н. Дж. Кросс-культурный менеджмент. Концепция когнитивного менеджмента : учеб. пособ. для студ. / Н. Дж. Холден; пер. с англ. под ред. проф. Б. Л. Яремина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 384 с. (Серия «Зарубежный учебник»).
21. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. – Изд. 3-е. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1975. – 496 с.
22. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

23. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. ин-та / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др.; под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
24. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. ин-та и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Рос. пед. агенство, 1995. – 638 с.
25. Чапаев И. К. Категориальные характеристики педагогической методологии / И. К. Чапаев, Э. Л. Воробьева // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко. Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – С. 80–94.
26. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2000. – 432 с.
27. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст. / М. С. Каган. – Л. : ЛГУ, 1991. – 384 с.
28. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
29. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 1600 с.
30. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом: Опыт системного исследования / В. Г. Афанасьев. – Изд. 2-е, доп. – М. : Политиздат, 1973. – 390 с.
31. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА, 1997. – 576 с.
32. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мищериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
33. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
34. Дмитренко Т. А. Педагогическая система: структура и законы функционирования / Т. А. Дмитренко // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко. Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – С. 68–79.
35. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
36. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
37. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 342 с.

38. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособ. для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
39. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давиденко. – М. : Педагогический поиск, 2001. – 384 с.
40. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. для пед. вузов и ин-тов повыш. квалиф. / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образ., 1998. – 256 с.
41. Педагогічна технологія: посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х. : Основа, 1995. – 105 с.
42. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности : учеб. пособ. для студ. вузов / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 509 с.
43. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – 188 с.
44. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 238 с.
45. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис, Х. Вернеке, И. И. Ильясов и др.; под. ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
46. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.

---

## РОЗДІЛ 6. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ Й ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В АДАПТИВНІЙ СИСТЕМІ

---

### 6.1. Детермінанти становлення професійної підготовки магістрів соціальної роботи в умовах соціокультурних трансформацій

Перехід державної економіки Україні до ринкової супроводжувався різким загостренням соціальних проблем. Це стало одним із факторів, під впливом якого був прискорений процес трансформації соціальної допомоги як форми соціальної діяльності в професію – соціальну роботу. Одночасно соціальну роботу затверджено в Україні як спеціальність вишу, що зумовило становлення відповідної системи професійної підготовки. Залежність соціальної роботи як форми соціальної допомоги від соціально-економічного й культурно-історичного контексту зумовлює необхідність розгляду впливу соціокультурних реалій на професійну підготовку фахівців соціальної роботи у вищій школі.

Для з'ясування рушійних сил розвитку професійної підготовки соціальних працівників використано метод аналізу факторів і метод критичного аналізу.

За А. Петрущиком, аналіз факторів передбачає розгляд об'єктивного, суб'єктивного, особистісного й людського факторів в ергатичній системі [28].

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 специфічних характеристиках професійної діяльності. Своєрідність сучасної соціокультурної ситуації, насамперед, визначається впровадженням ринкової економіки, а саме – дією її основного механізму – конкуренції.

Упровадження ринкових механізмів господарювання зумовлює різке соціальне розшарування суспільства, появу великої кількості знедолених людей, що виявилися соціально дезадаптованими через низький рівень освіти, психологічну неготовність до праці в нових економічних умовах, високий рівень безробіття. Загострення соціальних проблем з одночасним урізноманітненням кількості об'єктів діяльності людини, пов'язаних з науково-технічним прогресом, зумовило появу нового виду економічної діяльності – соціальної допомоги, що актуалізувало потребу в упровадженні професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. Система соціальної роботи не залишається сталою. Поява нових соціальних проблем, зумовлених суспільно-політичними й соціально-економічними факторами (поява тимчасово переселених осіб, військовослужбовців, які потребують реабілітації), неминуче позначається на організації надання соціальної допомоги. Виявляється неможливим точно й однозначно окреслити функціональний спектр діяльності фахівців. Це стало передумовою швидкого зростання кількості інформації й розвитку інформатизації. Неперервні зміни соціальних умов життя людей, які охоплюють усі сфери та процеси життєдіяльності, зумовлюють необхідність постійно оволодівати новими напрямками професійної діяльності.

Конкуренція, властива ринковій економіці, зумовлює постійне удосконалення техніки й технологій, що, у свою чергу, сприяє інтенсивному розвитку інформаційних і телекомунікаційних технологій. Посилення комунікаційної та інформаційної зв'язаності світу сприяє глобалізації, яка характеризується зближенням націй, народів, держав, створенням спільного економічного, освітнього й інформаційного простору, публікується у стандартизації відповідних процесів. Система професійної вищої освіти відповідно до світових тенденцій, зокрема, положень Болонської декларації, має зазнати змін структури освітнього процесу. У цьому контексті набуває значення упровадження багаторівневої системи вищої освіти, уточнення освітніх цілей, змісту, форм, методів професійної підготовки фахівців з урахуванням освітньо-кваліфікаційного рівня. Професійна підготовка магістрів соціальної роботи має відповідати вимогам, які висуваються в умовах створення єдиного європейського освітнього простору.



Розвиток ринкової економіки зумовив не тільки організаційно-економічні, техніко-технологічні та інтегративно-культурні зміни, а й перегляд суспільної ідеології. Індустріальні досягнення привели людство до розуміння, що прогресивний розвиток суспільства має визначатися не ідеальним суспільним улаштуванням чи моделлю ринкової економіки, як уважалося раніше, а тим особистісним, творчим потенціалом, яким володіє людина. Тому зростають вимоги до особистості, актуалізується потреба у висококваліфікованих спеціалістах, що готові до адаптації в мінливих умовах. Зміна характеру вимог до фахівців позначається на цільових орієнтирах професійної підготовки.

Таким чином, унаслідок дії об'єктивного фактора (ринкової економіки) сучасна соціокультурна ситуація характеризується: 1) соціальною нестабільністю й загостренням соціальних проблем; 2) неперервністю соціокультурних змін; 3) запровадженням багаторівневої системи освіти; 4) трансформацією сучасної картини світу. Відповідно до об'єктивних реалій виникає суперечність: між необхідністю підвищення ефективності професійної підготовки магістрів соціальної роботи та відсутністю науково обґрунтованої моделі цієї системи, придатної для функціонування в мінливих, частково невизначених умовах. Зміни позначаються на розвитку професійної підготовки соціальних працівників, а саме: актуалізують необхідність підвищення її ефективності, моделювання адаптивних соціально-педагогічних систем, придатних до мінливих умов, виявлення специфіки професійної підготовки соціальних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», уточнення цільових орієнтирів.

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 й матеріального світу. Дію цього фактора слід розглядати на різних рівнях: державної освітньої політики; розвитку науки; особливостей професії й специфіки діяльності професіоналів у галузі соціального захисту.

Пріоритетні напрями модернізації системи вищої освіти, визначені в державних документах (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», державна національна програма

«Освіта: Україна XXI століття», Національна доктрина розвитку освіти), у цілому орієнтовані на врахування соціокультурних змін зовнішнього середовища системи освіти. Набула визнання й законодавчого закріплення цінність людини як рушійної сили розвитку суспільства. Важливим є: орієнтація вищої освіти на розвиток професійного творчого потенціалу особистості; гармонізація фундаментальної наукової, фахової й практичної підготовки в змісті професійної підготовки. Мова йде про необхідність забезпечення наступності змісту різних рівнів професійної підготовки, перенесення цільових акцентів із засвоєння знань на оволодіння здатністю їх вироблення, зміну позицій і функцій студентів і викладачів у педагогічному процесі. На законодавчому рівні соціальну роботу визнано як спеціальність вишу, а у 2015 році – як галузь знань, що засвідчило її визнання як міжнародної назви фаху. Система професійної підготовки фахівців із соціальної роботи, яка існує, має багаторівневий характер, а саме: здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра, що відповідає сучасним тенденціям.

Проте аналіз дії суб'єктивного фактора дозволяє констатувати загострення суперечності: між законодавчим закріпленням орієнтації освіти на особистість як найвищу цінність й рушійну силу розвитку суспільства та відсутністю теоретичного обґрунтування й технологічного забезпечення професійного творчого розвитку магістрів соціальної роботи. Сучасні спроби врахувати в державній освітній політиці зміни у сфері економіки, культури та суспільства є недостатньо конкретизованими щодо професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Іншим суб'єктивним фактором є рівень розвитку науки. Педагогіка – достатньо консервативна наука, проте вона не залишається застиглою й продуктивно розвивається, передумовою чого є процеси диференціації й інтеграції наук. З'являються нові підходи до розуміння її основ, які можуть стати теоретичною передумовою розробки концептуальної моделі професійної підготовки магістрів в адаптивній соціально-педагогічній системі університету. Для їх уточнення використано метод аспектного аналізу. Як предмет розгляду обрано

науки, у безпосередньому зв'язку з якими перебуває педагогіка: філософія, педагогічна психологія, соціологія, кібернетика.

Наявність суперечностей у науці спонукає філософів до перегляду й критичного аналізу теперішніх положень. Насамперед, завдяки виділенню факторів квантованості й континуальності змінюються погляди на структуру буття, що знаходить відображення в застосуванні багатовимірного мислення під час розгляду структури педагогічної реальності. Не менш важливе значення має зміна бачення сучасної картини світу, під якою розуміють форму теоретичного знання, що репрезентує предмет дослідження науки відповідно до певного історичного етапу її розвитку, форму, шляхом якої інтегруються і систематизуються конкретні знання, одержані в різних галузях наукового пошуку [18]. Передумовою зміни парадигми науки є системна криза людства, подолання якої спонукає до перегляду образу людини в науковій картині світу. На основі досліджень В. Стьопіна, В. Іванова сучасні трансформації картини світу пов'язані з визнанням ролі людини в процесах глобального еволюціонізму: реальною силою, що здатна забезпечити прогрес людства, визнається особистість, яка розвивається. Становлення нової суспільної формації – ноосферо-корпоративної – пов'язується з розвитком соціальної суб'єктності людини, більш повним розкриттям творчих сил, підвищенням відповідальності, набуттям справжньої свободи. Висновуємо, що пріоритетного значення на сучасному етапі, з урахуванням наукової картини світу, набуває індивідуальна соціально-педагогічна система особистості, у якій відбувається саморозвиток на основі самоорганізації, самоуправління, рефлексії й творчого самовираження. Відповідно до трансформації сучасної картини світу, відбувається становлення й розвиток гуманістичної парадигми педагогіки, зміна уявлень про цілі професійної підготовки. В їх основі – нові погляди на людину та її потенціал, який характеризує цілісність і унікальність кожної особистості.

Важливим аспектом дослідження взаємозв'язку соціальних і педагогічних процесів є обґрунтування соціальної взаємодії як механізму набуття досвіду. Теоретичним підґрунтям

збагачення основ педагогічної науки в цьому аспекті є здобутки психологічної науки, які розглядають процеси та механізми учіння у зв'язку з природою й особливостями соціальних взаємодій. Основою для розгляду взаємозв'язку соціальної взаємодії і навчання стали роботи Л. Виготського, Ж. Піаже.

Л. Виготський обґрунтовує соціальний механізм детермінації і регуляції набуття досвіду як продукту учіння. Соціальна ситуація, визначальними для якої є способи взаємодії, розглядається як джерело розвитку й спосіб оволодіння функціями. Якщо спочатку керовані соціальні відношення служать інструментом реалізації процесів мислення й комунікації, то пізніше починають виконувати роль когнітивної функції саморегуляції та розумового представлення інформації. Соціальні взаємодії активізують ще не розвинені когнітивні функції [8]. Отже, в основі розвитку вищих психічних функцій лежить інтеріоризація опосередкованих мовою соціальних відносин, перехід від виконання пізнавальної діяльності на зовнішньому соціальному рівні до внутрішнього. Ж. Піаже також пов'язує процес когнітивного розвитку з соціальною взаємодією, надаючи важливого значення кооперації як формі співпраці, що забезпечує симетричну взаємодію і тим самим дозволяє здійснити засвоєння понять [29].

Ю. Кулюткін, досліджуючи особистісні фактори розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання, характеризує механізм розвитку здатності до довільної та свідомої регуляції своєї діяльності. Цей процес відбувається лише на основі розвитку людини як особистості й соціальної істоти, а також через включення у суспільні відношення. Науковець на основі досліджень Б. Ананьєва, А. Матюшкіна доводить, що розвиток мислення пов'язаний не тільки з процесами інтеріоризації, але й з протилежними їй процесами – екстеріоризації. Для розвитку внутрішніх функцій необхідно, щоб людина почала здійснювати їх у спільній діяльності з іншими людьми [17]. Висновуємо стосовно значущості спілкування в педагогічній системі.

Подальшого розвитку ідея соціальної взаємодії знаходить у педагогічній психології в дослідженнях Ю. Машбиця. У контексті теорії навчання, що пропонує автор, останнє розглядається не як передача знань, а як особливий вид взає-

модії – управління, що являє собою специфічний вид відносин між педагогом і тим, хто навчається [19]. Розгляд навчання як управління навчальною діяльністю студентів ураховує надбання соціологічної й психологічної наук і дозволяє технологізувати педагогічний процес.

Уплив на збагачення основ сучасної педагогіки здійснив розвиток соціологічної науки. У традиційних підходах до розглядання соціально-педагогічних систем увага науковців зосереджувалася на структурі особистості й діяльності. Поза їхньою увагою залишались важливі соціальні феномени – процеси комунікації та форми соціальної взаємодії, які мають визначальне значення в будь-якій сфері людської діяльності, насамперед, педагогічній. Взаємодія – філософська категорія, що відбиває процеси впливу об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість і породження одним об'єктом іншого. Соціальна взаємодія розглядається як чинник розвитку особистості. Так, Г. Мідом проблема розвитку особистості розглядається в концепції символічного інтеракціонізму. Діяльність і поведінка людини в ситуаціях взаємодії зумовлені символічною інтерпретацією цієї ситуації [23]. Ситуація навчання фактично являє собою ситуацію взаємодії, психологічний смисл якої визначений системою символів, у яких закріплюється система соціальних відношень, культури. П. Сорокін наголошує на важливості ціннісного аспекту в людській взаємодії, без якого процеси розвитку неможливі [34].

З урахуванням положень соціологічної науки, змістове наповнення процесу соціальної взаємодії в освіті має характеризуватися наявністю кількох сторін: ціннісно-орієнтаційної; пізнавальної, що забезпечує формування, збереження та функціонування необхідних зразків (моделей реальності); перетворювальної; комунікативної, пов'язаної зі спілкуванням суб'єктів, суб'єкта з соціумом. Найважливішою стороною педагогічної взаємодії є діяльнісні відносини суб'єктів освіти. Традиційні педагогічні підходи, які головний акцент у педагогічному процесі роблять на пізнавальній діяльності, з позицій соціологоорієнтованих теорій виявляються обмеженими. Особливого значення в соціально-педагогічній системі набуває спілкування.

Отже, на зміну уявленню про навчання як процес, що розділяє учасників навчальної ситуації на того, хто навчає й того, хто навчається, прийшло розуміння навчального процесу як взаємодії його учасників. Розвиток соціології, психології, педагогічної психології зумовив проведення досліджень у відповідних галузях та педагогіці, наслідком чого стало створення передумов появи соціально-комунікаційної парадигми. Ураховуючи соціальний механізм детермінації й регуляції набуття досвіду як продукту учіння, правомірним є розгляд навчання як соціальної взаємодії. Особливим видом взаємодії є управління як специфічний вид відношень між педагогом та студентом.

Ще один аспект розгляду проблеми – кібернетичний. Кібернетика – особлива галузь знань, предметом якої є процеси інформації та управління, а об'єктом – складна система (біологічна, економічна, технічна, соціальна тощо). Упровадження ідей кібернетики в педагогічну практику зумовило появу кібернетичної концепції навчання як інформаційного процесу (С. Архангельський), концепції поетапного формування розумових дій (П. Гальперін), програмованого навчання (Н. Талізін), управлінської моделі навчання (В. Якунін), роботи з оптимізації педагогічного процесу (Ю. Бабанський), управлінської моделі взаємодії (Т. Шамова), концепції переходу від прямого управління діяльністю учнів до самоуправління (В. Ляудіс, Л. Ричкова, К. Яресько), концепції взаємозв'язку організації, управління і спілкування (Т. Дмитренко), концепції адаптивних педагогічних систем (Т. Шамова, В. Давиденко). Теоретичні узагальнення та численність авторів, що поділяють зазначені вище ідеї, стали передумовою появи парадигми управління.

Упровадження ідей управління в педагогіку дало можливість: довести важливість орієнтувальної основи дій, обґрунтувати поетапний механізм засвоєння знань і циклічний характер управління, розробити методіку поетапного управління навчальною діяльністю, забезпечити перспективи індивідуалізації навчання. Але обмеження виникли через поширення уявлення про студента як про об'єкт управління, що унеможливило вирішення завдань вияву ним активності, творчого розвитку, передбачених у педагогічному процесі. Тому подальший науковий пошук був пов'язаний з

осмисленням ролі особистості у процесі управління (Т. Дмитренко, Т. Колбіна, Ю. Кулюткін, Т. Шамова, К. Яресько). Під впливом гуманістичної парадигми набуває поширення ідея самоуправління та саморозвитку. Якщо людину розглядати як вищу цінність, вона має виступати не об'єктом впливу, а суб'єктом управління. Досягти якісно іншого рівня суб'єктності стає можливим через перехід на інший рівень самоорганізації особистості, забезпечення власної самодостатності та здатності оптимально використовувати свої фізичні й духовні сили. Розвиток парадигми управління пов'язаний з: доповненням управління за операційним параметром управління за особистісним параметром (через створення умов для актуалізації потреб, мотивів і цілей діяльності особистості), переходом від жорсткої послідовності дій студента, що визначається зовні викладачем, до гнучкого управління, побудованого на залученні до виконання функцій тих, хто навчається.

Підходи до управління можна поділити на дві групи: оптимізаційний і адаптаційний. У першому випадку управління спрямоване на результат, що пов'язане з жорсткими алгоритмічними процедурами й операціями. Оптимізаційний підхід орієнтує на досягнення максимально можливих результатів освітнього процесу за певних умов та з урахуванням обмежень (наприклад, витрат часу) через вибір оптимального управління.

У багатьох випадках неможливість досягти поставленої мети пов'язана з неоднаковим рівнем підготовки тих, хто навчається, до оволодіння відповідним змістом. Хоча параметри вхідного процесу є неоднаковими, але на виході має бути забезпечене досягнення мети педагогічного процесу. Тому перед педагогічним управлінням постає завдання побудувати такий спосіб зміни у часі процесу на вході, за яким процес на виході володів би приписаними властивостями, тобто забезпечував поставлені цілі управління. Мова йде про адаптаційний підхід в управлінні. Одним із визначальних факторів, що зумовлює застосування адаптивних моделей, є інтенсивний характер соціокультурних змін.

Отже, розвиток кібернетики зумовив проведення досліджень у галузі педагогіки та теорії управління, наслідком

чого стало створення передумов появи парадигми управління, у контексті якої метою педагогічного процесу є розвиток здатності особистості до самоорганізації й самоуправління. Становлення особистості відбувається через оволодіння процесами власної діяльності, тому в основі розвитку особистості – посилення її суб'єктності через виконання функцій управління. Навчання розглядається як управління навчальною діяльністю студентів, як процес якісного перетворення суб'єкта управління через колективну мислєдіяльність, творче самовираження, набуття здатності до самоорганізації й самоуправління.

Крім збагачення теоретичних основ педагогічної науки, важливо відзначити оновлення методологічного знання. Розвиток педагогіки протягом другої половини ХХ – початку ХХІ століття відбувався в напрямі переходу від одновимірного розгляду педагогічних об'єктів до багатовимірного, підґрунтям якого виступають організація, управління, спілкування. Формування системного й багатовимірного мислення фахівців сприяє перетворенню цієї науки на інтервальну [10]. У межах педагогічної теорії сформовано низку підходів до підготовки спеціалістів у вищій школі: системний, культурологічний, синергетичний, гуманістичний, особистісно зорієнтований, інтегративний (діяльнісно-особистісний), діяльнісний, рефлексивний, технологічний, компетентнісний, акмеологічний, андрагогічний, ресурсний.

Аналіз результатів розвитку педагогічної науки як суб'єктивного фактора впливу на соціально-педагогічні системи, показав, що існує суперечність між наявністю теоретико-методологічних передумов розробки моделі професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній соціально-педагогічній системі та відсутністю їх втілення у створенні відповідної моделі.

Особливості професії та специфіку діяльності професіоналів, які мають чітко визначений культурно-історичний характер, ми також розглядаємо як фактори суб'єктивного впливу. Для їх виділення проаналізовано основні положення сучасних наукових досліджень, предметом яких є професійна підготовка соціальних працівників, зокрема, Л. Буркової, О. Карпенко, А. Старшинової, а також літературу, у якій соціальна робота осмислюється як професія й галузь



професійної діяльності (В. Бетурлакін, В. Болучевська, В. Нікітін, Т. Шанін, О. Ярська-Смирнова).

Для уточнення особливостей соціальної роботи як професії проаналізовано її структуру, у якій виділяється суб'єктний (суб'єкт, що здійснює цілепокладання) і об'єктний (предмет праці, знаряддя праці та її продукт) компоненти. Аналіз значущих зв'язків між компонентами дозволив виділити особливості соціальної роботи як професії, які виявляються в її гуманітарному, інтегративно-комплексному, творчому, гуманістичному характері, а також неоднозначному характері процесу і результату діяльності.

У межах однієї професії в залежності від характеру діяльності суб'єкта професійна діяльність може набувати специфічних якісних ознак. В Україні відповідно до класифікатора професій існують: фахівці соціальної роботи і професіонали в галузі соціального захисту. Першим відповідає кваліфікація бакалавра, інші є висококваліфікованими професіоналами – спеціалістами й магістрами соціальної роботи. Професійна діяльність зазначених суб'єктів набуватиме певної специфіки. З урахуванням завдань нашого дослідження зосередимо увагу на розгляді специфіки професійної діяльності професіоналів у галузі соціального захисту. Якісний та функціональний бік професійної діяльності її суб'єкта характеризує кваліфікація. З урахуванням вимог, що містяться в Національній рамці кваліфікацій, якісна характеристика діяльності професіонала визначається складністю завдань, що розв'язуються. Виділяють дві групи показників складності робіт: технологічні та організаційні. Предметом діяльності професіоналів є ситуації, що не описані в підручнику, які є максимально невизначеними. Складні форми інтелектуальної діяльності включають «багатоетапні процеси прийняття рішень на основі мисленневого орієнтування в ситуації невизначеності, в умовах незаданих критеріїв оцінки рішень і необхідності самостійного визначення людиною стратегій пошуку та використання інформації. Отже, можна виділити специфічні риси діяльності професіоналів: технологічна й організаційна складність роботи, функціональний спектр діяльності. Існують суперечності: між творчим характером соціальної роботи та відсутністю конкретизації досвіду профе-

сійної творчої діяльності в змісті й засобах професійної підготовки магістрів соціальної роботи; між інтегративно-комплексним характером соціальної роботи та розрізненим характером знань, умінь і навичок студентів, отриманих під час вивчення різних дисциплін; між гуманістичним і гуманітарним характером соціальної роботи та домінуванням функціонального підходу в моделюванні змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи; між технологічною й організаційною складністю роботи професіонала та недостатністю досвіду реалізації студентами технологічного підходу в діяльності.

Наступна група факторів – особистісний і людський. Особистісний фактор – це міра активності індивідуальних виявів соціального суб'єкта [28, с.42]. Його дія на ефективність педагогічного процесу залежить від активності студентів в оволодінні обраною спеціальністю. Проте, існують перешкоди, пов'язані з порушенням процесу професійного самовизначення й низьким рівнем мотивації навчальної діяльності. Прагнення до отримання диплома про вищу освіту, гуманітарний характер професії соціального працівника часто веде до необдуманого вибору професії й, відповідно, розчарування на перших етапах підготовки та зниження активності в оволодінні обраною спеціальністю. Не менш важливе значення має розуміння значущості здобутих знань, тобто сформованість ціннісно-мотиваційної сфери особистості. Існує суперечність: між необхідністю підвищення активності студентів в оволодінні професією й відсутністю концептуального обґрунтування й технологічного забезпечення оволодіння студентами досвідом професійної творчої діяльності.

Незважаючи на досягнення науково-технічного прогресу, провідну роль у суспільному розвитку відіграє людська діяльність. А. Петрущук зазначає, що людський фактор характеризує місце і роль людини в складних системах, що з'явилися в результаті науково-технічного прогресу суспільства. Поняття людського фактора трактується як сукупність психологічних, моральних, соціальних й інших характеристик людини, її можливостей і обмежень, що визначаються в конкретних умовах її діяльності. Складові людського фактора можуть сприяти або протидіяти досягненню цілей професійної підготовки магістрів соціальної роботи, є чинником

підвищення її ефективності. Людський фактор розглядаємо як позначення всієї сукупності властивостей людини, що визначають її можливості в конкретних умовах продуктивної діяльності. Його дія в соціально-педагогічній системі, насамперед, визначається здатністю студента приймати рішення та брати на себе відповідальність за результати навчальної діяльності. Існує суперечність: між важливою роллю студента в соціально-педагогічній системі університету та відсутністю концептуального обґрунтування й технологічного забезпечення розвитку регулятивної сфери магістрів соціальної роботи, їхнього залучення до формулювання цілей та прийняття рішень у процесі професійної підготовки.

Висновуємо: будь-яка соціально-педагогічна система знає дії різних факторів. У мінливих, частково невизначених умовах результативність педагогічного процесу може бути забезпечена в адаптивних соціально-педагогічних системах. Дію об'єктивних і суб'єктивних факторів можна визначити як зовнішню, а дію особистісного й людського фактора – як внутрішню. Їх урахування забезпечується під час моделювання соціально-педагогічної системи. Аналіз факторів дозволив виділити комплекс суперечностей, обмеження дії яких сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки фахівців соціальної роботи в університеті. Основна суперечність, зумовлена дією об'єктивного фактора, виявляється в неперервному характері соціокультурних змін, що позначаються на соціальній роботі як формі соціальної допомоги, та відсутності моделі професійної підготовки магістрів соціальної роботи в соціально-педагогічній системі, яка придатна для функціонування в мінливих, частково невизначених умовах.

Виявлені суперечності дозволяють:

конкретизувати існуючу проблему: як через зміну якості соціально-педагогічної системи підвищити ефективність професійної підготовки магістрів соціальної роботи в мінливих, частково невизначених умовах зовнішнього середовища;

конкретизувати значущі зовнішні фактори: особливості професії й специфіка діяльності професіоналів у галузі соціального захисту, досягнення сучасної науки, а також внутрішні умови (характер ціннісно-мотиваційної сфери студентів, досвід самоуправління навчальної діяльності);

створити інформаційну основу для подальшого обґрунтування педагогічних умов адаптації системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

## **6.2. Концептуальні й структурно-функціональні характеристики адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи**

Проведений аналіз впливу зовнішніх і внутрішніх факторів переконує в необхідності набуття соціально-педагогічною системою професійної підготовки магістрів соціальної роботи адаптивної якості. Для виконання цього завдання необхідно: 1) обґрунтувати концептуальну модель адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи в університеті; 2) з'ясувати методологічні засади перетворення сучасної системи; 3) розробити її структурно-функціональну модель.

Для встановлення концептуальних засад моделювання адаптивної соціально-педагогічної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи необхідно: 1) виявити критерії функціонування адаптивних соціально-педагогічних систем шляхом аналізу процесу їх становлення й розвитку; 2) виявити особливості й показники адаптивних соціально-педагогічних систем на основі аналізу сутності понять «адаптація» й «адаптивність».

Необхідним аспектом дослідження систем є історичний. У педагогіці адаптивність розглядається відносно педагогічних систем різного рівня: системи освіти (М. Капустін, І. Якиманська, Є. Ямбург), педагогічної системи (Н. Абрамовських), системи навчання (П. Гальперін, А. Границька, О. Леонт'єв.). Існують роботи, присвячені адаптивній системі управління (Т. Давиденко, А. Мойсєєв, Т. Шамова.). З урахуванням досягнень сучасної науки цей перелік має бути доповнений індивідуальною системою самоорганізації й самоуправління (Т. Дмитренко, В. Нагаєв, К. Яресько).

Адаптивність педагогічної системи, як вважають Є. Ямбург, П. Третьяков, зумовлена її здатністю запобігати появі суперечностей між компонентами та конфліктів між суб'єктами навчальної й соціальної взаємодії. Виконання цього завдання здійснюється через створення специфічного

освітнього середовища й педагогічну підтримку. Як критерії функціонування адаптивних педагогічних систем школи виступають: здоров'язбереження суб'єктів педагогічного процесу, особистісний розвиток. Це свідчить про те, що зазначена педагогічна модель є втіленням гармонізаційного підходу в адаптації, який орієнтований на усунення суперечностей, спровокованих конфліктами через психотерапевтичні засоби педагогічної підтримки.

Розвиток адаптивного підходу в педагогіці полягає в доповненні гармонізаційного варіанту оптимізаційним, свідченням чого є застосування адаптивних систем для формування компетенцій (В. Власова). З одного боку, такі системи забезпечують гармонізацію відношень (результатом є здоров'язбереження), з другого – досягнення результату при мінімальних витратах за таких умов та з урахуванням обмежень, з третього – створюють можливості розвитку суб'єктів спільної продуктивної діяльності. Це дає підстави стверджувати: адаптивні соціально-педагогічні системи реалізують три основні функції: гармонізації дій і відношень учасників соціальної взаємодії, оптимізації спільної продуктивної діяльності суб'єктів педагогічного процесу, забезпечення особистісного розвитку.

Аналіз наукових праць за останнє десятиріччя доводить, що можливості використання адаптивного підходу в педагогічній науці не вичерпані. Адаптивні педагогічні системи набули поширення в системах середньої професійної освіти (Н. Галіахметова), вищої освіти (Л. Антропова, І. Леонова), перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів (А. Арінушкіна, І. Соболев). Ряд досліджень присвячено проектуванню адаптивних систем навчання: О. Власова, Л. Долінер, Ю. Соболев. Дослідники вбачають адаптивність соціально-педагогічної системи у використанні комп'ютерних технологій, що, безперечно, позначилося на проектуванні таких систем. Існують роботи, присвячені вивченню загальних питань застосування автоматизованих навчальних систем, розробці дидактичних функцій адаптивних освітніх систем, створенню функціонально-процесуальних моделей і забезпеченню різних варіантів комп'ютерної підтримки в процесі навчання. Не менш розробленими є моделі адаптивних сис-

тем навчання дорослих (А. Арінушкіна, А. Марон, Т. Мухлаєва, Ю. Соколов), проте недостатньо представлені адаптивні системи в галузі професійної підготовки фахівців із соціальної роботи.

Аналіз наявних підходів до розуміння адаптивних соціально-педагогічних систем дозволяє зробити висновки:

1. Розвиток теорії адаптивних педагогічних систем відбувався індуктивним шляхом: від експериментальних моделей школи до теоретичних узагальнень. Адаптивні педагогічні системи в теорії і практиці професійної підготовки спеціалістів розглядаються як: шлях забезпечення права на отримання освіти; механізм гуманізації сучасних освітніх систем; механізм забезпечення особистісно орієнтованого навчання; технологія забезпечення індивідуалізації та диференціації навчання; передумова формування професійно-значущих характеристик; спосіб забезпечення наступності в багаторівневих системах професійної підготовки; засіб оптимізації управління професійною освітою (технологія).

2. Різним адаптивним педагогічним системам відповідають специфічні критерії адаптивності їх функціонування: системі школи – особистісний розвиток, здоров'язбереження суб'єктів системи; системі вишу – професійно-особистісний розвиток, професійна компетентність, задоволеність процесом професійної підготовки; системі перепідготовки та підвищення кваліфікації – соціальний розвиток, професійна компетентність, мотивація професійної діяльності.

3. Відбулася зміна критеріїв функціонування адаптивних педагогічних систем: від орієнтованих на розвиток особистості й гармонізацію стану системи (здоров'язбереження) до таких, що спрямовані на досягнення оптимального стану (розвиток компетенцій) за рахунок управління. Це дозволило виділити функції адаптивних соціально-педагогічних систем: гармонізаційну, оптимізаційну, розвивальну.

4. Вимога врахування зовнішніх умов утілюється в усіх видах адаптивних систем реалізацією положень сучасної педагогічної науки. Проте існують і особливі фактори, які слід брати до уваги: в адаптивних педагогічних системах школи – соціокультурні та педагогічні умови регіону, запити територіального співтовариства, сім'ї, особистості; в адаптивних соціально-педагогічних системах університету – особливості

професії й специфіка професійної діяльності; в адаптивних педагогічних системах перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів – особливості професійного становлення фахівців.

5. У наявних концепціях адаптивних педагогічних систем значна увага приділяється врахуванню потреб, інтересів, індивідуально-психологічних і соціально-психологічних особливостей учнів, проте ці внутрішні умови системи не набули структурованого вигляду. Для різних адаптивних педагогічних систем вони мають бути специфічними. Проведений аналіз дозволив установити, що в адаптивній педагогічній системі школи врахуванню підлягає рівень знань, мотивація навчальної діяльності; в адаптивній педагогічній системі університету – суб'єктні характеристики студентів: наявний досвід, обмеження: готовність студентів до активної навчальної діяльності й можливості: професійний творчий потенціал суб'єктів навчальної діяльності, засоби педагогічного управління; в адаптивній педагогічній системі підвищення кваліфікації й перепідготовки кадрів – рівень професійної підготовки, мотивація професійної діяльності, структура професійного мислення. Водночас вважаємо, що на сучасному етапі це положення потребує уточнення: більш правильно буде говорити не про врахування можливостей, потреб та інтересів, а про адаптацію до них. Останнє передбачає не тільки врахування у смислі пристосування, а й перетворення у напрямі актуалізації можливостей, розвитку потреб та інтересів, адже адаптація є двобічним процесом.

Будь-яка система характеризується наявністю певних ознак. За субстанціональною ознакою педагогічна система є соціальною, за рівнем складності – складною (включає в себе різні підсистеми), залежно від характеру зв'язків із зовнішнім середовищем – відкритою (між нею і зовнішнім світом відбувається постійний обмін людьми та інформацією), складною (включає в себе різні підсистеми), за ознакою мінливості – динамічною (функціонує в умовах мінливості факторів зовнішнього оточення, а також зміни внутрішніх станів системи, наприклад, оновлення наукової інформації, на основі якої формуються навчальні предмети), за наявністю цілей –

ціленаправленою, за ознакою керованості – самоорганізованою, тобто адаптивною [Якунін].

Адаптація відбувається, коли умови характеризуються повною або частковою невизначеністю, що є наслідком ймовірнісного характеру педагогічних процесів, неможливістю однозначного вимірювання та інтерпретації станів об'єкта. Поняття адаптації П.Карако розглядає в широкому, загальнонауковому розумінні, як особливу форму відбиття системами впливів зовнішнього та внутрішнього середовища, що полягає в тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги, яка забезпечує гармонійне співвідношення системи з її внутрішнім і зовнішнім середовищем і розвиток цієї системи [26]. Аналізуючи подане вище поняття, висновуємо: адаптація, з одного боку, забезпечує урівноваженість як якість системи, що забезпечує її сталість (завдяки гармонізації змісту, форм, методів і відношень учасників педагогічного процесу); з іншого – розвиток (завдяки оволодінню суб'єктами здатністю до самоорганізації). Це підтверджує доцільність розгляду гармонізації й розвитку як функцій адаптивної системи.

З поняттям адаптації пов'язано поняття адаптивності. У науці адаптивність розглядається як ознака, властивість або якість системи, у тому числі соціально-педагогічної. Якщо під якістю розуміти суттєві ознаки, риси, властивості, особливості, які відрізняють предмет або явище від інших і надають йому визначеність, виникає необхідність конкретизації характеристик адаптивної соціально-педагогічної системи, які виділяють її серед соціально-педагогічних систем узагалі.

У широкому розумінні адаптивність характеризує здатність системи пристосовуватись до зміни умов навколишнього середовища. У технічних науках і кібернетиці під адаптивними системами розуміють технічні системи зі зворотним зв'язком, що самоналаштовуються. З педагогічної точки зору більш правильно говорити про адаптивну систему як таку, що здатна до самоорганізації. Для врахування факторів та особливостей ситуації організована система має перебудовуватися відповідно до умов діяльності, що змінилися. Це забезпечується завдяки наявності механізмів управління й самоуправління й відповідних функцій суб'єктів педагогічного процесу. Отже, власні органи й механізми управління



забезпечують не тільки упорядкованість структурно-функціональних компонентів (виконують функцію організації), а й уможливають інтеграцію та взаємодію адаптивної системи із середовищем (виконують функцію гармонізації). Завдяки власним органам управління адаптивна система набуває відносну незалежність від зовнішнього оточення. В однакових або різних оточеннях вона може змінювати цілі або підвищувати ймовірність досягнення поставлених завдяки варіативності в своїх діях, а саме, використання різних способів для досягнення однакових цілей, або однакових способів для досягнення різних цілей.

Для самоорганізованої системи також характерна упорядкованість структурно-функціональних компонентів. Самоорганізація – процес, під час ході якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної системи; він має місце в системах, що володіють високим рівнем складності та великою кількістю елементів, зв'язки між якими не є жорсткими. Процеси самоорганізації виражаються у перебудові наявних і утворенні нових зв'язків між елементами системи. Це дозволяє говорити про ієрархічність організаційної структури адаптивної системи.

Розрізняють три типи процесів самоорганізації: удосконалення та саморозвиток систем, які здатні накопичувати й використовувати минулий досвід (оновлення проекту системи професійної підготовки на основі рефлексії набутого досвіду); процеси, завдяки яким система підтримує певний рівень організації при зміні зовнішніх і внутрішніх умов її функціонування (досягнення цілей професійної підготовки завдяки механізму управління, що діє за принципом негативного зворотного зв'язку); самозародження організації, тобто виникнення з деякої сукупності цілісних об'єктів певного рівня нової цілісної системи зі своїми специфічними закономірностями (розвиток суб'єкта, що забезпечує поступовий перехід студента як індивідуальної системи на рівень самоорганізації й самоуправління).

Узагальнюючи зазначене вище, з'являється можливість виділити такі **особливості** адаптивної соціально-педагогічної системи:

– прогностичність – випереджальний характер відбиття ситуації на основі накопичення та використання досвіду, орієнтованість на динамічні зміни професійного середовища та індивідуальні потреби студентів (генетичний аспект);

– гармонійність – забезпечення задоволеності (здоров'язбереження) суб'єктів соціально-педагогічної системи через урівноваженість зв'язків між компонентами, у тому числі: узгодження зовнішніх, нормативно заданих і внутрішніх, індивідуальних встановлених цілей професійної підготовки; можливість засвоєння індивідуалізованого змісту, створеного на основі інваріантного; можливість вибору студентами форми засвоєння інформації, оволодіння способами дій, здійснення контролю (структурний аспект);

– організованість – підвищення ступеня упорядкованості компонентів на основі принципів ієрархічності, інтервально-сті, технологічності, що забезпечує гнучкість складної системи (структурний аспект);

– комунікаційність – підвищення рівня й забезпечення якості інформаційних процесів у взаємодії викладачів і студентів на основі прямого й зворотного зв'язку (структурний аспект);

– ефективність – підвищення ймовірності досягнення цілей професійної підготовки за рахунок урахування впливу зовнішніх і внутрішніх факторів, варіативності дій органу управління та здійснення ним своєчасної корекції, а також уточнення спроектованих цілей відповідно до умов ситуації (функціональний аспект);

– інтерактивність – забезпечення зворотного впливу підготовлених фахівців на професійну сферу з подальшим урахуванням змін, що в ній відбулися, у наступному циклі функціонування системи професійної підготовки (функціональний аспект).

Усі характеристики певним чином взаємопов'язані у своїх виявах і в сукупності здатні представити сутність адаптивної системи, тому вони прийняті як значущі для виділення адаптивних соціально-педагогічних систем зі всього обсягу тих, що застосовуються. Відповідно до характеристик, виділяємо показники адаптивної соціально-педагогічної системи:

– наявність інформаційної моделі професійної підготовки магістрів соціальної роботи, адекватної зовнішнім вимогам (освітньо-професійної програми підготовки магістрів, робочих програм дисциплін, програм практики; інформації про суб'єктні характеристики студентів);

– регулярність оновлення інформаційної моделі професійної підготовки магістрів соціальної роботи;

– рівень професійної спрямованості й мотивації навчальної діяльності як результат узгодження нормативно заданих й індивідуально спроектованих студентами цілей професійної підготовки;

– ступінь відповідності змісту професійної підготовки потребам студентів;

– наявність досвіду реалізації студентами функцій організації й управління, у тому числі цілепокладання, планування, взаємоконтролю й самоконтролю навчальних досягнень;

– частота отримання студентами інформаційно-методичної допомоги у відповідь на відхилення від запланованих результатів навчальної траєкторії;

– можливості вибору студентами форм засвоєння інформації, оволодіння способами дій, здійснення контролю (структурний аспект);

– ступінь досягнення цілей професійної підготовки, визначених в освітньо-професійній програмі.

Адаптивність є якісною характеристикою соціально-педагогічної системи, яка закладається під час її проектування через урахування дії факторів зовнішнього середовища, а саме: стану розвитку наукового знання в галузі соціальної роботи, особливостей професії й специфіки професійної діяльності та умов внутрішнього середовища (особистісний і людський фактор), що характеризується певними параметрами (суб'єктні характеристики студентів: наявний досвід), обмеженнями (ступінь розвитку ціннісно-мотиваційної сфери й здатності до самоуправління) й можливостями (професійний творчий потенціал суб'єктів навчальної діяльності, засоби педагогічного управління). Зазначені фактори, розглянуті вище суперечності, а також особливості адаптивної соціально-педагогічної системи є основою для обґрунтування

педагогічних умов адаптації системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи, які передбачають необхідність:

1. Забезпечити співвіднесення образів професійної діяльності, навчальної діяльності, власної особистості як суб'єкта навчальної і професійної діяльності та рефлексію отриманої інформації (реалізація умови передбачає необхідність розробки системи засобів: інтегративної моделі професійної й навчальної діяльності, утіленій у формі освітнього навігатора; діагностичних засобів оцінки професійних якостей особистості, утілених у тій самій формі; рекомендацій щодо здійснення рефлексії отриманої інформації, утіленій у формі тренінг-семінару;

2. Створити спеціальну «буферну зону» для забезпечення можливості адаптації змісту професійної підготовки магістрів до оновлення наукового знання в галузі соціальної роботи (реалізація умови передбачає необхідність розробки інваріантного змісту дисципліни «Актуальні проблеми соціальної роботи»/ «Новітні досягнення в галузі соціальної роботи»);

3. Забезпечити оволодіння студентами досвідом реалізації технологічного й гуманітарного підходу в професійній діяльності через доповнення функціональної складової змісту професійної підготовки технологічною й гуманітарно-суб'єктною (реалізація умови передбачає необхідність розробки системи засобів: навчально-методичного комплексу дисциплін «Прогнозування, моделювання та проектування в соціальній роботі», «Супервізія в соціальній роботі»)

4. Забезпечити оволодіння студентами специфічним досвідом творчої діяльності в єдності пізнавальної, соціально-конструктивної, комунікативної творчості та творчості самоактуалізації, через його представлення в змісті професійної підготовки магістрів соціальної роботи та відповідну трансформацію в засоби управління навчальною діяльністю студентів (реалізація умови передбачає необхідність розробки навчально-методичного комплексу дисципліни «Технологія професійної творчості», а також системи алгоритмічних, евристичних, проблемних, ситуаційних завдань у межах професійно орієнтованих дисциплін навчального плану підготовки магістрів соціальної роботи);

5. Забезпечити підготовку та залучення студентів до формулювання цілей та прийняття рішень у процесі професійної підготовки (реалізація умови передбачає необхідність розробки експрес-курсу формування готовності студентів до цілепокладання «Цілепокладання. Мотивація. Самоефективність»; створення методичних рекомендацій для студентів до ведення щоденника професійного розвитку).

На основі виділених умов стає можливою розробка структурно-функціональної моделі адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Для її проектування насамперед необхідно розробити методологічні засади.

Методологічну систему проектування моделі адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи складають: 1) теорія наукового пізнання, розроблена матеріалістичною діалектикою, зокрема, закон єдності і боротьби протилежностей; 2) основні методологічні принципи, зокрема, числі, філософські, загальнонаукові, конкретно наукові; 3) сучасні педагогічні парадигми (гуманістична, культурологічна, знаннева, парадигма управління), які доповнюють і розвивають систему методологічного знання; 4) різні підходи до вивчення проблеми професійної підготовки фахівців у вищій школі (системний, інтервальний, гармонізаційний, культурологічний, гуманістичний, кібернетичний, особистісний, діяльнісний); 5) загальні й специфічні принципи професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Положення теорії пізнання на гносеологічному рівні виявляються у відповідних методологічних підходах: діалектичному, критичному (оцінювальному), історичному [20, с. 53-61]. Діалектичний підхід у пізнанні проблем функціонування адаптивної соціально-педагогічної системи дозволяє висунути та обґрунтувати положення про зв'язки й залежності явищ, наприклад, процесів практики, щодо їх неперервного розвитку, стосовно джерел, рушійних сил та напрямів розвитку соціально-педагогічної практики. Обґрунтування факторів: об'єктивного, суб'єктивного, особистісного, людського, що впливають на функціонування соціально-педагогічної системи, виявлення умов розвитку професійного творчого потенціалу особистості – відповідають вимогам такого

підходу. Критичний підхід до пізнання та перетворення соціально-педагогічного об'єкта зумовлює необхідність його розгляду з точки зору виникнення суперечностей, зумовлених взаємодією різнонаправлених факторів, а саме: зовнішніх (об'єктивний, суб'єктивний) та внутрішніх (особистісний, людський). Застосування історичного підходу до пізнання та проектування соціально-педагогічних систем дозволяє виявити тенденції розвитку адаптивних систем у педагогіці та уточнити критерії функціонування цього типу об'єкта.

Філософська методологія містить такі принципи: об'єктивності, науковості, історичності і логічності, активності суб'єктів у пізнанні, зв'язку з практикою, детермінізму, системності тощо. Сутність принципів полягає в такому: принцип об'єктивності, – наявний сам по собі, незалежно від інтерпретацій спостерігача; критерій перевірки об'єктивності – досвід; науковість орієнтує на сприйняття й розуміння конкретного, переважно через узагальнені теоретичні знання; активність – дієвість, діяльна поведінка; підґрунтя активності – непогодженість між ситуацією і досвідом; три рівня активності – відтворювальна, інтерпретуюча, творча; практика – діяльність людини, спрямована на досягнення мети; критерій істини (К. Маркс); детермінізм – причинна обумовленість явищ навколишнього світу; принцип сходження від абстрактного до конкретного (Г. Гегель, К. Маркс) вимагає, щоб під час дослідження складних об'єктів, які характеризуються великою різноманітністю, наявністю ймовірнісних процесів, нелінійністю в розвитку, виділяти головну, визначальну сторону, розглядати її в розвитку, тобто які стадії вона пройшла, як впливала на інші сторони, які викликала зміни [20].

Сучасні педагогічні парадигми – гуманістична, культурологічна, знаннева, парадигма управління – визначають цільові й змістові аспекти соціально-педагогічної системи. Насамперед, мова йде про спрямованість професійної підготовки магістрів соціальної роботи на забезпечення творчого розвитку, професійної незалежності, здатності до самоорганізації й самоуправління.

Як загальнонаукову методологію слід розглядати підходи – теоретичні концепції, які можна використовувати у всіх або в більшості досліджень. Сьогодні нараховується бі-

льше тридцяти наукових підходів, які визначають інструментальну основу досліджень у будь-якій галузі. У результаті вивчення та аналізу науково-практичних розробок і досліджень педагогічних систем, як теоретико-методологічні підходи до проектування адаптивної соціально-педагогічної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи відібрані: системний, інтервальний, гармонізаційний, культурологічний, гуманістичний, кібернетичний. Проаналізуємо виділені підходи з метою визначення положень, які лежать у їх основі й виконують роль вимог до проектування адаптивних систем.

Системний підхід (Л. Буєва, М. Данилов, Ф. Корольов, Е. Юдін) є втіленням принципів матеріалістичної діалектики, на яких базується природничо-наукова картина світу. Під системою розуміють сукупність елементів, що знаходяться у відношеннях та зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність. Педагогічна система є соціальною, тому що вона показує взаємовідношення людини з навколишнім середовищем, об'єднує тих, хто спільно діє, реалізуючи соціальні зв'язки. Тому правомірно вживати термін «соціально-педагогічна система». Предметний аспект системного дослідження передбачає з'ясування того, з яких елементів складається система, структурний – визначення того, як ці елементи між собою пов'язані. З позицій системного підходу, набуває значення специфіка систем, що проектуються; принципів, якими слід керуватися під час їх створення. На основі філософсько-методологічних принципів системного підходу (інтервальності, ієрархічності, технологічності тощо) здійснюється розробка моделей, які забезпечують вивчення й проектування системних об'єктів з необхідними властивостями та бажаними для середовища функціями. Результат пізнання системного об'єкта може бути втілений у його структурно-функціональній моделі.

Ураховуючи, що наслідком узгодження впливів внутрішнього і зовнішнього середовища, який забезпечується процесом адаптації, є набуття системою гармонійності, доцільним під час розгляду адаптивних систем є звернення до гармонізаційного підходу. С. Муратовим гармонійність визначається як ступінь досягнення гармонії, тобто узгодженості частин цілого, їх співрозмірності в процесі гармонізації. Звідси,

узгодженість характеризується як внутрішній стан об'єкта, що часто не спостерігається зовні, а пропорційність – як зовнішній вияв узгодженості, одна з кількісних оцінок гармонії і гармонізації [24]. Прийняття ідеї гармонізації в педагогіці ставить проблему пошуку критеріїв оптимальної комбінації двох протилежностей. Розв'язати її можна за допомогою принципів інтервальності, ієрархічності, технологічності як методологічного підґрунтя дослідження будь-якого типу систем, у тому числі соціально-педагогічних. Відповідно до першого принципу, результатом багатовимірного розгляду об'єктів є певні інтервали, якими виступають процеси організації, управління, спілкування. Згідно з другим принципом, будь-яку систему розглядаємо як ієрархічну модель в єдності особистісного, міжособистісного, групового рівнів, кожний з яких представлений відповідними суб'єктами й забезпечує здійснення специфічних функцій. Відповідно до третього принципу, будь-який процес становить визначену послідовність, яку розглядаємо як єдність орієнтувального, пізнавально-перетворювального, контрольного-рефлексивного етапів. Звідси, під час проектування соціально-педагогічної системи для встановлення гармонійної комбінації змісту, форм, методів професійної підготовки доцільно брати до уваги інтервали, рівні та етапи соціально-педагогічного процесу, на кожному з яких їх співвідношення буде різним. Оскільки протилежності мають перебувати в певній єдності, виникає питання про їх співвідношення. «Гармонійний менеджмент за Фібоначчі» визначив «золоту пропорцію»:  $100\% = 68\% + 32\%$  [24]. Наприклад, можна говорити про існування можливості вільного вибору студентом навчальних дисциплін, якщо 68% навчального часу складають нормативно встановлені і 32% – визначені вишем дисципліни. Гармонізація передбачає дії, спрямовані на: приведення системи у відповідність до особливостей об'єкта управління – відношення всередині системи; приведення об'єкта відповідно до вимог та умов, що змінюються – відношення із зовнішнім середовищем; узгодження протилежностей, різнонаправлених інтересів – відношення «об'єкт управління – суб'єкт управління – середовище» із залученням наявних або нових ресурсів. Будемо розглядати гармонійність як якісну характеристи-



стику соціально-педагогічної системи, що визначає її здатність установлювати відношення між різними, але такими, що не виключають одна одну сторонами, які взаємно засновують, зумовлюють і необхідно доповнюють одна одну.

Подолати обмеження системного підходу, пов'язані з наявністю суперечностей у поясненні тих чи інших проблем функціонування соціально-педагогічних систем, та доповнити положення гармонізаційного підходу дозволяє інтервальний підхід. Ф. Лазаревим на основі аналізу парадоксів одноплщинного мислення в багатовимірному світі переконливо доведено інтервальну структуру буття та необхідність багатовимірного мислення під час пізнання різних його сфер. Передумовами появи нової парадигми пізнання стала теорія відносності й принцип додатковості, які виникли в надрах природничих наук. Поняття відносності виражає залежність будь-якого явища від системи відліку, якою користуються для його локалізації в просторі і часі. Поняття додатковості відбиває існування обмеження у відношенні об'єкта, що взаємодіє з іншими об'єктами, та ставить абсолютну межу для оцінки його поведінки та використання методів пізнання [18]. Через диференціацію просторово-часової структури буття суперечливі істини розглядаються як такі, що пов'язані з різними системами реальності. Від бачення проблеми в одній перспективі слід перейти до бачення з точки зору багатьох перспектив, представлених різними системами, кожна з яких можна розглядати як один із можливих фізичних світів, які у своїй сукупності утворюють багатовимірну структуру реальності. Відкриття інтервального погляду означає скоріше не те, що об'єкт багатовимірний, а те, що за певних обставин він може бути розглянутий як одновимірний і тим самим створювати передумови для раціонального пізнання [10]. Розгляд соціально-педагогічної системи як багатовимірної зумовлює виділення підсистем: організації, управління, спілкування як інтервалів, що відповідають етапам професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Обов'язковим завданням наукового дослідження є встановлення педагогічних умов (конкретної системи зв'язків), у межах яких педагогічна система забезпечує актуалізацію тих або інших потенційних можливостей свого буття.

Культурологічний підхід полягає в розкритті та представленні досягнень культури як способу забезпечення професійно-особистісного розвитку особистості. Культура як сукупність матеріальних, духовних, практичних (технологічних) цінностей, що створені суспільством, визначає змістовий аспект спільної діяльності в університеті. Утілюючись у формах індивідуального досвіду як деяка цілісність, культура являє собою гармонію знань, мислення, творчих дій, почуттів, спілкування, поведінки [16]. Культурологічний підхід є основою для відбору предмета та умов спільної продуктивної діяльності студентів і викладачів, що забезпечують успішність оволодіння культурними цінностями, професійним досвідом, сприяють саморозвитку творчої індивідуальності кожного суб'єкта освітнього процесу.

Гуманістичний підхід (Н. Бордовська, В. Серіков) ґрунтується на визнанні унікальності особистості, її права на вільний розвиток та вияв творчих здібностей; виборі особистісного потенціалу як критерію функціонування соціально-педагогічної системи університету. Навчання у вищій школі розуміється не тільки як оволодіння освітньо-професійною програмою, а, насамперед, як процес, спрямований на забезпечення професійно-творчого розвитку особистості, реалізацію її творчого потенціалу. Гуманістична орієнтація освіти передбачає створення умов для саморозвитку особистості, що є альтернативою процесу формування особистості із заданими якостями. У контексті цього підходу пріоритетного значення набуває ціннісне ставлення до особистості в різних виявах, урахування та культивування унікальності особистості, сприяння самореалізації кожного суб'єкта в різних сферах життєдіяльності, єдність професійної, навчальної діяльності й життєдіяльності.

Залежно від методологічної системи, існують варіативні засоби забезпечення адаптивності соціально-педагогічної системи. Основним обрано кібернетичний підхід, згідно з яким зміни в системі відбуваються шляхом управління. У кібернетиці як науці про загальні закономірності процесів управління та передачі інформації в машинах, живих організмах і суспільстві, обґрунтовується ідея розробки засобів адаптивного управління, а відповідний підхід дозволяє вирішити проблему підвищення результативності процесу професійної

підготовки на основі адаптивного управління. З позицій кібернетичного підходу, адаптація – це накопичення й використання інформації для досягнення оптимального стану або поведінки системи при початковій невизначеності в мінливих зовнішніх умовах. Наявність мети дозволяє говорити про цілеспрямовану систему, яка має володіти властивостями, що дозволяють їй моделювати й прогнозувати свою поведінку у зовнішньому середовищі: сприймати й розпізнавати зовнішній вплив, формуючи образ зовнішнього середовища; володіти апріорною інформацією стосовно середовища, що фіксується у вигляді її образів; самої себе й своїх властивостей, що зберігається у вигляді морфологічного та функціонального образів, які утворюють інформаційний опис системи [36]. Отже, інформаційна модель системи є результатом відбиття вимог зовнішнього середовища – роботодавців – до рівня та якості підготовки фахівців. Вона втілюється в освітньо-кваліфікаційній характеристиці професіоналу. Інформаційна модель процесу професійної підготовки є результатом прогнозування процесу навчання. Вона втілюється в освітньо-професійній програмі підготовки магістра. Обидві моделі є інформаційною основою управління навчальною діяльністю студентів.

Компонентом методологічної системи є сукупність принципів проектування адаптивної соціально-педагогічної системи. Засновуючись на положеннях, викладених В. Безруковою, Ю. Бабанським, В. Загвязинським, В. Краєвським, І. Липським, В. Оконею, П. Підкасистем, А. Хуторським, виділяємо загальні принципи професійної підготовки фахівців, у тому числі магістрів соціальної роботи, які відповідають цілям освіти: активності та самостійності студента, системності й систематичності, єдності та раціонального сполучення індивідуальних, групових, колективних форм організації діяльності.

Принцип активності й самостійності у навчанні відбиває активну роль особистості в педагогічному процесі, підкреслює функцію його як суб'єкта навчання, а не пасивного учасника процесу. Без активного й свідомого учіння ніяке викладання не дає бажаних результатів. Самостійність характеризує найвищий вияв розвитку особистості, що

виявляється в здатності до самоуправління власною діяльністю й одночасно передбачає усвідомленість дій. Правила реалізації принципу: надавати студентам інформацію, необхідну для освітньої орієнтації; забезпечити формування досвіду орієнтувальної діяльності як умови самостійного прийняття рішень за невизначеності ситуації; сприяти оволодінню студентами повним циклом продуктивної діяльності, активізувати суб'єктну позицію студентів через участь у цілепокладанні, плануванні, контролі, зокрема, завдяки формуванню індивідуального освітнього маршруту, участі в перевірях виконаної роботи тощо (у процесі спільної продуктивної діяльності на головному етапі – пізнання і перетворення).

Принцип системності й систематичності забезпечує доцільну впорядкованість педагогічного процесу в просторі й часі, зменшення різноманітності за рахунок уникнення стихійності й випадковості. Системність характеризує цілісність змісту професійної підготовки та його форми, взаємозв'язок навчальних дисциплін і курсів. Систематичність визначає упорядкування дидактичного матеріалу в певній логічній послідовності, відповідно до наявних основ, раціонального поділу на смислові фрагменти, поступове оволодіння якими має співвідноситись з деяким цілим. Реалізація принципу забезпечується через правила: дотримуватися наступності у вивченні не тільки тем, але й навчальних предметів; забезпечувати узгоджене вивчення понять, законів, теорій, спільних для суміжних дисциплін; установлювати міжпредметні зв'язки в навчанні; забезпечувати координацію вимог до студентів викладачів різних предметів; інтеграцію змісту навчання слід здійснювати в двох напрямках: за вертикаллю – об'єднання професійних знань і умінь у межах одного предмета і за горизонталлю – взаємозв'язок знань і умінь з різних предметів.

Принцип єдності й раціонального сполучення індивідуальних, групових та колективних форм і способів навчання забезпечує урахування переваг і недоліків різних форм навчального процесу. Індивідуальні форми дозволяють врахувати можливості студента, групові – розвинути якості особистості у спільній діяльності, колективні – сформулювати досвід

ефективної соціальної взаємодії. Принцип реалізується через правила: забезпечувати індивідуальний підхід до студента шляхом співвіднесення навчального матеріалу з можливостями суб'єкта учіння; забезпечувати узгоджену взаємодію учасників педагогічного процесу шляхом поширення діалогічних форм і методів навчання; забезпечувати набуття досвіду конструктивної соціальної взаємодії шляхом упровадження командних форм спільної продуктивної діяльності; збалансовано поєднувати контактне й дистанційне навчання, індивідуальне й групове, аудиторне й самостійне; узгоджувати форми навчання з рівнями й етапами.

Обґрунтування методологічної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній соціально-педагогічній системі дозволяє перейти до побудови її структурно-функціональної моделі, що здійснюємо з урахуванням функцій гармонізації, оптимізації, розвитку.

Що стосується компонентного складу системи, існують різні підходи до його виділення. В.Беспалько у складі педагогічних систем пропонує розглядати взаємопов'язані елементи: цілі підготовки спеціаліста; студенти; зміст навчання та виховання; дидактичні процеси як способи вирішення завдань педагогічного процесу; викладачі або технічні засоби навчання, що опосередковують їх педагогічну діяльність; організаційні форми педагогічної діяльності [3]. Такий підхід приймаємо за основу з деяким уточненням: педагогічні процеси як способи здійснення відповідних педагогічних завдань відбуваються в межах соціально-педагогічної системи, що доводить правомірність окремого розгляду динамічного компоненту.

Системоутворювальним компонентом системи є мета, яка забезпечує єдність цілого й виступає як суб'єктивний образ бажаного результату діяльності, як компонент, що відбиває вимоги зовнішнього середовища. Метою професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній соціально-педагогічній системі університету є створення умов для забезпечення професійного творчого розвитку суб'єктів спільної продуктивної діяльності в процесі набуття відповідної кваліфікації через організацію, управління, спілкування та удосконалення завдяки цьому суспільних відносин і технологічних практик.

Для досягнення стратегічної мети системи тактичні й оперативні цілі мають бути з нею узгоджені, що зумовлює необхідність конкретизації тактичних навчальних цілей, які відповідають етапам професійної підготовки: орієнтувальному етапу – цілі організації, пізнавально-перетворювальному – цілі управління, контрольньо-рефлексивному – цілі спілкування. Моделювання цілей різних рівнів: стратегічних, тактичних, оперативних – являє собою специфічне дослідницьке завдання, яке реалізується через теоретичне обґрунтування сутності, структури та сукупності показників розвитку професійного творчого потенціалу особистості.

Педагогічні принципи дають викладачу вказівки щодо організації професійної підготовки від моменту постановки цілей до аналізу результатів. Крім загальних принципів, які регулюють професійну підготовку фахівців різних спеціальностей, існують принципи, які мають специфічний характер і стосуються конкретної системи, а саме: професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Специфічні принципи в основі не суперечать загальним, а лише конкретизують та доповнюють їх. Основою для виокремлення цих принципів є урахування особливостей професії «Соціальна робота» (гуманістичний, гуманітарний, творчий характер, неоднозначність процесу і результатів діяльності), специфіки діяльності професіоналів у галузі соціального захисту (технологічна і організаційна складність роботи); особливостей і принципів адаптивних соціально-педагогічних систем (здатність до самоорганізації). До таких принципів відносимо наступні:

- 1) професійного творчого розвитку особистості;
- 2) гармонізації соціально зумовлених й індивідуально спроектованих різнорівневих цілей професійної підготовки;
- 3) взаємозбагачення теорії й практики соціальної роботи;
- 4) єдності професійної доцільності й професійної незалежності;
- 5) єдності й взаємозумовленості цільового, педагогічного, особистісного регулювання навчальної діяльності;
- 6) ціннісно-сміслової орієнтації в прогнозованій діяльності;
- 7) пріоритету суб'єктної позиції студента;

8) єдності організації, управління й спілкування в цілісному педагогічному процесі.

Кожен принцип регулює вирішення конкретних педагогічних суперечностей, сприяє досягненню загальної гармонії, узгодженості.

Принцип професійного творчого розвитку особистості виступає основою забезпечення цілісності процесу професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Існує суперечність між творчим характером соціальної роботи та недостатнім рівнем сформованості якості особистості, який не дозволяє здійснювати творчий пошук засобів професійної діяльності, ефективно діяти у невизначених ситуаціях. Принцип передбачає забезпечення цілісності ціннісно-смыслових, функціонально-операційних і творчих характеристик, що інтегруються у формі професійного творчого потенціалу. Правила реалізації принципу: конкретизувати цілі професійного творчого розвитку особистості на різних рівнях: освітньої професійної програми, навчального предмета, окремої теми; педагогічний процес та взаємодію його учасників підпорядковувати кінцевій меті – професійному творчому розвитку особистості.

Принцип гармонізації соціально зумовлених й індивідуально спроектованих різнорівневих цілей професійної підготовки (оперативних, тактичних, стратегічних) розкриває зв'язок між дотриманням зовнішніх вимог, що вимагають соціокультурної відповідності процесу й результатів професійної підготовки (програми професійної підготовки) й збереженням і розвитком індивідуальності особистості (індивідуальні цілі навчання). Для цього застосовуємо правила реалізації принципу: з урахуванням особливостей професії та специфіки професійної діяльності розробити стратегічні, тактичні, оперативні цілі професійної підготовки; забезпечити достатність інформації через представлення спроектованих цілей у різних формах; підготувати студентів до усвідомленої участі у визначенні цілей навчання.

Принцип взаємозбагачення теорії й практики соціальної роботи. Від констатації дихотомії теорія-практика необхідно перейти до пошуку шляхів інтеграції. Не тільки теоретичні знання мають бути застосовані для вирішення практичних завдань, але й практичний досвід соціальних служб має

стати основою для збагачення теоретичних знань. Саме такий підхід сприятиме становленню соціальної роботи як нової сфери професійної діяльності. Практика соціальної роботи зазнає постійних змін: вона має справу з унікальними й неповторними ситуаціями, включити всю різноманітність яких у зміст професійної підготовки виявляється неможливим. Тому саме практика стає основою для пошуку нових концептуальних і технологічних моделей надання соціальної допомоги. Правила реалізації принципу: формування теоретичних знань має бути випереджувальним: вони мають перевірятися на практичних заняттях; під час проходження практики мають синтезуватися знання та уміння з різних галузей науки; досвід практичної діяльності має співвідноситися з сучасними теоріями та у випадку невідповідності здійснюватись додаткові теоретичні дослідження.

Принцип єдності професійної доцільності й професійної незалежності спрямований на усунення суперечності між гуманістичним характером соціальної роботи та змістом професійної підготовки, який відбиває прийняту ідеологію професійної діяльності. За родом своєї діяльності соціальні працівники захищають клієнтів усупереч наявній офіційній системі, виходячи з інтересів конкретних людей. Маневрування між інтересами людини та офіційними вимогами державних структур стає можливим завдяки професійній системі цінностей, а також критичним навичкам. Гуманістичний характер діяльності вимагає професійної незалежності соціального працівника, розвитку навичок критичної оцінки наявних організаційних форм надання допомоги з урахуванням уявлень про природу суспільства, поведінку людини, а також з позицій специфічної системи цінностей. Принцип уточнює зміст професійної підготовки, який, з одного боку, має моделювати професійну діяльність на основі виявлення типових професійних завдань, трансформацію їх у навчальні завдання, з іншого – відображати специфічну систему цінностей професійної діяльності, які слугують основою перетворень соціальної дійсності. Правила реалізації принципу: застосовувати діяльнісний підхід до створення інформаційної моделі професійної діяльності; застосовувати особистісно-діяльнісний підхід до створення інформаційної моделі професійної підготовки; здійснювати відбір змісту, методів, засобів



і форм підготовки з урахуванням особливостей професії та специфіки професійної діяльності; використовувати професійну підготовку в цілях професійного творчого розвитку особистості.

Принцип єдності й взаємозумовленості цільового, педагогічного, особистісного регулювання навчальної діяльності визначає роль педагога в цілісному педагогічному процесі, яка передбачає: 1) побудову планового процесу професійної підготовки відповідно до нормативної моделі; 2) єдність цільового й педагогічного регулювання – підкреслює можливість здійснення змін запланованого залежно від педагогічної ситуації; 3) сприяння активній самоосвітній діяльності студента. Педагогічне регулювання передбачає надання індивідуалізованої дозованої інформаційно-методичної допомоги у випадку, якщо наявний у особистості досвід або орієнтувальна основа дій виявляються недостатніми для ефективного виконання поставленого навчального завдання. Активне учіння можливе лише в тому випадку, коли студент не тільки усвідомлює цілі й значення своєї навчальної діяльності, а й володіє вміннями та навичками, необхідними для досягнення цілей, тобто вміє управляти своєю навчальною діяльністю. Самоуправління передбачає вибір конкретної програми дій з урахуванням значущих умов, але цим не обмежується. Застосовуються правила реалізації принципу: поруч з контролем необхідне коректування процесу навчання з урахуванням одержаної інформації про хід засвоєння знань, умінь, навичок; забезпечення відповідності оперативних, тактичних, стратегічних цілей професійної підготовки та інструментів оцінки їх досягнення; використання ієрархічної побудови відношень учасників професійної підготовки – для забезпечення передачі самим студентам повноважень у здійсненні контролю та виборі способів усунення недоліків.

Принцип ціннісно-сислової орієнтації в прогнозованій діяльності. Гуманітарний характер соціальної роботи зумовлює специфічні способи пізнання в професійній діяльності. На відміну від технічних типів праці, де пріоритет мають процеси суб'єкт-об'єктної взаємодії та 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 вимагає іншої логіки пізнання відношень та оцінки придатності тих чи інших способів і засобів. Виникає суперечність між гуманітарним характером соціальної роботи, що вимагає специфічних способів пізнання й перетворення предмета професійної діяльності, та домінуючим у педагогічному процесі діяльнісним підходом до проектування змісту професійної підготовки. Звідси поруч з операційними навичками, які дозволяють навчитися процесу надання допомоги, навчання соціальної роботи має передбачати осолодіння специфічними цінностями, які є базовими орієнтирами для освіти в цій галузі, й становлять основу професійної свідомості та самосвідомості. Тому важливого значення набуває принцип ціннісно-сміслової орієнтації в прогнозованій діяльності. Виділений принцип також сприяє усуненню суперечності між інтегративно-комплексним характером соціальної роботи та розрізненим характером навчальних дисциплін. Точні уявлення про предмет, засоби професійної діяльності забезпечують інтегративну функцію організації. Правила реалізації принципу: до змісту професійної підготовки слід включити способи самопізнання; забезпечити перетворення не тільки інтелектуальної, а й емоційної, а також сфери потреб особистості через включення до діяльності, яка цікавить, має смисл; забезпечити цілісне бачення світу професійної діяльності та відповідне ставлення до неї; використовувати рефлексію як інтегративний засіб у процесі оволодіння змістом професійної діяльності; залучати суб'єктний досвід студента у навчальний процес.

Принцип пріоритету суб'єктної позиції студента. Неоднозначний характер процесу і результату професійної діяльності соціального працівника передбачає максимальну участь внутрішнього контролю за професійною діяльністю й чіткого уявлення професіонала про предмет і засоби праці. Це створює суперечність між неоднозначністю процесу й результатів професійної діяльності та недостатнім рівнем самоконтролю, здатності до самостійного прийняття рішень суб'єктом діяльності. Послаблення її дії можливе за рахунок принципу пріоритету суб'єктної позиції студента. Реалізація принципу може бути забезпечена через: створення умов для актуалізації процесів самоорганізації й самоуправління; залучення

студентів у різноманітні ситуації організованого спілкування в групі.

Принцип єдності організації, управління й спілкування в цілісному педагогічному процесі засновується на тому, що результати навчання зумовлені особливостями особистості, характером діяльності та спілкування. Звідси, у цілісній системі професійної підготовки мають бути відображені всі три підсистеми: перша – спрямована на особистість, друга – на її діяльність, третя – на соціальну взаємодію, представлену у формі спілкування. Звідси, виділяємо принцип єдності організації, управління й спілкування в цілісному педагогічному процесі. Правила реалізації принципу передбачають необхідність: здійснювати навчальний процес на такому рівні труднощів, який знаходився б у зоні найближчого розвитку навчальних можливостей особистості; розширювати діапазон форм і методів комунікативної діяльності, які змушують учасників відкрито виражати свої думки й сприймати повідомлення оточення.

Зауважимо, що мова повинна йти про систему принципів, які є взаємопов'язаними та утворюють єдність. Достатність встановлених специфічних принципів перевіряється шляхом співвідношення з компонентами соціально-педагогічної системи: метою (принципи 1, 2), змістом (принципи 3, 4), викладачем (принцип 5), студентом (принципи 6, 7), формами та методами професійної підготовки (принцип 8). Виділена сукупність принципів також відповідає обґрунтованим концептуальним положенням, відповідно до яких цілісна педагогічна реальність розглядається через єдність організації, управління, спілкування.

Взаємозв'язок викладачів і студентів опосередкований змістом професійної підготовки. З позицій культурно-ціннісної парадигми зміст професійної освіти є педагогічно адаптованим соціальним досвідом людства, що тотожний за структурою людської культури. Він являє собою педагогічно адаптовану систему знань як орієнтувальну основу дій; умінь і навичок як досвіду здійснення відомих способів діяльності; досвіду творчої діяльності з вирішення нових проблем, що забезпечують перенесення раніше засвоєних знань у нову ситуацію, самостійне бачення проблеми, бачення альтернативи її вирішення, комбінування раніше засвоєних способів

у новій ситуації; емоційно-ціннісного ставлення до світу [19]. Слід ураховувати, що культура включає не тільки результати діяльності людей, а й суб'єктивні людські сили та здібності, що реалізуються в діяльності, тому в змісті професійної підготовки магістрів соціальної роботи має бути в єдності відображена не тільки діяльність, але й особистість як аспект культурної реальності.

Обігруючи особистісний аспект змісту, виходимо з того, що особистість – це соціальна якість, яка набувається індивідом у системі суспільних відношень через діяльність і спілкування. Набуття здатності свідомо управляти своєю діяльністю, що властиве суб'єкту, зумовлює необхідність введення до змісту суб'єктно-гуманітарної складової, яка містить знання закономірностей суб'єктного розвитку особистості, механізмів самоуправління процесом власної діяльності як передумови сформованості якості самостійної й відповідальної особистості, що здатна до самопізнання й самоактуалізації. Важливість представлення особистісного аспекту в змісті професійної підготовки доповнюється низкою обставин, а саме: особливостями професії, які зумовлюють необхідність доповнення теорії й практики соціальної роботи системою професійних цінностей, яка пов'язана з її носієм – особистістю професіонала; недостатністю оволодіння досвідом минулого в умовах інтенсивних соціокультурних змін.

З урахуванням прийнятої структури змісту, виникає необхідність конкретизувати знання про способи відомих дій і, відповідно, самі способи дій, спрямовані на пізнання та перетворення студентом себе як суб'єкта професійної діяльності, досвід відповідної творчої діяльності. Як зазначає Ю. Кулюткін, бути самостійним суб'єктом означає мати здатність активно й свідомо керувати своєю діяльністю [17]. Отже, мова йде про способи самопізнання, самоорганізації, самоуправління, самоактуалізації. Наслідком засвоєння цього компоненту є позиція особистості по відношенню до своєї діяльності як об'єкта управління, а сама особистість стає суб'єктом управління, що свідомо ставить цілі та завдання діяльності, планує і організує її, контролює й оцінює ефективність з урахуванням цінностей професійної діяльності. Тобто мова йде

про формування у людини механізмів самоуправління процесом власної діяльності на основі специфічного професійного мислення.

Процес саморегуляції діяльності пов'язаний з наявністю двох складових: регуляції орієнтувальної діяльності та регуляції виконавчої діяльності. Якщо спосіб виконання діяльності заданий зовні, мова йде про репродуктивну діяльність. Творчий характер діяльності особистості виявляється в ситуації, якщо цілі не задані. Тому специфічний досвід творчої діяльності особистості в аспекті самоорганізації й самоуправління пов'язаний з ситуаціями цілеутворення й цілепокладання.

Що стосується другого – діяльнісного – аспекту культури, представленого у змісті професійної підготовки, основним зовнішнім фактором, що позначається на його формуванні, є функції професійної діяльності. Такий підхід відповідає вимогам професійної парадигми, проте, у цьому випадку виникає багато недоліків, 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 визначених професійних обов'язків; у ролі експертів 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. З урахуванням зазначених недоліків, вважаємо за доцільне слідувати прийнятій логіці розгляду змісту як соціального досвіду людства, що відповідає культурно-ціннісній парадигмі. У контексті розгляду діяльності професіоналів у галузі соціального захисту необхідно конкретизувати специфіку знань про наукову картину світу, про способи дій, самі способи дій та специфіку досвіду творчої діяльності в межах предмета аналізу. Висновуємо, до змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи мають бути включені:

- знання про наукову картину світу, у тому числі: соціально-гуманітарне (закономірності поведінки особистості в системі соціальних зв'язків), гносеологічне (закономірності пізнання соціальних об'єктів), технологічне (закономірності

перетворення соціальних об'єктів), соціально-психологічне (закономірності ефективної соціальної взаємодії);

- знання про способи дій, зокрема, стосовно методів соціально-гуманітарного пізнання (розуміння): тлумачення, інтерпретація тощо; методів пізнавальної діяльності; методів професійної діяльності: індивідуальний, груповий, обцинний; соціально-психологічних методів;

- способи відомих дій, а саме: соціально-гуманітарного пізнання (ситуації консультивання, здійснення медіації), пізнавальної діяльності (пошук інформації, аналіз, моделювання тощо), перетворювальної діяльності (консультивання, соціальне проектування), комунікації, інтеракції, перцепції (обмін повідомленнями, організація спільної діяльності, сприйняття партнера спільної діяльності);

- досвід творчої діяльності, представлений через: ситуаційні й проблемні завдання, ситуації організованого спілкування, завдання для здійснення науково-дослідної діяльності.

Специфіка контингенту студентів визначається: 1) вимогами до них під час вступу на другий рівень підготовки; 2) орієнтацією на гуманітарний профіль; 3) вимогами освітньо-кваліфікаційного рівня, який узгоджується зі специфікою професійної діяльності. Згідно з Національною рамкою кваліфікацій, магістр отримує 7 рівень кваліфікації, відповідно до якого висувуються вимоги до: 1) повноважень (визначення стратегії, управління процесами та діяльністю, у тому числі, інноваційною, з прийняттям рішення на рівні великих організацій або підрозділів), а також відповідальності за результати діяльності; 2) характеру знань (розуміння методологічних основ професійної діяльності, створення нових знань прикладного характеру в певній галузі; визначення джерел та пошук інформації, необхідної для розвитку галузі професійної діяльності або організації); 3) характеру умінь (вирішення завдань розвитку галузі професійної діяльності або організації з використанням різноманітних методів та технологій, у тому числі, інноваційних; розробка нових методів, технологій) [30].

Слід ураховувати, що відповідно до Концепції організації підготовки магістрів в Україні, освітні програми підготовки можуть бути дослідницькі, професійні, кар'єрні. Також слід

узяти до уваги, що мова йде про студентів, які отримують професійну підготовку на базі повної загальної середньої освіти через інтегровані програми, які за вимогами мають бути професійними [31]. Зважаючи на контингент студентів, адаптивна система, що проектується, орієнтована на професійну освітню програму підготовки магістрів.

Отже, студенти, що вступають до магістратури для отримання відповідного освітньо-професійного рівня: 1) мають базовий рівень підготовки на рівні освітньо-професійної програми бакалавра, що є передумовою подальшого навчання, проте рівень наявного досвіду виявляється різним; 2) обравши гуманітарний профіль навчання при вступі на бакалаврат, студенти демонструють спрямованість на професійну діяльність у системі «людина-людина», проте незавершеність професійного самовизначення ускладнює процес подальшого навчання. Студенти мають бути орієнтовані на сполучення пошуково-дослідницької (орієнтувальної), практико-професійної (функціональної) й творчої компоненти у змісті професійної підготовки.

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'язано 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 кожний має специфічний потенціал, який забезпечує внесок у розвиток освітнього середовища університету.

Специфіка взаємозв'язку компонентів адаптивної соціально-педагогічної системи розкривається через її структуру, яка, з урахуванням концептуальних положень, відповідає структурі управління. Система управління становить сукупність органу управління, об'єкта управління, каналів прямого та зворотного зв'язку. У ролі органу управління виступає кібернетична система (викладач, студент). Орган управління з точки зору об'єкта управління є частиною

зовнішнього по відношенню до нього середовища (у випадку прямого управління) або частиною внутрішнього середовища (у випадку самоуправління). Стан об'єкта управління залежить від зовнішніх впливів, впливів з боку органу управління та дій самої системи. Зовнішні впливи можуть бути непередбачувані, тому основну увагу зосереджуємо на діях викладачів і самих студентів. Педагогічний вплив передбачає систему цілеспрямованих дій з актуалізації факторів, що забезпечують підтримку професійно-педагогічної діяльності викладачів та саморозвитку студентів. Фактори прямого впливу тотожні методам і засобам навчання. Дії студента також містять значний потенціал для впливу на ефективність педагогічного процесу, що зумовлює необхідність системи організації, яка передбачає вплив на особистість і є фактором непрямої дії через актуалізацію особистісного потенціалу студентів (освітні потреби, мотивація навчальної діяльності, ціннісно-сміслова орієнтація). Завдання органу управління (викладача) полягає в здійсненні таких впливів управління, щоб, з урахуванням інформації про зовнішні фактори й внутрішню ситуацію, забезпечити стан об'єкта управління, який вимагається.

Функціонування кібернетичної системи (викладача, студента) спрямовано на досягнення цілі як розумового передбачення результатів діяльності, як інформаційного виду причинності. У ній наявна подвійна детермінація діяльності, яка логічно витікає з багатоплановості відбиття трьох «шквал часу»: минулого (досвіду), теперішнього (ситуація, що відбивається) і майбутнього (ідеальне передбачення результатів діяльності). Відповідна організація (педагогічний досвід), у поєднанні з існуванням закономірностей розвитку професійного творчого потенціалу зумовлює випереджальний характер відбиття і дозволяє педагогу пристосовуватися до змін у характеристиках студентів, з випередженням моделюючи необхідні зміни під час досягнення запрограмованої цілі. Це дає можливість викладачу передбачити перетворювальні механізми, які мають об'єктивний характер, що забезпечують зміни в професійно-особистісному розвитку студента, й спроектувати їх через систему педагогічних умов його самореалізації. Другою причиною діяльності кібернетичної



системи є зовнішня детермінанта у вигляді конкретної ситуації, що відбивається. На основі наявного досвіду й знання закономірностей розвитку об'єкта формується мета й відповідна програма її досягнення, а на основі оперативної оцінки ситуації вона може бути переглянута.

Комунікація між суб'єктами й прийняття рішень є визначальними процесами в соціально-педагогічній системі. Засобом досягнення цілі є наявність прямого й зворотного зв'язку. Дія інформації виявляється ефективною лише у випадку її доцільної впорядкованості відповідно до мети системи та з урахуванням запрограмованих змін об'єкта управління, а також готовності кібернетичної системи до її сприйняття. Оскільки викладач є центральною ланкою кібернетичної системи, він має бути підготовлений до сприйняття інформації, що надходить каналами зворотного зв'язку, виконання функцій аналізу через зіставлення реального стану з передбаченим у робочій програмі та внесення коректив через надання індивідуалізованої інформаційно-методичної допомоги.

Управління у вузькому смислі – це система доцільно впорядкованих та направлених впливів на об'єкт управління. Дія у відповідь має інформаційний, характер і передається по каналах зв'язку. Інформація у ній доцільно дозована, залежно від мети, яка досягається кібернетичною системою, та характеру змін в об'єкті управління. У випадку співуправління прямий і зворотний зв'язок здійснюються по обома інформаційним каналам. Функцію регулювання у процесі управління виконують: мета як причина та стимул діяльності, образ дій, як те, чого ще немає, але повинно бути, доцільно впорядкована й дозована інформація. Завдяки наявності зворотного зв'язку також з'являється можливість використання результатів функціональної діяльності, накопиченого досвіду для наступної діяльності, що є передумовою навчання та наступної самоорганізації кібернетичної системи, що дозволяє говорити про її адаптивний характер.

Отже, структура адаптивної соціально-педагогічної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи відповідає структурі управління. Це відповідним чином позначається на функціях викладачів та студентів. Ураховуючи суб'єкт-об'єкт-суб'єктні відношення, об'єктом управління є не

сам студент, що обмежує можливості його професійного творчого розвитку, а його діяльність, здійснюючи яку він здатен виступати як суб'єкт самоорганізації, самоуправління, самопізнання. Специфічність позиції студента зумовлена його активністю та поступовим нарощуванням функцій: з позиції об'єкта організації через набуття досвіду саморегуляції він перетворюється на суб'єкта організації та управління власною навчальною діяльністю. Здатність студента бути суб'єктом самоуправління залежить від етапу педагогічного процесу, рівня розвитку суб'єктності, особливостей педагогічної ситуації. Можливість перебування в різних позиціях: виконавця та керівника – підвищує адаптаційний потенціал особистості.

З урахуванням концептуальних і методологічних положень адаптивна соціально-педагогічна система професійної підготовки є багатовимірною, де управління розглядається як специфічна реальність. Виникає необхідність обґрунтувати інші виміри соціально-педагогічної реальності.

Управління можливе лише в організованих системах, тому розглядати його безвідносно організації немає смислу. Доцільна впорядкованість структури та зовнішньої форми – передумова, що дозволяє в процесі управління досягти певних цілей шляхом корекції, використання принципу зворотного зв'язку. Організація часто розглядається як функція управління, проте її специфіка та роль у соціальних системах зумовлює можливість відносно незалежного розгляду. Як зазначає Т.Дмитренко, управління й організація є взаємооберненими процесами, тому немає однозначного вирішення питання, що з них первинне. Єдність організації й управління зумовлена єдністю функції й структури.

У філософському енциклопедичному словнику організація розглядається в різних значеннях, а саме: 1) внутрішня впорядкованість, узгодженість взаємодії більш або менш диференційованих та автономних частин цілого, зумовлена його будовою; 2) сукупність процесів або дій, що ведуть до утворення й удосконалення взаємозв'язків між частинами цілого; 3) об'єднання людей, що сумісно реалізують деяку програму або мету та діють на основі певних правил і процедур [36]. Отже, організація має структурний компонент, який визначається будовою цілей, змісту й характеру діяльності

викладачів і студентів, а також функціональний компонент, що забезпечує узгодження зовнішньої та внутрішньої структури. Організацію розглядаємо як вплив на особистість, що забезпечує упорядковану й узгоджену взаємодію студентів і викладачів у досягненні цілей професійної підготовки. Тим самим досягаємо реалізації провідної на цьому етапі функції – гармонізації через упорядкування й регулювання дій викладачів і студентів, забезпечення орієнтації, мотивації їхньої діяльності. Зміст організації передбачає діяльність у двох основних напрямках: 1) упорядкування у просторі й часі спільної продуктивної діяльності студентів і викладачів стосовно оволодіння змістом професійної підготовки; 2) забезпечення узгодженої взаємодії учасників педагогічного процесу, адже їхнє включення в колективні відношення супроводжується підвищенням різноманітності об'єкта (потреби, інтереси, можливості).

Упорядкування передбачає розташування елементів у певній послідовності у часі або у просторі для подальшої діяльності. Мова йде про регламентацію станів елементів усередині системи та навколишньому середовищі, яка здійснюється за деякими напрямками й ознаками: часу, простору, визначення алгоритму дій, установлення кількісних вимірників дій, норм витрат і нормативів застосування пріоритетів дій, установлення алгоритмів прийняття рішень для різних ситуацій.

Другий аспект організації – забезпечення досягнення згоди між учасниками педагогічного процесу – дозволяє через вплив на мотивацію досягти активізації навчальної діяльності. Досягнення згоди можливе тільки на основі довіри й рівноцінності обох сторін, які погоджуються на взаємодію задля досягнення мети, причому згода не виникає сама по собі, а є результатом процесу визначення смислів співпраці й взаємодії на основі діалогу.

Беремо до уваги, що повноцінне формування суб'єктних якостей особистості відбувається у спілкуванні; для гуманітарних професій значущими є процеси розуміння, які можуть бути забезпечені зокрема через спілкування. Отже, як інтервали соціально-педагогічної реальності виділяємо: організацію, управління, спілкування. Кожен з них розглядаємо як самостійну систему, водночас всі вони нероздільні і в

єдності утворюють цілісність. У межах кожного з інтервалів розв'язуються специфічні завдання, що відповідають етапу професійної підготовки, які в сукупності забезпечують досягнення цілей професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Проведений теоретичний аналіз дозволив обґрунтувати особливості адаптивної соціально-педагогічної системи: прогностичність, гармонійність, організованість, комунікаційність, ефективність, інтерактивність. Як методологічні засади проектування адаптивної соціально-педагогічної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи виступають: діалектичний, критичний, історичний підходи теорії наукового пізнання, філософські методологічні принципи: об'єктивності, науковості, системності; сучасні педагогічні парадигми: знаннева, культурологічна, гуманістична, парадигма управління; сукупність методологічних підходів: системний, інтервальний, гармонізаційний, культурологічний, гуманістичний, кібернетичний, особистісний, діяльнісний; загальні та специфічні принципи професійної підготовки магістрів соціальної роботи. На основі зазначених положень розроблено структурно-функціональну модель адаптивної соціально-педагогічної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

### **6.3. Модель професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній соціально-педагогічній системі університету**

Адаптивна соціально-педагогічна система як умова здійснення процесу є статичним об'єктом. Її динамічний аспект відображає процес професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Окреслення основних ідей, конкретизація принципів побудови адаптивної системи університету й розробка структурно-функціональної моделі дозволяє здійснити наступний крок – концептуально й структурно обґрунтувати модель професійної підготовки магістрів соціальної роботи в університеті. Виконання цього завдання здійснюємо на засадах гуманітарного, діяльнісного, особистісного, кібернетичного, технологічного підходів.

Існує різне тлумачення сутності педагогічного процесу. Відповідно до першого підходу, педагогічний процес розглядається як послідовна зміна станів суб'єктів педагогічної системи. Ця позиція передбачає аналіз зміни якостей та відношень суб'єктів, що відповідають різним етапам педагогічного процесу й зумовлює необхідність виділення критеріально-оцінювального компонента для виявлення змін. Згідно з другим підходом, педагогічний процес трактується як спосіб організації виховних відношень, що полягає в цілеспрямованому відборі та використанні зовнішніх факторів розвитку його учасників. Таке розуміння вимагає обґрунтування педагогічних умов, що дозволяють усунути суперечності, які ускладнюють дію педагогічних закономірностей. Третє тлумачення педагогічного процесу визначає його як спеціально організовану взаємодію педагогів та вихованців у цілях вирішення розвивальних та освітніх завдань. Таке розуміння педагогічного процесу підкреслює, що він відбувається в соціально-педагогічній системі, це зумовлює необхідність її проектування та урахування впливу на динаміку процесу професійної підготовки магістрів.

З урахуванням того, що адаптивна соціально-педагогічна система у своїй основі має прямі й зворотні зв'язки, під педагогічним процесом будемо розуміти цілеспрямовану й організовану взаємодію викладачів і студентів на змістовій основі з метою розвитку професійно-особистісного потенціалу на основі засвоєння певної кваліфікації та з використанням специфічних засобів, що забезпечує прогнозований результат. Узагальнення розглянутих підходів надає можливість відобразити структуру професійної підготовки:

зовнішні й внутрішні щодо об'єкта фактори, здатні вплинути на його стан, а також суперечності, зумовлені їх дією;

закономірності розвитку професійного творчого потенціалу особистості;

педагогічні умови як спосіб послаблення дії наявних суперечностей та механізм актуалізації закономірностей, які діють;

характеристики компонентів соціально-педагогічної системи як таких, що визначають специфіку взаємодії суб'єктів на різних етапах;

технологічний компонент як такий, що конкретизує етапи педагогічного процесу, яким відповідає зміна якостей та відношень об'єкта, а також спосіб впливу на стан суб'єкта;

критеріально-оцінювальний компонент, що дозволяє встановити критерії та забезпечити виявлення ступеня зміни стану суб'єкта (студента, його діяльності).

Аналіз факторів дозволив виділити комплекс таких, що мають бути враховані в професійній підготовці магістрів соціальної роботи в університеті, а саме:

– об'єктивний (удосконалення техніки і технологій, інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, зміна характеру професійної діяльності в напрямі інтелектуалізації, посилення значення комунікаційних і організаційних аспектів спільної діяльності, швидке старіння знань, необхідність оволодіння новими напрямками професійної діяльності, створення єдиного світового освітнього простору, необхідність стандартизації освітніх процесів, пріоритет неперервної й багаторівневої освіти, визначальна роль людини в цивілізаційному розвитку, поява нового виду економічної діяльності – соціальної допомоги);

– суб'єктивний (диференціація професійної підготовки в межах різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, законодавче закріплення орієнтації освіти на особистість як найвищу цінність і рушійну силу розвитку суспільства, необхідність урахування покликання, інтересів і здібностей студентів, багаторівневий характер системи професійної підготовки фахівців із соціальної роботи, високий рівень розвитку наукового знання: застосування педагогічних парадигм та методологічних підходів і принципів для обґрунтування моделей підготовки спеціалістів у вищій школі);

– особистісний (недостатній рівень сформованості ціннісно-мотиваційної сфери студентів, невміння приймати оптимальні рішення в процесі професійної діяльності (здійснювати цілепокладання); деформація процесу професійного самовизначення магістрів соціальної роботи);

– людський (наявність стереотипів педагогічної свідомості викладачів і студентів, неоднозначність сприйняття навчального матеріалу студентами, відсутність досвіду саморегуляції діяльності, недостатньо розвинена потребнісно-мотиваційна сфера, неоднаковий рівень готовності різних

студентів до оволодіння освітньо-професійною програмою магістра).

З урахуванням багатоплановості розуміння професійного творчого потенціалу, дії щодо його розвитку диференціюємо на три категорії: активізуємо ресурс як наявний потенціал, співвіднесений з минулим часом та втілений у досвіді; мобілізуємо резерв як прихований потенціал, співвіднесений з теперішнім часом та втілений у можливостях; актуалізуємо можливості як прихований потенціал, співвіднесений з майбутнім часом.

На основі теоретичного аналізу виявлені закономірності розвитку професійного творчого потенціалу.

1. Активізація ресурсів (досвіду) забезпечується через цілепокладання.

2. Резерви особистості мобілізуються в ситуації подолання труднощів і перешкод (у випадку появи проблеми).

3. Потенціал (психофізіологічні, емоційні, інтелектуальні, особистісні резерви) мобілізується й гармонізується в творчій діяльності.

4. Здатність до удосконалення й оптимізації власної діяльності є результатом накопичення досвіду творчої діяльності.

5. Розвиток цінностей творчої діяльності пов'язаний з внутрішнім спогляданням як передумовою появи переживань та застосування розумових дій через рефлексію.

6. Актуалізація можливостей забезпечується через усвідомлення зв'язку діяльності з цінностями особистості та створення умов для самореалізації.

Дії закономірностей розвитку професійного творчого потенціалу магістрів соціальної роботи виявляються обмеженими в результаті існування суперечностей, а саме:

– між необхідністю цілепокладання та невмінням студентів приймати оптимальні рішення (проблема: позиція студента як об'єкта впливу не передбачає залучення до постановки мети, не розроблена методика навчання студентів цілепокладання);

– між рівнем наявного досвіду для виконання навчальних завдань і відсутністю моделі надання педагогічної допомоги (з урахуванням парадигми управління – адаптаційного модуля);

– між необхідністю мобілізації резервів і відсутністю теоретичного обґрунтування змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи та його представлення через систему репродуктивних, евристичних, проблемних завдань;

– між необхідністю залучення студентів до творчої діяльності та відсутністю відображення особливостей творчої діяльності соціального працівника в змісті та технологіях професійної підготовки (нерозробленість засобів управління творчою діяльністю магістрів соціальної роботи);

– між необхідністю збагачення досвіду творчої діяльності магістрів соціальної роботи й недостатнім використанням ресурсів середовища для розширення сфер його набуття;

– між необхідністю рефлексивної діяльності в педагогічному процесі та відсутністю технології розвитку самосвідомості в груповій діяльності;

– між необхідністю самопізнання й формування концепції Я-професіонал та відсутністю технології організації орієнтувальної діяльності магістрів соціальної роботи (нерозробленість засобів організації орієнтувальної діяльності, невизначеність місця організаційних методів у системі педагогічної діяльності);

– між наявним рівнем мотивації навчальної діяльності магістрів соціальної роботи та відсутністю технології його підвищення на основі єдності розвитку потреб й використання потенціалу творчої діяльності.

У переважній більшості випадків дія закономірностей навчання визначається умовами, у яких відбувається педагогічний процес. Якщо узяти до уваги, що закономірність має причинно-наслідковий характер, а дія причини тісно пов'язана з умовами, зрозумілою стає роль педагогічних умов у педагогічному процесі: вони виконують функцію актуалізації причинного зв'язку між педагогічними факторами та педагогічним процесом. Опис педагогічних умов характеризує часткові прояви тої чи іншої закономірності. На відміну від закону, закономірності як компонент інваріантного знання вимагають доповнення педагогічними умовами, у яких вони мають бути реалізовані. Будучи компонентом варіативного знання, педагогічні умови встановлюються дослідниками з урахуванням положень тих або інших парадигм і



мають суб'єктивний характер. Якщо закономірності виступають в як інваріантні знання, то педагогічні умови мають варіативний характер: вони зумовлені положеннями тих або інших педагогічних парадигм. Отже, виділені закономірності, пов'язані з розвитком професійного творчого потенціалу, а також положення розглянутих вище парадигм та методологічних підходів створюють основу для виявлення педагогічних умов професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній соціально-педагогічній системі університету.

Формулюємо головну суперечність, пов'язану з обмеженням вияву дії зазначених вище закономірностей розвитку професійного творчого потенціалу магістрів соціальної роботи в процесі професійної підготовки: між необхідністю активізації, мобілізації, актуалізації потенціалу та відсутністю педагогічних умов для цього. З урахуванням здійснених вище обґрунтувань виділяємо умови професійної підготовки магістрів, що актуалізують можливості розвитку професійного творчого потенціалу студентів:

1. Забезпечити формування концепції Я-професіонал студентами через співвіднесення образів професійної діяльності, навчальної діяльності, власної особистості як суб'єкта навчальної й професійної діяльності та рефлексії отриманої інформації (засоби: інтегративна модель професійної й навчальної діяльності, утілена у формі освітнього навігатора; діагностичні засоби оцінки професійних якостей особистості, утілені в тій самій формі; рекомендації щодо здійснення рефлексії отриманої інформації, утілені у формі тренінг-семінару);

2. Забезпечити формування готовності студентів до цілепокладання (засіб: експрес-курс «Цілепокладання. Мотивація. Самоефективність»);

3. Забезпечити формування досвіду творчої діяльності в єдності пізнавальної, соціально-конструктивної, комунікативної діяльності в процесі самоактуалізації, через зміст професійної підготовки магістрів соціальної роботи та його трансформацію в засоби управління навчальною діяльністю студентів: систему алгоритмічних, евристичних, проблемних, ситуаційних завдань (засіб: робочий зошит для вивчення професійно орієнтованих дисциплін);

4. Передбачити необхідність надання дозованої індивідуалізованої інформаційно-методичної допомоги студентам, якщо має місце недостатність початкового професійного досвіду та досвіду пізнавальної діяльності (засіб: адаптаційний модуль, який містить інформацію про способи професійної діяльності, утілену в сукупності інформаційних моделей, способи пізнавальної діяльності – утілені в системі евристичних приписів);

5. Забезпечити підготовку педагогів до організації спільної продуктивної діяльності студентів на різних етапах професійної підготовки (засіб: експрес-курс «Управління навчальною діяльністю студентів»);

*Адаптивна соціально-педагогічна система* професійної підготовки магістрів соціальної роботи проектується з метою створення умов професійно-особистісного розвитку суб'єктів спільної продуктивної діяльності, забезпечення можливостей самореалізації особистості в процесі набуття відповідної кваліфікації через організацію, управління, спілкування та удосконалення завдяки цьому суспільних відносин і технологічних практик. Зазначена мета конкретизується в змісті професійної підготовки, який включає суб'єктно-гуманітарний та професійно-діяльнісний блоки. Перший передбачає оволодіння: 1) соціально-гуманітарним знанням стосовно цінностей і цілей професійної діяльності, професійних норм, закономірностей розвитку суб'єкта професійної діяльності, а також уявленнями щодо способів самопізнання, самоорганізації, самоуправління, самоактуалізації; 2) самими способами самопізнання, самоорганізації, самоуправління, самоактуалізації; досвідом самоуправління власною діяльністю, зокрема способами цілеутворення й цілепокладання; 3) досвідом емоційно-ціннісних відношень з урахуванням гуманістичних цінностей соціального працівника.

Професійно-діяльнісний блок передбачає оволодіння: 1) соціально-гуманітарним знанням стосовно закономірностей життєдіяльності особистості в системі соціальних зв'язків, а також соціально-психологічним знанням; гносеологічним знанням щодо закономірностей пізнання; технологічним знанням стосовно закономірностей перетворення соціального об'єкта; 2) знанням про способи соціально-гума-

нітарного пізнання, пізнавальної діяльності, професійної діяльності, організації професійного спілкування; 3) самими способами соціально-гуманітарного пізнання, пізнавальної діяльності, професійної діяльності, організації професійного спілкування; 4) досвідом творчої діяльності, у тому числі соціально-пізнавальної (через ситуаційні завдання), науково-пізнавальної (через науково-дослідну діяльність), соціально-конструктивної (через проблемні завдання, спільну продуктивну діяльність), комунікативної творчості (через ситуації діалогічної взаємодії); досвідом емоційно-ціннісних відношень з урахуванням цінностей професійної діяльності.

Розгортання змісту відбувається у визначених просторово-часових координатах та передбачає його перетворення у специфічні засоби відповідно до розроблених технологій. Відношення студента і викладача в контексті організації їхньої спільної продуктивної діяльності з оволодіння змістом набуває специфіки на різних етапах. Способи взаємодії учасників опосередковують пізнавальні акти.

Організаційно-процесуальні характеристики адаптивної соціально-педагогічної системи визначають зміну відношень у системі педагог-студент. Вони втілюються в технологічних моделях навчання: організації, управлінні, спілкуванні, кожна з яких відображає особливості педагогічної взаємодії на різних етапах професійної підготовки у межах організаційних форм навчання з урахуванням зміни в позиціях, ролях та функціях педагогів і студентів.

Технологічний компонент. Ознаками педагогічної технології є: 1) діагностичність опису цілі; 2) відтворюваність педагогічного процесу (припис етапів, цілей та характеру діяльності педагога і учня); 3) відтворюваність педагогічних результатів [9].

Зміна станів взаємодії педагога і тих, хто навчається, дозволяє виділити етапи, кожний з яких характеризується ознаками, що відбивають специфіку певного стану, а саме: метою, змістом взаємодії; діями педагога й студентів у структурі управління як взаємодії. Теоретичною основою розуміння педагогічного процесу є феномен діяльності, тому для виділення етапів педагогічного процесу доцільно звернутися до її структури. Згідно з теорією П.Гальперіна, у структурі

діяльності виділяють такі компоненти: орієнтувальний – виявляє суттєві характеристики дій для досягнення цілі, що визначає успішність діяльності; виконавчий і контрольньо-корекційний – утворює у процесі виконання діяльності зворотний зв'язок [9]. Для побудови керованого педагогічного процесу використовується узагальнена схема алгоритму функціонування, яка охоплює етапи: орієнтування, виконання, контролю та корекції [33]. У структурі діяльності основними елементами є: цілі (перетворені потреби); засоби (об'єктивовані, нормативно задані можливості реалізації цілей), дії (реальні способи досягнення цілей через точне використання засобів у конкретній ситуації), результат (точність реалізації цілі, що визначається ступенем бажання, чіткістю підбору засобів та якістю здатностей), рефлексія (усвідомлення точності досягнення результату, визначення ступеня успіху, виявлення помилок, їх причин, шляхів усунення). З урахуванням висвітлених положень, структури діяльності й досліджень науковців (Т.Дмитренко, М.Каган, Т.Колбіна), виокремлюємо такі етапи педагогічного процесу: орієнтувальний, пізнавально-перетворювальний, контрольньо-рефлексивний. Вони є основою для структурування (алгоритмізації) процесу взаємодії викладача і студента. На орієнтувальному етапі пріоритет має організація, яка передбачає упорядкування та узгодження взаємодії учасників соціально-педагогічної системи на основі інформації; враховуючи пріоритет пізнання та знань як орієнтувальної основи наступної діяльності, доцільним є застосування положень академічної (знанневої) парадигми. На пізнавально-перетворювальному етапі пріоритет набуває діяльність, яка передбачає наявність суб'єкта й об'єкта, що зумовлює доцільність послуговуватися положеннями парадигми управління. Контрольно-рефлексивний етап передбачає пріоритет спілкування, що зумовлює доцільність будувати педагогічну взаємодію на засадах гуманістичної парадигми. Культурно-ціннісна парадигма є універсальною, вона виконує інтегративну функцію, регулюючи процеси на рівні системи освіти в цілому.

Системоутворювальною основою кожного етапу є відповідний процес: організація, управління, спілкування. Це дає підстави виділити: технологію організації орієнтувальної діяльності магістрів соціальної роботи; технологію управління

навчальною діяльністю студентів; технологію створення ситуацій організованого групового спілкування. Для більш зручного їх представлення у структурі дослідження завдяки умовному спрощенню, подаємо їх як технологічні моделі організації, управління, спілкування.

Механізмом функціонування педагогічних технологій є активна та взаємопов'язана діяльність педагога й студентів з конкретизації та реалізації цілей професійної підготовки. Метод діяльності – це спосіб її здійснення, який веде до досягнення поставленої мети. Вибір методів зумовлений не тільки рівнем розвитку й підготовленістю суб'єктів педагогічного процесу, змістом освіти, наявністю навчально-матеріальної бази, а й специфікою змісту й організаційної основи. У режимі організації провідними є методи організації й самоорганізації, у режимі управління – методи пізнання й перетворення: управління, взаємоуправління, самоуправління, у режимі спілкування – методи організації спільної продуктивної діяльності, ігрові методи, діалогічні методи.

На основі пізнання природних і соціальних закономірностей створюються нові засоби. Засіб є проміжним ланцюгом між метою та результатом, тобто опосередковує мету і результат. Також він є сполучальним елементом між суб'єктом і об'єктом. Звідси, розв'язання будь-яких суперечностей у педагогічній системі пов'язане з пошуком або розробкою відповідних педагогічних засобів. Залежно від ситуації взаємодії як засоби виступають організована інформація, педагогічне завдання, ігрова ситуація.

Висновуємо, структура професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі розкривається через фактори (об'єктивний, суб'єктивний, особистісний, людський), а також суперечності, зумовлені їх дією; закономірності розвитку професійного творчого потенціалу особистості, а саме ті, які забезпечують його активізацію, мобілізацію, актуалізацію; педагогічні умови розвитку професійного творчого потенціалу студентів; структурно-функціональну модель адаптивної соціально-педагогічної системи; педагогічну технологію, диференційовану відповідно до орієнтувального, пізнавально-перетворювального, контрольно-рефлексивного етапів; критеріально-оцінювальний компонент.

Конкретизуємо технологічні особливості професійної підготовки магістрів в адаптивній системі.

#### **6.4. Технологічні засади підготовки магістрів соціальної роботи в умовах адаптивної соціально-педагогічної системи**

Система взаємодії студента та викладача суттєво змінюється при переході з етапу на етап, що зумовлює необхідність вираження цілісної технології через єдність технології організації орієнтувальної діяльності магістрів соціальної роботи, технології управління навчальною діяльністю студентів при вивченні професійно орієнтованих дисциплін, технології створення ситуацій організованого групового спілкування. У скороченому варіанті мова йде про технологічні моделі організації, управління, спілкування.

На орієнтувальному етапі застосовується технологія організації орієнтувальної діяльності студентів, адже підсистема організації є умовою реалізації орієнтувальної діяльності студентів. Нова ситуація, пов'язана з черговим вступом до вищого навчального закладу, викликає неузгодженість з моделлю минулого досвіду й включає механізми діяльності з орієнтування в ситуації на основі її психічного відбиття. Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін), для оволодіння будь-якою дією людині необхідно, насамперед, засвоїти систему орієнтирів, користуючись якою можна виконати конкретну дію. Згідно з когнітивною методологією, діяльність людини значною мірою визначається правильною інтерпретацією ситуації. Застосовуючи викладені положення стосовно організації професійної підготовки магістрів соціальної роботи, передумовою ефективного оволодіння діяльністю є створення магістром орієнтувальної основи дій майбутньої навчальної діяльності, що утворює мету орієнтувального етапу професійної підготовки.

Мета організації – на основі створення умов для адаптації до нової навчальної ситуації через набуття досвіду організації сприяти перетворенню студентів з об'єктів на суб'єктів навчальної діяльності. Щоб досягти цієї мети, ураховуючи сутність організації, треба щоб виникла необхідність в одер-

жанні відсутньої інформації, яка складає орієнтувальну основу дій, упорядкуванні відношень між учасниками педагогічного процесу на основі регламентації, досягненні згоди на основі забезпечення поступового переходу студентів у позицію суб'єкта діяльності, а саме – суб'єкта самоорганізації. Умовою узгодженої взаємодії також є розуміння студентом смислу прогнозованої навчальної діяльності, що забезпечується через спілкування, яке на цьому етапі, зокрема, виконує специфічну функцію – адаптаційну.

Технологічний компонент педагогічного процесу вимагає уточнення етапів, методів і засобів організації взаємодії студентів і викладачів. Стосовно розгортання процесу в часі, логічною є така послідовність: орієнтація як інформаційний процес, упорядкування як структурний процес, досягнення узгодженої взаємодії як функціональний процес. Під технологією організації орієнтувальної діяльності студентів у процесі професійної підготовки будемо розуміти сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів орієнтації, упорядкування та досягнення узгодженої взаємодії між педагогом і тими, хто навчається, у процесі досягнення цілей професійної підготовки.

Для уточнення групи організаційно-педагогічних методів виникає необхідність актуалізації знань суміжних наук. Так, до методів цілеспрямованого впливу на окремих працівників відносять: а) прямий (наказ, завдання); через мотиви та потреби (стимулювання); через систему цінностей (виховання, освіта тощо); г) через навколишнє середовище (зміна умов праці, статусу в організації). Словесні впливи педагога на тих, хто навчається, можна поділити на три види: організаційні (інструктування, настанова, порада, попередження помилок у роботі), оцінювальні (похвала, критичне повчання, засудження), ті, які дисциплінують (зауваження-ствердження, зауваження-питання, підвищення інтонації, наказ, команда).

З урахуванням логіки процесу та розглянутих підходів, виділяємо такі методи організації:

- інформаційно-структурні: встановлення завдань, прав та відповідальності учасників педагогічного процесу через правила й приписи: регламентування (розробка та прийняття стандартів освіти, наказ, завдання), моделювання

(складання індивідуального плану студента, розробка навчального плану й робочих планів), інструктування (постановка цілей, завдань, встановлення прав та обов'язків студентів);

-функціональні (особистісно-діяльнісні), які передбачають вплив через: мотиви і потреби (методи самопізнання, методи стимулювання); цілі й систему цінностей; навколишнє середовище (зміна умов праці – метод інформатизації середовища, зміна статусу в організації – метод рейтингу).

Форми реалізації особистістю навчальної діяльності поступово трансформуються від матеріальної (чуттєве сприйняття) до перцептивної, мовної, розумової. Відповідно, етапу орієнтувальної діяльності відповідає матеріальна та перцептивна. Суб'єктивним продуктом психічного відбиття навчальної ситуації є психічний образ, який буває трьох видів – відчуття, сприймання, уявлення.

Подальший аналіз організації орієнтувальної діяльності студентів доцільно здійснювати в двох аспектах: інформаційно-структурному – передбачає сукупність процесів і дій, що ведуть до упорядкованої взаємодії; особистісно-діяльнісному – засновується на таких процесах та діях, які забезпечують узгоджену взаємодію. Слід зазначити, що упорядкування передуює досягненню згоди.

Для обґрунтування технології організації упорядкованої взаємодії суб'єктів професійної підготовки магістрів соціальної роботи звернемося до теоретичного аналізу основних понять відповідного процесу.

Смисл регулювання полягає в зменшенні різноманітності об'єкта управління за рахунок інформації: для цього використовуються семіотичні засоби. Функцію регулювання у процесі організації виконує доцільно впорядкована й дозована інформація у формі моделей, планів, програм, норм і зразків, правил і процедур. Інформація забезпечує зменшення невизначеності в результаті передачі відомостей, даних, повідомлень, і в цьому протиставляється ентропії.

Просторово-часові орієнтації студентів визначаються наявністю у них початкових уявлень про ієрархію можливих цілей системи професійної підготовки. Забезпеченню орієнтації студента в системі навчальної діяльності сприяє визначеність системи науково обґрунтованих цілей професійної



підготовки магістрів соціальної роботи, диференційованих, діагностично сформульованих та узгоджених на таких рівнях: системи професійної діяльності (фіксуються в освітньо-кваліфікаційній характеристиці); системи професійної підготовки (фіксуються в освітньо-професійній програмі); навчальної діяльності (фіксуються в навчальних програмах). Їх зміст має бути доступним для студентів, що уможлиблює усвідомлення професійних і навчальних перспектив. Інформаційний компонент особливо важливий для магістрів соціальної роботи як однієї з нових спеціальностей, уявлення про які ще не повністю сформовані в суспільній свідомості. Більшість студентів слабо уявляє собі специфіку своєї спеціальності.

Для того щоб краще побачити загальні риси діяльності, якою належить оволодіти, слід перейти від дії з матеріальними предметами до дії з їх заміниками – моделями. Це може бути графічна схема, образна або знакова модель. Важливим є не просто використання моделей на орієнтувальному етапі, а й залучення студентів до їх створення. Після ознайомлення з моделлю навчальної діяльності доцільно залучати студентів до розробки індивідуальної освітньої траєкторії, яка втілюється в індивідуальному плані навчання. Це створює передумови для осмислення процедур пізнавально-перетворювального етапу, оскільки в цьому випадку на основі образу специфічних особливостей професійної діяльності виникає розуміння здійснюваних навчальних дій.

Можливі два способи моделювання: а) логічне упорядкування матеріалу та представлення його в наочній формі; б) подання навчального матеріалу за допомогою мнемічних засобів у розрахунку на образні асоціації. Ураховуючи багаторівневість педагогічного процесу, обидва варіанти знаходять застосування в проектуванні педагогічних дій. На рівні професійної підготовки в цілому та в межах навчальної дисципліни більш доцільним виявляється перший спосіб. Під час вивчення окремих тем дисципліни перевага віддається другому способу, оскільки він дозволяє вирішити завдання не лише сприйняття, а й запам'ятовування, що відповідає вимогам пізнавально-перетворювального етапу.

Розробка моделі педагогічного процесу дозволяє об'єднати інформацію про різні види (функції) професійної діяльності, відтворені у відповідних курсах навчальних дисциплін, і вже тим самим створює можливості для систематизації, виключення дублювання, виявлення недостатнього матеріалу.

Метод моделювання доповнюється іншими методами структурування змісту навчання: метод дидактичних матриць (В. Беспалько), теорії графів (А. Сохор), укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв), модульної побудови навчального матеріалу (П. Юцявичене), виділення структурних та системних одиниць знань. З урахуванням зовнішніх нормативних вимог до вищої освіти й необхідністю досягнення гнучкості змісту придатним є модульний спосіб організації змісту. Модульна програма – дидактична конструкція, що складається з модулів, кожний з яких має дидактичні цілі, досягнення яких забезпечується змістом навчального матеріалу, дидактичними засобами, комплексами контрольних завдань (В. Нагаєв).

Адаптивна соціально-педагогічна система передбачає: 1) своєчасні внутрішні зміни суб'єктів у відповідь на зміну зовнішніх умов; 2) зміну зовнішніх умов у випадку внутрішніх змін. Перше означає, що особистість має пристосовуватися до вимог роботодавців, утілених у змісті професійної освіти, що реалізується через розробку інваріантного конструкту змісту освіти. Друге передбачає, що сама соціально-педагогічна система має бути диференційована через зміст, форми і методи залежно від інтересів і можливостей студентів, тобто мова йде про модифікацію зовнішніх умов через створення варіантів змісту освіти.

Роль педагога на орієнтувальному етапі також передбачає конструювання змісту освіти, а також комплексу способів та засобів його передачі, адаптацію до сучасних умов та ефективну реалізацію наступних процесів. Також викладач здійснює консультивання стосовно вибору освітньої траєкторії студента на основі результатів діагностики, коректування початкових освітніх планів.

Існують різні засоби організації орієнтувальної діяльності. Їх вибір залежить від рівня розгляду. Під час вивчення окремої теми можуть бути використані технологічні карти,

навчальні карти. У межах вивчення навчальної дисципліни засіб орієнтації ґрунтується на робочій програмі навчальної дисципліни, а також робочій програмі практики. Студентам адресовано різноманітні методичні рекомендації. На рівні професійної підготовки як орієнтувальний засіб виступає освітньо-кваліфікаційна програма, освітньо-професійна програма, навчальний план, робочий план. Проте всі ці засоби адресовані викладачам. Якщо під час підготовки бакалаврів соціальної роботи роль засобу орієнтації в навчальній ситуації здійснював курс «Вступ до спеціальності», то в системі підготовки магістрів виконання такого завдання може бути забезпечено через довідково-інформаційне видання «Студентський навігатор: Соціальна робота».

Освітній навігатор розглядаємо не тільки як орієнтувальну основу навчальної діяльності, а й як інструмент побудови доцільних освітніх траєкторій для студентів. Він являє собою інформаційну систему, побудовану на основі трансформації освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми, робочих програм дисциплін. Можуть бути також задіяні додаткові освітні ресурси для більш повного задоволення інформаційних запитів студентів. Освітній навігатор створюється як система «подвійної дії»: він, по-перше, містить інформацію про освітню програму цього навчального закладу, що здійснює підготовку кадрів за напрямом «Соціальна робота», по-друге, з його допомогою можна здійснювати діагностику освітніх потреб та інтересів студентів і на цій основі обґрунтовано рекомендувати їм ті або інші програми й модулі навчання.

Для розробки навігатора були реалізовані такі заходи: уточнена освітньо-кваліфікаційна характеристика професіонала в галузі соціального захисту; конкретизована освітньо-професійна програма підготовки магістра соціальної роботи; створений пакет документів і методичних матеріалів для користувачів інформаційно-комунікаційних технологій, оскільки передбачалося, що цим ресурсом студенти зможуть користуватися й самостійно; розроблена технологія містила діагностику й уточнення реального освітнього запиту з урахуванням наявного потенціалу, особистісних особливостей і здатностей, характеру професійної діяльності та інших параметрів.

Навігатор дає студентам правильне й повне уявлення про цілісну професійну діяльність (від цілепокладання до самоаналізу процесу та результатів діяльності), дозволяє одержати уявлення про оволодіння способами (діями, операціями) професійної діяльності настільки повно, що забезпечує перехід до здійснення навчальної діяльності, а у подальшому – до реального виконання своїх трудових обов'язків (професійних функцій). Освітній навігатор допомагає обрати студенту вектор свого освітнього руху на основі демонстрації сукупності можливостей, осягнення освітнього простору, потенційної оцінки їх відносно власних запитів, розробки деякого плану дій, оцінки ризиків і обмежень у побудові індивідуальної освітньої програми. Оцінка поля майбутньої професійної діяльності передбачає усвідомлення особистих переваг, меж діяльності, співвідношення необхідних професійних компетенцій та наявного досвіду професійної діяльності. Ураховуючи модульний підхід до організації навчання, у навігаторі представлено специфікації модулів, які містять загальну характеристику, а саме: назва модуля, цілі навчання, результати навчання, критерії оцінки результатів засвоєння, рівні засвоєння, вимоги до об'єкта оцінки, вхідні вимоги, нормативна тривалість навчання, пояснювальна записка.

З урахуванням концептуальних положень, адаптивна соціально-педагогічна система має забезпечити формування досвіду саморегуляції. Тому упорядкування як процес і результат діяльності особистості передбачає дії, спрямовані не тільки на визначення свого положення стосовно прогнозованої навчальної й професійної діяльності, а й на усвідомлення себе як індивідуальності, особистості, суб'єкта навчальної (професійної) діяльності, а також систематизацію наявного досвіду. Цей результат досягається через самопізнання й стає умовою усвідомленого вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самоздійснення у конкретних обставинах життя, тобто досягається самовизначення в професійному й навчальному аспекті.

Студент має реалізувати свій особистісний потенціал (інтелектуально-творчий, духовно-моральний), здійснюючи вибір особистих пріоритетів, керуючись індивідуальними нор-

мами та уявленнями. Важливого значення набуває усвідомлення своїх інтелектуальних і особистісних особливостей та їх співвіднесеності з вимогами майбутньої професійної діяльності. Кожного студента необхідно навчити розуміння свого інтелектуального, морального й духовного ресурсу для регулювання своїх станів, настроїв та бажаного характеру взаємовідношень з різними людьми у різних умовах і ситуаціях. Звідси, важливого значення на орієнтувальному етапі набуває процес самопізнання як основи самовизначення й самореалізації.

Методи самопізнання спрямовані на п'ять основних груп компонентів: 1) особистість студента (фізичні якості, індивідуально-типологічні особливості, якості особистості); 2) мотиваційно-ціннісна група (мотиви професійної діяльності, ціннісні й моральні орієнтації студента); 3) зовнішня й внутрішня діяльність (рефлексивні дії з оцінки власних здатностей, можливостей та особистісних рис, а також прийняття рішень і конкретні дії з їх виконання); 4) прогностична діяльність (професійні цілі й завдання, плани, відношення до престижу професії); 5) соціальна включеність (вимоги суспільства, уміння орієнтуватися на ринку праці, аналізувати соціально-економічний бік професії, її престижність тощо).

Таким чином, технологія організації впорядкованої взаємодії суб'єктів професійної підготовки магістрів соціальної роботи забезпечує формування образу навчальної реальності, який є основою здійснення саморегуляції.

Подальший розгляд прикладних засад організації магістрів соціальної роботи на орієнтувальному етапі здійснюємо через обґрунтування технології активізації через згоду між суб'єктами спільної продуктивної діяльності.

Не менш важливого значення на орієнтувальному етапі в адаптивній соціально-педагогічній системі має ціннісне узгодження позицій та смислів діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу. Досягнення цієї мети передбачає вплив на мотиваційну сферу. Вона виконує низку функцій: спонукальну (викликає активність людини до професійної діяльності, потребу в ній), спрямовуючу (визначає характер мети в професійній діяльності); таку, що регулює (визначає ціннісні орієнтації, мотиви професійної діяльності). Отже, передумовою

адаптивності навчального процесу є: усвідомлення студентами власних потреб, цілей прогнозованої навчальної діяльності та розвиток на цій основі мотивів і цінностей.

Мотив і ціль є взаємообумовленими. З одного боку, перехід мотиву в ціль забезпечується через усвідомлення мотивів діяльності, і, навпаки, цілі формуються на основі потреб і мотивів. Здатність до цілепокладання та професійної рефлексії можуть виникнути лише за відповідної професійної мотивації. Завдання полягає в тому, щоб допомогти людині усвідомити мотиви власної діяльності і на цій основі вплинути на процес постановки цілей. Технологія активізації через згоду передбачає вплив на потребнісно-вольові переживання: узгодження цілей (орієнтація, взаємоінформування про наміри), зняття суперечностей шляхом усунення розходжень між дійсними і задекларованими цілями, формування мотивів та інтересів; уточнення функцій (орієнтація на самоорганізацію, самоуправління).

Існують різні способи впливу на мотиваційну сферу особистості. Традиційно, він забезпечується через навчальне завдання, а саме, через його рівень трудності. Наприклад, проблемні ситуації стимулюють подолання психологічного бар'єра і ведуть до виникнення нових пізнавальних потреб. Також вплив на мотивацію може забезпечувати стимулювання навчальної діяльності під час оцінювання; своєчасне усунення ситуації неуспіху відбувається через різні способи надання допомоги, а саме: можливість обирати темп навчання, наявність ігрових моментів, різні способи пред'явлення ілюстративного матеріалу. Усі зазначені способи впливу на мотивацію навчальної діяльності магістра соціальної роботи можуть бути інтегровані в системі управління навчальною діяльністю на пізнавально-перетворювальному етапі. Цей механізм нами не виключається, але він потребує удосконалення. Мова йде про розкриття особистісного смислу навчання, сприяння усвідомленню об'єктивного й суб'єктивного значення цього процесу через систему оцінювальних суджень. Ключовим є прийняття цілей навчальної діяльності студентів як своїх власних.

Для того, щоб мета виконувала мотиваційну функцію, необхідно забезпечити причетність студента до цілепокладання. На орієнтувальному етапі відбувається поступовий

перехід від постановки цілей педагогічного процесу викладачем до співучасті зі студентом, а в подальшому ця функція поступово має бути передана студенту. Спочатку організовується прийняття й розуміння мети діяльності та бачення результатів. На основі знання навчального плану професійної підготовки на наступний навчальний рік і в цілому створюються передумови для формулювання індивідуальних цілей (що узнати, чому навчитися), усвідомлення їх значення (для чого це потрібно), виділення способу досягнення цілі (як виконувати), усвідомлення передбачуваних труднощів досягнення цілі, контролю просування до мети. Залучення студента до організації власної діяльності може бути здійснене через розробку ним індивідуального освітнього маршруту, що забезпечує включення до процесу цілепокладання. На рівні вивчення окремої теми це може відбуватися через створення студентами технологічних карт. Завдяки отриманню відповідного досвіду, студент набуває здатності здійснювати орієнтування в конкретній навчальній ситуації і виявляти її проблемні характеристики, ставити актуальні завдання й організовувати процес їх вирішення.

На пізнавально-перетворювальному етапі головну роль відіграє управління, а підпорядковану – організація й спілкування. Організація виявляється в тому, що викладання будь-якої теми починається з постановки проблеми, зі з'ясування того, чому вивчається тема, які навички мають бути набуті. Використовуються такі відомі прийоми, як актуалізація наявних знань. На установчих заняттях студенти знайомляться з цілями, трудомісткістю, строками виконання навчальних завдань, формами контролю та самоконтролю. Вони продовжують учитися самостійному плануванню власної роботи, отримують інформаційно-орієнтувальну основу для виконання навчальних завдань. Діалектичний зв'язок між організацією і управлінням виявляється у тому, що навчальні завдання, які є засобом управління, використовуються також і для вирішення завдань організації, а саме – формування мотивації учіння, відпрацювання навичок цілепокладання, планування, самоконтролю.

Ураховуючи провідне значення технології управління навчальною діяльністю магістрів соціальної роботи при вивченні професійно орієнтованих дисциплін на пізнавально-

перетворювальному етапі, виникає необхідність розкрити її сутність.

Як було обґрунтовано попередньо, під управлінням будемо розуміти спосіб організації взаємодії учасників спільної продуктивної діяльності, що забезпечує реалізацію їхніх програм і цілей професійної підготовки. Теоретичною основою розгляду управління як системоутворювальної основи пізнавально-перетворювального етапу є положення теорії систем, філософії, кібернетики, а також наукові здобутки в галузі психології і педагогіки.

Філософський аспект розгляду управління представляє його як функцію організованих систем, що виникли природним або штучним шляхом. Управління розглядається як суб'єкт-об'єктна взаємодія. Не менш важливе значення має розгляд управління як цілепокладання, де основним є відношення цілі і засобів. У кібернетичному аспекті основна увага приділяється операційному аналізу проблеми управління. Згідно з «принципом необхідної різноманітності» (У. Ешбі), орган управління повинен володіти не меншою різноманітністю станів, ніж об'єкт управління, щоб мати можливість активного впливу на останній: тільки різноманітність може управляти різноманітністю. Управляти кібернетичними системами дозволяє інформація, адже вона руйнує різноманітність, а зменшення різноманітності є одним із основних методів регулювання, тому поведінка системи стає більш передбачуваною (С. Бір).

У психологічному аспекті управління розглядається як основа поетапного формування розумових дій (Д. Богоявленський, П. Гальперін, В. Давидов). У педагогічному аспекті управління розглядається як можливість вплинути на діяльність того, хто навчається, як спосіб розвитку системи, а саме – переведення її з одного стану в інший, більш досконалий. Спектр проблем управління навчальною діяльністю відбитий у роботах С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалька, А. Данилова, Б. Єсіпова, Т. Ільїної, Є. Кабанової-Меллер, І. Лернера, А. Матюшкіна, Н. Тализіної, Т. Шамової.

Управління виконує різні функції. Найбільш важливими з них вважають: цілепокладання, тобто передбачення,



робота з інформацією, прийняття рішень, планування, контроль, регулювання, координація, організація як оптимальна побудова структури системи та об'єкта управління. Ці функції конкретизуються у процедурній діяльності з втілення компонентів педагогічного процесу у вигляді системи дій, що забезпечує гарантований результат. Це створюється: завдяки однозначному встановленню педагогічних цілей і забезпеченню можливості їх вимірювання поетапно та у підсумку; через наукове проектування педагогічного процесу, яке дозволяє врахувати об'єктивні закономірності природних і соціальних явищ, а також наявні умови, у яких він відбувається. Можливості реалізації нормативно заданих цілей в умовах різного рівня попередньої підготовки визначаються засобами діяльності.

Метою управління на пізнавально-перетворювальному етапі є створення умов для творчого оволодіння знаннями, уміннями та навичками, які відповідають професійним функціям, а також розвитку професійного творчого потенціалу магістрів соціальної роботи на основі застосування засобів адаптивного педагогічного управління.

Змістовий компонент моделі управління визначається специфікою його структуризації та послідовністю засвоєння студентами. Представлення змісту через модульну структуру забезпечує чітку послідовність пред'явлення всіх елементів дидактичної системи і можливість перетворення змісту в систему засобів управління навчальною діяльністю студента. Зміст, яким належить оволодіти студентам на пізнавально-перетворювальному етапі, представлений у єдності інваріантного компоненту, що відповідає специфіці професійної діяльності, варіативного компоненту, що відповідає інтересам студентів та адаптаційного компоненту, що відповідає рівню підготовленості студентів. Він утілюється в системі навчальних завдань, які виступають засобом управління.

Завдання може бути поставлене лише тоді, коли весь необхідний для його виконання теоретичний матеріал вивчений. До початку виконання навчальних завдань має бути проведений тестований «вхідний контроль» для виявлення та усунення прогалин у знаннях. Оволодіння діяльністю виникає в тих умовах, коли спосіб діяльності стає предметом

усвідомлення студента. Наявність готового зразка та припис, як треба діяти, обмежують можливості активного мислення й прояви саморегуляції. Однак, такі дії за зразком і готовим приписом мають зайняти певне місце в процесі учіння на початковому етапі, бо вони складають необхідну стадію в оволодінні пізнавальною діяльністю.

Перехід на більш високий рівень самоуправління студентів вимагає постановки перед ними завдань проблемного типу, що вимагають самостійного пошуку способу рішення проблеми. Ефективне управління передбачає необхідність одержання студентами необхідних для виконання завдання відомостей, оволодіння прийомами вирішення типових ситуацій, забезпечення системи послідовних навчальних ситуацій, які ускладнюються.

Викладачем можуть бути застосовані такі методичні прийоми створення проблемних ситуацій: викладач підводить студентів до суперечності та пропонує їм самим знайти спосіб її вирішення; зіштовхує суперечності практичної діяльності; викладає різні точки зору на одне й те саме питання; пропонує студентам розглянути явище з різних позицій (наприклад, юриста, психолога, педагога, соціального працівника); спонукає студентів робити порівняння, узагальнення, висновки з ситуації, зіставляти факти; ставить конкретні питання (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, логіку міркування); визначає проблемні теоретичні й практичні завдання (наприклад, дослідницькі); ставить проблемні завдання (наприклад, з недостатніми або надмірними висхідними даними, з невизначеністю у постановці питання, з суперечливими даними, із завчасно допущеними помилками, з обмеженим часом вирішення, на подолання «психологічної інерції» тощо) [21].

Організаційно-процесуальний компонент моделі управління передбачає поступову зміну позицій викладача і студента під час залучення до спільної продуктивної діяльності. Основна ідея полягає в поступовому формуванні здатності студентів до самоорганізації й самоуправління, що передбачає специфічні способи досягнення цього через управління. На пізнавально-перетворювальному етапі має відбуватися поступове посилення проблемності, збільшення складності

дослідницьких завдань з одночасним наданням індивідуальної допомоги студентам у процесі їх виконання. Водночас вимагається поступове ослаблення контролю й оптимізація функцій самоконтролю, заміна «зовнішнього» зворотного зв'язку на «внутрішній», зменшення ролі викладача в наданні допомоги.

Співуправління передбачає також, що студенти, які найбільш успішно виконують завдання, підключаються до участі в НДР, проводять консультації з більш слабкими студентами.

Провідну роль у технологічному забезпеченні управління відіграють засоби навчання: цілепокладання, управління пізнавально-перетворювальною діяльністю, контролю навчальних досягнень, регулювання. Як засоби виступають навчальні задачі. Виконуючи їх, студент імітує професійну діяльність: аналізує ситуацію, обирає шляхи та способи її вирішення відповідно до поставлених питань або сформульованих завдань, робить необхідні операції, перевіряє правильність виконання. Перетворення змісту навчання в систему навчальних задач зумовлює необхідність аналізу їх видів.

Існують різні підходи до класифікації задач. В. Андреев виділяє такі типи навчально-дослідницьких задач залежно від [1, с. 89-96]:

1) характеру змісту навчального матеріалу, який підлягає засвоєнню: емпіричні навчально-дослідницькі задачі, у змісті яких домінує емпіричний матеріал; теоретичні – у змісті переважає теоретичний матеріал, для засвоєння якого необхідно вміння пояснити, довести, установити причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтувати закономірні зв'язки та відношення; практичні навчально-дослідницькі завдання – у змісті домінує навчальний матеріал, засвоєння якого вимагає застосування або практичної перевірки закону, елементів теорії; змішані – у змісті представлені елементи всіх трьох розкритих вище типів;

2) характеру вимог, що ставляться в навчально-дослідницькій задачі: на розпізнавання, на конструювання, на пояснення та доведення, змішаного типу;

3) логічної схеми побудови навчально-дослідницької задачі: індуктивна логічна схема – характеризується тим, що у

процесі виконання завдання учні, спираючись на деякий запас емпіричних знань, а також на самостійне спостереження, відбирають деякий перелік фактів, а потім на основі їх аналізу та порівняння роблять індуктивні узагальнення; дедуктивна логічна схема – полягає в тому, що під час його виконання учні, спираючись на відповідні теорії і закони, будують логічні пояснення та докази стосовно фактів та явищ, що спостерігаються; індуктивно-дедуктивні логічні схеми передбачають сполучення двох описаних вище схем;

4) прийомів метода наукового пізнання, які домінують під час виконання навчально-дослідницької задачі: логічні, аналітичні, експериментальні графічні тощо;

5) співвідношення «даних» та «цілей» виконання навчально-дослідницької задачі: з повними даними; з надмірними даними; з недостатніми даними;

6) форми організації виконання навчально-дослідницької задачі: індивідуальні – пропонуються конкретному учневі з урахуванням його здібностей; групові – виконуються в малих групах, що складаються частіше з трьох-чотирьох осіб; фронтальне – виконується всім колективом класу одночасно, причому ціль та зміст завдання для всіх учнів є однаковими.

Представлена класифікація відповідає сутності й структурі проблемної ситуації. Повнота охоплених аспектів робить її придатною для застосування у професійній підготовці магістрів соціальної роботи.

Проблемне навчання – особливий тип навчання, характерну рису якого складає його розвивальна щодо творчих здатностей функція. Це цілісна дидактична система, заснована на логіко-психологічних закономірностях творчого засвоєння знань у навчальній діяльності [15, с. 3].

М. Скаткін поставив питання про те, як запрограмувати в навчальному предметі діяльнісний бік змісту, направлено на підготовку людей, здатних до творчої діяльності. І. Лернер реалізував підхід до проблематизації змісту шкільного курсу історії через розробку системи пізнавальних завдань стосовно викладання у 5-6 класах. Т. Кудрявцевим розроблено проблематизований зміст навчання низки дисциплін у професійно-технічних училищах. Виникає необхідність проблематизації змісту професійно орієнтованих дисциплін при підготовці магістрів соціальної роботи.

За В. Беспальком, навчальне завдання містить: 1) поняття; через поняття формулюються факти, положення; на основі понять, фактів, положень будуються їх відношення (взаємозв'язки): теорії, закони, ідеї; 2) образи та їх взаємозв'язки; 3) операції – перцептивні, розумові, технологічні, з яких складаються дії. За Т. Кудрявцевим, структуру проблемного завдання утворюють три компоненти: дані (умови), вимоги та невідоме. Ю. Машбиць виокремлює таку структуру завдання: 1) характеристика даних, характеристика завдання; 2) предмет завдання та вимоги завдання; 3) предметна галузь, відношення зв'язку об'єктів предметної галузі, вимоги завдання, оператори (сукупність дій, які треба здійснити над умовами задачі, щоб виконати її вимоги); вимоги, виконання яких забезпечує правильне рішення; об'єкти, що визнаються умовами задачі; їх функції, вказівки про способи та засоби вирішення. Атрибутивні властивості об'єкта – достатньо стійкі, що дозволяють відрізнити певний об'єкт від інших та віднести його до множини подібних. До функціональних відносяться ситуативні властивості об'єкта, що відбивають його зв'язки з іншими об'єктами – тип взаємодії, зумовлений природою взаємодіючих предметів. Вказівки про способи та засоби рішення можуть виступати в двох формах: у вигляді підказки, що полегшує пошук рішення; у вигляді обмеження, що накладається на спосіб рішення.

Отже, основною одиницею змісту професійної підготовки магістрів є навчальне завдання, яке може бути репродуктивним, частково-пошуковим або творчим. Різновидом творчого є проблемне (у тому числі, дослідницьке, яке відповідає на питання «чому?», та проектувально-конструкторське, яке відповідає на питання «як?») і соціально-конструкторське (ситуаційне).

Найвні індивідуальні відмінності зумовлюють різні рівні навчально-пізнавальної діяльності, базової підготовки з предмета. Те ж саме стосується й можливостей педагога, які визначаються його методичною підготовкою, якістю методичного та технічного забезпечення педагогічного процесу. Зазначена закономірність зумовлює постановку проблеми стосовно необхідності врахування різної підготовленості студента та розвитку його пізнавальної сфери. Відносно змісту

необхідно забезпечити диференціацію: за змістом, за рівнями, за формою подання матеріалу. З метою забезпечення індивідуалізації педагогічного процесу та формування індивідуального стилю діяльності фахівця, на основі навчальних завдань для кожного типу завдань розробляються їх варіанти.

Завдання в педагогічному процесі виконують не тільки функцію навчання, а й забезпечують зворотний зв'язок. Тому, розробляючи навчальні матеріали, необхідно включати в навчальний елемент завдання поточного контролю з еталонами їх виконання. Крім розробки навчальних завдань, передбачається проектування способів вирішення проблемної ситуації, під якими розуміється побудова дослідницьких та предметно-перетворювальних дій студентів із засвоєння програмного матеріалу. Способи вирішення навчального завдання складають зміст адаптаційного модуля.

Таким чином, особливістю змісту в системі управління навчальною діяльністю магістрів соціальної роботи є його представлення через систему навчальних завдань та ситуацій; а також адаптаційний модуль, основу якого складають способи виконання навчальних завдань. Характеристиками змісту в адаптивній системі є варіативність, різноманітність.

Застосування методів на пізнавально-перетворювальному етапі визначається рівнями засвоєння особистістю діяльності, специфікою змісту.

Засвоєння особистістю діяльності характеризується різними рівнями, кожному з яких відповідають способи досягнення мети: відтворенню – репродуктивні методи, учінню – репродуктивні й частково-пошукові, творчості – евристичні й творчі. Репродуктивні методи відіграють велику роль під час відпрацювання конкретних знань, необхідних для узагальнення провідних понять, а також у процесі актуалізації знань та умінь. Продуктивні прийоми необхідні для формування самостійного творчого мислення студентів, що дозволяє ставити та розв'язувати проблеми, тобто забезпечує розвиток творчих здатностей особистості. Головне – викладачу слід правильно визначити дозу самостійності в кожному прийомі пізнавальної діяльності студента, ускладнювати види діяльності з перспективою розвитку самостійності. При цьому слід враховувати індивідуальні особливості студентів,

тому що однакові прийоми навчальної діяльності в різних студентів формуються по-різному, а також підбирати додаткові інформаційні ресурси з проблеми.

З урахуванням специфіки змісту адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи, соціально-гуманітарному змісту відповідають методи розуміння (тлумачення, інтерпретація), гносеологічному – методи пізнання (аналіз, синтез, абстрагування, моделювання), технологічному – методи управління, соціально-психологічному – соціально-психологічні методи (тренінг).

Існують різні підходи до форми представлення засобів управління пізнавальною діяльністю студентів. Одним із варіантів є створення атласу технологічних карт, який складається з таких, що відображають основний зміст навчального курсу. Н. Щукіна розглядає можливість управління діяльністю студентів за допомогою наочно-образного підходу через інформаційні схеми, що сприяє створенню нових візуальних образів [35]. В. Андреевим здійснено систематику евристик і на цій основі розроблено евристичні приписи для застосування прийомів експериментального методу та організації лабораторно-практичних робіт [1].

Як засіб управління пізнавально-перетворювальною діяльністю в дослідженні пропонується робочий зошит студента. Він містить навчальні ресурси, які включають сукупність текстів та дидактичних засобів, необхідних для забезпечення досягнення студентами заданих результатів навчання. Для отримання кожного результату звичайно розробляється одна одиниця матеріалу – навчальний елемент. Він може містити рекомендації стосовно можливості використання в процесі навчання наявних навчальних матеріалів (підручників, довідників, наукових видань тощо) зі вказівкою щодо необхідних посилань на джерела в цілому або їх окремі фрагменти.

Алгоритм управління являє собою систему правил відстеження, контролю й корекції навчальної діяльності студента для досягнення поставленої мети, що зумовлює необхідність використання відповідних засобів. Такими засобами виступає система різнорівневих навчальних завдань, орієнтованих на оцінювання простих умінь, що передбачають засвоєння 1-2 дій, складних умінь і інтегративних якостей осо-

бистості (здатність до виконання професійної функції). Прості завдання застосовуються на заняттях з окремої навчальної дисципліни під час вивчення тої чи іншої теми. Наскрізні завдання призначені для оцінювання знань і умінь з одної дисципліни; комплексні завдання охоплюють кілька предметів, але виконуються одночасно в період виробничої практики; цільові комплексні – проходять через кілька предметів, але спрямовані на досягнення конкретної мети, що становить завершений процес виконання трудової функції. Складне уміння не означає просту сукупність часткових, це якісно інше утворення, переважно міжпредметне уміння, що вимагає знань з різних навчальних дисциплін. Оволодіння ним потребує початкового оволодіння простими, які можуть бути сформовані в процесі виконання окремих вправ або простих завдань. Однак, оскільки комплексне уміння становить не просту суму одиничних, а є якісно новим утворенням, то виконання часткових вправ недостатньо, необхідні комплексні завдання. Наприклад, комплексному вмінню стосовно розробки соціального проекту передують: аналіз досвіду; формулювання мети й завдань; планування діяльності; пошук інформації, її аналіз та перетворення; застосування наявних знань на практиці, для виконання конкретних завдань; уміння здійснювати самоаналіз і рефлексію; підготовку презентації результатів власної діяльності.

Існують різні варіанти використання навчальних завдань: а) під час вивчення основної профільної дисципліни, яка узагальнює матеріал курсів інших дисциплін; б) у процесі вивчення різних навчальних дисциплін (за індивідуальним завданням); в) на практичних заняттях у відповідності до навчальних програм (спеціальний практикум), г) у процесі виконання самостійної домашньої роботи, д) як індивідуальне завдання під час виробничої практики.

На рівні професійної підготовки в цілому застосовуються інтегративно-комплексні завдання (комплексно-кваліфікаційні, складні), які являють собою завдання-функції. Вони враховують комплексний характер професійної підготовки й орієнтовані не на окремі операції, а на цілісну діяльність: від початкового етапу до аналізу результатів. Комплексно-кваліфікаційні завдання включають комплекс дій (завдань-опе-



рацій), що спираються на знання з кількох дисциплін і дозволяють сформувати складні уміння, що забезпечують виконання професійних функцій.

Ураховуючи, що оцінюванню підлягають і якості особистості, доцільним є доповнення інтегративно-комплексних завдань іншими методами оцінювання. А.Шкорупська рекомендує застосовувати завдання для портфоліо студента, яке повинне мати прикладну цінність. Для магістрів соціальної роботи це можуть бути – інструментарій для діагностики проблеми, сценарії інформаційно-просвітницьких заходів, звіти з практики, презентації, методичні рекомендації тощо [38].

Систематизовані в дослідженні завдання узагальнено в навчально-методичних комплексах з предмета, засобах оцінювання навчальних досягнень магістрів. Комплекс завдань, з одного боку, охоплює весь зміст професійної діяльності, тобто відповідає основному складу типових професійних завдань, а, з іншого боку, під час розробки комплексу завдань ураховано зв'язок кожного з теоретичним матеріалом, що інформаційно забезпечує розв'язання завдання.

Перехід до розгляду контрольньо-рефлексивного етапу зумовлює необхідність звернення до технології створення навчальних ситуацій для організованого спілкування в процесі професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Організація спрямована на зменшення різноманітності об'єкта, що, з одного боку, створює передумови для підвищення ефективності управління, з іншого – обмежує можливості творчого розвитку особистості. Реалізація останнього передбачає збільшення різноманітності за рахунок актуалізації професійного творчого потенціалу. Сформованість індивідуальності професіонала в галузі соціального захисту, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях, моралі й соціальному мисленні, неможлива без включення особистості в систему соціальної взаємодії, де студенту відведено роль суб'єкта. У системі управління це стає можливим за рахунок цілеспрямованого поступового переведення студента в позицію, де він сам виступає для себе об'єктом (самоуправління). Значно більші можливості для саморозвитку надає людині колектив, у якому виявляється та розкривається прихований потенціал. Для досягнення кінцевої мети – розвитку творчої

індивідуальності – взаємодія учасників педагогічного процесу на контрольно-рефлексивному етапі має бути реалізована у специфічному режимі – через спілкування. Важливо, що спілкуванню передують інші типи взаємодії, які створюють підґрунтя для співпраці та через розвиток операціональних структур забезпечують можливості здійснення діалогу.

Розгляд спілкування як важливого аспекту педагогічної дійсності відповідає не тільки теоретичним положенням, які обґрунтовують способи розвитку потенціалу особистості, а й особливостям професії «Соціальна робота». Актуальність проблеми спілкування також зумовлена характером сучасного соціального й науково-технічного прогресу.

На контрольно-рефлексивному етапі організація й управління відіграють підпорядковану роль. Організація виявляється в тому, що завдяки застосуванню специфічних для цього етапу форм і методів роботи (зокрема, рольових ігор, презентацій) досягається посилення мотивації навчальної діяльності. Функції управління реалізуються через інтерактивні форми контролю в процесі захисту рефератів, прийомі заліків і екзаменів. Традиційна процедура контролю модифікується в ігрову, захист стає публічним, обговорення – колективним, за участю групи.

Теоретичною основою розгляду спілкування як системоутворювальної основи контрольно-рефлексивного етапу є положення філософії, культурології, соціології, психології, педагогіки, представлені у наукових працях М. Бахтіна, В. Біблера, О. Бодальова, А. Брушлинського, Г. Буша, Л. Виготського, І. Мананнікова та застосовані в педагогічних технологіях С. Кашлева, Т. Колбіної, Ю. Кулюткіна, І. Муштавінської, Н. Моревої, Є. Птущенко, А. Шкорупської тощо.

Філософський аспект розгляду спілкування полягає в теоретичному осмисленні будови спілкування та його зв'язку з цілісною картиною суспільного буття й духовного виробництва, форм його прояву й ролі в житті особистості, історії суспільства, розвитку культури. Аналіз спілкування представлений у дослідженнях проблеми міжкультурного діалогу (В. Біблер, М. Бахтін). З урахуванням різних типів мислення, присвоєння людиною науково-гуманітарного знання приводить до зіткнення різних способів розуміння світу, що

в діалогічній ситуації посилює самостійну розумову активність, сприяє застосуванню нестандартних підходів до осмислення проблем, а також до їх постановки.

Культурологічні аспекти теорії і практики соціальної комунікації представлені в дослідженнях С. Батракової, Л. Беніна, Є. Бондаревської, Є. Захарченко, Т. Колбіної. Спілкування розглядається як провідний фактор виникнення, існування й розвитку культури.

У соціологічному ракурсі становлять інтерес положення концепції рольової поведінки Дж. Міда. Автором досліджуються механізми діяльності, що розгортається в умовах співпраці між людьми. Відправним пунктом розгляду є не індивід, а процес символічної взаємодії індивідів у суспільстві, що розуміється як «система комунікацій та міжособистісних відношень» [23].

У психологічному аспекті спілкування розглядається як один із факторів психічного та соціального розвитку особистості: досліджується вплив соціальної взаємодії на психічний розвиток його суб'єктів (Б. Ананьєв, Є. Божович, А. Брушлинський, Л. Виготський, П. Гальперін, А. Лурія, В. М'ясищев, Ж. Піаже, В. Рубцов, В. Шаумян, Т. Яценко). Спілкування виступає як механізм розвитку особистості через самосвідомість і мислення.

Розробку проблеми педагогічного спілкування на теоретико-методологічному рівні здійснено Ж. Давидовою, І. Зязюном, Н. Кабусь, В. Кан-Каликом, Т. Колбіною, Т. Лаврик, В. Мудриком, В. Нагаєвим, Р. Фатиховою, К. Яресько. Спілкування визначається як взаємодія двох або більше людей з метою встановлення та підтримання міжособистісних відношень, досягнення спільного результату сумісної діяльності. Проблема спілкування розглядається в контексті формування комунікативних навичок, розвитку мислення, становлення суб'єктності, розробки технологій мислєдіяльності.

Енциклопедичний словник з психології та педагогіки визначає спілкування як процес взаємного впливу людей або груп на свідомість, ціннісні орієнтації, установки та поведінку один одного, у процесі якого відбувається взаємне узгодження дій, завдяки чому посилюється ефективність дій індивідів і груп, що беруть участь у взаємодії [40]. Спілкування є таким процесом взаємодії людей, у якому особи, що беруть

у ньому участь, здійснюють вплив на домагання та наміри, думки, стани й почуття один одного. Отже, спілкування, як форма педагогічної взаємодії, не тільки впливає на результат спільної продуктивної діяльності в напрямі підвищення її ефективності, а й забезпечує вплив на найвищі рівні особистості – свідомість, ціннісні орієнтації, установки, що, у свою чергу, забезпечує формування її регулятивних структур.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що у дослідженнях учених різною мірою представлені такі аспекти взаємодії суб'єктів освітнього процесу в системі спілкування: реалізація суб'єкт-суб'єктних відношень в особистісно-орієнтованій педагогічній системі (Ш. Абасов, А. Белкін, І. Демакова, Г. Селевко); особливості взаємодії учителя й учня (К. Волков, І. Зимня, Є. Ільїн, Є. Коротаєва); взаємодія між студентами і викладачами (І. Ірхен, С. Смирнов, С. Царьов); формування досвіду конструктивної взаємодії тих, хто навчається (О. Забеліна, В. Смирнов). У працях науковців обґрунтовуються принципи діалогічності, рефлексивності, кооперації, які мають безпосереднє відношення до спілкування. Цінними для нашого дослідження є надбання системомиследіяльнісної педагогіки (В. Мінова, Ю. Громико), але варто уточнити, що її положення сконцентровані на перцептивній складовій спілкування, тобто процесах сприйняття та розуміння. Система спілкування охоплює більш широкий контекст взаємодії, що змушує конкретизувати педагогічне бачення системи спілкування як системоутворювальної основи контрольно-рефлексивного етапу професійної підготовки.

З урахуванням положень системного підходу, виникає необхідність: 1) конкретизувати структуру і функції спілкування як системи; 2) виявити специфіку системи спілкування; 3) окреслити спосіб реалізації цієї системи з виділенням послідовності й специфічних засобів.

Новітній філософський словник визначає спілкування як поняття, що описує взаємодію між людьми (суб'єкт-суб'єктне відношення) і характеризує базову потребу людини – бути включеною у соціум та культуру. Мета спілкування – досягнення спільності суб'єктів, що діють, їхніми сукупними зусиллями при збереженні неповторної індивідуальності кожного. Через залучення суб'єкта до суб'єкта, організацію їхніх

єдиних спільних дій стає можливим набуття духовної спільності. Людське спілкування засноване на глибокій діалектиці різниці партнерів та їхньому прагненні до єдності, що має привести до єдності багатоманітності як здавна позначали філософи гармонію [26].

Б. Паригін у структурній моделі спілкування виділив зміст (комунікацію) і форму (взаємодію або інтеракцію), а потім у цих двох складових знову виділив зміст і форму. Зміст комунікації характеризується через взаєморозуміння, співпереживання, ступінь згоди, а форма – через вербальні та невербальні засоби. Зміст інтеракції представлений як соціальні відношення (економічні, правові, політичні), а форма – як практична поведінка людей у спільній діяльності (дія, протидія, конфлікт, кооперація, диференціація, інтеграція) [27]. Цей підхід знайшов відображення в педагогіці, де спілкування також розглядається як сукупність компонентів: «комунікація» (обмін інформацією між людьми), «соціальна перцепція» (сприйняття та розуміння людини людиною), інтеракція (взаємодія) [33].

М. Каган побудову структурної моделі спілкування засновує на розумінні його як міжсуб'єктної взаємодії, що зумовлює виділення взаємодіючих суб'єктів (індивідів, сукупних групових суб'єктів, часткових, інтерособистісних і постасей індивідуальної свідомості, конкретних соціальних організацій або культур), мотиви й цілі виявляються автоматично включеними в їхню свідомість і тому спеціально не виділяються. З урахуванням впливу соціокультурного середовища конкретизуються зміст і форми спілкування [11]. Остання модель більшою мірою відповідає прийнятому у цьому дослідженні підходу.

Технологічний аспект розгляду системи спілкування зумовлює необхідність виділення відповідних етапів. Для цього важливо з'ясувати, як співвідносяться діяльність та спілкування. Цілком слушним є переконання, що спілкування лежить у межах діяльності, будучи одним з її чотирьох видів, але разом з тим спілкування є атрибутом будь-якої людської діяльності, у тому числі пізнання і праці (М. Каган, А. Мудрик, Д. Дубровський). Спілкування має діяльнісну природу і проявляється у направленості дій суб'єкта на ін-

шого суб'єкта. Для виділення етапів придатними виявляються підходи, які застосовуються для аналізу будь-якої діяльності. Водночас, оскільки спілкування як вид діяльності має певну специфіку, вважаємо за необхідне її відобразити.

М. Каган, виділяючи специфічні форми спілкування, по-слуговується аналізом трьох рівнів засвоєння людиною світу в процесі предметної діяльності, відповідно, виокремлюючи матеріально-практичну, практично-духовну та духовно-інформаційну форми. Дотримуючись аналогічного підходу, вважаємо, що історичне й логічне розгортання спілкування збігаються, а це змушує звернутися до філогенезу спілкування. На основі здійсненого М. Каганом аналізу [11] схарактеризоване історичне становлення різних форм спілкування.

Характер спілкування змінювався разом зі зміною суспільства, залежно від системи соціальних відношень, а потім і своєрідності культури. Історично міжсуб'єктна взаємодія починається в матеріальній площині, а саме – практичній діяльності людей, яка змушувала об'єднуватися задля виживання в суворому світі природи. Колективна праця породжувала взаємодопомогу й специфічні відношення мисливців, землеробів, які зумовлювали необхідність ставлення до людини як до суб'єкта. Тим самим, виникає матеріально-практична форма спілкування як така, що обслуговує потреби спільної діяльності людей.

Поруч з потребами практики, суттєвий вплив на формування потреби та здатності людини до спілкування здійснювала суспільна свідомість. Першою історичною формою була міфологія, що позначилося на спілкуванні. Релігійна свідомість дозволяла суб'єктивувати об'єкти, одухотворяти природу та робити її партнером спілкування. Контакт з уявною міфологічною істотою укріплював віру в успіх власних дій та згуртовував однодумців, що об'єднувалися через спілкування зі спільним для всіх божим Другом, сприяли любові та дружньому налаштуванню до іншого. Різні релігії по-різному намагалися реалізувати цю людську потребу у спілкуванні, у встановленні дружніх зв'язків, інтимній близькості (медитація, скульптура/живопис, поява священнослужителів). Виникає практично-духовна форма спілкування.

Створювана предметна реальність опосередковувала спілкування як спосіб залучення індивіда до досвіду, набутого людством. Але робити здобутком інших має смисл тільки те, що індивідуально неповторне, чим інші не володіють самі, чого вони не знають і не вміють. Розвиток процесу культурної творчості пов'язаний з формуванням унікальних здатностей кожної особистості. Відбувається розвиток особистісної потреби у спілкуванні та оволодінні засобами спілкування, найбільш ефективними для цього типу культури. Отже, з'являється нова форма спілкування – духовно-інформаційна.

Висновуємо, логіка розгортання процесу спілкування відповідає рівням засвоєння людиною світу в процесі предметної діяльності та відповідним формам спілкування, що дозволяє виділити етапи: 1) соціально-практичний – забезпечує потреби матеріально-практичної спільної продуктивної діяльності людей, реалізується через предметну діяльність; 2) соціально-організаційний – забезпечує відчуття себе як частини цілого, укріплення віри в успіх власних дій, згуртування учасників, здатність обмежувати власну свободу в ім'я колективних інтересів, реалізується через гру як форму практично-духовного спілкування; 3) ціннісно-інтегративний – становить духовне єднання партнерів, досягнення їхньої духовної спільності: через співвіднесення себе з іншим реалізує унікальність суб'єкта та свободу його дій, а також потребу в оцінюванні іншого та самого себе; здійснюється через діалог як форму духовно-інформаційного спілкування.

Для обґрунтування виділених положень проаналізуємо сутність та співвідношення завдань кожного етапу спілкування. Для того, щоб один суб'єкт убачав в іншому саме суб'єкта, а не об'єкта, мають бути сформовані відповідні суб'єкт-суб'єктні відношення. Відомо, що відношення формуються в процесі спілкування, а передумовою його появи, насамперед, є матеріально-предметна діяльність. Отже, першим кроком на шляху формування суб'єкт-суб'єктних відношень є залучення учасників до спільної продуктивної діяльності, у процесі якої відбувається спілкування з приводу узгодження спільних дій, закладаються основи ціннісної свідомості, у якій інша людина представлена як цінність. Здобутком соціально-практичного етапу є закладання підґ-

рунтя суб'єкт-суб'єктних відношень через організацію єдиних спільних дій. Це дозволяє здійснити наступний крок у напрямі утворення спільності учасників на основі згуртування, появи почуття причетності до спільної справи. Завдяки специфічній ігровій формі, взаємодія набуває емоційного забарвлення. Результатом соціально-організаційного етапу стає досягнення спільності суб'єктів, що діють, їхніми сукупними зусиллями при збереженні неповторної індивідуальності кожного. Перші два кроки в напрямі створення духовної єдності учасників спілкування забезпечують можливість реалізації ціннісно-інтегративного етапу, на якому відбувається взаємна передача інформації про внутрішній світ суб'єктів, їхні цінності (особистісні смисли), що породжує ефект зростання інформації та кристалізації унікальності кожного. Поєднання емоцій з інтелектом у розумінні іншої людини забезпечує інтегративну функцію духовного звеличення особистості.

Відповідно до виділених етапів, з'являється можливість виявити навчальні ситуації групової взаємодії, які їм відповідають. Спосіб реалізації системи спілкування передбачає послідовне розгортання ситуацій організації спільної продуктивної діяльності, ігрової взаємодії, діалогічної взаємодії. Заняття із застосуванням конкретної ситуації орієнтовані на використання та практичне застосування знань, одержаних під час теоретичної підготовки, а також умінь, що спираються на попередній досвід практичної діяльності студентів. Виникає необхідність уточнити специфічні засоби проектування виділених навчальних ситуацій.

Технологія розвитку творчої індивідуальності особистості в системі організованого спілкування представлена в працях науковців як технологія співпраці, ігрова, парацентриська, колективної мислєдіяльності К. Вазіної, кооперованого навчання. Проте в тих чи інших технологіях акцент робиться на певному аспекті: комунікативному, перцептивному (колективної мислєдіяльності), інтерактивному (кооперованого навчання, ігрові). Розробка технологічного компоненту, а саме – створення навчальних ситуацій групової взаємодії в професійній підготовці магістрів соціальної роботи засновується на врахуванні наявних надбань та водночас є специфічною.



Конкретизуємо виділені ситуації організованого спілкування. Першою з них є ситуація організації спільної продуктивної діяльності.

Організація різноманітних форм спільної продуктивної діяльності заснована на безпосередньому спілкуванні учасників та передбачає участь у колективному обговоренні проблем, сумісному пошуку рішень, програванні різних ролей та функцій, у сумісному аналізі й осмисленні досягнутих результатів. У ситуації організації спільної продуктивної діяльності забезпечується відтворення в навчанні конкретно-змістових проблем, що вирішуються в процесі предметної діяльності, а також моделювання типових соціально-психологічних ситуацій, які характерні для спільної трудової діяльності. Спектр методик і технологій, що забезпечують створення такого типу ситуації, достатньо широкий: метод проектування, колективний спосіб навчання (В. Дьяченко, А. Рівін), технологія кооперації, що розвивається (Ф. Акбашев, О. Глузман). За основу приймаємо метод проектів як такий, що придатний для використання в умовах вищої школи, узгоджується зі змістом професійної підготовки магістрів, передбачає створення соціально цінного продукту діяльності (забезпечує творчий характер діяльності).

Метод проектів передбачає доцільну діяльність студента, що збігається з його особистими інтересами й забезпечує реалізацію продуктивної творчої активності. В основу методу покладено ідею стосовно спрямованості навчально-пізнавальної діяльності на результат, який отримується при з'ясуванні певної практично чи теоретично значущої проблеми. У процесі підготовки магістрів соціальної роботи доцільні такі види проектної діяльності студентів:

інформаційно-аналітичні проекти (студенти оволодівають різними методами одержання багатоаспектної професійно значущої інформації та способами її обробки: аналіз міжнародних, вітчизняних нормативно-правових, фінансово-економічних документів, комп'ютерних баз даних, науково-методичних, монографічних літературних джерел, інтерв'ю зі спеціалістами-практиками, аналіз матеріалів спеціальних професійних журналів; способи презентації професійно значущої інформації: доповідь, публікація, Інтернет-форуми;

імітаційно-ігрові проекти (студенти в групах розробляють зміст і сценарій проведення ділової гри, що передбачає розподіл ролей конкретної професійної ситуації);

спеціалізовані практико-орієнтовані проекти (результат проекту – обґрунтування та розробка плану реалізації конкретного соціального проекту, зовнішня експертна оцінка проекту спеціалістами-практиками).

Хоча в процесі виконанні проекту діяльність студентів може бути індивідуальною, парною або груповою, необхідність організації ситуації спілкування зумовлює доцільність застосування останніх двох форм. Робота виконується протягом певного відрізка часу та орієнтована на вирішення конкретної навчально-професійної проблеми. Організаційна діяльність викладача спрямована на: 1) забезпечення мотивації для якісного виконання студентами проекту через створення освітнього середовища, максимально наближеного до майбутньої професійної діяльності; 2) чітке визначення того, чому мають навчитися студенти в результаті виконання проекту; встановлення критеріїв об'єктивної оцінки одержаного результату; 3) сприяння узгодженій проектній роботі в групах через консультування.

Другою складовою технології створення навчальних ситуацій для організованого спілкування у процесі професійної підготовки магістрів соціальної роботи є ситуація ігрової взаємодії.

Спілкування в діловій грі – це не просто комунікація в процесі засвоєння знань, але перш за все спосіб відтворення моделей взаємодії людей у процесі реальної діяльності. Програвання визначеної сценарієм ролі, ідентифікація з нею допомагає студенту: 1) набути емоційний досвід взаємодії з іншими людьми в особистісно та професійно значущих ситуаціях; 2) установити зв'язок між своєю поведінкою та її наслідками на основі аналізу своїх переживань, а також переживань партнерів по спілкуванню; 3) піти на ризик експериментування з новими моделями поведінки в аналогічних обставинах. Обов'язковим елементом ігор є «зворотний зв'язок» – обговорення підсумків результатів гри.

Гра не є видуманим моделюванням тих або інших практичних дій і принципів практичної діяльності (протиборство,

співпраця, змагання), вона більш становить символічну поведінку, характерну для соціальної взаємодії й конкретної діяльності. У різних іграх по-різному представлені вимоги дотримання правил та можливості імпровізації. Якщо в грі на першому місці є знання норм і їх дотримання, то вона наближається до наслідування – рольова гра, але в ній також має бути представлений непередбачуваний момент, який вимагає вияву творчості. Коли дитина грає роль, вона не просто переноситься в чужу особистість, приймаючи на себе роль та входячи в неї, вона розширює, збагачує, поглиблює свою власну особистість. На цьому засновується значення гри для розвитку не тільки уяви, мислення, волі, але й особистості дитини в цілому, її «самості».

Гра в чистому вигляді – так звана «гра з правилами» – за безпосереднім своїм поведінковим складом є формою спілкування гравців, виражена практично-дієво, але практика ця ймовірна, бо насправді тут відбувається лише «гра в практику», а спілкування людей розгортається тут як гра у спілкування, моделювання реальних життєвих процесів, символічно перетворена практика. Якщо змінити хоча б один пункт правил або його частину – отримуємо іншу гру. Чим більш жорсткі та визначені правила, задані у грі, тим більш ясна й уявлювана майбутня діяльність. Чим більш широко сфера ігрової діяльності охоплена правилами, тим менше несподіваних поворотів, неврахованих ходів. Найбільш розробленою є типологія Дж. Коулмена: у ній відзначено п'ять типів правил: процедурні – опис проведення гри; обмеження поведінки – розрізнення того, що може робити гравець і чого йому робити не можна; визначення цілі – встановлення мети гри та засобів її досягнення; реакції середовища – опис процесів, що протікають у середовищі, у припущенні, що середовище представлене як частина гри; поліцейські – встановлення наслідків порушення гравцем тих або інших правил.

Ситуаційно-рольова гра передбачає умовне відтворення, імітацію, моделювання деякої реальної діяльності, яку засвоюють учасники гри. Такі ігри сприяють оволодінню соціальними ролями та нормами професійних відношень, які дозволяють адаптуватися в професійному середовищі. Реалізація ділової гри передбачає створення студентами такої моделі

передбачуваної майбутньої професійної діяльності (антиципація), що на цей момент відбита в його свідомості й складає образ професійної діяльності. У результаті рефлексії результатів кожної ділової гри, у студентів відбувається уточнення моделі майбутньої професійної діяльності, яка співвідноситься з моделлю випускника й зі своїми знаннями, вміннями, навичками, здатностями та особистісними смислами.

Зворотними за своєю дією є ігри імпровізовані та ігри без правил. Вони змушують людину вийти з реальної ситуації. У них людина теж може приймати на себе ролі, але не соціальні, а ігрові. Їх призначення – бути іншим (не-Я) або знайти в собі іншого (Я). У таких іграх правила створюються учасниками, які ними самостійно виділяються та засвоюються.

Існує два емпіричні методи дії ігрової діяльності – моделювання та імпровізація. Вони будуються на використанні методів-операцій. Моделювання й імпровізація ґрунтуються на використанні методів спостереження, експерименту, вправи, конструювання, прикладу та імітації в їх різних сполученнях. Моделювання визначається як створення образу певної системи. У такому розумінні гра – це, згідно з принципом відбиття та перетворення, є діяльність розумово перетворювальної реальної ситуації в уявлювану; будь-яка гра – це певна модель діяльності, але модель особливого виду. Як добровільна дія, що відбувається всередині встановлених меж місця й часу, за добровільно прийнятими, але обов'язковими правилами, з метою, що полягає в ньому самій, у її процесі та супроводжується почуттям напруження й радості, а також усвідомленням «іншого буття», ніж «звичайне життя». Імпровізація – це швидке й гнучке реагування учасника гри на ситуації, що виникають в її процесі. Гра неможлива без імпровізації, вигадки, винахідництва, творчості.

Технологія створення навчальних ситуацій для організованого спілкування в процесі професійної підготовки магістрів соціальної роботи також передбачає створення ситуацій діалогічної взаємодії.

Найбільш поширеною формою педагогічного спілкування є діалог. На основі використання діалогових конструкцій розроблені освітні технології, наприклад, школи діалогу культур, школи самовизначення, діалогового навчання

тощо. Ситуації діалогічної взаємодії можуть бути створені завдяки застосуванню методів дискусії, моральних дилем, аналізу ситуацій. Незалежно від засобів, які використовуються, сама суть діалогу залишається незмінною.

Діалог – це вид бесіди, що характеризується прагненням до універсального. Він передбачає участь у пошуку істини кількох чоловік, які здатні до міркування, обміну репліками, що мають аргументований характер. Кожне висловлювання має предметну віднесеність та соціальне спрямування. У діалозі повідомлення розраховане на його інтерпретацію співбесідником та повернення у переломленому, збагаченому, інтерпретованому вигляді для подальшої аналогічної обробки іншим партнером.

Діалог може бути доповнювальним, кумулятивним, що веде до збільшення повноти інформації стосовно предмета, та альтернативним, дискусійним, коли висловлюються протилежні судження щодо одного й того ж предмета пізнання або його сторін. Завдяки зіткненню наявних ідей, породжуються нові продукти, які є результатом творчого синтезу. З урахуванням наявних типів діалогу та його специфіки, у професійній підготовці магістрів соціальної роботи можуть бути застосовані такі ситуації:

- альтернативних суджень (метод дискусії, метод моральних дилем);
- пошуку істини (метод аналізу ситуацій);
- консенсусу/конкуренції наукових рішень (комбінований тип, що може передбачати вироблення консенсусного когнітивного рішення стосовно предмета пізнання або розробку альтернативних версій вирішення наукової проблеми в контексті різних парадигм).

Дискусія як варіант *ситуації альтернативних суджень* передбачає формування уміння аргументовано відстоювати свою точку зору на основі здобутих знань, набутих умінь аналізувати висловлювані сторонами аргументи, знаходити раціональне підґрунтя для прийняття аргументів супротивника. Метод може бути використаний на семінарському занятті, присвяченому обговоренню поставленої проблеми, ситуації або питання, наприклад, конструювання висновків. Для захисту тої чи іншої думки можна попередньо поділити

студентів на групи та запропонувати завдання на спільне вироблення аргументів. Як засоби використовуються навчальні матеріали, у яких: сформульовано проблему; закладено певну суперечність, пропонуються способи вирішення проблеми або кілька трактовок певного явища. Використовуються також матеріали, які: містять завдання, що передбачають здійснення пошуку рішення; складаються з лабораторної або практичної роботи, яка передбачає неоднозначність висновків. Такі заняття можуть бути організовані на основі попередньої самостійної роботи студентів.

Ще один варіант створення ситуацій альтернативних суджень, коли висловлюються протилежні думки стосовно одного і того ж предмета пізнання, реалізується через метод моральних дилем. Вони породжують суперечку, де кожний наводить свої докази, і це дає можливість у майбутньому зробити правильний вибір стосовно професійних і життєвих ситуацій. Дилеми Кольберга традиційно застосовуються для оцінки ступеня розвиненості моральних цінностей.

Ключовою темою більшості діалогів є узгодження відповідальності перед суспільством та права особистості на повне самовизначення. Ураховуючи гуманістичний характер соціальної роботи, цей метод має переваги для реалізації її предметного змісту.

У процесі розробки дилем важливо брати до уваги, що кожна дилема повинна: 1) мати відношення до реального життя студентів; 2) бути по можливості зрозумілою; 3) бути незавершеною; 4) містити два або більше питань, наповнених моральним змістом; 5) пропонувати на вибір студентам варіанти відповідей, акцентуючи увагу на головному питанні: «Як повинен поводити себе головний герой?». Дилеми можуть бути також підібрані на основі літературних творів.

У ситуації пошуку істини найбільшою мірою проявляється розуміння як спосіб пізнання, адже ці ситуації характеризуються відсутністю єдиного правильного рішення, що актуалізує значущість унікального досвіду партнера в пошуку оптимального варіанту дій. Акцент переноситься зі стандартизованої рольової поведінки на процеси вироблення значень, інтерсуб'єктивного визначення та перевизначення ситуації під час соціальної взаємодії. За процесом розуміння закріплено функцію продукування знань, що є передумовою

розвитку творчої особистості. Через упорядкування змісту у свідомості суб'єкта навчання, розуміння виконує інтегративну функцію. Описані вище ситуації відповідають такій особливості соціальної роботи, як невизначений характер її процесу і результату, адже в ній не завжди існує єдина правильна інтерпретація ситуації життєдіяльності клієнта, що відповідає вимогам наукової істини. Існують випадки, коли доцільність використання тої чи іншої технології або методу визначається не технологічними приписами, а інтуїцією, практичною користю для людини певного рішення.

Ситуації пошуку істини можуть бути створені також завдяки методу аналізу ситуацій. У педагогічній практиці він представлений як метод педагогічного моделювання, проєктування педагогічних ситуацій, аналіз педагогічних задач, кейс-метод. Він визначається як спосіб навчання, що використовує опис реальних соціальних ситуацій, при цьому ті, хто навчаються, повинні проаналізувати ситуацію, розібратися в суті проблем, запропонувати можливі рішення та обрати краще з них. На відміну від проблемного навчання, у якому обираються ситуації, де проблеми мають однозначне, кінцеве та завчасно відоме викладачу рішення, метод аналізу ситуацій цього не передбачає.

Конкретна ситуація (кейс) – це письмово представлений опис певних умов з життя організації, групи людей або окремих індивідів, що орієнтує слухачів на формулювання проблеми та пошук варіантів її вирішення. Розглядаються як ситуації, запропоновані викладачем для обговорення й педагогічного вирішення, так і реальні історії, свідками яких стали самі студенти. При підборі та створенні навчальних педагогічних завдань викладач враховує те, що: 1) завдання має певну фабулу, викладену як мережу подій, що містять логічну та причинно-часову послідовність; 2) ситуація повинна представлятися як експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка. Матеріалом для завдань можуть стати особисті спостереження студентів під час практики, епізоди з літературних творів, журнальні статті, висловлювання вітчизняних класиків філософської думки, а також типові життєві ситуації. Завдання не повинне бути розраховано на однознач-

чне рішення; в ньому допускається кілька підходів до вирішення, але кожний передбачає детальне теоретичне та практичне обґрунтування з боку студентів.

За навчальною функцією розрізняють чотири види ситуації: ситуація – проблема, у якій студенти знаходять причину її виникнення, ставлять і вирішують проблеми; ситуація – оцінка, що передбачає надання студентами оцінки ухваленим рішенням; ситуація – ілюстрація, яка орієнтована на одержання тими, хто навчається, прикладів з основних тем курсу на підставі розв'язання проблем; ситуація – вправа, у якій студенти вправляються у вирішення неважких завдань, користуючись методом аналогії.

Аналіз конкретної ситуації – це глибоке і детальне дослідження реальних або штучних обставин, яке виконується для того, щоб виявити її характерні властивості. Пошук способів вирішення ситуації вимагає інтеграції здобутих знань, умінь і навичок у процесі специфічного розгортання змісту, який передбачає: фіксацію даних стосовно представленої ситуації; що, де, коли відбувається, хто включений у ситуацію, які зовнішні умови та додаткові обмеження впливають на ситуацію; формулювання гіпотези відносно причини фактичного стану справ; визначення механізмів детермінації, проведення їх перевірки та виділення найбільш суттєвих гіпотез; розробка програми впливу на ситуацію для досягнення результату; обґрунтування критеріїв оцінки досягнення результату та способів контролю за процесом змін. Робота над завданням відбувається як колективне обговорення варіантів рішення одної і тої ж ситуації, коли кожний має можливість ознайомитися з різними рішеннями, послухати та порівняти варіанти їх оцінок, а також доповнень і змін. Позиції та ролі викладача можуть бути різними. Він обирає роль «експерта» (пропонує шляхи вирішення проблеми на основі з'ясування її сутності), «консультанта» (проходження разом зі студентами шляху від діагностики ситуації до прийняття рішення).

Під час застосування методу аналізу ситуації можуть бути використані методичні рекомендації, які передбачають таку логіку роботи із ситуаційним завданням для забезпечення їх розуміння:



- фіксацію розуміння – позначення через рисунок, схему основного смислу, ідеї;

- об'єктивацію здатності розуміння, що існує у студента, через рефлексивні завдання (типу: порівняти два різні висловлювання про один предмет; скласти різнопозиційні картинки розуміння: як розуміли б один і той же предмет-подію різні герої твору);

- демонстрацію різних способів розуміння;

- способи прогнозування на основі досягнутого розуміння;

- вирішення завдань, де як основний засіб виступає навчальний матеріал, що був предметом розуміння;

- спеціально сконструйовані форми обговорення різних предметних питань.

Знакова фіксація забезпечує зворотний зв'язок на інтрапсихічному рівні особистості, комунікація – на інтерперсональному. Усе це в сукупності сприяє осягненню смислу, який утілюється у вторинній версії. Засобом організації розуміння й знаходження істини виступає ситуація (текст), а також прийоми та методи, які використовує педагог (постановка запитань).

Наступний тип ситуацій – консенсусу/конкуренції наукових рішень – є комбінованим, що передбачає вироблення консенсусного когнітивного рішення стосовно предмета пізнання або розробку альтернативних версій вирішення проблеми з позицій різних концепцій соціальної роботи. Для створення таких ситуацій доцільним є застосування методу моделювання, який, залежно від обраного варіанту ситуації, доповнюється методами переговорів, підготовки та направлення опоненту листів-представлень, а також генерування ідей.

Основними засобами створення ситуацій діалогічної взаємодії є: різноманітна тематика дискусій, ситуації-дилеми, банки текстів (хрестоматія), ситуацій (кейси), а також система евристичних приписів, що розблоковують процеси мислення та містять рекомендації щодо індивідуалізації розуміння соціальних ситуацій.

Таким чином, технологія професійної підготовки магістрів соціальної роботи становить багатовимірну модель, диференційовану відповідно до етапу та домінуючої соціально-пе-

дагогічної системи. На орієнтувальному етапі підсистема організації є умовою реалізації технології організації орієнтувальної діяльності студентів; на пізнавально-перетворювальному – реалізується технологія управління навчальною діяльністю студентів; на контрольно-рефлексивному – провідне значення має технологія створення навчальних ситуацій організованого спілкування, а саме: ситуацій організації спільної продуктивної діяльності, ігрової взаємодії, діалогічної взаємодії.

## Висновки до розділу 6

1. Особливості сучасної соціокультурної ситуації зумовлені впливом об'єктивного, суб'єктивного, особистісного, людського факторів. Унаслідок дії об'єктивного фактора (ринкової економіки) сучасна соціокультурна ситуація характеризується: соціальною нестабільністю й загостренням соціальних проблем; неперервністю соціокультурних змін; упровадженням багаторівневої системи освіти; трансформацією сучасної картини світу. Послаблення суперечностей, зумовлених дією об'єктивного фактора, можливе за рахунок суб'єктивного фактора, дію якого розглядаємо на різних рівнях: державної освітньої політики; розвитку науки; особливостей професії й специфіки діяльності професіоналів у галузі соціального захисту. Дія особистісного фактора на ефективність педагогічного процесу залежить від активності студентів в оволодінні обраною спеціальністю, яка обмежена внаслідок порушення процесу професійного самовизначення, низького рівня мотивації навчальної діяльності. Дія людського фактора визначається здатністю студента приймати рішення та брати на себе відповідальність за результати навчальної діяльності, проте пасивна позиція в педагогічному процесі обмежує можливості підвищення ефективності. Необхідність пом'якшення суперечностей, породжених дією зазначених вище факторів, зумовлює проектування адаптивних соціально-педагогічних систем професійної підготовки фахівців, придатних для функціонування в мінливих, повністю невизначених умовах зовнішнього середовища.

2. На основі теоретичного аналізу встановлено, що критеріями оцінки ступеня вияву адаптивності соціально-педагогічної системи є: своєчасність набуття інформації, складність організаційної структури, налагодження ефективної комунікації між суб'єктами освітнього процесу, урахування закономірностей

розвитку людини в проекті соціально-педагогічної системи. Особливостями адаптивної соціально-педагогічної системи, які зумовлені її здатністю до самоорганізації, є: структурні (сталість, гнучкість, інтерактивність) і функціональні (прогностичність, функціональність). Адаптивність є якісною характеристикою соціально-педагогічної системи, яка закладається під час її проектування через урахування вимог зовнішнього середовища (стану розвитку науки, особливостей професії й специфіки професійної діяльності), що є об'єктивним фактором, та умов внутрішнього середовища (особистісний і людський фактори). Завдяки додатковим функціям (гармонізації, оптимізації, розвитку) адаптивна система більш ефективно забезпечує основну функцію, у цьому випадку – професійну підготовку магістрів соціальної роботи.

3. Методологічними засадами проектування адаптивної соціально-педагогічної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи виступають: діалектичний, критичний, історичний підходи теорії наукового пізнання; філософські методологічні принципи: об'єктивності, науковості, системності; сучасні педагогічні парадигми: гуманістична, культурологічна, знаннева, парадигма управління; сукупність методологічних підходів: системний, інтервальний, гармонізаційний, культурологічний, гуманістичний, кібернетичний, особистісний, діяльнісний; загальні та специфічні принципи професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

4. До загальних принципів професійної підготовки фахівців відносимо такі: 1) принципи адаптації, що характеризують загальні вимоги до того, якими повинні бути зв'язки системи з середовищем: гармонізації й збалансованості соціально зумовлених й індивідуально спроектованих різнорівневих цілей професійної підготовки; взаємозбагачення теорії й практики соціальної роботи 2) принципи гармонізації, які характеризують зв'язки між компонентами всередині системи: активності та самостійності студента, єдності та раціонального сполучення індивідуальних, групових, колективних форм організації діяльності; 3) принципи оптимізації, які сприяють підвищенню ефективності навчального процесу: системності й систематичності, єдності організації, управління й спілкування в цілісному педагогічному процесі. Крім загальних принципів, існують такі, що мають специфічний характер і стосуються конкретної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи. До них

відносимо принципи: професійного творчого розвитку особистості; єдності професійної доцільності та професійної незалежності; пріоритету суб'єктної позиції студента; взаємозбагачення теорії й практики соціальної роботи; єдності й взаємозумовленості цільового педагогічного, особистісного регулювання навчальної діяльності студентів; ціннісно-сміслової орієнтації в прогнозованій діяльності

5. Структурно-функціональна модель адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи відповідає меті, яка передбачає створення умов професійно-особистісного розвитку суб'єктів спільної продуктивної діяльності, забезпечення можливостей самореалізації особистості в процесі набуття відповідної кваліфікації через організацію, управління, спілкування та удосконалення завдяки цьому суспільних відносин і технологічних практик. Відповідно до мети трансформується зміст професійної підготовки: професійно-діяльнісний блок доповнюється суб'єктно-гуманітарним; у змісті конкретизуються різні види творчої активності соціальних працівників, а саме: пізнавальна, комунікативна, соціально-конструктивна, а також творчість самоактуалізації суб'єкта професійної діяльності. Структура адаптивної соціально-педагогічної системи відповідає структурі управління, має багатовимірний характер, а саме: представлена в єдності підсистем організації, управління, спілкування.

6. У моделі професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній соціально-педагогічній системі університету знайшли відображення: зовнішні й внутрішні фактори, здатні вплинути на підготовку фахівців, а також суперечності, зумовлені їх дією; закономірності розвитку професійного творчого потенціалу особистості; педагогічні умови як спосіб послаблення дії наявних суперечностей та механізми актуалізації дії закономірностей, що існують, характеристики компонентів соціально-педагогічних систем як таких, що визначають специфіку взаємодії суб'єктів на різних етапах; технологічний і критеріально-оцінювальний компонент.

7. Технологія підготовки магістрів соціальної роботи становить єдність: 1) технології організації орієнтувальної діяльності магістрів соціальної роботи – реалізується в соціально-педагогічній системі організації, де об'єктом є студент; 2) технології управління навчальною діяльністю студентів під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін – реалізується у соціально-

педагогічній системі управління, де об'єктом є діяльність студента; 3) технології створення ситуацій організованого групового спілкування: ситуації організації спільної продуктивної діяльності, ситуації ігрової взаємодії, ситуації діалогічної взаємодії – реалізується в соціально-педагогічній системі спілкування, де об'єктом є соціальна взаємодія.

## Література до розділу 6

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Метод. пособие /В. И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1982. – 240 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; Российская академия образования . – М.: Московский психолого-социальный ин-т : МОДЭК, 2002 . – 349 с.
4. Бетурлакин В.В. Актуальные проблемы профессионализации социальной работы //Вопросы научной теории и социальной практики. – БИТТУ СГТУ – Вып.2. – Саратов: Научная книга, 2005. – С.31-40
5. Болучевская В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: Монография / В. В. Болучевская. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. – 264 с.
6. Бордовская Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: Учебное пособие. /Н.В.Бордовская. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с.
7. Буркова Л.В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах: Монографія / Л. В. Буркова. – К: Освіта, 2010. – 277 с.
8. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
9. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка /П.Я.Гальперин. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1985. – 45 с.

10. Дмитренко Т.А. Методология педагогики: характеристики, дефиниция /Т.А.Дмитренко, Е.В.Яресько. Понятийный аппарат педагогики и образования: сб.науч.тр. – Вып.6. – Екатеринбург: изд-во «СВ-96», 2010. – 384 с.
11. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений /М.С.Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
12. Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно технологічний аспекти: монографія /За редакцією С.Я.Харченка. – Дрогобич: Коло, 2007. – 374 с.
13. Колбіна Т.В. Формування у студентів досвіду міжкультурної комунікації: монографія /Т.В.Колбіна. – Х.: ВД «ІНЖЕК», 2012. – 168 с.
14. Корнилова Т.В. Познавательная активность и индивидуально-стилевые особенности интеллектуальной деятельности / Т. В. Корнилова, Е.Л.Григоренко, О.Г.Кузнецова //Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1991. – № 1. – С.25
15. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки,сущность, перспективы /В.Т.Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
16. Культурология: Учебное пособие / Под ред. проф. Г. В. Драча. – М.: Альфа-М, 2003. – 432 с.
17. Кулюткин Ю.Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия /Ю.Н.Кулюткин, И.В.Муштавинская. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 48 с.
18. Лазарев Ф.В. Структура познания и научная революция: Монография /Ф.В.Лазарев, М.К.Трифопова. – М.: Высшая школа, 1980. – 127 с.
19. Лернер И.Я.Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
20. Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ: Учебное пособие / И.А.Липский.– М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
21. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука – реформе школы) /Е.И.Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
22. Методические рекомендации по оценке сложности и качества работы специалистов (для установления квалификационных категорий и дифференциации должностных окладов). Утверждены Госкомтруда СССР. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [ussrdoc.com](http://ussrdoc.com)

23. Мид Д.Г. Социальное сознание и сознание смысла / Д. Г. Мид. Пер. с англ. Р.Э. Бараш // Эпистемология & философия науки, 2013. – Т. XXXV. – №1.– С. 219-227

24. Муратов А.С. Гармонизационный подход к управлению экономическими системами / А.С.Муратов //Управление экономическими системами: электронный научный журнал. Теория управления. – 2012. – № 5. – С.11-19

25. Никитин В.А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов. Учебное пособие /В.А.Никитин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 236 с.

26. Новейший философский словарь : 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

27. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории /Б.Д.Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.

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

29. Пиаже Жан. Речь и мышление ребенка /Ж.Пиаже. – М.: Римис, 2008. – 249 с.

30. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. – Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 № 1341

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

32. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям /Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. – М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. –536 с.

33. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс / Под ред.В.Г.Панова. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1992. – Режим доступа: <http://www..academic.ru>

34. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

35. Старшинова А. В. Тенденции образования в области социальной работы: изучая европейский опыт / А. В. Старшинова // Известия Уральского государственного университета. – 2004. – № 32. – С. 69-80.

36. *Философский энциклопедический словарь: Более 3500 статей, раскрывающих содержание понятий всех областей философии: гносеологии, метафизики, психологии, этики, эстетики, философии права, истории и культуры и др./ Ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В.А.Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 576 с.*

37. Шанин Т. Социальная работа как культурный феномен современности // *Взаимосвязь социальной работы и социальной политики / Т.Шанин. под ред. Ш. Рамон. – М.: Аспект-Пресс, 1997. С.18-43.*

38. Шкорупська А.Л. Інноваційні моделі організації самостійної роботи професійно-спрямованої полі компетентності майбутніх соціальних працівників з застосуванням європейського мовного портфоліо [Електронний ресурс]. Режим доступу: [nauka.zinet.info/4/shkarupska.php](http://nauka.zinet.info/4/shkarupska.php)

39. Щукина Н.В. Информационная схема как средство управления учебно-познавательной деятельностью студентов [Электронный ресурс]//Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». Выпуск 2006. Режим доступа: [omsk.edu/article/vestnik-omgru-126.pdf](http://omsk.edu/article/vestnik-omgru-126.pdf)

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

41. Якунин В.А. Педагогическая психология: учебное пособие. /В.А.Якунин. – М.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.

42. Ярская-Смирнова Е. Теория и практика социальной работы: исследование «скрытого знания» //Антропология профессий: Сб. науч. статей под ред. П.В.Романова, Е.Р.Ярской-Смирновой. – Саратов – Центр социальной политики и гендерных исследований. – Изд-во: Научная книга, 2005. – 464 с.



---

## РОЗДІЛ 7. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СТАЛОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП

---

### 7.1. Актуальність підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп

Реалізація стратегії сталого розвитку цивілізації [1], яка визнана ключовою для ХХІ століття й передбачає збалансований екологічний, економічний та 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, потребує подолання розбалансованості, характерної для різних сфер сучасного буття.

Як зазначено в «Порядку денному на ХХІ століття», характерними ознаками сучасної цивілізації є посилення деструктивних змін у природі та суспільстві, порушення гармонії та цілісності на всіх рівнях людського існування [1]. Нині значних руйнівних впливів зазнали космос (земля, біосфера), соціум (держава, етнос, сім'я, місцева громада), людина (її тіло, духовність, душа), причому найбільш дисгармонійними й деструктивними в цій єдності є людина та соціум, а їх соціальна і моральна деградація – основною причиною поглиблення нестабільності у світі [31], оскільки духовна і практично-діяльнісна сторони людської буттєвості нерозривно пов'язані і взаємозумовлені. За даними комісії ООН, рівень соціальної стабільності сучасного суспільства визначається як критичний, що ставить під загрозу збалансований прогресивний розвиток цивілізації в єдності його екологічної, економічної, соціальної складових. Провідні фахівці в галузі сталого розвитку (С. Кримський, В. Кремень, Л. Левковська, Л. Мельник, О. Пометун, А. Садовенко, В. Серeda, Т. Тимочко, М. Хвесик, В. Шейко та інші) відзначають: подальше зростання соціальної напруженості свідчить, що проблема сталого розвитку не може бути вирішеною, допоки не

буде розвинутий її соціальний чи особистісний вимір, котрий є ключовим в аспекті вирішення всіх інших проблем сталого розвитку, в тому числі й екологічних.

За цих умов перехід людської цивілізації на засади сталості, вирішення глобальних проблем, що постали перед людством, можливі лише завдяки об'єднанню, консолідації зусиль різних соціальних груп – зокрема дітей, молоді, дорослих, людей старшого віку, а також сім'ї, громади, нації як ключових ланок забезпечення сталості в усіх напрямках суспільного розвитку [12], оскільки вирішення глобальних проблем людства не може бути досягнуте зусиллями окремих особистостей, проте нині означені групи самі не характеризуються гармонійністю власного існування. Збільшення кількості проблемних соціальних груп, а також кризові явища, характерні для дітей, молоді, дорослих, людей старшого віку, сім'ї, громади, нації як важливих груп, що становлять основу 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 ХХІ ст.” (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.), Копенгагенській декларації про соціальний розвиток (1996 р.), Йоганнесбурзькій декларації зі сталого розвитку (2002 р.), проекті Концепції переходу України до сталого розвитку, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про сприяння соціальному становленню та розвитку сім'ї, дітей та молоді в Україні”, які орієнтують діяльність соціальних інститутів суспільства.

Виключно важлива роль у вирішенні окреслених проблем належить освіті як найпотужнішому засобу духовно-моральної переорієнтації діяльності людини, гармонізації її відносин зі світом, що має створювати умови для стійкого особистісно-соціального розвитку людини, допомагати суспільству у вирішенні нагальних проблем. Саме освіта має стати фундаментом сталого розвитку [18; 20; 31; 32; 37], забезпечуючи формування в дітей та молоді світогляду, що ґрунтується на засадах сталості, розуміння основних орієнтирів розвитку сучасної цивілізації.

Вагомий внесок у вирішення означеної проблеми може зробити соціальний педагог як спеціаліст у галузі соціального виховання, котрий працює з представниками різних соціальних груп – як позитивно спрямованих, так і проблемних та «груп ризику», сприяючи гармонізації відносин людини зі світом. Саме соціальний педагог, який у своїй професійній діяльності взаємодіє з дітьми та дорослими, хворими і здоровими, важковиховуваними й обдарованими, благополучними та «групами ризику», 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 може і має бути важливим суб'єктом стимулювання різних соціальних груп до сталого розвитку, здатним об'єднувати їхні зусилля для стійкого прогресивного розвитку суспільства [11]. Утім, аналіз численних наукових, монографічних видань, дисертаційних досліджень засвідчує: соціально-педагогічний аспект вирішення проблеми сталого розвитку окремо не розробляється, що свідчить про неналежне використання потенціалу соціальної педагогіки в досліджуваному напрямі.

Крім того, незважаючи на значну роботу як профілактичного, так і реабілітаційного характеру, що здійснюється на сьогодні, кількість проблемних категорій останнім часом суттєво не зменшується. По-перше, це зумовлюється кризою самої особистості, яка водночас є представником різних соціальних груп – втратою цілісності й гармонійності її існування, недостатнім усвідомленням себе відповідальним суб'єктом людства, країни, нації, родини, власного життя. Возвеличення індивідуальності, не урівноважене вищим рівнем соціальності, призводить до виникнення соціально-педагогічних проблем, що значно ускладнюють сталий позитивний розвиток як особистості, так і суспільства.

По-друге, аналіз підготовки соціальних педагогів, зокрема, їхньої професійної практики в різних сферах свідчить про переважання проблемно орієнтованого підходу у соціально-педагогічній діяльності, що підтверджується більшістю сучасних дослідників [11; 13; 27; 31] й значно знижує її випереджальний соціально-виховний та організаційно-розвива-

льний потенціал. Допомога у вирішенні проблем різних категорій населення не завжди сприяє розвитку соціальної суб'єктності особистості, формуванню здатності до самостійного вирішення труднощів та їх попередження, стійкого прагнення до вдосконалення, усвідомленню відповідальності як за результати власної життєдіяльності, так і за індивідуальний внесок у процес суспільних перетворень.

По-третє, переважання клієнто-центриського підходу у соціально-педагогічній діяльності, зосередження уваги на роботі індивідуально-особистісного характеру призводить до неналежного використання потенціалу взаємодії особистості та групи, різних соціальних груп й, зокрема, можливостей впливу через особистість на групу, групи, до яких вона належить. Водночас, соціальний педагог як спеціаліст, що працює з представниками різних соціальних груп, місією якого є соціальне виховання людини в соціумі, через соціум, для соціуму, має значні можливості для об'єднання, консолідації зусиль різних соціальних груп як для само- й взаємодопомоги, так і до свідомої діяльності з метою позитивних суспільних перетворень [11; 12].

У цьому контексті стає очевидним, що нині актуальною є зміна акцентів, основних стратегічних орієнтирів у професійній діяльності соціального педагога з вирішення численних соціально-педагогічних проблем, подолання труднощів соціалізації представників різних соціальних груп на стимулювання їх до сталого розвитку, під яким розуміємо стійкий гармонійний прогрес соціальної спільноти на засадах гуманізму, позитивної соціальної взаємодії та солідарності, формування 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 до сталого розвитку соціальних груп, їхня здатність до випереджальної роботи з соціального виховання, розробки й реалізації високоефективних інноваційних засобів і технологій, орієнтованих на оптимізацію життєдіяльності різних соціальних груп, їх стимулювання до саморозвитку відповідно до потреб сучасного суспільства, є передумовою ефективною соціально-педагогічної діяльності в нових соціокультурних умовах.

Утім, на сьогодні констатується недостатній рівень відповідної готовності майбутніх соціальних педагогів, вони не мають досить глибоких знань для осмислення загальних закономірностей сталого суспільного розвитку, а тим більше – для наукового управління цими процесами [11]. Недостатність відповідної підготовки майбутніх фахівців обумовлена, головним чином, відсутністю цілісної концепції переведення особистості, соціальних груп, суспільства на рівень сталого розвитку, що служить основою для побудови ефективних методик, засобів, стратегій її реалізації з урахуванням специфіки конкретної соціальної групи. Все це, в кінцевому результаті, відбивається на результатах їхньої професійної діяльності щодо формування стійкої особистісної та соціальної позиції індивіда.

Таким чином, проведений аналіз теорії і практики підготовки майбутніх соціальних педагогів дозволив виявити ряд суперечностей у соціально-педагогічній діяльності на сучасному етапі, а саме між: 1) об'єктивною потребою переходу суспільства до сталого розвитку та недостатньою розробленістю науково обґрунтованих педагогічних стратегій для його забезпечення; 2) накопиченою в різних наукових галузях базою знань щодо сталого розвитку й недостатнім рівнем розробки соціально-педагогічного підходу до розв'язання проблеми сталого розвитку соціальних груп як важливих складових суспільства, що зумовлюють його стан; 3) між значним потенціалом професії «соціальний педагог» у забезпеченні сталого розвитку соціальних груп, необхідністю цілеспрямованої підготовки студентів в означеному напрямі та неналежним її технологічним і методичним забезпеченням, недостатньою відтвореністю та роз'єднаним відображенням досліджуваної проблеми у змісті професійної підготовки соціальних педагогів; 4) переважною націленістю підготовки майбутніх соціальних педагогів на вирішення частково-практичних завдань, зокрема численних соціально-педагогічних проблем різних категорій населення, накопиченим чималим досвідом діяльності в цьому напрямі та необхідністю розроблення загальної цілісної стратегії переведення соціальних груп на рівень сталого розвитку; 5) необхідністю максимального застосування позитивного потенціалу всіх членів суспільства, залучення представників різних соціальних

груп до створення загального добробуту й забезпечення сталого розвитку цивілізації та їх індіферентністю, пасивною соціальною позицією, неусвідомленням важливості й невідкладності спільної діяльності в означеному напрямі.

Вирішення означених суперечностей сприяє розв'язанню проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп як одного з провідних чинників забезпечення стабільного прогресивного розвитку суспільства. Значна теоретико-методична база, представлена різноаспектним аналізом проблеми сталого розвитку, а також освіти, соціального виховання й соціально-педагогічної допомоги різним категоріям населення, напрацьована у межах комплексу гуманітарних і природничих наук, потребує системного осмислення для дослідження проблеми сталого розвитку з нових позицій – в аспекті розробки та реалізації соціально-педагогічного підходу до її вирішення – з метою забезпечення сталого розвитку соціальних груп як важливої умови стабільного функціонування суспільства.

## **7.2. Система поглядів на проблему сталого розвитку в історії світової та вітчизняної наукової думки**

Ефективна підготовка майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп, що є важливою умовою налагодження соціальної складової сталого розвитку суспільства, потребує глибокого осмислення його фундаментальних положень, суті та закономірностей.

Проведений науковий пошук свідчить: незважаючи на те, що термін «сталий розвиток» у його сучасному розумінні до наукового обігу було введено наприкінці ХХ століття (Г. Брундтланд, 1987), над проблемами сталості, гармонійного існування й прогресивного розвитку людини та суспільства людство замислювалось здавна й, відповідно, видатними мислителями різних часів були чітко визначені основні закономірності сталого суспільного поступу. Звернення до цих ідей сьогодні є тим більше актуальним, що реалізація стратегії сталого розвитку відбувається доволі повільно. Аналіз численних наукових праць свідчить: стратегія сталого розвитку людства на ХХІ століття, яка була прийнята в 1992 році на Самміті Землі в Ріо-де Жанейро під час Всесвітньої

конференції ООН з питань навколишнього середовища й розвитку керівництвом більшості країн світу («Порядок денний на XXI століття») й визнана ключовою, допоки ще не набула відчутного впровадження в практичній діяльності. Дослідники відзначають: подальше зростання соціальної напруженості, конфліктів і суперечностей свідчать, що в межах концепції сталого розвитку не зроблено акцент на людину, зокрема, на відносини між людьми [18; 19; 20; 32; 33]. Тож, важливою є актуалізація найбільш значущих в контексті сталого розвитку світоглядних ідей мислителів різних часів, які на століття вперед освітили істинні шляхи сталого поступу людини та суспільства.

Аналіз наукових джерел [10; 17; 19; 30; 33; 36; 37] свідчить, що пізнання законів та закономірностей сталого розвитку сягає ще стародавніх часів, вони відображені в міфологічних, релігійних, натуралістичних уявленнях людства. Міф та епос як найдавніші форми прояву світогляду, що узагальнено відображали події та явища, переважно возвеличували Людину, котра, не сприймаючи покійно відведену їй долю, веде боротьбу зі Злом, стверджуючи Добро і Справедливість, що чітко відображало одвічні ідеали й устремління людства. Поняття космосу було невід'ємним від Справедливості, що підтримувалась космічним законом. В міфології вважалась справедливою помста богів, котрі карали людину чи рід за порушення космічної порядку та гармонії. Стародавні уявлення про космос як космічну справедливість і космічну долю свідчили про усвідомлення людиною необхідності підпорядковувати власну діяльність світовим законам – законам богів, котрі породили людський рід і законам природи, що уможлиблює його існування.

Так, мислителі Стародавнього Сходу (Конфуцій, Лао-Цзи, Чжуан-Цзи та інші) вважали, що гармонія і порядок світоустрою не повинні порушуватися людиною. Вони наголошували: основою сталого розвитку суспільства є самовдосконалення особистості як представника соціуму, досягнення згоди з іншими і самою собою, дотримання принципів людяності й доброчинності. Розглядаючи родину серцевиною суспільства, державу – великою родиною, підкреслювали важливість моральної відповідальності людини за власні дії, збереження наступності традицій і досвіду, без чого суспільство

не матиме майбутнього, а також необхідність дбайливого ставлення до природи як першооснови свого існування, дотримання «золотої середини» в усьому, оскільки у випадку порушення існуючих у природі балансів можуть виникнути незворотні наслідки як для людства, так і для планети в цілому.

Замислюючись про світоустрій, стародавній мислитель Протагор указував на його гармонію і порядок, які не повинні порушуватися людиною. Так, з метою виживання одних тварин Боги наділили силою, інших – невеликим розміром, третіх – здатністю літати, в сукупності всі вони утворюють космічну гармонію. Боги також подбали і про виживання людства, наділивши його двома важливими дарами: здатністю оволодіти вогнем та іншими ремеслами, тобто здатністю до творення, розумної праці, а також тяжінням до соціальної спільності, спілкування, солідарності й взаємодопомоги, завдяки чому люди навчилися жити спільно, допомагаючи і захищаючи один одного. Суть стратегії виживання людства полягає в тому, що люди, кожний на своєму місці, спільно працюють на благо людства [33].

Мислителі Стародавньої Греції Демокрит, Платон і Аристотель єдність та морально-соціальну солідарність вільних членів полісу вважали найважливішою і найнеобхіднішою умовою благополуччя держави, про благоустрій якої має піклуватися кожний громадянин. Стабільний суспільний розвиток можливий за умови дотримання законів, спрямованих на досягнення спільного блага й боротьбу з руйнівними проявами людського егоїзму: жадобою, користою, своєвіллям, які є основним злом суспільства, підбивають його стабільність й, відповідно, мають бути зупинені. Аристотель основним законом існування світу вважав постійний рух і розвиток, сенсом життя людини – досягнення блага через спільну розумну діяльність, яка робить людину прекрасною. Сім'ю, громаду мислитель розглядав важливими одиницями, що створюють міцну державу; визначальними суспільними цінностями вважав людське життя, добродійність, підкреслював значущість різних поколінь для суспільства, де цінується поміркованість старших і сила молодших, відбувається їхнє постійне взаємозбагачення.



Мислитель пізнього Середньовіччя Ніколай Кузанський, підкреслюючи взаємозв'язок мікро- і макрокосмосу, зазначав: людина як «малий світ» є відтворенням «великого світу» – універсуму, який, у свою чергу, є подібністю «максимального світу» – божественного абсолюту, наголошуючи тим самим на творчій сутності людини, котра, подібно до Абсолюту, має творче начало та свободу волі й несе особисту відповідальність за індивідуальний вибір перед Богом.

Видатні діячі епохи Відродження Аліґ'єрі Данте, Франческо Петрарка, Леонардо да Вінчі, Лоренцо Валла та інші, стверджуючи цінність людини як особистості, її право на вільний розвиток і вияв здібностей, наголошували на важливості гармонізації фізичного й духовного в природі людині, бачили ідеальним її єднання з природою, водночас проголошуючи культ знань, освіченості, духовності та праці. Не визнаючи містичного впливу свержрозуму і волі на матеріальні й духовні процеси, мислителі прагнули зрозуміти закономірну суть історичних явищ, вважали, що прогресивний розвиток суспільства, як і доля людини, визначаються її активністю, мудрістю, доблестю й благородством; найважливішою характеристикою людини є воля як здатність обирати між Добром і Злом й саме від цього вибору залежить доля країни [10].

Дійсним прикладом сталого розвитку, спрямованості у майбутнє стало життя прогресивного італійський філософа Томазо Кампанелли, який незважаючи на надзвичайну трагічність долі, перебуваючи двадцять сім років у неосяжній імлі одиночного тюремного каземату, постійно знаходячись у воді, що просочувалася крізь стіни, витримуючи жахливі страждання, виявив непохитну стійкість, могутність духу, непереможену волю й прагнення до благополучного майбутнього людства. У цих умовах він був поглинений перспективами життя людства, складаючи сторінки «Міста Сонця», був переконаний у можливості створення щасливого буття завдяки спільній праці на благо суспільства, заснованого на засадах рівності, гуманізму та справедливості. Важливою умовою суспільного благополуччя вважав мудре колективне управління, а також дотримання громадянами норм спільного існування, життя за законами розуму та досвіду [34].

Нідерландський мислитель епохи Просвітництва Гуго Гроцій підкреслював важливість соціальних якостей людини, зауважуючи: джерелом прогресивного розвитку є людський розум, в якому закладено прагнення до спокійного й розумного співіснування людини з іншими людьми; люди об'єднуються в спільноти, створюють держави на основі доброї волі, на досвіді переконавшись в безсильності окремих розрізнених родів протидіяти труднощам.

Досліджуючи перешкоди на шляху стабільного прогресивного розвитку суспільства, голландський філософ-матеріаліст Бенедикт Спіноза вказував на протиріччя між розумом та пристрастями людини, яка від природи є егоїстичною, здатною захищати інтереси інших лише з метою зміцнення власного становища. Водночас мислитель наголошував: особистість лише тоді стає вільною і могутньою, коли керується розумом, однак більшість людей зазвичай одержимі пасивними пристрастями, що спонукають до нерозумних вчинків, заради власної користі не рахуються ні з чим, навіть з майбутнім. Приборкати пристрасті й погані звички можуть лише прийняті спільно закони, в яких утілено істинний розум і які спрямовані на загальне благо.

Французький просвітителю Шарль Луї де Монтеск'є в праці «Про дух законів» стверджував: історичний розвиток суспільства є не божою волею чи випадковим збігом обставин, – він підпорядковується чітким закономірностям. На загальний дух нації впливає значна кількість факторів – як фізичних (переважно географічних – клімат, ґрунти, розміри й розташування держави, чисельність населення), так і моральних (політичний устрій, релігія, моральні переконання, звичаї та ін.). Учений підкреслював: життєдіяльність суспільства, насамперед, визначається географічними умовами (так, суворий клімат зумовлює завзяття, хоробрість і свободолюбство народу); моральні фактори вступають у дію лише з розвитком цивілізації; стверджував думку про закономірний причинно-наслідковий розвиток усіх явищ – все, що існує, має свої закони, запорукою прогресивного розвитку є мир і братерство, які мають стати природним станом людини [17].

Французький філософ, засновник позитивізму Огюст Конт указував на існування у людини поряд з егоїстично-особистісними також соціальних інстинктів й зазначав: сім'я, а

не індивід складає найпростішу цілісність, яка утворює суспільство; прогрес суспільства є результатом інтелектуальної-духовної, соціальної еволюції, органічного розвитку моральних почуттів, що об'єднують сім'ю, народ, націю, людство загалом.

Англійський філософ-позитивіст Герберт Спенсер на основі аналізу наукових фактів довів: всі без виключення явища в природі та суспільстві – космічні, хімічні, біологічні, соціальні – розвиваються за законом еволюції. Він підкреслював, що в суспільстві не існує основних та другорядних елементів, усі вони є частиною цілого й в своїй взаємодії створюють соціальний організм – суспільство. Відповідно, пізнаючи закони власної діяльності, людство здатне передбачати її можливі наслідки й відповідно керувати процесами свого розвитку.

Основою стійкості та єдності суспільства французький соціолог Еміль Дюркгейм уважав його моральну єдність, наявність спільної волі, що перешкоджає згубному розвитку людського егоїзму й сприяє розвитку культури. Солідарність учений розглядав вищим моральним принципом, найвищою універсальною цінністю, підкреслюючи, що саме завдяки фундаментальним цінностям, котрі орієнтують індивідів на дотримання норм спільної життєдіяльності, зберігається суспільство.

Значний внесок у дослідження сутності процесів прогресивного суспільного розвитку зробили також видатні діячі та мислителі України, якими було чітко визначено специфічні риси світоглядної ментальності українського народу, зокрема: уявлення окремої людини мікрокосмом; настанова на створення малих соціальних спільностей – громад, де цінним є кожний індивід з його душевним ставленням до іншого; розвиток творчого духу, наполегливість, вміння володіти й керувати собою; сердечне ставлення до природи рідного краю, рідної землі, яка надає непереможну силу; кордоцентризм – філософія мудрого серця [11].

Так, Володимир Мономах єдність і морально-соціальну солідарність членів суспільства вважав основою величі країни, її сталого розвитку, наголошував, що їх порушення є згубним; незгода, ворожнеча призводять лише до краху. Осмислюючи духовний світ людини, підкреслював її схильність до

добра, в «Повчаннях» закликав до миру і творення добра як основи дійсності. Уявлення про людину, її місце в світі, сенс буття; теми боротьби Добра і Зла, врятування людини і людства, побудови досконалого світу – свободи і благодаті, які протиставляються злу і поневоленню, є основними проблемами, що піднімаються у «Слові про Закон і Благодать» митрополита Іларіона, – їх вирішення можливе лише коли у серці людини «засяє розум» [10].

Мислитель Київської Русі Данило Заточник стверджував цінність мислячої людини, котра втілює знання істини в практику повсякденного життя. Його «Молитви» є гімном Мудрості як справжньому багатству людини, а також Серцю, що є центром фізичного, духовного і душевного життя людини; опорою серцю є Краса і Мудрість як життєвий досвід і практичний розум, що дозволяють людині обрати істинний шлях.

Автор «Зерцала Богослов'я» полеміст Кирило Ставровецький, вважаючи основним законом існування світу рух і розвиток, постійні зміни в природі та суспільстві, підкреслював: основою сталого суспільного розвитку є прогрес духу, моральне вдосконалення людини і суспільства, набуття життєвої мудрості, сутність якої полягає в гармонії, дотриманні міри в усьому, уникненні крайнощів як в особистих, так і суспільних справах, мудрому узгодженні непримиримих інтересів.

Мислитель українського Ренесансу Іван Вишенський, розмірковуючи про вічні цінності, підкреслював: єдиною силою, що спроможна врятувати людину і суспільство, є совість, визначав серце як вмістилище вищої істини, шлях спасіння людини вбачав у очищенні душі, її єднанні з Абсолютом.

Один з найсамобутніших українських мислителів, поет, філософ і просвітителі Григорій Саввич Сковорода, визначаючи цілісність світу через єдність «трьох світів» – Природи (Макросвіту), Людини (Мікросвіту) і «Світу символів чи слова» (що поєднує в собі людську мудрість і досвід), у своїй творчості чітко окреслив основні засади сталого розвитку людини і суспільства. Це, зокрема, життя за законами Всесвіту, котрі є універсальними законами світобуття й діють безвідмовно; здобуття мудрості, виховання в собі «благого серця», здатного протидіяти злій волі, знаходження своєї справжньої

«сродності», реалізацію власного покликання у творчій праці на благо всьому суццюму, що приносить людині мир і веселість серця, водночас сприяючи процвітанню суспільства. Все це відкриває особистості шлях до її одвічного прагнення – істинного щастя, досягнення якого є рушійною силою життєдіяльності й розвитку. Передумовами прогресивного суспільного розвитку Г. Сковорода вважав духовність кожної людини, здатність до здобуття внутрішньої цілісності, гармонії в думках, почуттях, діях, об'єднуючим стрижнем яких є мудре серце й подальше її відтворення в зовнішньому світі; емоційно-вольове ество духу, формування стійкості до впливу негативних зовнішніх чинників, здатності до самотворення; реалізацію в діяльності прагнення та волі до життя, добра й краси; знаходження «сродної» праці, для чого особистість має пізнати себе, свій рід, край, народ, свою землю, власну унікальність і своєрідність – й на основі цього віднайти своє призначення; а також належне, споріднене виконання людиною різних соціальних ролей – в родині, суспільстві, державі, що належно оцінюється життям, оскільки сам Господь стає на захист чистої серцем людини: «Будь людиною і знайдеш благо» [29]. Мислитель стверджував про спорідненість для людини добра й краси, які є ознаками гармонії Всесвіту, мав непорушну віру в можливість людини й краще майбутнє людства, був глибоко переконаний, що людині з вірою в себе, в свою природу під силу все: «Ми сотворим світ получший, созіждем день веселейший», підкреслював, що на зміну людині-споживачу має прийти людина, котра реалізує своє природне покликання, присвячуючи себе праці-творчості; наголошував на важливості людської солідарності, закликав до творчої співпраці; вважав мир, щастя, любов абсолютними цінностями буття.

Представник українського романтизму Петро Лодій, досліджуючи розвиток людини та суспільства, зазначав: будь-який суспільний устрій виникає в результаті довгої творчої діяльності, що стверджує стабільність, закликав до додержання традицій, звичаїв і забобон як найціннішого спадку від предків, який потрібно дбайливо зберігати, знаходячи в ньому приховану істину, оскільки в тому, що зберігається століттями, криється велика сила.

Палкі прихильники філософії серця Орест Новицький, Пантелеймон Куліш, Памфіл Юркевич були переконані: лише сприймаючись серцем, ідеї розуму можуть перетворюватися на почуття істинного, доброго і прекрасного, ставати сердечними прагненнями, орієнтирами діяльності. Памфіл Юркевич серце вважав оберегом і носієм всіх тілесних сил людини, осередком її душевного і духовного життя, багатоманітних почувань, хвилювань та пристрастей, джерелом доброго і злого в словах і вчинках, діях людини. Вказуючи на важливість вчинку, зазначав: справи людини набувають високої ціни лише тоді, коли вони виникають з безпосередніх і вільних рухів серця, здійснюються з любов'ю і щирістю. Вважаючи розум людини керуючою силою, а серце – силою породжуючою, підкреслював неприпустимість вчинків, здійснених проти совісті, наголошував на важливості усвідомлення ідеї добра як основи дійсності [10].

На життєву важливість позитивного ставлення людини до життя, самої себе, інших людей, світу, взаємодопомоги та солідарності також вказував видатний український вчений Ілля Ілліч Мечніков, автор вчення про ортобіоз – розумний спосіб життя, що передбачає здатність людини до саморегуляції – удосконалення й гармонізації своєї природи з метою щасливого буття [22]. Учений експериментально підтвердив вирішальну роль духовного благополуччя в житті людини і суспільства, наголошував на важливості перетворення численних біологічних та соціальних дисгармоній людини в гармонію за допомогою волі, зауважуючи, що дисгармонії завжди приречені, слідування дисгармонійним інстинктам згублює як людину, так і суспільство. У зв'язку з цим виховання особистості має спрямовуватися на якомога раніше усвідомлення нею мудрості, основних закономірностей ефективної життєдіяльності, самовиховання волі, чітке розуміння важливості моральної поведінки як по відношенню до інших, так і до самої себе, дотримання якої є невід'ємним законом благополучного існування та розвитку, а також пізнання нею істини: неможливо знайти дійсного щастя поза діяльністю для створення загального блага, що уможливорює сталий розвиток як особистості, так і суспільства.

Перший президент Академії наук України Володимир Вернадський, автор концепції ноосфери – сфери розуму, що

відображає коеволюцію людства та біосфери, вказував на необхідність перетворення людства на єдину цілісність, застерігав проти посилення небаченого раніше стихійного впливу людини на природу, наголошуючи на можливості його катастрофічних наслідків як для людства, так і навколишнього середовища. Дослідник закликає людей зберегти людство від самознищення, виключити війну з життя суспільства, поширювати ідеї добра, наголошує на важливості відповідальності кожної людини як за власну долю, так і долю планети [5].

Таким чином, узагальнення поглядів видатних учителів людства свідчить, що ними були чітко окреслені фундаментальні засади сталого суспільного розвитку, котрий можливий лише за умови прогресивного розвитку людини та соціальних спільнот (сім'ї, громади) як основних складових суспільства; доля людства залежить від самої людини, способів взаємодії людей між собою, рівня духовності та моральних устоїв кожної конкретної людини, найстійкішими й найжиттєздатнішими є спільноти, що діють на основі розуму, культури і соціальної солідарності; єдність і солідарність є невід'ємними ознаками благополучного існування, визначальними умовами прогресивного розвитку суспільства, могутнім фактором виживання людства. Глибоке осмислення наведених положень є особливо важливим для майбутніх соціальних педагогів як фахівців у галузі соціального виховання, котрі працюючи з особистістю й соціальними групами, мають бути спроможними розробляти ефективні засоби соціального виховання духовно мислячої людини, а також сприяти зміцненню сім'ї, громади, нації як важливих соціальних груп, що становлять основну соціальну структуру суспільства й визначають його прогресивний розвиток.

### 7.3. Суть сталого розвитку соціальних груп

Як вже було зазначено, реалізація стратегії сталого розвитку цивілізації як основного орієнтира третього тисячоліття, що передбачає збалансований поступальний екологічний, економічний і соціальний прогрес світової спільноти протягом тривалого часу, можлива лише за умов сталого прогресивного розвитку соціальних груп як складових суспільства, що

забезпечують його стратегічну стабільність, 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, що зумовлює необхідність стимулювання соціальних груп як важливих складових суспільства до сталого розвитку.

Визначення стратегії діяльності з переведення соціальних груп на рівень сталого розвитку потребує виявлення сутності та основних характеристик соціальної групи як суспільного феномена й на підґрунті цього з'ясування особливостей її сталого розвитку.

Проведений науковий пошук [8; 12; 30; 36] свідчить, що суспільство є системою, в якій виокремлюють принаймні три основні рівні спільностей: 1) людство як єдина цивілізація (відображає фундаментальний рівень організації суспільства); 2) соціальні групи (складають соціальну структуру суспільства); 3) особистість як суб'єкт та об'єкт соціальних відносин (відтворює рівень окремого індивіда). В означеній єдності соціальна група посідає проміжне місце між особистістю й суспільством та є важливим суб'єктом соціальних змін, оскільки являє собою спільноту, що є основним структурним елементом суспільства, водночас сукупність соціальних груп утворюють суспільство як єдине ціле.

В історії наукової думки самостійне поняття групи поряд з поняттям особистості й суспільства розглядав ще Аристотель, виокремлюючи сім'ю і громаду як найважливіші спільноти, що утворюють суспільство. Т. Гоббс у праці «Левіафан» надав чітке визначення групи як сукупності індивідів, об'єднаних спільним інтересом чи справою, й виокремив упорядковані та неупорядковані, політичні й громадські, законні і протизаконні групи. Ч. Кулі розглядає суспільство як психологічний організм, що існує як цілісність завдяки тісній взаємодії між індивідами, соціальними спільнотами, групами, де соціальне й індивідуальне є частками цілого – людського життя. Нині під соціальною групою розуміють відносно установлену сукупність людей, що існує в межах суспільства й має спільні інтереси, цінності та норми поведінки [30]; стійку форму самоорганізації соціальних суб'єктів, функціональне



об'єднання людей, що визнає певні цінності культури й виявляє почуття єдності в складі окремої групи [36].

Аналіз наукової джерел свідчить, що на сьогодні не існує чіткої класифікації соціальних груп, їх класифікують за різними ознаками, а саме: принципом формальності (формальні, неформальні); розміром (малі, середні, великі групи); віком (діти, молодь, дорослі, люди старшого віку); сферами функціонування (виробничі, навчальні, родинні, дружні); тривалістю існування (тимчасові, постійні); регулярністю й частотою взаємодії (первинні, вторинні); складом (елементарні, складні, складені); психологічними критеріями (демократичні, авторитарні) та іншими ознаками.

Більшість сучасних дослідників розрізняють великі, середні й малі соціальні групи. Так, велика група є сукупністю людей, об'єднаних загальною ознакою, члени якої характеризуються опосередкованими рольовими зв'язками й можуть не мати безпосередніх контактів через значну її численність; їхня поведінка переважно регулюється звичаями, традиціями, до них належать спільноти людей, що існують у масштабах суспільства: етнічні співтовариства (нація, народ), вікові групи (діти, молодь, дорослі, люди старшого віку), професійні та ін. До середніх соціальних груп відносять територіальну громаду (жителів одного села, міста, району та ін.), трудові колективи, суспільні об'єднання; такі групи можуть бути спонтанною спільністю (територіальна громада) чи створюватись з певною метою, склад і відносини в якій регулюються за допомогою певної структури управління, комунікацій, способів прийняття рішень та санкцій (трудова колектив). Мала група є сукупністю людей, об'єднаних міжособистісними відносинами на основі безпосередніх контактів, спілкування та взаємодії; характеризується наявністю особистих неформальних зв'язків, незначним розміром, що дозволяє зважати на інтереси кожного члена групи. Прикладами різноманітних малих груп є сім'я, студентська група, шкільний клас, дружні компанії, сусідські спільноти, кількісний склад яких не перевищує кількох десятків осіб.

Крім цього, виокремлюють також групи «ризик» – соціальні групи чи спільноти, які через специфіку внутрішньогрупових інтересів, цінностей, норм поведінки становлять загрозу для збереження стабільності суспільства чи окремих

його структур; їхньою характерною особливістю є спосіб прийняття рішень та діяльності в несприятливих умовах, що полягає у виборі небезпечних асоціальних варіантів поведінки на противагу безперечним. Нині не існує чіткої класифікації груп ризику; до них відносять правопорушників, людей з аморальною, асоціальною поведінкою, агресивною орієнтацією, різними видами залежності та девіацій, жертв насильства, позбавлених батьківського піклування, безпритульних, важковиховуваних тощо [31].

Здійснений науковий пошук [8; 12; 30; 36] свідчить: незважаючи на значне різноманіття соціальних груп, основними сутнісними ознаками будь-якої соціальної групи як суспільного феномена є наявність: 1) соціальних інтересів, потреб, очікувань, мотивів і стимулів, які зумовлюють поведінку соціальної спільноти й забезпечують взаємозв'язок особистості й групи; 2) групової взаємодії – як внутрішніх, так і міжгрупових соціальних зв'язків та відносин; 3) моделей групової діяльності, стилю життя групи, оформлених в соціальний гештальт, за яким можна визначити належність людини до групи; 4) соціального життя групи як сукупності форм і видів спільної діяльності, спрямованих на реалізацію потреб, інтересів, цінностей її представників; 5) ідентифікації – ототожнення індивідом себе з групою через протиставлення «ми – інші» з визначенням соціальних меж і фільтрів на «вході – виході»; освоєння соціальної позиції групи, формування відповідних установок та стереотипів; 6) закономірностей становлення, функціонування й розвитку групи, принципів і вимог соціальної справедливості, умов і гарантій її дотримання; 7) культури групи, власних цінностей як сукупності ідей, уявлень, настанов, що зумовлюють цілепокладання, вибір засобів і методів діяльності її представників, їхню взаємодію; 8) духовних регуляторів взаємодії в групі (норм, принципів та стандартів поведінки, колективної думки), системи взаємних прав та зобов'язань учасників, групових форм соціального контролю щодо їх дотримання, виконанням соціальних ролей та функцій (зокрема через неформальні соціальні санкції); 9) загальної групової мети діяльності, виникнення в індивідів у межах групи намірів, ідей, очікувань, безпосередньо не пов'язаних з їхніми

особистими потребами, що забезпечують ефективніше функціонування групи як цілісності; 10) більш чи менш вираженого почуття єдності, взаємодопомоги, солідарності, що надає винагороду за зусилля та готовність індивідів жертвувати особистими інтересами й забезпечує сталість спільноти, стійкість її соціальних зв'язків.

Аналіз наведених ознак свідчить, що вони відображають ціннісну, світоглядну, поведінкову спрямованість соціальної групи й співвідносяться з основними сферами особистості, котра є її основним елементом. Урахування вказаних ознак дозволяє стверджувати, що соціальна група як система більш високого порядку по відношенню до особистості, виконує щодо неї певні функції, зокрема: соціалізуючу, соціальної підтримки, соціального контролю, організації й оптимізації діяльності, стимулювання до саморозвитку. Відповідно, як підсистема суспільства і його структурна одиниця, соціальна група своїм станом зумовлює стан самого суспільства – гармонійний і прогресивний чи розбалансований. Різні соціальні групи, хоча й не утворюють чіткої ієрархії, взаємно впливають одна на одну; їхній стан є взаємозумовленим, залежить від стану особистості й водночас впливає на нього. Соціальна група (як і особистість, суспільство) перебуває в постійному розвитку, котрий, залежно від впливу зовнішніх і внутрішніх факторів, може бути як позитивним, прогресивним, так і регресивним.

Означене дозволяє стверджувати, що соціальна група є динамічним утворенням, може розвиватися прогресивно чи деградувати (наприклад, 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 і навпаки) чи переміщення групи в системі соціальних позицій (вертикальна і горизонтальна соціальна мобільність).

З урахуванням того, що характерними ознаками сучасної цивілізації є соціальна розбалансованість і нестабільність на всіх рівнях організації – індивідуальному, соціальної групи, суспільства [8; 18; 20; 31; 32], зрозуміло, що переведення соціальних груп на рівень сталого розвитку є завданням безсумнівної актуальності. У цьому аспекті важливою є організа-

ція діяльності, по-перше, з різновіковими соціальними групами – дітьми, молоддю, дорослими, людьми старшого віку, по-друге, – з сім'єю, громадою (мала й середня соціальні групи), які в своїй сукупності становлять основну соціальну структуру суспільства й з якими безпосередньо чи опосередковано взаємодіє у професійній діяльності соціальний педагог. Крім того, важливим є забезпечення переходу індивіда з «групи ризику» до позитивно спрямованої соціальної групи.

Визначення загальної стратегії переведення соціальних груп на рівень сталого розвитку потребує, насамперед, усвідомлення суті понять «розвиток», «сталість», «сталий розвиток». Науковий пошук свідчить, що поняття сталого розвитку (sustainable development) як такого, що сприяє задоволенню потреб сучасності, не ставлячи під загрозу інтереси і потреби наступних поколінь, було введено до наукового обігу наприкінці ХХ століття (Г. Х. Брундтланд, 1987) у зв'язку з загостренням екологічної кризи й усвідомленням її небезпечності для існування людства. Більш глибоке розуміння змісту означеної категорії потребує звернення до її семантичного аналізу.

Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови під розвитком розуміють: 1) процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; 2) результат – ступінь освіченості, свідомості, культурності, розумової, духовної зрілості; 3) дію за значенням «розвивати» – сприяти виникненню або підсиленню чого-небудь, доводити до значного ступеня вияву, давати можливість чому-небудь зростати, міцніти; сприяти духовному зростанню кого-небудь, розширювати чийсь світогляд; робити що-небудь кращим, досконалішим, піднімати його на вищій щабель, поліпшувати, збагачувати. У філософському енциклопедичному словнику розвиток визначається як незворотна, спрямована, якісна, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів.

Аналіз наведених визначень дозволяє стверджувати, що важливими характеристиками розвитку є його прогресивна спрямованість – рух об'єкта по висхідній траєкторії від нижчого стану до вищого, досконалішого, що означає впорядкованість на противагу хаотичності, деструкції, деградації, за-

непаду; а також закономірний характер, що свідчить про наявність у системі причинно-наслідкових зв'язків й відображає її здатність відповідати певним законам. Іншою характеристикою розвитку є спроможність системи підтримувати стійку динамічну рівновагу – гомеостаз [20], оскільки значні відхилення її параметрів призводять до порушення функціонування чи повного припинення існування як системи. Отже, розвиток означає зміни в межах системи, її удосконалення й не передбачає занадто кардинальних, тотальних змін, які можуть призвести до руйнування. Розвиток відбувається завдяки дії внутрішніх механізмів саморозвитку (що зумовлюють зміну системи внаслідок дії протиріч) й самоорганізації (спрямованих на впорядкування системи, досягнення нею певної сталості, без якої неможливе забезпечення незворотності й спрямованості розвитку, акумулювання енергії, необхідної для наступних трансформацій). Отже, розвиток характеризується єдністю процесів упорядкування та змін, стійкістю і мінливістю одночасно.

Поряд із цим, слід звернути увагу на певну суперечливість процесу розвитку стосовно його результатів. З огляду на складність багатьох об'єктів та систем (зокрема людини та суспільства) зрозуміло, що маючи в цілому прогресивну спрямованість й відображаючи рух системи до вдосконалення, розвиток у певному напрямі може призводити до негативних регресивних наслідків в інших сферах (наприклад, прискорений розвиток науково-технічного прогресу та виробництва зумовив катастрофічне руйнування природного середовища й становить загрозу здоров'ю і життю людини), що свідчить про можливість дисгармонійності, розбалансованості розвитку й актуалізує звернення до поняття сталості.

Сталість (sustainability) визначається як упорядкування технічних, наукових, екологічних, економічних та соціальних ресурсів таким чином, щоб система була здатна підтримуватися в стані рівноваги у просторі й часі (Л. Хенс). За С. І. Ожеговим, «сталій» – здатний утриматися, не впасти, устояти в лиху годину, під чиймось натиском, перед випробуванням, спокусою. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «сталій» розуміється як: 1) урівноважений, стійкий – здатний не відхилитися від траєкторії руху

при яких-небудь випадкових впливах; 2) такий, що не припиняється, триває весь час, постійно, безперервно; 3) розрахований на довгий час, призначений для тривалого функціонування, не тимчасовий, завжди наявний, неодмінний; 4) який тривало, надійно забезпечує існування, розвиток чого-небудь. У психологічному словнику сталість розуміється як психологічний конструкт, що означає здатність чинити опір хворобам, стресам, будь-яким іншим негативним факторам, спроможність ефективно вирішувати виникаючі проблеми, відчуття захопленості власною справою, усвідомлення себе творцем власної долі, суб'єктом життєдіяльності (М. Кордуел).

Урахування наведеного дозволяє стверджувати, що поняття «сталість» протилежить розбалансованості, дисгармонійності й означає здатність забезпечувати стійку прогресивність, цілісність розвитку, позитивність його результатів. Відповідно, під сталим розвитком розуміємо здатність системи до підтримки динамічної рівноваги та позитивних якісних змін, удосконалення на основі внутрішньої цілісності, гармонійного функціонування всіх її складових, здатність протидіяти труднощам, відповідати на виклики, ефективно вирішувати суперечності, що виникають. Вважаємо, що сталий розвиток соціальних груп являє собою стійкий гармонійний прогрес соціальної спільноти на засадах гуманізму, позитивної соціальної взаємодії та солідарності, її вихід на рівень самоорганізації – здатності до само- і взаємодопомоги, самовідновлення й удосконалення, а також спільної продуктивної діяльності, соціальної творчості, об'єднання зусиль з метою покращення власного та суспільного буття, усвідомлення соціальної відповідальності як за безпосередні, так і віддалені наслідки власної діяльності.

Зважаючи на різноманіття соціальних груп, котрі складають суспільство, вважаємо, що сталий розвиток стосовно різновікових соціальних груп (дітей, молоді, дорослих) передбачає їхню здатність ефективно вирішувати вікові завдання соціалізації, жити творчо, продуктивно, у гармонії з природою і соціумом; щодо сім'ї, громади, нації – збереження їх цілісності й подальший прогресивний розвиток; а також переведення тих, хто належить до соціальних груп ризику до

прогресивних соціальних груп, їхню самореабілітацію – формування здатності до самостійного творчого здійснення власного життя.

Ураховуючи, що особистість як система й водночас основний «елемент» соціальних систем, соціальних груп (сім'ї, вікової спільноти, навчального чи трудового колективу, громади, нації та ін.), набуває й виявляє притаманні цим системам якості й водночас відіграє вирішальну роль у їх розвитку, а також те, що нині сама людина не характеризується цілісністю й гармонійністю власного існування, вважаємо: сталий розвиток соціальної групи можливий лише на основі її синергетичної моделі, що передбачає сталий прогресивний розвиток особистості як відповідального соціального суб'єкта, представника сім'ї, громади, нації, цивілізації й власне групи як певної цілісності, а також здатності об'єднувати зусилля як у межах групи, так і різних соціальних груп з метою позитивних суспільних перетворень.

Ураховуючи, що основними проблемами, котрі перешкоджають сталому прогресивному розвитку як людини, так і суспільства, є дисгармонія матеріальної і духовної, індивідуальної та соціальної сутностей особистості, індиферентність, неусвідомлення особистої відповідальності, місії та призначення як суб'єкта і творця власного та суспільного життя, а також беручи до уваги, що людина є біо-соціо-духовною істотою, єдністю трьох начал – першооснови (тіла), інформаційної потенції (душі) і утворювальної енергії (духа) [20], вважаємо, що сталий розвиток особистості передбачає її стійку прогресивну динаміку на основі набуття внутрішньої цілісності, гармонії мислення, почуттів, волі, здатності до самотворення, узгодження індивідуальної та соціальної сутності, зміцнення фізичного, психічного, соціального, духовного здоров'я, формування стійкості до негативних чинників, усвідомлення відповідальності за результати власної життєдіяльності й індивідуальний внесок у процес позитивних суспільних перетворень.

Все це в сукупності сприятиме сталому розвитку суспільства, під яким розуміємо стійку прогресивну динаміку соціальної спільноти протягом тривалого часу на основі духовної еволюції, визнання пріоритетності консолідації та співпраці, здатності до самоуправління – передбачення й коригування

динаміки власного розвитку, визначення й усунення причин деструктивних змін та збереження конструктивних, прогнозування шляхів позитивного розвитку з урахуванням його усталених закономірностей, спроможність до випереджального вирішення проблем економічного, екологічного, соціального, духовного характеру, здатність ефективно і творчо відповідати на численні виклики, вирішувати виникаючі суперечності, спільно діяти для миру, злагоди і процвітання. Переконані: забезпечити сталий прогресивний розвиток цивілізації, що передбачає збереження умов існування людства та його тривалий прогресивний розвиток, фізичне виживання людини біологічної й духовний розвиток людини соціальної, також може лише його синергетична модель – взаємодоповнюючий взаємозбагачуючий гармонійний розвиток особистості, соціальних груп, суспільства, де системоутворювальним ядром є духовність, оскільки «сталий розвиток постіндустріальної цивілізації, у підґрунті якої high-tech, неможливий без утворення high-hume» (О. П. Мещанінов), будь-які дисгармонії є завжди приреченими, слідування дисгармонійним інстинктам загублює як людину, так і суспільство (І. І. Мечніков).

Стратегія діяльності соціального педагога 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 єдиної 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 долучення 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 з переведення представників різних соціальних груп – як позитивно спрямованих, так і проблемних – на рівень сталого розвитку потребує організації й управління означеним процесом з поступовим їх переведенням на рівень самоорганізації й самоуправління власним саморозвитком, об'єднання й координацію їхніх зусиль в досліджуваному напрямі, де соціальний педагог має бути медіатором позитивних перетворень. Відповідно, обґрунтування системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп потребує визначення її методологічних засад, які розкривають способи організації і побудови теоретичної і практичної діяльності в певному напрямі, забезпечуючи її цілісність.

#### **7.4. Методологічні підходи як підґрунтя дослідження проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп**

Виявлення сукупності методологічних підходів як підґрунтя підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп потребує, насамперед, з'ясування її парадигмальної основи, визначення провідної парадигми як основи для вирішення теоретичних та практичних проблем наукового дослідження, системи теоретичних, методологічних та аксіологічних настанов, взятих за зразок для вирішення наукового завдання (Т. Кун).

Аналіз сукупності парадигм, що існують в педагогічній науці (знанневої, культурологічної, технократичної, гуманістичної, соціетальної, людиноцентриської, синергетичної, компетентнісної, парадигм організації, управління, соціальної комунікації та ін. [7; 15]) дозволяє провідною в контексті

дослідження проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп визначити гуманістичну освітню парадигму, котра в умовах необхідності переходу суспільства на рівень сталого розвитку відіграє інтегруючу, системоутворювальну роль стосовно всіх інших, надаючи найважливіші орієнтири діяльності людини. Так, спрямованість знань, культури, технологій, особистісного й соціального розвитку, процесів саморозвитку та самоорганізації, набуття компетентностей, організації, управління і спілкування на ствердження гуманізму як визначального принципу людського існування, удосконалення людських якостей, здатності робити вибір на користь добра нині має вирішальне значення для позитивного поступу людської цивілізації.

Утілення гуманістичної парадигми, що стверджує значущість кожної особистості, котра здійснює неповторний внесок у життя суспільства, а також цінність всіх соціальних груп, соціальної солідарності, спільної згоди будувати життєдіяльність на підґрунті гуманістичних цінностей, є життєво важливою в умовах сьогодення, оскільки соціальна практика сучасного світу змусила усвідомити: в основі всіх його труднощів і суперечностей знаходиться людина. Означене потребує переосмислення діяльності людини та суспільства на засадах гуманізму й зумовлює необхідність розробки соціовиховних технологій, які сприятимуть істинному втіленню принципу гуманізму в практичну діяльність кожної людини через формування відповідного світогляду, системи переконань, індивідуальних і соціальних цінностей представників різних соціальних груп, розуміння того, що саме людина своїми діями свідомо визначає напрям розвитку сучасної цивілізації.

Вважаємо, що реалізація гуманістичної парадигми здійснюється через застосування взаємопов'язаних методологічних підходів, а саме: системно-синергетичного, цивілізаційно-культурологічного, особистісно-соціального, діяльнісного, ресурсного й компетентісно-креативного, які в своїй сукупності забезпечують цілісність підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп. Розглянемо кожний з них детальніше.

## СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД

Так, застосування інтегрованого системно-синергетичного підходу (С. Гончаренко, А. Євдотюк, О. Іонова, М. Каган, В. Лутай, М. Таланчук та інші), що передбачає органічне поєднання здобутків теорії систем та синергетики, має принципове значення для вирішення проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп, оскільки уможливорює дослідження проблем розвитку, а тим більше, сталого розвитку складних і надскладних відкритих нелінійних багатовимірних соціальних систем, якими є людина, соціальні групи, суспільство, розкриваючи закономірності та умови їх ефективного функціонування, розвитку й саморозвитку; дозволяє розглядати підготовку майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп як цілісну систему, що має синергетичні властивості, віддзеркалює системно-синергетичний характер управління досліджуваними процесами.

Обґрунтовуючи доцільність застосування інтегрованого системно-синергетичного підходу як підґрунтя підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп, ми враховували, що системний і синергетичний підходи є загально визнаними методологічними основами досліджень в галузі сталого розвитку, а також підготовки спеціалістів педагогічного профілю. Проте, як засвідчує практика, результати діяльності в означеному напрямі підтверджують не завжди високу її ефективність, що потребує вдосконалення, насамперед, методологічних засад професійної підготовки майбутніх фахівців.

Відзначимо, що системний підхід дозволяє розглядати особистість, соціальну групу, суспільство, професійну підготовку соціальних педагогів як складні багаторівневі багатовимірні системи, що характеризуються ієрархічністю, цілісністю, емерджентністю, здатністю до взаємодії з зовнішнім середовищем; синергетична методологія розкриває закономірності саморозвитку складних відкритих систем, що знаходяться в нестійкому стані, характеризуються постійною мінливістю, нерівноважністю, флуктуативністю, біфуркаційністю, нелінійністю, імовірністю, аттракторністю розвитку, дисипатив-

ністю 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. При цьому підкреслюється творча роль хаосу, який має не лише деструктивну, а й конструктивну роль, спонукаючи систему до виходу на атрактор розвитку, виступаючи механізмом її самоорганізації [14; 23; 26].

Дослідники в галузі сталого розвитку також підкреслюють значущість використання синергетичних принципів для розуміння означеної проблеми, відзначаючи, що синергетична модель розвитку дозволяє зрозуміти передісторію, причини та зміст кризи сучасної цивілізації, пояснюючи сутність більшості глобальних проблем, що пов'язані передусім з порушенням закону техно-гуманітарного балансу (невідповідністю вироблених попереднім історичним досвідом ціннісно-нормативних регуляторів наявному технологічному потенціалу є причиною системної кризи сучасної цивілізації). Синергетика розкриває також перспективи вирішення цих проблем, що пов'язані передусім з подоланням означеного дисбалансу, адже дисгармонія є завжди нежиттєздатною, історичні реалії переконують, що лише синергетично-узгоджений суспільний розвиток може забезпечити його сталість. Синергетична методологія дозволяє також усвідомити, чому зовнішні контролюючі впливи не можуть забезпечити сталість розвитку соціальної системи, котрий можливий на основі самоорганізації внутрішніх джерел розвитку кожної особистості як основного її елементу.

Проте, вчені (І. Пригожин, І. Стенгерс та інші) також 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 дегра-

дації 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 [14].

Системно-синергетичний підхід, розкриваючи закономірності розвитку соціальних систем, водночас акцентує увагу на необхідності збереження й підвищення рівня їх цілісності, оскільки система функціонує й розвивається через взаємодію елементів, причому кожен елемент є абсолютно цінним для системи, оскільки нівелювання одного з елементів призводить до втрати її цілісності; кризовий стан окремих елементів (окремих особистостей чи сфер особистості – ціннісної, діяльнісної, вольової) унеможливорює сталий розвиток системи. Натомість на рівні своєї цілісності будь-яка система є самодетермінованою сутністю, здатною розгортати внутрішню програму свого розвитку. При цьому, визнаючи домінуючу роль внутрішніх механізмів самоорганізації, підтримуємо думку дослідників, які вказують на необхідність «запуску» внутрішнього механізму самоорганізації через визначення точок резонансу й вважаємо: досягнення сталості розвитку соціальних систем можливе за умови налагодження процесів їх саморозвитку, що потребує певного управління їх самоорга-

нізацією через забезпечення резонансних впливів для активізації внутрішніх можливостей соціальної системи, оскільки лише синергетичний взаємодоповнюючий розвиток усіх елементів системи як єдиного цілого може забезпечити його результативність, адже у системах, що виявляють синергетичну (кооперативну) поведінку, синергетичний ефект породжується принципово спільною взаємодією всіх складових.

Означене дозволяє стверджувати, що системно-синергетичний підхід має бути ключовим у вирішенні проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп, причому він застосовується на всіх рівнях вирішення означеної проблеми, а саме: щодо розгляду сталого розвитку, соціальної групи як феноменів, сталого розвитку соціальних груп, соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, процесу підготовки майбутніх фахівців у досліджуваному напрямі.

Так, системно-синергетичний підхід до розуміння проблеми сталого розвитку 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 синергетична модель розвитку, взаємодоповнююча позитивна динаміка людини як органічної цілісності, а також соціальних груп, суспільства може забезпечити реалізацію стратегії сталого розвитку цивілізації.

Системно-синергетичний підхід до розгляду соціальної групи як феномена уможлиблює її розуміння як складної системи (підсистемою якої є особистість і яка водночас є підсистемою суспільства), що розвивається під впливом як зовнішніх (з боку суспільства), так і внутрішніх (що надходять від особистості) факторів, де вирішальну роль відіграють внутрішні, адже саме особистість сприймає або не сприймає позитивні чи негативні зовнішні впливи, обирає, що саме інтеріоризувати та екстеріоризувати в процесі життєдіяльності, при цьому стан кожної особистості, її поведінка, спрямованість діяльності впливає на загальний стан соціальної групи. Зважаючи на значну кількість особистостей, що складають соціальну групу, стає зрозуміло, що остання характеризується складним переп-

летінням цілей, цінностей, поведінки, способів взаємодії та діяльності її представників, що зумовлюють поліваріантність її розвитку, наявність значного спектру проблем тощо. Соціальна група як феномен (так само як і особистість і суспільство) є складною цілісною багаторівневою динамічною системою (або системою, що має ознаки цілісності), яка в залежності від її виду (діти, молодь, дорослі, сім'я, громада) характеризується більшим чи меншим ступенем цілісності й здатна до саморозвитку. У цьому сенсі важливим є підвищення рівня цілісності соціальних груп (зокрема, дітей, молоді, дорослих) через свідоме розуміння людиною власної належності до групи як певної єдності, що готова до спільної діяльності з метою досягнення значущих цілей.

Системно-синергетичний підхід до сталого розвитку соціальної групи як цілісної системи означає, що лише синергетичний взаємопідсилюючий прогресивний розвиток особистості як соціального суб'єкта і власне групи як спільності – підвищення рівня її цілісності, внутрішньої консолідованості, небайдуже ставлення до життєдіяльності інших груп, здатність сприяти їх розвитку, вдосконаленню суспільства в цілому – є умовою її сталого розвитку, 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.

Системно-синергетичний підхід до соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп передбачає її розгляд в контексті цілісності, що забезпечуватиме синергетичний ефект. Так, соціальний педагог має бути здатним розробляти й реалізовувати систему роботи зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку на основі системно-синергетичної методології, що потребує об'єднання в єдину систему всіх значущих напрямів діяльності (соціально-виховного, розвивального, профілактичного, корекційного, реабілітаційного та ін.) для забезпечення цілісного інтегрованого впливу на свідомість, переконання, поведінку, волю, вчинки представників різних соціальних груп з метою їх сталого розвитку. Поведінкова, почуттєво-ціннісна, когнітивна, духовно-світоглядна відкритість особистості, а також соціальних груп

навколишньому світові, чутливість до надслабких сигналів уможлиблює 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 процвітанню й, тим самим, сприятиме процвітанню суспільства, якщо чітко розумітимуть, для чого потрібно змінювати свою поведінку, усвідомлюватимуть наслідки дисгармонійної поведінки, насамперед, для власної життєдіяльності, а також для існування суспільства.

Діяльність соціального педагога зі сталого розвитку соціальних груп є багаторівневою системою – передбачає його здатність до здійснення системного резонансного впливу на різні сфери особистості, різні соціальні групи, спроможність стимулювати до взаємодії їх представників, а також залучати інших суб'єктів до цілеспрямованої діяльності зі стимулювання соціальних груп сталого розвитку, що забезпечуватиме її синергетичний ефект, сприяючи самоорганізації соціальних груп. Така самоорганізація можлива лише завдяки самоактуалізації внутрішніх потенційних можливостей соціальної групи як відкритої саморегулюючої, самодетермінованої системи, що здатна до самоорганізації хаосу на основі синергетичної взаємодії, цілеспрямованих кооперативних дій індивідів у межах групи, котрі прагнуть до розвитку суб'єктності, виявляють волю до вибору позитивних стратегій життєдіяльності.

Системно-синергетичний підхід також є основою підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп, яка є підсистемою професійної підготовки майбутніх фахівців й, відповідно, здійснюється протягом терміну навчання у вищому навчальному закладі через увесь спектр видів діяльності через увесь спектр видів діяльності – навчальну, виховну, практичну, дослідницьку, самоосвітню й волонтерську. Водночас підготовка майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп є цілісною системою, що має свою мету, котра є її системоутворювальним фактором; системоутворювальні елементи – підсистеми: аксі-



ологічну (спрямовану на усвідомлення значущості діяльності зі сталого розвитку особистості, соціальної групи, суспільства й формування відповідної системи цінностей), когнітивну (орієнтовану 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), діяльно-творчу (що передбачає розвиток проєктувальних, організаційних, управлінських, комунікативних умінь, креативних здібностей майбутніх соціальних педагогів, необхідних для реалізації діяльності зі сталого розвитку соціальних груп, набуття ними відповідного досвіду в процесі практичної, волонтерської діяльності). Підготовка майбутніх соціальних педагогів 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 сприяє переведенню майбутніх соціальних педагогів на рівень сталого розвитку й саморозвитку (особистісно-морального, соціального, професійного), набуттю здатності сприяти сталому розвитку і саморозвитку соціальних груп.

Таким чином, вважаємо: системно-синергетична методологія є ключовою щодо розгляду проблеми сталого розвитку загалом і підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп, зокрема. Така методологія дозволяє розуміти фундаментальні глибинні закони й закономірності розвитку, сталого розвитку соціальних систем і проєктувати цілісну систему соціально-педагогічної діяльності для підвищення рівня їх цілісності, актуалізації внутрішніх потенційних ресурсів і можливостей, механізмів самоорганізації соціальної групи, стимулювання синергетичної позитивної кооперативної поведінки її представників, що є

визначальною умовою сталого розвитку. При цьому всі означені системи мають синергетичні ознаки – вони здатні до саморозвитку й самоорганізації. Так, система роботи з підготовки майбутніх соціальних педагогів до стійкого розвитку соціальних груп, що передбачає організацію й управління даним процесом, забезпечує перехід студентів на рівень самоуправління; система соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання до сталого розвитку соціальних груп, відповідно, активізує процеси їхнього саморозвитку й самоорганізації.

Відзначимо, що системно-синергетичний підхід, будучи провідним у дослідженні проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп, водночас потребує доповнення іншими методологічними підходами, які розкривають зміст і напрями діяльності в означеному напрямі, що актуалізує, зокрема, звернення до цивілізаційно-культурологічного підходу.

### **ЦИВІЛІЗАЦІЙНО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД**

Важливою умовою вирішення проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп є застосування цивілізаційно-культурологічного підходу, котрий, розкриваючи взаємозв'язок культури і цивілізації, дозволяє розглядати діяльність людини не лише в індивідуальному чи груповому контексті, а й у ширшому – цивілізаційному. Соціальний педагог як спеціаліст у галузі соціального виховання, а також кожна особистість як представник людства мають усвідомлювати відповідальність за долю суспільства й цивілізації. Підтримуємо думку вчених, котрі обґрунтовують доцільність застосування інтегрованого цивілізаційно-культурологічного підходу до системи освіти (О. Гукаленко, С. Новак, В. Руденко), зазначаючи, що виховання «людини культури», яка інтегрує в собі риси вільної, гуманної, духовної особистості, високий професіоналізм й здатна діяти для культурного розвитку нації, можливе лише на основі проектування освітніх систем, які б максимально відповідали складному типу культури, даючи відповідь на актуальні питання сучасної цивілізації [28].

Вважаємо, що застосування цивілізаційно-культурологічного підходу є суттєвим для вирішення проблеми сталого розвитку, оскільки, насамперед, дозволяє дослідити закономірності й виявити умови сталого розвитку цивілізації, вказуючи на високий рівень розвитку культури як визначальний фактор її гармонійного існування та прогресивного розвитку. Зауважимо, що основою інтеграції цивілізаційного та культурологічного підходів є органічна єдність, взаємозв'язок і взаємозумовленість культури й цивілізації, про що свідчить походження терміну «культура» (від нім. Kultur – високий рівень цивілізації) [38]. Проведений науковий пошук свідчить, що співвідношення означених понять у різних авторів набувало різного відтінку – від ототожнення до протиставлення, однак очевидним є те, що саме розвиток культури людства сприяв появі цивілізації, прогресивна динаміка якої, відповідно, пов'язана з удосконаленням культури. У сучасному розумінні «цивілізація» розглядається як: вищий рівень групування людей за ознакою культури, соціокультурна спільнота, що сформувалася на основі певних, притаманних лише їм універсальних цінностей (М. Данилевський); культура є основною ознакою цивілізації, термін «цивілізація» відбиває переважно соціально-технологічні форми життя й діяльності людей, «культура» персоніфікує сферу їхніх вищих духовних якостей (В. Руденко).

Автор цілісної теорії, котра пояснює цивілізаційний розвиток людства, А. Тойнбі стверджує: важливою умовою сталості розвитку цивілізації є здатність суспільства творчо відповісти на численні соціальні та природні виклики, а також зберігати здобуті позитивні результати, підкреслюючи, що тривалість існування, динаміка і сталість розвитку цивілізації, її прогрес чи регрес визначаються здатністю конкретного соціуму здійснювати адекватний відгук на виклик історичної ситуації [35]. Учений обґрунтовує: в процесі розвитку, за умови знаходження адекватної відповіді на численні виклики, відбувається зміцнення цивілізації. Він наголошує на тому, 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 дослідник акцентує увагу на такому: 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 підкреслює вчений, істинна причина кризи 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, «духовному розколі», втраті внутрішньої єдності й гармонії, недостатньому прагненні до самовдосконалення, небажанні бути відповідальним творцем культури. Таким чином, науковець наголошує на важливості консолідованості соціуму для відповіді на зовнішні виклики. Крім того, досліджуючи рушійні сили, причини зародження, зростання, зламу, занепаду і розпаду цивілізацій, учений дійшов висновку, що стадія зростання переважно характеризується органічним гармонійним типом еволюції у всіх сферах життя – соціальній, політичній, релігійній, етичній, художній, науковій, тоді як стадії занепаду здебільшого властивий механістичний тип еволюції, фактично, руйнація органічного життя культури, 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. Натомість вичерпання духовних потенцій культури, втрата творчого духу, «згасання вогню душі», перехід від творчості до механічного розширення, коли цивілізація в духовному відношенні не дає нічого нового і піднесеного, прагнучи лише до зовнішніх придбань, в кінцевому результаті може призвести до її загибелі [19; 35]. Означене підтверджує, що саме занепад культури як «внутрішнього духовного змісту цивілізації» (В. Руденко), втрата консолідованості і творчого духу соціуму стає 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 [18; 19; 20; 37].

Підкреслимо: чітке розуміння означених закономірностей нині є важливими для кожної особистості, яка має усвідомлювати визначальну умову існування та розвитку цивілізації – високий рівень духовної культури соціуму, а також наслідки нездатності знаходити відповіді на виклики, що стоять перед суспільством. Сучасні вчені відзначають: людство ввійшло у XXI століття як з великими науково-технічними досягненнями, так і з численними викликами – загрозливими проблемами планетарного масштабу, що ускладнюють подальшу позитивну долю земної цивілізації [1; 18; 19; 24; 37]. Дослідники сходяться в думці: основною причиною багатьох викликів, глобальних проблем, що стоять перед сучасною цивілізацією, є дисгармонія матеріального та духовного, творення й споживання, Розуму і Духу, занепад моралі, і якщо цей виклик не буде подолано, «якщо у XXI столітті не вдасться перетворити біосферу в ноосферу, тим самим може бути поставлено під сумнів існування загальнопланетарної цивілізації» [37, С. 3].

Означене дозволяє стверджувати: існування, а тим більше – сталий розвиток людської цивілізації неможливий поза розвитком культури, яка «оптимізує людський фактор в історії і бутті, розкриваючи цінності істини, добра і краси» (С. Кримський), є виявом людяності, способом побудови людського життя за рахунок утілення досвіду сотень минулих поколінь у цінності сьогодення (А. Рижанова) й спрямована на гармонізацію сутності, природи самої людини, її самовдосконалення, що набуває нині вирішального, життєвого значення. Вважаємо: така гармонізація можлива лише на основі глибокого розуміння кожною особистістю глибинних законів та закономірностей ефективної життєдіяльності, сталого розвитку людини, суспільства, цивілізації в цілому, що спонукає особистість до свідомого вибору стратегії поведінки, яка б сприяла сталості, гармонійності розвитку людини і суспільства на противагу розбалансованості й дисгармонійності.

Таким чином, застосування цивілізаційно-культурологічного підходу набуває особливого значення в контексті вирі-

шення проблеми сталого розвитку. Означений підхід, по-перше, дозволяє виявити першопричини кризи сучасної цивілізації й окреслити шляхи її подолання; по-друге, надати чітке розуміння, для чого потрібні збереження й подальший розвиток культури, тобто без високого рівня культури як системи цінностей, здатності до спільної діяльності, творчості, активності, діалогу, солідарності неможливі виживання і сталий розвиток людської цивілізації; по-третє, дозволяє проектувати зміст соціовиховної діяльності з метою гармонізації культури соціуму, її матеріальної та духовної складових. Вважаємо, що цивілізаційно-культурологічний підхід є невід'ємним при дослідженні проблем сталого розвитку на будь-якому рівні – особистості, соціальної групи, суспільства, – оскільки дозволяє виявити їхню роль і вплив на динаміку цивілізаційних процесів, проектувати зміст соціального виховання, яке б сприяло формуванню здатності суб'єкта усвідомлювати себе й результати своєї діяльності в загальноцивілізаційному контексті, становленню відповідальним творцем культури, здатним діяти для сталого розвитку цивілізації.

Відповідно, цивілізаційно-культурологічний підхід є важливою основою підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп, а також їхньої соціально-педагогічної діяльності в означеному напрямі. Як фахівці у галузі соціального виховання, вони мають чітко усвідомлювати власну місію щодо виховання людини культури, що усвідомлює загальнолюдські цінності як особисті й керується ними у практичній діяльності, а також власну роль щодо гармонізації соціокультурного розвитку представників різних соціальних груп у професійній діяльності. Враховуючи, що опанування людиною культури (як комплексу історично виражених матеріальних і духовних цінностей, моральних норм, зразків і способів діяльності) ускладнюється її надзвичайною широтою і неосязністю, що зумовлює неможливість її освоєння в межах одного людського життя, важливим є відбір головного змісту, базового компоненту культури, що має бути засвоєним особистістю й уможлиблює її здатність до життєвого самовизначення [6].

Соціальні педагоги мають усвідомлювати самі й бути здатними доносити до свідомості інших людей: самовизна-

чення, як важлива умова сталості розвитку людини і суспільства, можливе на основі урахування основних концепцій культури, а саме: аксіологічної (С. Анісімов, А. Арнольд, А. Зворикін, Е. Соколов, Н. Ткачова, Н. Чавчавадзе), діяльнісної (В. Давидович, Ю. Жданов, Н. Злобін, М. Каган, Е. Маркрян), евристичної (Ш. Амонашвілі, В. Андреев, М. Бахтін, В. Гриньова, М. Каган, В. Овчинніков, С. Сисоева, В. Сухомлинський), діалогічної (М. Бахтін, В. Біблер, Г. Буш, В. Гриньова, Т. Колбіна, К. Слесик) й ноосферної (В. Вернадський, М. Моисеев, А. Субетто, Т. де Шарден, А. Урсул та інші), які дозволяють розглядати її як системну цілісність. Усвідомлення означених аспектів культури набуває надзвичайної значущості для досягнення сталості розвитку особистості, соціальної групи, суспільства, цивілізації в цілому, котрий є результатом цілеспрямованої діяльності зі створення і ствердження позитивних цінностей, можливий лише на основі діалогічної взаємодії, взаємодопомоги та солідарності й потребує творчого підходу до життєдіяльності, спроможності долати труднощі та виклики часу, причому інтегруючи, системоутворювальну роль в означеній єдності відіграє саме ціннісний компонент, який забезпечує цілісність культури, її гуманістичну спрямованість й дозволяє долати дисгармонію матеріального та духовного, творення і споживання, Розуму і Духу як найгостріших викликів сучасної цивілізації. Учені відзначають: небувалий злет людського розуму, не урівноважений вищим рівнем духовності, характерний для сучасної доби, став основною причиною кризи сучасної цивілізації – «...завдяки матеріальному, зокрема, технічному прогресу, людство набуло могутності майже самої природи ... й, відповідно, здобуло роль арбітра, що регулює життя на планеті і своє власне життя, однак відставання духовної складової культури призвело до того, що людство не лише не виконує цієї ролі, а навіть не усвідомлює її...; могутність без мудрості, духовного зростання зробила людину сучасним варваром, який має величезну силу, але не має ні найменшого уявлення про те, як її застосовувати» [24]. На думку дослідників (А. Кремінський, С. Кримський, А. Печчеї, А. Рижанова, В. Шейко) саме дисгармонія культурного розвитку людства, зокрема випередження матеріальної сфери, призвели до того, що недостатне

оволодіння людини самою собою, своїми різнорівневими соціумами зумовлює використання підвладних їй сил проти собі подібних, що загрожує існуванню і людини, і людства.

Таким чином, нині постає необхідність гармонізації культурного розвитку особистості, соціальної групи, суспільства, причому не лише у співвідношенні між матеріальним і духовним, але й гармонізації власне духовного компонента культури, до якого, серед інших елементів, належать знання та цінності. Означене потребує здійснення соціально-виховного процесу саме на підґрунті цивілізаційно-культурологічного підходу, котрий, розкриваючи взаємозв'язок культури і цивілізації, орієнтує на розвиток «людини культурної, людини гуманної, здатної до збереження й подальшого розвитку духовних надбань земної цивілізації» [6].

Досягнення сталості розвитку, який все частіше пов'язують з ноосферним шляхом розвитку цивілізації [5; 18; 19; 37], розумним способом життя, потребує гармонізації людського розуму, який ще з часів Стародавньої Греції тлумачився подвійно: як Логос – інтелект і Софія – мудрість, що дозволяло поділяти результати духовної діяльності на раціональне знання, а також Софійну премудрість, яка означає долучення до абсолютних інваріантних культурних цінностей (С. Кримський). У зв'язку з цим погоджуємося з думкою вчених, які стверджують, що першочерговим завданням соціального виховання на сучасному етапі має бути гармонізація інтелектуального та ціннісного розвитку на рівні індивідуальної й суспільної культури, де перевага віддається ціннісному, оскільки «людина як істота діяльнісна, у разі відсутності ідеалів та достатньої волі для творення себе, соціуму, культури, вдається до руйнування всього переліченого та/або природи» [27].

Соціальне виховання має сприяти вихованню людяності, «духовному народженню» особистості й суспільства (Г. Сковорода), що дозволяє гармонізувати надзвичайні технічні можливості людства, прогрес розуму. Причому 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, усвідомлення себе, щоб відновити втрачену з розвитком цивілізації гармонію з природою, а прогресивному – завдяки досягненню нової гармонії через повний розвиток всіх людських сил, «становлення повністю людяним» [27].

Все це ще більше підсилює значення аксіологічного компонента культури, що сприяє її гармонізації й забезпечує цілісність, зумовлюючи перспективи розвитку суспільства в цілому, оскільки саме цінності орієнтують і координують поведінку й свідомість людей у їх суспільному й індивідуальному житті. У цьому контексті соціально-педагогічна діяльність зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, поряд зі ствердженням ідеалу Істини, Добра й Краси як вічних найвищих духовних орієнтирів людства, має бути спрямована на формування таких важливих в аспекті сталого розвитку цінностей, як: щастя, здоров'я, творчість, праця, самовдосконалення, розумний спосіб життя, гармонія, мудрість, солідарність, взаємодопомога, консолідація, моральна єдність, гуманізм, відповідальність тощо.

Соціальний педагог має бути здатним розробляти переконливі соціально-виховні заходи, що сприяють чіткому усвідомленню кожною особистістю власної цінності, місії як творця власного та суспільного життя, а також переосмисленню цінності інших людей, суспільства, культури, природи, світу в аспекті їх нероздільності, розуміння позитивної взаємодії з ними як невід'ємних умов благополучного існування та розвитку як окремої людини, так і цивілізації в цілому. Причому, важливим є перехід від формувального до розвивального вектору соціовиховного впливу, що визначає спрямованість соціально-педагогічної діяльності не лише на формування системи цінностей представників різних соціальних груп, здатності стверджувати їх у життєдіяльності, протидіяти негативним зовнішнім впливам, керувати процесами власного та суспільного розвитку, але й на подальший розвиток їхнього духовно-творчого потенціалу, стимулювання до культуротворення, спільної діяльності з метою поліпшення суспільного буття, подальшого розвитку духовної культури через «удосконалення якості суто людських рис всіх громадян Землі» [27].

Таким чином, застосування цивілізаційно-культурологічного підходу стосовно підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп дозволяє проектувати компоненти змісту їхньої професійної підготовки в означеному напрямі, а саме: 1) когнітивний – 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; 2) емоційно-ціннісний, орієнтований на формування стійкої системи цінностей майбутніх соціальних педагогів з подальшою установкою на цілеспрямоване формування відповідної системи ціннісних орієнтирів особистості, соціальних груп, з якими вони працюють; 3) діяльнісно-творчий, що передбачає формування дієвої здатності майбутніх соціальних педагогів сприяти позитивному соціокультурному розвитку соціальних груп, спонукаючи їх до ствердження гуманістичних і культурних цінностей у життєдіяльності.

Відповідно, цивілізаційно-культурологічний підхід як підґрунтя соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку означає здатність соціального педагога забезпечувати спрямованість її змісту на: 1) прийняття кожною особистістю основних стратегічних орієнтирів розвитку сучасної цивілізації, а також розуміння власної ролі й ролі соціальних груп у їх реалізації; 2) гармонізацію культурно-духовного розвитку особистості, соціальних груп на підґрунті вічних цінностей культури, стимулювання їхньої гуманістичної культуротворчої активності; 3) формування здатності соціальних суб'єктів керувати власним соціально-культурним розвитком та культурною динамікою суспільства на підґрунті усвідомлення відповідальності перед самими собою та перед суспільством за результати власної діяльності.

Вважаємо: 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.

### ОСОБИСТІСНО-СОЦІАЛЬНИЙ ПІДХІД

Застосування особистісно-соціального підходу (О. Бондаревська, Р. Вайнола, А. Рижанова та інші), що полягає у залученні особистості до системи соціальних зв'язків, набутті досвіду не лише персоніфікованих ставлень (мікрорівень), а й досвіду взаємодії у соціумі (мезорівень) [8], набуває особливої значущості на сучасному етапі розвитку суспільства, його переходу до сталого розвитку через нагальну необхідність узгодження індивідуального й суспільного та пов'язаних з цим матеріального і духовного, творення і споживання, що, відповідно, потребує формування готовності майбутнього соціального педагога до гармонізації особистісно-соціального розвитку різних соціальних суб'єктів.

Як уже зазначалося, однією з важливих проблем, що унеможливорює сталий розвиток особистості, групи, суспільства, є дисгармонія особистісного й соціального. Саме возвеличення індивідуальності, не підкріплене водночас вищим рівнем соціальності, характерне для нашої доби, стало важливою першопричиною кризи культурної парадигми сучасної цивілізації й призвело до важких екологічних, економічних та соціальних наслідків [17;18;19;23;26]. Історичний досвід неодноразово підтверджував небезпечність й безперспективність дисбалансу розвитку – як надмірного зосередження на розвитку індивідуальності, так і повного підкорення життєдіяльності людини суспільним інтересам, доводячи, що будь-які збочення в цьому напрямі є нежиттєздатними. Порушення гармонійності особистісно-соціального розвитку призводить до диспропорційності відносин особистості як з самою собою, так і з соціальним та природним середовищем. Відчуження, надмірна зосередженість на особистих інтересах, що є характерною ознакою сучасної епохи, є небезпечним порушенням екології людини: недостатнє володіння людиною самою собою (порушення внутрішньої гармонії) поряд з порушенням зовнішньої узгодженості (з соціумом) зумовлюють подекуди використання підвладних їй сил не для творення, а для руйнування (А. Рижанова).

Таким чином, життєво важливими є подолання надмірної егоцентричної орієнтації особистості, байдужості до життя і діяльності інших людей, стану суспільства, цивілізації, що, відповідно, потребує розвитку 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; жоден окремо взятий індивід або нація без загальної кооперації не можуть створити умови для повноцінного життя в безпечному соціумі, важливими є здатність робити вибір на користь миру, взаєморозуміння й співробітництва (Т. Сущенко), розуміти спільність, взаємодопомогу й солідарність як визначальні умови збереження й прогресивного розвитку людства. Важливим фактором є саме гармонізація особистісно-соціального розвитку, оскільки для того, щоб кожна людина вчиняла як громадянин людства, вона має відчувати власну цінність і унікальність й водночас усвідомлювати себе як представника соціуму, розуміти цінність цього соціуму, в якому вона може виявляти й реалізувати свою унікальність на благо суспільства [27].

У зв'язку з цим особистісно-соціальний підхід як основа соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп визначає її спрямованість на зміцнення індивідуальності, що врівноважується розвитком соціальності, під якою розуміють: комплексну характеристику соціального суб'єкта (особистості, соціальної групи), що виявляється через позитивно-творче ставлення до соціального буття, усвідомлення власної належності до соціуму різних рівнів (сімейного, етнічного, громадського, глобального), а також здатність реалізувати в них власну індивідуальність (А. Рижанова); якість особистості, яка відображає її здатність бути суб'єктом соціальних відносин і забезпечує можливість спільних дій різних суб'єктів у соціальному просторі (А. Григор'єв, С. Щербак).

Ураховуючи, що соціальність формується в процесі соціального виховання через сприйняття певного рівня соціуму (зокрема, сім'ї, громади, нації) як цінності, розвиток якостей і поведінки, спрямованих на зміцнення його спільності, консолідованості, а також беручи до уваги види (сімейна, етнічна, державна, суспільна, глобальна) та рівні (біологічний,

фізичний, душевний, духовний) соціальності [8, с. 100], якими людина оволодіває упродовж життя, вважаємо: соціально-педагогічна діяльність зі сталого розвитку соціальних груп має сприяти переходу суб'єкта від нижчих рівнів соціальності (вимушено-природного і вимушено-соціального) до її вищого – духовного рівня, коли людина добровільно та свідомо прилучає себе до родинної, громадської, національної спільності й діє для їх зміцнення, вбачаючи у цьому власне соціальне призначення. Підтримуємо думку А. Рижанової, яка вказує на важливість організації такої соціально-педагогічної діяльності, яка б сприяла узгодженому, гармонійному, усвідомленому особистісно-соціальному розвитку різних соціальних суб'єктів – людини, соціальної групи, суспільства, людства, що потребує формування, розвитку й реалізації свідомого ціннісного ставлення соціальних суб'єктів до себе, до інших соціальних суб'єктів та природи, зокрема: 1) людини до себе, інших людей, окремих груп, суспільства, світової спільності, природи, світу; 2) різноманітних груп до себе, до окремої людини, інших груп, суспільства, світової спільності, природи, світу [27].

Відповідно, застосування особистісно-соціального підходу до підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп означає набуття студентами на підґрунті глибокого розуміння наведених положень здатності розробляти дієві засоби впливу на свідомість, переконання представників різних соціальних груп, добирати зміст, методи, форми спільної діяльності з метою узгодження їхнього особистісно-соціального розвитку, що передбачає: гармонізацію індивідуальної та соціальної сутності, узгодження індивідуальних і соціальних інтересів, цілей та цінностей, формування стійкої особистісно-соціальної позиції соціального суб'єкта, розвиток духовної соціальності різних соціальних суб'єктів, оволодіння ними глобальним рівнем соціальних цінностей через повноцінне засвоєння попередніх (сімейних, групових, громадських, етнічних, суспільних) і створення індивідуальних. Все це сприятиме цілісному стійкому особистісно-соціальному розвитку особистості, її переходу від співіснування до соціальної єдності, свідомому долученню до солідарних соціальних груп як з метою їхнього подальшого позитивного розвитку, так і для спільного творчого

подолання викликів і проблем, що стоять перед сучасним суспільством.

Таким чином, особистісно-соціальний підхід застосовується до: 1) розгляду проблем сталого розвитку особистості, соціальної групи, суспільства, котрий можливий за умови гармонійного взаємопоєднуючого розвитку індивідуальності, що доповнюється підвищенням рівня соціальності соціального суб'єкта; 2) соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку як цілеспрямованої роботи з метою гармонізації особистісно-соціального розвитку різних соціальних суб'єктів; 3) підготовки майбутніх соціальних педагогів в означеному напрямі, що передбачає формування у фахівців відповідної системи переконань, а також здатності впливати на соціальні групи в цьому напрямі.

Відповідно, формування у майбутніх соціальних педагогів здатності сприяти розвитку особистості, соціальної групи як соціальних суб'єктів та суб'єктів культури, стимулювати особистість, різні соціальні групи до культуротворчої діяльності, соціальної творчості зі ствердження і реалізації духовних цінностей, актуалізує застосування діяльнісного підходу.

### ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД

Безперечна значущість 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) для вирішення проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп 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.

Діяльність як форма активного ставлення до навколишнього світу є основою, засобом і вирішальним фактором розвитку і саморозвитку її суб'єктів й водночас характеризує їхню здатність бути причиною змін у бутті [15]. Основна функція діяльності суб'єкта (яким може бути окрема особа, соціальна група, велика спільнота людей, суспільство в цілому) полягає у забезпеченні збереження і безперервного розвитку суспільства, людської цивілізації загалом, динаміка якої пов'язана з удосконалення способів діяльності, її диференціацією та інтеграцією, що сприяло розвитку культури. Суттєвою ознакою діяльності є можливість вибору засобів досягнення бажаних результатів; важливою є здатність суб'єкта обирати позитивні способи діяльності на противагу негативним. Крім того, діяльність як усвідомлена цілеспрямована активність є керованим процесом; важливим є перехід від зовнішнього стимулювання діяльності до самоуправління й самоорганізації суб'єктом власної діяльності, активізація його прагнення до саморозвитку й самовдосконалення.

Аналіз наведених характеристик діяльності дозволяє стверджувати, що застосування діяльнісного підходу є виключно важливим для вирішення проблеми сталого розвитку загалом і сталого розвитку соціальних груп зокрема. Вважаємо, 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, часто залишаючись спостерігачем, споживачем зовнішньої інформації, яка не переходить у внутрішній план діяльності (П. Гальперін), що не забезпечує цілісність у вихованні будь-якої якості особистості, котра не стає активним суб'єктом соціовиховного процесу, не повною мірою залучаючись до активної діяльності зі ствердження та пропаганди позитивних цінностей у соціальному середовищі. Відомо, що застосування словесних, інформаційних методів виховного

впливу на свідомість, навіть діалогічних, коли людина бере активну участь у дискусії, аналізує, обґрунтовує власну точку зору щодо певної проблеми, шляхів її вирішення, робить висновки тощо, виявляється недостатньо для формування її позитивних якостей, а тим більше цілісного гармонійного розвитку.

Підтримуємо думку вчених (В. Гриньова, О. Попова, Н. Ткачова та інші), котрі відзначають, що розвиток особистості, яка здатна і прагне до творчості, готова відповідати за свої вчинки й має активну соціальну і життєву позицію, не лише розуміє закономірності ефективної життєдіяльності, а й керується ними у повсякденній діяльності, неможливий поза залучення до діяльності, оскільки лише закріплення здобутих знань, ціннісних орієнтирів у практичній поведінці та діях забезпечує досягнення позитивних результатів. Тільки через активізацію діяльності різних соціальних суб'єктів, набуття ними емоційно-чуттєвого досвіду, сприйняття і прийняття конкретних гуманістичних ідеалів і принципів, тільки через переведення знань та цінностей на рівень індивідуальних переконань шляхом залучення кожної особистості до соціально корисної діяльності можна розраховувати на те, що в неї сформується усталена система персональних цінностей [25].

Таким чином, реалізація діяльнісного підходу є невід'ємною умовою підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп; він застосовується на всіх рівнях вирішення означеної проблеми. Так, сталий розвиток особистості, соціальної групи можливий лише за умови дійсного становлення їх суб'єктності (котра формується лише в діяльності) – здатності бути суб'єктом діяльності, життєдіяльності й водночас суб'єктом свого розвитку, спроможним планувати, здійснювати й коригувати його, долаючи труднощі, відповідаючи на виклики для досягнення бажаної мети. Дослідники [3; 15; 35] відзначають: «потрібно стати суб'єктом діяльності, щоб перетворитися в творця власної історії, свого життя» (А. Брушлинський) й, додамо, – творця суспільного життя, здатного до збереження й подальшого розвитку культури, котрий «свідомо, творчо і відповідально, керуючись моральними принципами людського співжиття, визначає мету свого життя, знаходить засоби, необхідні для її досягнення,



переходить від задуму до здійснення, виявляючи цілеспрямованість у досягненні результатів, активність, креативність, долаючи опір зовнішніх і внутрішніх перешкод, виконує заплановане, оцінює результати досягнутого, інтегрує в індивідуальному досвіді результати й способи діяльності, стаючи при цьому самодостатнім автором свого життя» [15, С. 100]. Будучи суб'єктом власного розвитку й життєдіяльності, а також відповідальним соціальним суб'єктом і суб'єктом культури, 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.

Діяльнісний підхід є також важливою основою соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп. Так, майбутні соціальні педагоги 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 в 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, в 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). Відзначимо: стимулювання соціальних груп до сталого, а значить цілісного, гармонійного розвитку, передбачає залучення до всіх зазначених видів діяльності, проте з урахуванням того, що саме аксіосфера є об'єднуючим ядром цілісності особистості, вважаємо: системоутворювальною буде ціннісна діяльність, продуктом якої є ціннісні орієнтації суб'єкта, що виявляються в його діяльності, вчинках, стосунках з іншими людьми та навколишнім світом і визначають позитивну спрямованість перетворювальної й комунікативної діяльності, соціальної взаємодії.

Підкреслимо: в контексті сталого розвитку соціальних груп важливою є спроможність соціального педагога стимулювати її представників як до активної діяльності з власного саморозвитку, так і до спільної соціально значущої громадської, волонтерської діяльності, соціальної творчості з метою ствердження позитивних цінностей, удосконалення суспільного буття, в процесі якої відбувається спілкування, взаємодія суб'єктів, яка передбачає спільне цілепокладання, визначення мети і завдань, принципів, на яких ґрунтуватиметься взаємодія, обговорення змісту, методів, форм діяльності, її реалізація, обговорення результатів. Слід підкреслити, що свідоме й добровільне прилучення особистості, соціальних груп до такої діяльності можливе лише за умови дійсного усвідомлення її значущості та цінності для суб'єктів – треба шукати те спільне, що об'єднує й спонукає до дій, удосконалення – як власного, так навколишньої дійсності. Все це сприятиме становленню особистості, соціальних груп як суб'єктів життєдіяльності, соціальних суб'єктів та суб'єктів культури, здатних до індивідуальної і спільної діяльності, об'єднання зусиль з метою сталого прогресивного розвитку суспільства.

Ураховуючи, що ефективність діяльності в певному напрямі забезпечується налагодженням процесів організації, управління та спілкування (Т. Дмитренко, Т. Колбіна, С. Копилова, О. Купенко, К. Яресько), вважаємо, що діяльність соціального педагога зі сталого розвитку соціальних груп,

спрямована на їх стимулювання до власного саморозвитку й спільної діяльності з метою вдосконалення суспільного буття, передбачає організацію означеного процесу, управління ним із поступовим переведенням соціальних груп на рівень самоуправління, а також налагодження спілкування, діалогічної соціальної взаємодії представників різних соціальних груп для забезпечення процесів інтеріоризації та екстеріоризації, обміну та взаємозбагачення знаннями, цінностями, досвідом, результатами діяльності. У процесі такої діяльності соціальний педагог має сприяти переходу соціальних груп на рівень самоуправління власним розвитком – організовувати взаємодію, спільну діяльність різних соціальних груп для взаємодопомоги щодо вирішення власних проблем, а також об'єднувати зусилля різних соціальних суб'єктів – дітей, молоді, дорослих, людей старшого віку, сім'ї, громади – з метою вирішення важливих суспільних завдань.

Крім того, діяльнісний підхід є також підґрунтям підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп, яка здійснюється у всіх видах діяльності у вищому навчальному закладі – навчальній, виховній, волонтерській, науково-дослідницькій, самоосвітній, наскрізній соціально-педагогічній практиці, що, в свою чергу, спонукає студентів до активної пізнавальної, творчої, ціннісної, комунікативної діяльності, забезпечуючи таким чином цілісний вплив на особистість майбутніх соціальних педагогів – від усвідомлення значення діяльності в досліджуваному напрямі до набуття відповідного досвіду, активізує їхнє мислення, почуття, волю, спонукає до самовдосконалення з метою ефективного вирішення професійних завдань.

Діяльнісний підхід, разом із системно-синергетичним, використовується для розробки технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп як сукупності етапів (мотиваційно-орієнтувального, розвивально-діяльнісного, рефлексивно-творчого, де системоутворювальними факторами є організація, управління та спілкування), що забезпечують набуття відповідної готовності фахівців. Її реалізація сприятиме не лише становленню майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів діяльності щодо сталого розвитку соціальних груп (набуттю ними конструктив-

них, проєктивних, комунікативних, організаційних, управлінських, дослідницьких, творчих вмінь; оволодінню системою способів і прийомів, технологій діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку; здобуття досвіду діяльності), що є важливим показником їхнього професійного становлення, а й розвитку особистості майбутніх соціальних педагогів, духовно-моральних, професійних якостей, творчого потенціалу, їх виходу на рівень сталого розвитку й саморозвитку, адже, як відомо, лише особистість може виховувати особистість (В. Сухомлинський).

Таким чином, діяльнісний підхід є одним із провідних в контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до вирішення поставленої проблеми, що забезпечує розвиток як самих соціальних педагогів, так і набуття ними здатності розробляти й реалізовувати систему соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, залучати їх представників до активної діяльності з власного вдосконалення та спільної діяльності для покращення суспільного буття. Як результат, має місце переведення соціальних цінностей на рівень переконань, сприяє набуттю й збагаченню досвіду соціальної взаємодії, спільної діяльності на благо суспільства, а також розвитку суб'єктності представників різних соціальних груп, поступовому їх переведенню на рівень саморозвитку й самоорганізації, коли вони не лише свідомо діють для вдосконалення власного й суспільного буття, але й залучають до такої діяльності інших.

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 вчинку – зокрема, морального вчинку. Свідомо людина зазвичай розуміє, як слід діяти, але на підсвідомому рівні може вчиняти імпульсивно, не завжди виявляючи себе у позитивних вчинках, отже, щось втрачається в процесі діяльності.

На нашу думку, є декілька причин появи описаної ситуації. Так, по-перше, особистість може брати участь у різних

видах діяльності на формальному (репродуктивному) рівні, не завжди розуміючи її значущість і цінність й, відповідно, не виходячи на творчий рівень діяльності, що найповніше сприяє розвитку суб'єктних якостей. По-друге, не кожна людина повною мірою усвідомлює відповідальність за власні дії, важливість гуманістичного спрямування будь-якої діяльності – відбувається втрата її духовно-моральної надбудови, що не забезпечує синергетичного ефекту. Кризовий стан сучасної цивілізації підтверджує, що не завжди діяльність сприяє істинному розвитку цілісної особистості, набуттю високого рівня духовності, отже, важливою є синергійна спрямованість різних видів діяльності на позитивне, що сприяє досягненню гармонізованого результату. Більш того, навіть незважаючи на освіченість, люди далеко не завжди виявляють себе через конкретні вчинки, стають суб'єктами морального вчинку. Вчені зазначають: тріумф індивідуальності, характерний для сучасної доби, зосередженість більшості людей на власних інтересах зумовлюють певну байдужість до життя інших людей, стану суспільства й навколишнього середовища і, як наслідок, – втрату здатності до вчинків, тобто не завжди залучення до діяльності забезпечує розвиток здатності до соціально значущих учинків [18; 19; 24; 34; 38]. До того ж, діяльність є свідомою цілеспрямованою активністю, до якої людина залучається за умови виникнення потреби, мотиву. Проте здатність до позитивних учинків має бути сформована на підсвідомому рівні, коли людина автоматично виявляє себе в моральній поведінці.

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'єкта, здатного до конкретних індивідуальних та спільних позитивних учинків, чого можна досягти на основі суб'єктно-вчинкового підходу (А. Брушлинський, І. Прокопенко, В. Сабадуха, В. Татенко, В. Шульга та інші). Він є конкретизацією діяльнісного підходу й передбачає реалізацію соціовиховних технологій, котрі на підсвідомому рівні сприяють активізації духовних ресурсів особистості, соціальних груп, їхнього суб'єктного діяльнісного потенціалу, формуванню здатності

соціальних суб'єктів до морально-творчих дій, учинків, які водночас, є умовою і механізмом їх самоздійснення [3; 34; 38].

Сутність суб'єктно-вчинкового підходу (обґрунтованого вітчизняним психологом В. Татенком) полягає в інтеграції уявлень про людину як суб'єкта життєдіяльності та психічної активності, що спроможний до осмисленого, відповідального цілеспрямованого впливу на самого себе та інших людей (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, С. Рубінштейн, О. Старовойтенко, В. Татенко, Т. Титаренко та інші) з уявленнями про вчинок як вищу форму душевно-духовної соціально орієнтованої перетворювальної активності (М. Бахтін, В. Роменець, В. Сухомлинський та інші), де суб'єктна компонента відображає сутнісну форму буття людини (її самісне, активне, креативне), вчинкова компонента інтегрує її змістовно-ціннісні характеристики [34]. Дослідники підкреслюють: на відміну від психологічної готовності до діяльності, яка є свідомим проявом цілеспрямованої активності особистості, суб'єктна готовність до вчинку виявляється як на свідомому, так і несвідомому рівнях; учинок означає як цілеспрямовану, так і інтуїтивну, спонтанну активність, яка на рівні підсвідомості орієнтує суб'єкта на позитивне самовиявлення (Г. Костюк).

Науковці зауважують: суб'єктна готовність особистості, соціальних груп до перетворювальної активності, що виявляється в позитивних учинках – діях вищого, морально-творчого порядку, спрямованих на ствердження духовних цінностей, удосконалення людських взаємин, відтворення сутнісних зв'язків між людьми у процесі спільного життєтворення і переживання ними цінностей духовно-екзистенційного порядку, не може бути розвинена за допомогою прескриптивних механізмів впливу (вправління, зобов'язування, санкціонування), вона розвивається лише на внутрішньодуховному рівні соціального суб'єкта на основі стійких ціннісних орієнтацій. Учені відзначають: формування суб'єктної готовності до вчинку можливе засобами спільного вчинку різних соціальних суб'єктів, зокрема соціальних педагогів, вчителів, батьків, представників волонтерських, громадських організацій, а також тих, кого спонукають до вчинку [34; 38].

Слід зазначити, що як приклади індивідуальних та спільних учинків інших людей, так і спільний учинок як «особлива система взаємодії людини з людиною, що передбачає спільне творення його учасниками унікальних індивідуально і соціально значущих смислів і цінностей... й здійснюється з метою конструктивного і продуктивного розв'язання учасниками соціальної взаємодії суперечностей індивідуального і суспільного життя» [38], здійснює цілісний вплив на емоційно-ціннісну, мисленнєву, діяльнісно-вольову сфери суб'єкта, забезпечуючи такий взаємовплив внутрішніх і зовнішніх зусиль, завдяки яким суб'єкт може піднятися в процесі життєдіяльності до духовного рівня розвитку сутнісних сил.

Отже, суб'єктно-вчинковий підхід є важливим теоретико-методологічним підґрунтям розвитку особистості, соціальної групи, умовою, чинником та механізмом їх само здійснення. Застосування в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп передбачає забезпечення чіткого усвідомлення студентами значущості формування готовності суб'єкта до індивідуальних та спільних морально-творчих учинків як важливої умови сталого розвитку, а також набуття майбутніми фахівцями здатності формувати таку готовність, здійснюючи соціально-педагогічну діяльність у досліджуваному напрямі на підґрунті суб'єктно-вчинкової методології.

Відзначимо: результативність соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп значною мірою залежить від спроможності соціального педагога до активізації різного роду ресурсів – як зовнішніх, так і внутрішніх – для досягнення визначеної мети, що актуалізує звернення до ресурсного підходу.

### **РЕСУРСНИЙ ПІДХІД**

З урахуванням того, що розвиток є внутрішньо детермінованим процесом якісних змін суб'єкта, який відбувається в основному як саморух завдяки активізації його внутрішніх ресурсів і пов'язаний з переходом від потенційного до актуального, й водночас потребує стимулювання означених процесів ззовні, вважаємо: застосування ресурсного підходу як су-

купності технологій, способів, прийомів виявлення й залучення ресурсів зовнішнього впливу для активізації й розвитку внутрішніх потенційних можливостей суб'єкта з метою підвищення ефективності його діяльності, спілкування, стимулювання до самореалізації [23, С.180] є невід'ємним методологічним підґрунтям підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп, котрий також застосовується на всіх рівнях вирішення означеної проблеми.

Так, ресурсний підхід є важливою основою вирішення проблеми сталого розвитку в цілому. Проведений науковий пошук свідчить, що основними внутрішніми ресурсами сталого суспільного розвитку є соціальний і людський капітал, 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 [4; 21; 31].

Узагальнення досліджень учених (П. Бурд'є, В. Єлагін, Дж. Коулмен, С. Кримський, Т. Лех, Л. Масловська, Ю. Павленко, А. Садовенко, В. Серєда, Т. Тимочко та інші) стосовно даного питання дозволяють під людським капіталом розуміти сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, особистісних та моральних якостей, рівень здоров'я, освіченості, свідомості, креативності особистості чи сукупності осіб, їхнє ставлення до діяльності, праці, готовність будувати життя на гуманістичних засадах тощо. Водночас соціальний капітал створюється завдяки зміцненню взаємовідносин між людьми, втілюється у них, є «капіталом соціального спілкування, людських взаємин через обмін квантами істини, добра, краси, справедливості, закону, віри» [4] й означає здатність до конструктивної взаємодії з метою досягнення значущих цілей, спільної добровільної соціально-корисної діяльності, здійснення соціально значущих учинків на підґрунті зміцнення соціальних відносин і зв'язків, ствердження соціальних цінностей, принципів соціальної справедливості та відповідальності [31]. Соціальний капітал відображає рівень взаємної довіри та взаємодопомоги, співпраці, соціальної єдності суспільства (В. Єлагін) та є інтегрованим показ-



ником результату колективних дій окремих людей і соціальних груп, котрі внаслідок синергетичного ефекту взаємодії отримують певні соціальні та економічні результати.

Дослідники наголошують: зміцнення людського та соціального капіталу як основних ресурсів сталого суспільного розвитку, так само як і вирішення проблеми сталого розвитку загалом, потребує мобілізації усіх інститутів суспільства й, насамперед, системи освіти як засобу цілісного впливу на виховання і розвиток особистості. Це пов'язано з тим, що вирішення окреслених завдань потребує підвищення рівня духовності кожної особистості й суспільства як системоутворювального фактора збереження їх цілісності, що визначає сталість життєвого шляху окремої людини і людства в цілому. У зв'язку з цим духовність, її рівень також розглядаються як важливий внутрішній ресурс сталого розвитку.

Основним засобом підвищення рівня духовності людини та суспільства, як відомо, завжди було соціальне виховання. Нині вчені наголошують на необхідності глобального виховання, суть і важливість якого була обґрунтована наприкінці ХХ століття генеральним директором ЮНЕСКО Федерико Майором на Глобальному форумі духовних та парламентських лідерів із захисту навколишнього середовища і розвитку з метою виживання людства (1990 р.). Провідними ресурсами «Глобального виховання» в сучасному інформаційному суспільстві, на думку дослідників, мають стати інформаційні ресурси, роль яких нині стрімко зростає й які здатні забезпечити «просвіту всіх» (А. Рижанова). Глобальне виховання, орієнтоване на ствердження «культури миру», розвиток відповідальної творчої особистості як представника людства, в свою чергу, також розглядається важливим ресурсом вирішення глобальних проблем, відповідно до чого виокремлено декілька рівнів його розуміння, а саме: 1) як нагальної потреби забезпечити освіту й виховання всіх дітей і всіх дорослих у всьому світі – провідний рівень, на якому ґрунтуються інші; 2) усі освітні системи мають озброювати глобальним баченням світу та відчуттям єдності усього суцього; 3) усі засоби масової інформації та комунікації (газети, радіо, телебачення, комп'ютерні мережі) мають працювати в ім'я Глобального Виховання для здійснення глобальної освіти, класною кімнатою якої буде весь світ [1].

А. Рижанова зауважує, що означені рівні розкривають мету (спрямованість), зміст та засоби глобального виховання, орієнтованого на ствердження принципів взаємодії, співробітництва, взаємопідтримки, усвідомлення неприпустимості агресії та насилля для досягнення будь-яких цілей, виховання людей у дусі миру, злагоди, взаєморозуміння, а також на розуміння дітьми, молоддю, дорослими відповідальності за збереження людської цивілізації [27]. Підтримуємо думку цієї дослідниці, котра наголошує на необхідності розробки соціально-педагогічного підходу до реалізації глобального виховання, провідними агентами якого мають бути соціальні педагоги (як фахівці в галузі соціального виховання, спроможні залучати інші соціальні ресурси суспільства, всіх тих, хто своїм прикладом може впливати на інших людей), а також представники громадських організацій, учителі, викладачі всіх рівнів та видів освіти – традиційної, альтернативної; позашкільної, “неформальної”.

Таким чином, внутрішніми ресурсами сталого розвитку є соціальний та людський капітал, зміцнення якого потребує підвищення рівня духовності людини та суспільства, відповідно, основними зовнішніми ресурсами є інформаційні, людські, соціальні, залучення яких уможливорює здійснення глобального виховання.

Застосування ресурсного підходу до сталого розвитку соціальної групи передбачає виявлення ресурсів, активізація яких є підґрунтям її гармонійного прогресивного розвитку – як кожного її представника, так і групи як певної цілісності. Ми враховували, що більшість авторів (Б. Гершунський, В. Лозова, С. Микитюк та інші) внутрішні ресурси розвитку пов’язують з поняттям «потенціал» (від лат. *potentia* – потужність, сила, можливість), що означає джерело, можливість, засіб, ресурс, припас, який може бути приведений у дію й використаний для досягнення певної мети, причому поняття «потенціал» як сукупність можливостей (сутнісних сил, здібностей, суб’єктних якостей, рівень свідомості, готовності до діяльності, спілкування, рівень інтелектуального, емоційно-вольового розвитку, прагнення до вдосконалення) вживається як стосовно окремої особистості, так і соціальних спільностей, суспільства в цілому. Беручи також до уваги, що саме актуалізація внутрішніх потенційних можливостей

суб'єкта є основним джерелом його розвитку, вважаємо: важливою умовою сталого розвитку соціальних груп є активізація їх ресурсного потенціалу. Дотримуємось думки вчених, котрі розуміють потенціал не лише як потенційне (нереалізоване) в особистості, можливість, що не діє, але здатна стати реальністю за наявності певних умов, а як систему постійно поновлюваних ресурсів, які здатні примножуватися, що сприяє розвитку людини, групи (А. Деркач, В. Зазикін, В. Марков).

З урахуванням провідних в аспекті сталого розвитку видів діяльності (пізнавальної, перетворювальної, ціннісної, комунікативної), а також того, що розвиток суб'єктності є визначальною умовою сталого розвитку, вважаємо: внутрішніми ресурсами сталого розвитку соціальних груп є їх духовно-моральний, творчий, діяльнісний, суб'єктний, а також соціальний потенціал, що в цілому складають їх ресурсний потенціал в досліджуваному напрямі.

Зважаючи на те, що духовність (як здатність суб'єкта на культурно-цивілізованому, моральному рівнях взаємодіяти з навколишнім світом, сприймаючи його як цінність, спроможність особистості до вільного й відповідального самотворення власного життя) відіграє системоутворювальну роль у забезпеченні процесу сталого розвитку, вважаємо, що духовний потенціал як інтегральна характеристика його можливостей суб'єкта, що поєднує високу внутрішню культуру, моральну поведінку, інтелект, емоційні й вольові якості, обов'язок та совість (С. Микитюк), є визначальним ресурсом сталого розвитку соціальної групи.

На нашу думку, іншим внутрішнім ресурсом сталого розвитку соціальної групи є її творчий потенціал як інтегральна якість, сукупність можливостей, що визначають здатність до творення власного та суспільного життя, культури загалом, спроможність знаходити різні варіанти вирішення життєвих труднощів та обирати найпридатніші у конкретних ситуаціях, розв'язувати проблеми та суперечності, прагнення до творчого самовираження, соціальної творчості, реалізації власного призначення. Як вже зазначалося, саме нездатність ефективно і творчо відповідати на численні виклики, з

якими людина стикається протягом життя, є основною причиною життєвої кризи особистості, те ж стосується соціальних груп, суспільства, цивілізації загалом.

Важливим ресурсом сталого розвитку соціальних груп та кож є їхній діяльнісний потенціал. Саме діялісна природа людини, котра приходить у світ зреалізуватися як особистість й індивідуальність, стимулює її як до індивідуальної, так і спільної діяльності, конкретних дій та вчинків для здійснення позитивних змін у бутті. Важливою є актуалізація й реалізація діялісного потенціалу суб'єкта через стимулювання його пізнавальної, перетворювальної, комунікативної, ціннісної активності, прагнення до саморозвитку й самореалізації в різних видах діяльності, здатності діяти для благополуччя як власного, так і суспільного.

Ураховуючи, що розвинена суб'єктність – здатність бути відповідальним суб'єктом власної життєдіяльності, соціальним суб'єктом та суб'єктом культури – є важливою умовою і показником сталого розвитку, зрозуміло, що суб'єктний потенціал як сукупність можливостей щодо самоорганізації й самоуправління власною діялісністю та розвитком є необхідним внутрішнім ресурсом сталого розвитку соціальних груп. Розвиток суб'єктного потенціалу особистості, групи означає їх здатність самостійно, свідомо й відповідально творчо будувати своє життя, визначати напрями свого розвитку, контролювати і коригувати його результати, спроможність до передбачення, прогнозування й на основі цього вибудовування позитивних стратегій життєдіяльності, здатність до саморегуляції власного психічного стану, вміння протидіяти стресам, будь-яким іншим негативним факторам, здатність чинити опір тому, що перешкоджає розвитку, спроможність долати труднощі в процесі соціалізації, сприймати їх як виклик, самостійно вирішувати виникаючі проблеми, запобігати кризовим станам, прагнення до самовдосконалення, що в цілому уможлиблює сталість розвитку соціальної групи та кожного її представника.

Крім того, суттєвим внутрішнім ресурсом сталого розвитку соціальної групи є її соціальний потенціал – закладена у людині можливість соціальної взаємодії, що відображає здатність до позитивних взаємовідносин з іншими людьми, сві-

доме долучення до солідарних соціальних спільностей різного рівня – сім'ї, громади, нації, цивілізації, прагнення діяти для їх позитивного розвитку. Розвиток соціального потенціалу сприяє переходу людини, групи, суспільства на вищий – духовний рівень розвитку соціальності – коли особистість не лише сама ставить соціально значущі цілі, що свідчить про духовний рівень її розвитку, а й розуміє, що разом, спільними зусиллями, у співпраці з іншими можна досягти більшого, усвідомлює цінність взаємодопомоги, спільної діяльності – й, відповідно, позитивно впливає на інших соціальних суб'єктів – власною поведінкою, прикладом, діями, вчинками, залучає до спільної позитивної соціально значущої діяльності інших людей, що дійсно свідчить про її вихід на рівень сталого розвитку. Підкреслимо: саме актуалізація й збагачення соціального потенціалу якнайбільше сприяє розвитку соціальної групи як цілісності.

Вважаємо: означені види потенціалу тісно взаємопов'язані між собою, взаємодоповнюють один одного, характеризуючи можливість суб'єкта бути відповідальним творцем власного та суспільного життя й, відповідно, його здатність до сталого розвитку. Інтегруючу роль в означеній сукупності відіграє духовний потенціал, що визначає позитивну діяльність, творчу, суб'єктну, соціальну спрямованість особистості, соціальної групи. Указані види потенціалу в цілому відображають людський та соціальний потенціал суспільства, активізація якого сприятиме нарощуванню людського й соціального капіталу як важливих ресурсів сталого суспільного розвитку, на зміцнення якого має бути спрямована соціально-педагогічна діяльність у досліджуваному напрямі.

Таким чином, соціальна група є відкритою саморегулюючою самодетермінованою системою. Внутрішніми ресурсами її сталого розвитку є духовний, творчий, діяльнісний, суб'єктний, соціальний потенціал (що корелює з мотиваційно-ціннісною, світоглядною, діяльнісною спрямованістю соціальної групи), 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, цінності, переконання, думки, ідеї,

рівень свідомості, бажання самостійно вирішувати виникаючі проблеми, запобігати кризовим станам, активність, готовність до діяльності, спілкування, почуття солідарності, здатність до взаємодопомоги, спільної діяльності для вирішення важливих завдань, самоорганізації та самоуправління, загальном прагнення до гармонійного, щасливого існування, що спонукає до самовдосконалення, конкретних дій). 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.

У зв'язку з цим застосування ресурсного підходу до соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп передбачає виявлення й залучення ресурсів зовнішнього впливу, які можуть забезпечити ефективність діяльності щодо активізації внутрішніх ресурсів соціальної групи, її здатності до саморозвитку й самоорганізації. Глибокий аналіз означеного питання дозволяє стверджувати, що до зовнішніх ресурсів забезпечення сталого розвитку соціальних груп належать інформаційні, педагогічні, соціально-педагогічні, а також людські, соціальні ресурси громади (знання, досвід, вміння переконувати, приклади дій інших людей), що забезпечують ефективність діяльності зі стимулювання соціальної активності представників різних соціальних груп, їх прагнення до вдосконалення.

Так, соціальний педагог, насамперед, має бути здатним залучати власні внутрішні ресурси – знання, вміння, досвід, здібності, творчий потенціал, особистісні якості, здатність переконувати з метою створення переконливих дієвих засобів впливу на почуття, свідомість, дії особистості, групи людей, доцільно й ефективно використовуючи для цього педагогічні, соціально-педагогічні ресурси (засоби, прийоми, методи виховання – формування свідомості й набуття досвіду поведінки, її стимулювання та корекції, організації спільної діяльності тощо), розуміючи педагогічний процес, соціально-педагогічну діяльність як засоби розвитку особистості, групи, забезпечення їх сходження до гуманістичних цінностей, усвідомлення значущості навколишнього світу, інших людей, взаємодопомоги і солідарності, свідомого вибору позитивних стратегій життєдіяльності.

Діяльність соціального педагога 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. Як уже зазначалося, інформація є одним з найважливіших ресурсів сталого розвитку – люди мають бути поінформовані про наслідки певної діяльності чи бездіяльності, чітко розуміти з якою метою потрібно змінювати свою поведінку та дії, розуміти основні проблеми розвитку сучасної цивілізації, способи їх попередження та вирішення, власну роль у перебігу означених процесів. У зв'язку з цим соціальний педагог має бути спроможним не лише добирати потрібну переконливу інформацію, а й самостійно створювати необхідні інформаційні ресурси, (зокрема, соціальна реклама – плакати, постери, буклети, відеоролики, мікрофільми, блоги, власні сторінки, сайти тощо), використовуючи новітні інформаційні, телекомунікаційні технології, соціальні мережі як засіб «глобального» виховання дітей і дорослих, позитивно спрямованих соціальних груп та «груп ризику» з метою просвіти, розвитку соціально значущих якостей представників різних соціальних груп, пропаганди позитивних цінностей і стимулювання до активної діяльності з їх ствердження, демонстрації позитивних дій інших людей, оприлюднення досягнень, результатів діяльності в досліджуваному напрямі.

Водночас, слід зазначити: незважаючи на переваги сучасних інформаційних технологій, які, окрім поширення необхідної інформації, надають можливість зв'язати “кожного” з “кожним” і “всіма”, відіграючи важливу роль не лише в інтеграції суспільства через зміцнення соціальних зв'язків, але й в індивідуалізації, зокрема через донесення творчого доробку “кожного” до всього людства [27], означених ресурсів виявляється недостатньо, щоб здійснювати провідну роль у соціальному вихованні в інформаційному суспільстві, оскільки закликати до дій ще не означає діяти, їх використання не забезпечує повною мірою залучення до діяльності. Отже, важливим є вміння соціального педагога залучати представників різних соціальних груп до конкретної діяльності як з метою власного вдосконалення, так і до спільної соціально значущої діяльності в навчальних закладах, родині, громаді,

стимулювати до виявлення власної унікальності у спільній діяльності на благо суспільства.

Крім того, соціальний педагог має бути спроможним не лише сам ефективно діяти в цьому напрямі, а й залучати людські та соціальні ресурси (координувати роботу педагогічного колективу школи, налагоджувати взаємодію з іншими соціальними інститутами – сім'єю, соціальними службами, культурно-просвітницькими, громадськими, волонтерськими установами), організовувати діяльність різних соціальних суб'єктів, які можуть здійснювати цілеспрямований мотивуючий вплив на представників різних соціальних груп, презентувати власний досвід роботи в цьому напрямі, стимулювати й підтримувати соціально спрямовану активність соціальних груп. Переконані: незважаючи на те, що відповідно до законів синергетики, вплив має бути не стільки потужним, скільки правильно організованим, важливою є максимізація соціальних ресурсів для діяльності в досліджуваному напрямі. Це потрібно, по-перше, для того, щоб якомога більше людей, котрі мають можливості соціально-виховного впливу, усвідомлювали основні орієнтири суспільного розвитку й, відповідно, важливість діяльності в означеному напрямі. По-друге, завдяки цьому такий вплив охоплюватиме більшу кількість представників різних соціальних груп, оскільки соціальний педагог через об'єктивні причини (наявність однієї ставки соціального педагога в загальноосвітніх навчальних закладах, незначна кількість соціально-педагогічних працівників у соціальних службах для сім'ї, дітей та молоді, кризових центрах та інших організаціях) не може забезпечити широкомасштабну діяльність в означеному напрямі виключно сам. До того ж, як відомо, соціальний педагог є не єдиним суб'єктом соціально-педагогічної діяльності, натомість, будучи професіоналом в означеній сфері, він може і має бути її компетентним організатором і координатором, провідним агентом, фасілітатором, спроможним ініціювати, активізувати й координувати діяльність різних соціальних суб'єктів з метою сталого розвитку соціальних груп для досягнення взаємопосилиючого ефекту, сприяючи тим самим створенню розвивально-виховного середовища в соціумі, залученню й використанню позитивного виховного потенціалу всього соціуму для вирішення означеної проблеми.



Отже, ресурсний підхід є важливим методологічним підґрунтям підготовки соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп. Майбутні фахівці мають усвідомлювати важливість його застосування в професійній діяльності з метою сталого розвитку соціальних груп, мати уявлення про види зовнішніх та внутрішніх ресурсів, суттєвих у даному напрямі, розуміти значення людського та соціального капіталу як важливих ресурсів сталого розвитку, усвідомлювати власну роль у його збагаченні, зокрема, через безпосередню участь у здійсненні глобального виховання, володіти способами, прийомами, технологіями активізації й залучення різних видів зовнішніх та внутрішніх ресурсів, уміти організовувати їх взаємодію для створення ефекту резонансу, коли зовнішні ресурси спрямовуються на активізацію внутрішнього потенціалу соціальних груп з метою їх переведення на рівень самоорганізації, уможливлуючи тим самим взаємний вплив всіх на всіх – вплив кожного і всіх соціальних суб'єктів на кожну людину і всі рівні соціуму (від сімейного до глобального), що сприятиме підсиленню ролі всіх соціальних суб'єктів у свідомому творенні себе і навколишнього світу й, відповідно, зміцненню людського та соціального капіталу як визначальних ресурсів сталого розвитку суспільства. Майбутні соціальні педагоги мають також усвідомлювати важливість розвитку власних ресурсів – знань, умінь, духовного, творчого, діяльнісного потенціалу, необхідність саморозвитку й самовдосконалення для ефективного вирішення професійних завдань.

Зазначимо: результативність діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку значною мірою залежить від рівня професійної компетентності соціального педагога, його соціально-педагогічної майстерності, здатності до творчого пошуку, інноваційної діяльності відповідно до вимог сучасного суспільства, що потребує застосування компетентнісно-креативного підходу в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця.

### **КОМПЕТЕНТНІСНО-КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД**

Обґрунтовуючи доцільність застосування компетентнісно-креативного підходу [15] як підґрунтя підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних

груп, ми враховували, що запровадження компетентнісного підходу нині є невід'ємною умовою ефективної підготовки фахівця будь-якої сфери. Його сутність полягає у зміщенні акценту з накопичування знань, умінь і навичок до розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [2], а компетентність як інтегральна характеристика особистості, котра ґрунтується на досвіді й особистісних якостях, апріорі передбачає набуття досвіду творчої діяльності, а також розвиток значущих професійних якостей, серед яких креативність займає чільне місце як важлива якість професіонала. Проте, вказуючи на необхідність застосування саме компетентнісно-креативного підходу, акцентуємо увагу на тому, що творчість, творчий компонент є провідним в аспекті забезпечення ефективності діяльності соціального педагога зі сталого розвитку соціальних груп.

Це зумовлюється рядом причин. По-перше, загалом урахування специфіки та широкого спектру діяльності соціального педагога, котрий працює з різними категоріями населення (дітьми й дорослими, хворими і здоровими, благополучними та «групи ризику», з окремою особистістю, сім'єю, колективом) у різних сферах мікросередовища та соціальних інститутах, виконуючи при цьому численні й різносторонні функції, сприяючи гармонізації взаємовідносин особистості із соціумом, надаючи допомогу у вирішенні соціально-педагогічних проблем, здійснюючи виховний, профілактичний, корекційний, реабілітаційний вплив, дозволяє стверджувати, що креативність, гнучкість і швидкість мислення є невід'ємними характеристиками спеціаліста соціальної сфери. Він має бути здатним конструювати ефективні, найпридатніші у конкретних умовах способи вирішення соціально-педагогічних завдань, а також до постійного пошуку та розробки нових інноваційних засобів, технологій соціально-педагогічної діяльності, які матимуть кращі безпосередні й віддалені результати [13].

По-друге: діяльність у сфері соціального виховання як один з провідних засобів стимулювання особистості, соціальних груп до сталого розвитку завжди була однією з найскла-

дніших для реалізації в педагогічній, соціально-педагогічній роботі, котра не завжди забезпечує досягнення очікуваних результатів, про що свідчить рівень духовності сучасного суспільства. Практика підтверджує: створення дієвих переконливих засобів соціального виховання є нелегким завданням навіть для педагогів з достатнім досвідом роботи, вирішення якого, безумовно, потребує застосування творчого підходу. Таким чином, зважаючи на надзвичайну складність, «духовно-, морально-, емоційно-, інтелектуально-, творчосемність» (А. Рижанова) соціального виховання як процесу розвитку внутрішніх сутнісних сил людини на підґрунті позитивної системи цінностей, стає зрозумілим, що немає й не може бути єдиних усталених способів його реалізації. Ефективність, результативність, гуманістична спрямованість соціального виховання можуть забезпечуватися лише системністю й високою якістю відповідної роботи, що потребує безперервної творчості соціального педагога, його здатності не нав'язувати виховний вплив, а стимулювати до власного обґрунтованого вибору.

По-третє, творчий компонент є провідним в аспекті забезпечення ефективності діяльності соціального педагога зі сталого розвитку соціальних груп, оскільки будь-які види роботи – від мотиваційної, інформаційної, до безпосереднього залучення до спільної діяльності в означеному напрямі – потребують високого рівня творчості фахівця. Соціальні педагоги мають не лише самі розуміти сутність та закономірності сталого розвитку особистості, соціальної групи, суспільства, а й уміти доносити означені ідеї до інших, здійснювати такий вплив на свідомість, почуття, волю особистості й відповідну спрямованість різних соціальних груп, що викликає не відторгнення чи байдужість, а привертає увагу, спонукає замислитися і закликає до дій. Зрозуміло, що це є надскладним завданням, причому соціальні педагоги мають бути здатними не лише розробляти дієві засоби ефективного впливу на переконання, світогляд, дії та вчинки особистості, сприяючи її становленню як соціального суб'єкта, виявляючи при цьому творчий підхід до роботи з різними соціальними групами, але й створювати й реалізовувати довгострокові проекти та програми інтеграції виховних сил суспільства в цьому напрямі.

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 розглядати компетентність і креативність невід’ємними умовами ефективності діяльності щодо стимулювання соціальних груп до сталого розвитку й, відповідно, потребує застосування компетентнісно-креативного підходу, що передбачає інтегроване формування професійної компетентності й творчого стилю діяльності майбутнього фахівця, розвиток здатності творчо діяти для вирішення професійних завдань [16]. Соціальні педагоги мають не лише досконало володіти соціовиховною, профілактичною, організаційною, управлінською та іншими професійними компетенціями, а також технологіями соціального виховання, профілактики, корекції, реабілітації різних категорій населення, методами, стратегіями соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку особистості, соціальної групи. Важливою є їхня здатність розробляти конкретні засоби, їх зміст у залежності від специфіки соціальної групи, мети, етапу роботи, конкретних ситуацій та обставин; знаходити творчі, в тому числі інноваційні шляхи їх вирішення актуальних проблем і суперечностей, самостійно створювати та реалізовувати відповідні проекти та програми, залучати різних соціальних суб’єктів до діяльності в означеному напрямі, стимулюючи їх до співтворчості та співпраці.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів на засадах компетентнісно-креативного підходу передбачає відповідну організацію навчально-виховного процесу, зокрема: 1) забезпечення чіткої орієнтації навчальної діяльності на здобуття системи професійних знань та вмінь, оволодіння методами, прийомами, технологіями соціально-педагогічної діяльності, а також формування установки на професійну творчість, що поєднує, інтегрує в собі наукову, художню й соціальну творчість: пошук інноваційних способів, технологій соціально-педагогічної діяльності відповідно до вимог сьогодення, застосування елементів художньої творчості, оволодіння мистецтвом красномовства, акторської майстерності для здійснення ефективного соціовиховного впливу на особистість, групу,

здатність стимулювати їх до соціальної творчості зі ствердження соціальних і духовних цінностей, удосконалення суспільного буття; 2) залучення майбутніх соціальних педагогів до активної практичної та волонтерської діяльності з дітьми та молоддю в дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних закладах, центрах соціальних служб, реабілітаційних закладах з метою активізації їхнього духовно-творчого потенціалу, що забезпечує набуття студентами досвіду професійної творчості в соціальній сфері, значно активізує їхнє мислення, почуття, волю, сприяє усвідомленню творчої природи соціально-педагогічної діяльності, соціальної відповідальності за її результати й стимулює до подальшого професійно-творчого вдосконалення; 3) стимулювання майбутніх фахівців до активної науково-дослідницької, пошукової діяльності з творчого вирішення актуальних соціально-педагогічних проблем, зокрема, створення соціальної реклами, розробки й реалізації творчих проєктів, програм залучення виховного потенціалу соціуму – організації спільної діяльності представників соціальних служб, культурно-просвітницьких установ, позашкільних закладів, громадських, волонтерських організацій з метою активізації внутрішніх ресурсів особистості, соціальних груп, стимулювання їх до сталого розвитку, самореалізації як у власних інтересах, так і на користь суспільства [13].

Все це сприяє максимальній активізації творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки, формуванню в них установки на професійно-творчий саморозвиток для здійснення соціально-педагогічної діяльності на творчому рівні на підґрунті усвідомлення її значущості, цінності власної місії щодо стимулювання до сталого розвитку особистості, соціальних груп як важливої умови покращення соціальної складової сталого розвитку цивілізації.

Таким чином, застосування компетентнісно-креативного підходу як підґрунтя підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп умінь, здобуття досвіду діяльності в єдності і взаємозв'язку духовних, ціннісних, інтерактивних і творчих проявів, сприяє розвитку значущих особистісних якостей – креативності, здатності до пе-

редбачення, прогнозування результатів діяльності, відповідальності за власні дії, готовності до особистісного і професійного вдосконалення, прагнення до самореалізації у професійній діяльності. Означені якості інтегруються в здатності майбутнього соціального педагога до професійної творчості: виявлення актуальних проблем та суперечностей сучасного буття; розробки нових, інноваційних підходів до їх розв'язання; визначення оптимальних способів вирішення соціально-педагогічних проблем на підґрунті усвідомлення відповідальності перед професією, суспільством і самим собою за результати роботи; прагнення до професійно-творчого вдосконалення, підвищення власної професійної майстерності для здійснення соціально-педагогічної діяльності на творчому рівні, створення дієвих засобів сталого розвитку особистості, соціальних груп, розуміння в цьому власного соціального призначення.

Вважаємо: сукупність обраних підходів являє собою цілісну систему, забезпечуючи, відповідно, цілісність процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп. Їх інтегроване застосування уможливорює системність та синергетичний ефект діяльності в досліджуваному напрямі, підсилює світоглядну спрямованість майбутніх соціальних педагогів щодо забезпечення сталого розвитку через гармонізацію культурно-духовного та особистісно-соціального розвитку різних соціальних груп, спрямовує на здобуття досвіду діяльності в досліджуваному напрямі, розкриває її ресурсне забезпечення, а також надає майбутньому соціальному педагогу «інструментарій» для творчого розв'язання завдань розвитку особистості, соціальної групи у соціально-педагогічній діяльності.

## Висновки до розділу 7

1. З урахуванням основних стратегічних орієнтирів розвитку сучасної цивілізації, а також місії соціального педагога в суспільстві обґрунтовано доцільність розробки соціально-педагогічного підходу до вирішення проблеми сталого розвитку суспільства. На основі аналізу суперечностей соціально-педагогічної діяльності доведено необхідність зміни акцентів у професійній діяльності соціального педагога з вирішення численних проблем, труднощів соціалізації представників різних соціальних

груп на їх стимулювання до сталого розвитку, показано актуальність цілеспрямованої підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп, що становлять основну соціальну структуру суспільства й визначають спрямованість його розвитку.

2. На підґрунті аналізу ідей відомих мислителів виявлено основні закономірності сталого суспільного поступу, котрий можливий лише за умови прогресивного розвитку людини та соціальних спільнот (сім'ї, громади) як основних складових суспільства; доля людства залежить від самої людини, способів взаємодії людей між собою, рівня духовності та моральних устоїв кожної конкретної людини; найстійкішими й найжиттєздатнішими є спільноти, що діють на основі розуму, культури і соціальної солідарності. Підкреслено, що дієве осмислення фундаментальних засад сталого суспільного розвитку має особливе значення для соціального педагога як спеціаліста у галузі соціального виховання, котрий, працюючи з представниками різних соціальних груп, має значні можливості для поліпшення стану соціальної складової сучасної цивілізації.

3. Розкрито роль соціальної групи в реалізації стратегії сталого розвитку суспільства, виявлено основні характеристики соціальної групи як суспільного феномена. На основі аналізу сутності понять «розвиток», «сталість», «сталий розвиток» визначено суть сталого розвитку соціальних груп як стійкого гармонійного прогресу соціальної спільноти на засадах гуманізму, позитивної соціальної взаємодії та солідарності, її вихід на рівень самоорганізації – здатності до само- і взаємодопомоги, самовідновлення й удосконалення, соціальної творчості, об'єднання зусиль з метою удосконалення власного та суспільного буття. Доведено, що сталий розвиток соціальної групи можливий лише на основі його синергетичної моделі – взаємодоповнюючого прогресивного розвитку особистості як відповідального соціального суб'єкта, представника сім'ї, громади, нації, цивілізації та власне соціальної групи як певної цілісності, їх здатності об'єднувати зусилля з метою позитивних суспільних перетворень.

З урахуванням різноманіття соціальних груп, що складають суспільство, обґрунтовано: сталий розвиток стосовно різновікових соціальних груп (дітей, молоді, дорослих) означає їхню здатність ефективно вирішувати вікові завдання соціалізації, жити творчо, продуктивно, у гармонії з природою і соціумом; щодо сім'ї, громади, нації – підвищення рівня їх цілісності, подальший прогресивний розвиток; а також переведення тих, хто належить до

соціальних груп ризику до прогресивних соціальних груп, їх самореабілітацію – формування здатності до самостійного творчого здійснення власного життя.

4. Розкрито значущість і правомірність інтегрованого застосування сукупності підходів як методологічного підґрунтя підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп, а саме: системного-синергетичного, цивілізаційно-культурологічного, особистісно-соціального, діяльнісного, ресурсного й компетентісно-креативного, що забезпечують цілісність такої підготовки – відображають її мету, напрями, зміст, засоби й уможливають результативність. Так, системно-синергетичний підхід дозволяє розглядати соціальну групу, соціально-педагогічну діяльність для її сталого розвитку, підготовку майбутніх соціальних педагогів в означеному напрямі як складні системи, що характеризуються наявністю синергетичних рис; розробити модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп, що сприяє саморозвитку й самоорганізації як соціальних груп, так і соціального педагога. Цивілізаційно-культурологічний підхід, розкриваючи взаємозв'язок культури й цивілізації, а також роль особистості, соціальної групи у динаміці цивілізаційних процесів, дозволяє проектувати зміст професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціально-педагогічної діяльності з метою позитивного соціокультурного розвитку особистості, соціальної групи. Особистісно-соціальний підхід надає способи гармонізації особистісно-соціального розвитку різних соціальних груп й визначає спрямованість соціально-педагогічної діяльності на зміцнення індивідуальності, що врівноважується вищим – духовним рівнем розвитку соціальності, формуванням стійкої особистісно-соціальної позиції суб'єкта. Діяльнісний підхід (й суб'єктно-вчинковий як його конкретизація) використовуються для обґрунтування технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп (системоутворювальними факторами етапів якої є організація, управління та спілкування), а також для розробки й реалізації системи соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку що сприяють становленню їх представників як суб'єктів життєдіяльності, соціальних суб'єктів і суб'єктів культури, здатних виявляти себе через конкретні соціально значущі вчинки. Ресурсний підхід надає способи виявлення й мобілізації ресурсів зовнішнього впливу для активізації та розвитку внутрішніх наявних і потенційних можливостей соціальних груп як істинного джерела їх розвитку.



Компетентнісно-креативний підхід є підґрунтям для розробки конкретних методик підготовки майбутніх фахівців, проектування компетентнісно й творчо орієнтованого навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток професійних компетентностей майбутнього соціального педагога, його здатності до професійної творчості для здійснення соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання до сталого розвитку особистості, соціальних груп на творчому рівні.

5. Показано, що розробка й реалізація соціально-педагогічного аспекту вирішення проблеми сталого розвитку дозволяє осмислити її з нових позицій – через стимулювання до сталого розвитку соціальних груп, що є однією з гуманітарно-освітніх стратегій налагодження соціального благополуччя як невід’ємної складової збалансованого розвитку цивілізації й, водночас, сприяє оновленню концептуальних засад підготовки майбутніх соціальних педагогів відповідно до вимог сьогодення.

## 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. Бойчук Ю. Компетентнісна парадигма в сучасній вищій професійній освіті / Ю. Бойчук, Ю. Таймасов // Новий колегіум. – 2015. – № 1. – С. 38-44.

3. 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.

4. Єлагін В. П. Про сутність поняття “соціальний капітал” та його роль у процесі розбудови соціальної держави / В. П. Єлагін // Актуальні проблеми державного управління. – 2011. – № 1. – С. 5-7

5. Вернадський В. Декілька слів про ноосферу / В. Вернадський // Хроніка. – 2004. – Вип. 57/58. – С. 485-495.

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. 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 Вишемировський, 2014. – С. 334-373.
8. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
9. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : Наук.-метод. посіб. / І. Я. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
10. Історія філософії: підручник для вищої школи. – Х.: Прапор, 2003. – 768 с.
11. Кабусь Н. Д. Актуальність підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп / Н. Д. Кабусь // Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2015. – Вип. 42 (95). – С.144-151.
12. Кабусь Н. Д. Роль соціальної групи в реалізації стратегії сталого розвитку суспільства / Н. Д. Кабусь // Наукові праці: науково-методичний журнал. – Вип. 234. – Т. 246. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2014. – С. 124-129.
13. 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 Вишемировський, 2014. – С. 334-373.
14. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Традиция-прогресс, 2007.
15. 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 Вишемировський, 2014. – С. 59-125.
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. Кремень В. Г. Філософія: Логос. Софія. Розум: підручник / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2007. – 430 с.

18. Креминский А. И. Интервальная методология в контексте современной науки и культуры : монография / А. И. Креминский. – Симферополь: Синтагма, 2011. – 384 с.
19. Кримський С. Б. Цивілізаційний розвиток людства / С. Б. Кримський, Ю. В. Павленко – К.: «Фенікс», 2007. – 316 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. Лех Т. А. Концепція формування та відтворення людського капіталу / Т. А. Лех. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.economy.nauka.com.ua/op=1&z=925>.
22. Мечников И. И. Этюды оптимизма / И. И. Мечников. – Харьков: Фолио, 2013. – 384 с.
23. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / За заг.ред. В. І. Лозової. – Харків: Вид-во Віровець А.П. „Апостроф”, 2012. – 348с.
24. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.
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. Рижанова А. О. Развитие социальности в культуре информационного общества / А. О. Рижанова // Проблемы инженерно-педагогической освіти : збірник наукових праць. – № 36. – Харків, 2012. – С. 240-245.
28. Руденко В. Н., Гукаленко О. В. Цивилизационно-культурологическая парадигма развития университетского образования / В. Н. Руденко, О. В. Гукаленко // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 32-40.
29. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину / Г. С. Сковорода. – Л.: Світ, 1995. – 526 с.
30. Соціологічна енциклопедія / Укладач В. Г. Городяненко. – К.: Академвидав, 2008. – 456 с.
31. Сталий розвиток суспільства: навчальний посібник / авт.: 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. Таранов П. С. Анатомія мудрости. 120 філософов. Жизнь. Судьба. Учение. Мысли / П. С. Таранов. – Симферополь: «Реноме», 2002. – Т.1. – 704 с.

34. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Соціальна психологія. – 2006. – № 1(15). – С. 3-13.

35. Тойнби А. Дж. Постижение истории / А. Дж. Тойнби. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.

36. Философия. Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072с.

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. 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>.

---

## РОЗДІЛ 8. ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ: ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ТА ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЯ

---

### 8.1. Обґрунтування особливостей і моделі самостійної навчальної діяльності студентів

У ході імплементації Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) привертає увагу до себе новий зміст давно опрацьовуваної в педагогіці проблема самостійної навчальної діяльності. У відповідності до «Національних рамок кваліфікації» (2011 р.), самостійність у навчанні має бути наявна у молодих людей уже перед початковим рівнем вищої освіти (IV рівень Національних кваліфікаційних рамок). Однак існуюча практика та її узагальнення вітчизняними дослідниками свідчать про недостатній для нових умов здобуття вищої освіти рівень самостійності певної частини студентів. Невідповідність наявного і потрібного підсилюється через збільшення годин самостійної та зменшення аудиторної роботи в навчальних планах українських університетів.

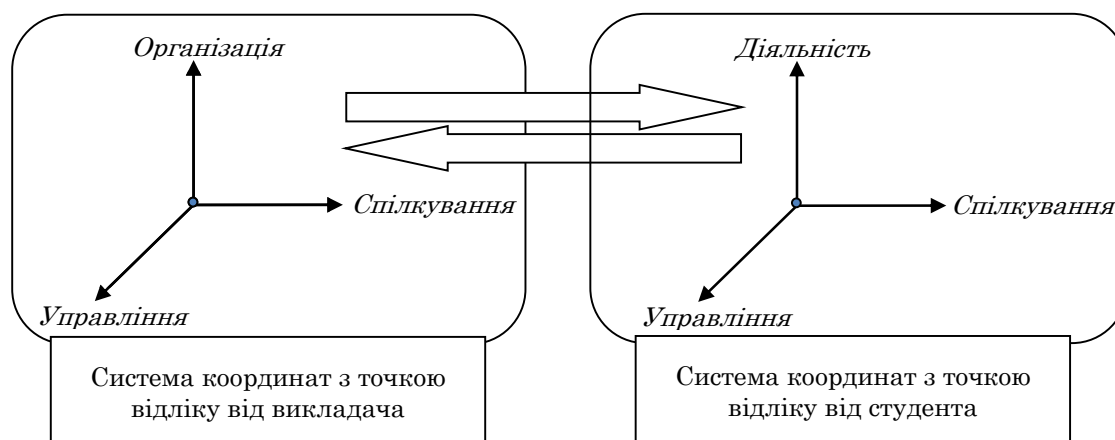
Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених самостійній навчальній діяльності, засвідчує, що, з одного боку, відповідне поняття здається настільки звичним, що деякі автори не вважають за потрібне вказати на те, в якому сенсі використовують його або близькі за змістом поняття. З іншого боку, наявна безліч визначень понять «самостійність», «самостійна робота», «самостійна діяльність», неузгоджених і, навіть, суперечливих між собою. Тому доречним убачається аналіз у їх взаємозв'язку різних теоретичних аспектів, наявних в існуючих визначеннях цих понять в україномовних і російськомовних джерелах, а також понять «автономне навчання», «незалежне навчання», «саморегульоване навчання», «самокероване навчання» – в англійськомовних джерелах. Аналіз здійснюється для того, щоб на його підставі визначити особливості самостійної навчальної діяльності студентів університету та обґрунтувати її модель. Результатом

має стати обґрунтування певного комплексу засобів самостійної навчальної діяльності студентів університету в тих суперечливих умовах, в яких наразі функціонує вища освіта в Україні.

***Визначення системи координат для подальшого моделювання самостійної навчальної діяльності студентів.*** У якості вихідної основи для моделювання самостійної навчальної діяльності студентів використовуємо багатовимірну модель педагогічної системи, у відповідності до якої педагогічний процес описується у векторах організації, управління, спілкування (див. розділи 1-3).

Урахуємо особливості самостійної навчальної діяльності, для цього скористуємося положеннями щодо поняття «самостійність», сформульованими С.Л. Рубінштейном. Дослідник зацентрував увагу на техніці того чи іншого виду діяльності. У якості прикладу розглядалися хапальні рухи, ходіння, мова маленької дитини. Було зазначено, що внаслідок можливості самостійно переміщуватися, самостійно хапати й такого іншого, змінюються взаємини індивіда з оточуючими людьми; дитина реально стає відносно самостійним суб'єктом різних дій, виокремлюється з оточення. Тобто, людина, за С.Л. Рубінштейном, усвідомлює свою самостійність через зміну ставлень до людей. При цьому самостійність суб'єкта, на думку дослідника, не вичерпується здатністю виконувати ті чи інші завдання. Вона включає здатність самостійно ставити перед собою цілі, визначати напрям своєї діяльності [1]. Наведене дозволяє для подальшої деталізації розгляду поняття «самостійна навчальна діяльність студентів» виокремити три вектори: діяльність (у різних її видах і техниках), спілкування (втілює ставлення людини до себе й інших), управління (здатність ставити цілі й забезпечувати їх досягнення). Тим самим для вирішення завдань цього розділу тривимірну модель педагогічної системи, у відповідності до якої педагогічний процес описується у векторах організації, управління, спілкування, пропонується доповнити четвертим вектором – вектором діяльності. Для забезпечення наочності розроблювальної моделі (йдеться про визначення системи координат для подальшої побудови геометричної моделі) вбачається доречним виокремити дві пов'язані між

собою «точки відліку» педагогічного процесу: 1) від викладача; 2) від студента. Відповідно отримуємо дві тривимірні системи координат (рис. 8.1.).



*Рис 8.1. Координатні вектори для моделювання педагогічного процесу організації самостійної навчальної діяльності студентів*

Залишаючи функцію організації педагогічного процесу за викладачем, підкреслюємо тим самим його певну мета-позицію, що може бути реалізована в різних формах, але зберігається саме мета-позицією доти, поки освіта передбачатиме своє призначення в переданні накопичених знань і досвіду від старшого покоління до молодшого. Разом з тим, поява в системі координат, пов'язаної з точкою відліку від студента, вектору управління акцентує увагу на активній позиції останнього як ініціатора власного навчання. Хоча визначення функції організації лише за викладачем, а освоєваної діяльності лише за студентом, є певної мірою умовним і дискусійним, приймемо таку позицію з метою глибшої деталізації розуміння самостійної навчальної діяльності студента, маючи на увазі подальший інтегративний розгляд викладання та навчання.

**Аналіз визначень та узагальнення особливостей самостійної навчальної діяльності студентів на підставі інтервального підходу.** Підтвердження необхідності розгляду поняття «самостійність» саме в трьох названих вище вимірах знаходимо й у роботах вітчизняних та іноземних дослідників. Так, К.К. Платонов визначає поняття «самостійність» як здатність систематизувати, планувати, регулювати (вбачаємо у цьому відображення вісі «управління») й активно здійснювати свою діяльність (безпосередньо вісь «діяльність») без

постійного керівництва та допомоги із зовні (вісь «спілкування») [2, с. 126].

Окремої уваги при розгляді визначених систем координат потребує вісь спілкування. Так, В.В. Усманов характеризує самостійність як дію, скеровану лише власними уявленнями про порядок і правильність виконання операцій [3]. К.О. Абульханова-Славська серед ознак «самостійності» зазначає відсутність орієнтації на соціально-психологічні критерії та опори, а також здатність зберігати впевненість і навіть протиставити свої критерії успіху-неуспіху соціально-психологічному схваленню-несхваленню [4]. І.Ф. Прокопенко та В.І. Євдокимов, характеризуючи осіб із високим рівнем самостійності, зазначають, що вони «вважають за краще все робити самі: вони самі приймають рішення, самі домагаються їх виконання, самі несуть відповідальність, вони готові жертвувати будь-якими зручностями, тільки б зберегти свою незалежність» [5].

Разом із тим, Л.С. Виготський свого часу зазначав: «індивідуальне особистісне – не contra, а вища форма соціального» [6]. Близька за змістом теза звучить у сучасних іноземних дослідників: «самоспрямовуване навчання – це не діяльність інтелектуального Робінзона Крузо. Самостійне навчання не варто розглядати лише з точки зору навчання в ізоляції, але в групі тих, хто навчається» [7].

Більш того, L. Swaine в дослідженні «Хибне право на автономію у сфері освіти» викриває проблему в тому, що концепція автономії не має чітких меж для свідомого обмеження власної уяви. Автономний індивід у результаті творчих процедур і роздумів щодо того, як він має діяти, може прийняти рішення діяти шкідливим чином, приділивши забагато уваги власним інтересам, прийти до необґрунтованих висновків про необов'язковість слідування закону і моральної поведінки. Автор, звичайно, не наполягає, що символи автономії повністю неправильні, автономія у певному обсязі потрібна людині, але коли її занадто багато – шкідлива [8].

Тож, намагаючись обґрунтувати модель самостійної навчальної діяльності, отримуємо протилежності у розумінні поняття «самостійність»: що з одного боку, представляється як автономність від інших, а з іншого – як розуміння своєї ролі



та відповідальності в певній спільноті людей. Існування протилежності у розумінні одного й того ж поняття визначає в науці ситуацію, коли, за В.В. Налімовим, класична логіка виявляється недостатньою для опису зовнішнього світу. Науковець звертає увагу, що намагаючись осмислити подібні речі в фізиці, Н. Бор сформулював принцип додатковості: для відтворення у знаковій системі цілісного явища необхідні такі, що взаємовиключають одне одного, додаткові класи понять [9; 10].

Принцип додатковості, сформульований у фізиці, став методологічним, отримавши розповсюдження в інших галузях знань. У відповідності до «Философского словаря» під редакцією І.Т. Фролова, принцип додатковості є корисним для відтворення цілісності явища на певному проміжному етапі його пізнання. Цей принцип передбачає застосування взаємовиключних та взаємообмежуючих один одного «додаткових» класів понять, які можуть використовуватися відособлено в залежності від особливих (експериментальних та інших) умов, але лише взяті разом вичерпують усю доступну для визначення інформацію [11, с. 133].

Тож у відповідності до принципу додатковості, для вісі спілкування системи координат приймемо дихотомію «індивідуальне виконання», «виконання у спілкуванні з іншими» як форми, що втілюють різні варіанти самостійності людини (рис. 2). Для продовження дослідження інтерес викликає не тільки спілкування викладача зі студентами, але й взаємодія студентів один з одним у навчальному процесі (що буде опрацьовуватися надалі в межах цієї публікації із використанням синергетичної парадигми), у подальшому розгляді – спілкування студентів із зовнішнім оточенням.

Використовуючи у педагогічному дослідженні методологію, що бере свій початок із фізики, розуміємо, що стикаємось із значно складнішими об'єктами, ніж елементарні частинки (які досліджував Н. Бор). Тож нам може відкритися не дві взаємодоповнювані властивості, а багато. Саме на цьому зацентрував увагу Ф.В. Лазарев, обґрунтовуючи інтервальний принцип (для якого принцип додатковості було розглянуто як граничний випадок). Відповідно до цього, потрібно визначити кілька позицій спостерігача (що й було зроблено вище

(рис. 1)), які б дозволили включити об'єкт у більш широке ціле й розглянути відповідні проекції [12].

Опрацьовуючи далі особливості самостійної навчальної діяльності студентів, звернемося до поняття «самостійна робота», що отримало широкого вжитку в психолого-педагогічних наукових публікаціях та організаційно-методичних розробках.

За І.Ф. Прокопенком та В.І. Євдокимовим, специфічною особливістю самостійної роботи студентів є відсутність викладача під час їхньої навчальної діяльності [5, с. 76]. Що означає відсутність викладача? За О.М. Новіковим, Є.В. Змієвською, самостійна робота в навчальному процесі передбачає виконання студентами своєї діяльності без безпосереднього керівництва з боку викладача [13; 14, с. 76]. Л.В. Мірошніченко деталізує: самостійна робота студента хоча і здійснюється без безпосередньої участі викладача, але за його завданням та під методичним керівництвом [15, с. 113]. Умовами ефективності використання самостійної роботи студентів З. Абасов розглядає її попереднє планування викладачем, уточнення цілей і завдань її виконання, надання інструктажу, демонстрацію зразку самостійної роботи [16].

З іншого боку, З. Абасов зауважує: «недоліком традиційної практики використання самостійних робіт у навчальному процесі є саме те, що управління самостійною роботою здійснює викладач... При такому розумінні проблеми говорити про справжню суб'єктність студента немає змоги. Можна скільки завгодно збільшувати питому вагу самостійних форм роботи, а студент так і не стане суб'єктом навчання» [16]. І.А. Шумейко зазначає, що «самостійна робота суб'єкта не вищерпується ні фактом відсутності викладача, ні навіть здатністю виконати ті або інші завдання без допомоги викладача. Вона включає більш істотну здатність: без будь-якої допомоги, свідомо ставити перед собою ті або інші завдання, цілі, планувати свою діяльність і здійснювати її» [17, с. 197].

У наведених визначеннях поняття «самостійна робота» вочевидь проглядається протилежність щодо того, як розуміти відсутність викладача під час навчальної діяльності того, хто навчається. У одних авторів маємо, що така діяльність реалізується хоч і без викладача, але за його завданням і під його методичним керівництвом. Інші акцентують увагу

на необхідності свідомого визначення самими особами, які навчаються, цілей, планування діяльності, її подальшої реалізації, контролю.

Оскільки протилежності можуть згладжуватися не через стрибок, а за рахунок взаємної доповнюваності, компромісу, сполучення рис колишніх протилежностей [18, с. 23], то знову звернемося до застосування принципу додатковості й інтервального підходу.

У роботах науковців маємо описи послідовностей перехідних станів, які пов'язують наведені вище дві позиції (навчальна діяльність з викладачем і навчальна діяльність без викладача) через поступове ускладнення діяльності учня (студента). Так, Г.І. Щукіна вказує на зв'язок між діяльністю того, хто навчає, і того, хто навчається, виокремлюючи зміни діяльності в педагогічному процесі від виконавської, через активно-виконавську і активно-самостійну, до творчо-самостійної [19]. В.Я. Ляудіс визначає послідовну зміну форм взаємодії тих, хто навчається і навчає: 1) уведення в діяльність; 2) розподілена дія; 3) імітована дія; 4) підтримана дія; 5) саморегульована дія; 6) самозбуджувальна дія; 7) самоорганізована дія [20, с. 110]. За Т.О. Дмитренко, метою педагогічної системи є створення умов для переходу від прямого управління діяльністю тих, хто навчається, до співуправління та самоуправління, що є базою формування творчої особистості [21]. Іноземні дослідники також акцентують увагу на існуванні певних перехідних станів. L. Dickinson на одному кінці інтервалу описує тих, хто навчається з повною автономією (complete autonomy), має всю відповідальність за рішення щодо навчання, а також вільних від усіляких спеціально підготовлених навчальних матеріалів. У середині інтервалу є напівавтономія (semi-autonomy), що має на меті підготовку того, хто навчається, до автономії. На іншому кінці – програмоване навчання (programmed learning), де той, хто навчається, використовує підготовлені для нього матеріали (як цитується в [22]). Таким чином, вісь «управління» на рис. 2 (на відміну від дихотомічної осі «спілкування») будемо розглядати як рядкову (пряме управління – співуправління – самоуправління) й таку, що дозволить фіксувати розвиток студентів як суб'єктів самоуправління. У такому відході від дихотомії (навчальна діяльність з викладачем і навчальна

діяльність без викладача) до триадної структури виявляється синергетичний феномен додатковості. За О.М. Железняковою, це означає, що антагоністичні процеси можуть найуспішніше розв'язуватися в рамках синергетики, адже суть синергетики – кооперація антагоністичних процесів, взаємодоповнення конкуруючих структур. Виокремлення ж елемента, який утілює вихід до синтезу, де два інших являють собою протилежності, визначає перехідну триаду [23].

Для вісі «діяльність» прийнято шкалу найменувань (граничним випадком якої є дихотомічна шкала) із значеннями різних видів професійної діяльності, якими студент має оволодіти в університеті. В основу їх класифікації покладемо види діяльності, виокремлені М.С. Каганом, – перетворювальна, пізнавальна, оцінювальна, художня творчість, спілкування. Людина оволодіває ними, долаючи суперечності між наявним та потрібним досвідом. При цьому вже освоєний вид діяльності стає основою для оволодіння наступними.

Таким чином, отримуємо модель самостійної навчальної діяльності студентів у тривимірній системі координат з точкою відліку від студента (рис. 8.2).

Ця модель ґрунтується на особливостях самостійної діяльності особистості, що полягають у такому:

1) на інтервалі управління – відповідність діяльності цілям, етапам і процедурам контролю, визначеним самою особистістю;

2) на інтервалі спілкування – відповідність діяльності, з одного боку, автономії особистості, з іншого – її відповідальності перед іншими людьми;

3) на інтервалі діяльності – усвідомлення в уже засвоєних видах діяльності орієнтувальної основи (в сенсі «орієнтувальної основи дії» за П.Я. Гальперінім), яка сприяє оволодінню новими.

Рис. 2 позиціонуємо як модель саме навчальної діяльності у тому сенсі, що задана динаміка:  $(S_{0c}, S_{0d}, S_{0y})$  – вхідний,  $(S_{nc}, S_{nd}, S_{ny})$  – вихідний стан щодо оволодіння студентом певним новим досвідом діяльності. Кожен із цих станів характеризується трьома координатами: 1)  $S_{0y}, S_{nc}$  – проекції щодо досвіду управління діяльністю; 2)  $S_{0c}, S_{nc}$  – проекції щодо дос-

віду спілкування з позиції власної індивідуальності й спілкування з позиції групи; 3)  $S_{0д}$ ,  $S_{нд}$  – проєкції щодо досвіду певного виду діяльності.

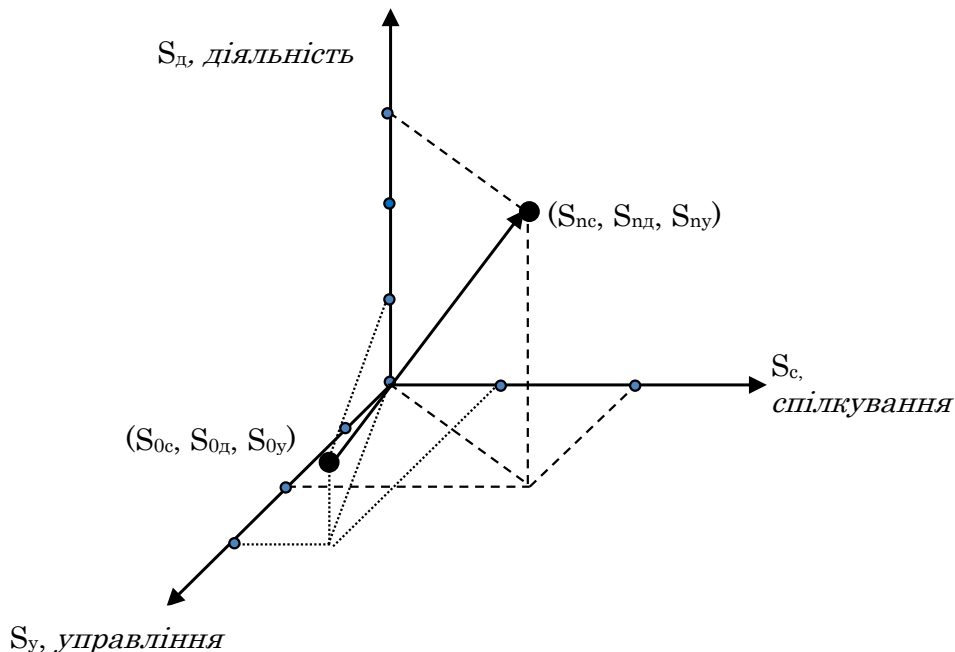


Рис. 8.2. Динамічна модель самостійної навчальної діяльності студентів

У відповідності до наведеного вище (на інтервалах управління, спілкування, діяльність) особливостями самостійної навчальної діяльності студента є таке:

- 1) уміння самостійно визначати цілі, етапи, засоби, процедури контролю в навчанні й успішно їх реалізовувати;
- 2) уміння обирати кращі у тому чи іншому випадку форми навчання – індивідуальні чи групові;
- 3) уміння визначати за доступними джерелами чи у власному досвіді орієнтувальну основу дії для освоєння нових видів діяльності.

**Узагальнення динамічної моделі самостійної навчальної діяльності для академічної групи студентів на підставі синергетичного підходу.** У подальшому розгляді виходимо з того, що в університеті, як правило, викладач починає роботу не з одним студентом, а з цілою групою.

Очевидно, що для різних студентів представлена динаміка (рис. 8.2) може мати свої особливості. Для їх узагальнення та опису пропонується звернутися до теорії особливостей Уїтні. Ця теорія підказує можливі варіанти геометрії поверхні точок  $(S_c, S_d, S_y)$ , що характеризують самостійну

навчальну діяльність групи студентів [24; 25, с. 16]. Щоб побудувати поверхню, спираючись на теорію Уїтні, нам потрібно виокремити параметри, що управляють, та внутрішні параметри відносно самостійної навчальної діяльності студентів.

У якості внутрішнього параметру пропонується розглянути змінну  $S_d$  – досвід певного виду діяльності. Маємо на меті формування на базі вже освоєної певної нової діяльності (у більш складних випадках – її складових, дії, операції):  $S_{од} \rightarrow S_{нд}$ .

Змінні  $S_y$  та  $S_c$  розглянемо як параметри, що керують, у тому сенсі, що від викладача залежить дати студентам індивідуальне чи групове завдання, організувати роботу на рівні прямого управління, співуправління чи самоуправління. Важливо підкреслити, що саме в якості дії параметра, що управляє, можна поглянути на процес зменшення кількості аудиторної роботи й збільшення самостійної, що відбувається нині у вітчизняній вищій школі.

Одним з базових прикладів поверхні може слугувати збірка Уїтні (рис. 8.3). Проекція точок збірки є кривою «катастроф» – стрибкоподібних змін, що виникають як неочікувана відповідь системи на плавну зміну параметрів, що управляють [25].

Крім особливості «збірка», в теорії катастроф розроблені й інші. Якщо припустити, що в студентській групі відбувається певне збурення (змінюються параметри, які керують), виникає відповідний хвильовий фронт, який відображає динаміку зміни самостійної діяльності студентів. Для таких фронтів у теорії катастроф також розроблені відповідні базові моделі (рис. 8.4 наводиться за [25, с. 35]).

Співставлення наведених типових перебудов хвильових фронтів із експериментальними даними щодо самостійної навчальної діяльності академічних студентських груп надає можливості для математичного аналізу предмета нашого дослідження. Однак точність доступних нам на момент написання цієї роботи засобів оцінювання не дозволяє зібрати потрібний набір даних, тому залишимо завдання кількісного аналізу для подальшого дослідження.

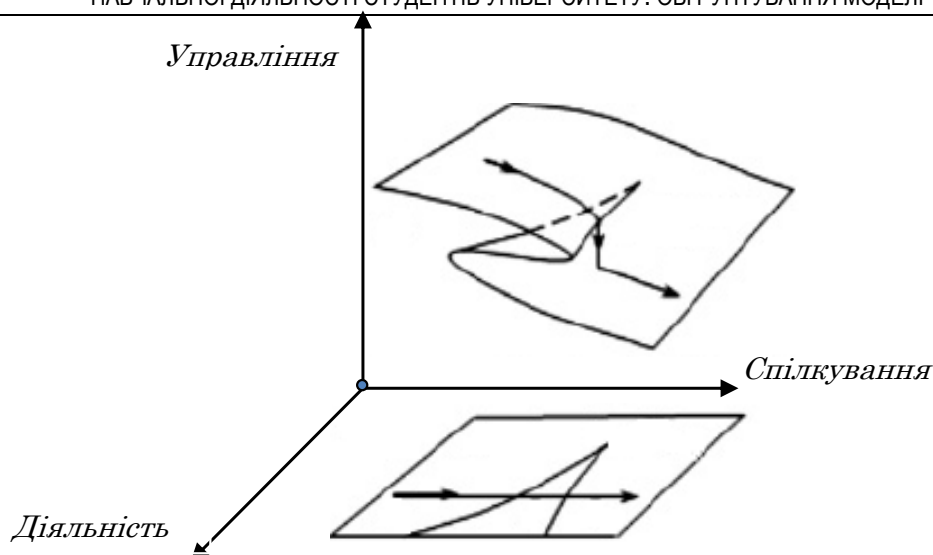


Рис. 8.3. Визначення моделі самостійної навчальної діяльності групи студентів

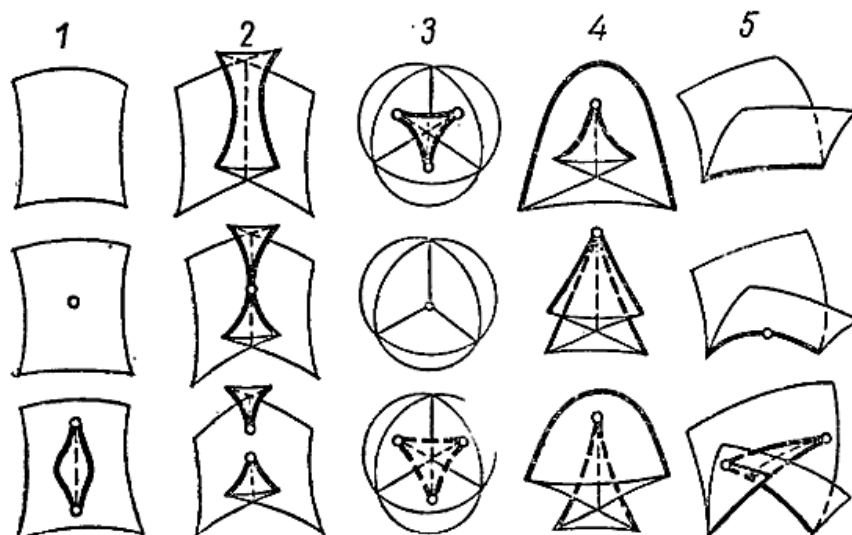


Рис. 8.4. Типові перебудови хвильових фронтів у трьохвимірному просторі

На цьому етапі обмежимося такими зауваженнями щодо подальшого збору та оброблення результатів вимірювань. Н. Бор звертав увагу на те, що спостереження атомних явищ включає таку взаємодію останніх із засобами спостереження, якою не можна знехтувати. Така взаємодія призводить до неможливості однозначного (класичного) визначення стану системи, яку спостерігають, незалежно від засобів спостереження [26, с. 37]. Неповноцінність погляду спостерігача неминуха внаслідок неможливості одночасного знаходження в різних просторово-часових координатах. Така неповноцінність визначає необхідність співіснування різних поглядів

на об'єкт, а разом із тим вимагає від дослідника говорити не лише про сукупність отриманих даних щодо об'єкта дослідження, але й вказувати на те, з яких позицій ці дані отримані. Жоден ракурс, через свою однобічність і обмеженість, не є спроможним забезпечити повноту інформації про об'єкт, але така суперечливість не має ставати перешкодою для пізнання [27].

З урахуванням зазначеного, сенс застосування принципу додатковості Н. Бора полягає у визначенні таких підходів, за допомогою яких би вдалося суперечливі репрезентації привести до певної єдності, що забезпечує адекватне пояснення явища, яке вивчається. У випадку самостійної навчальної діяльності, зокрема, попередні дані щодо індивідуального виконання навчальних завдань й виконання їх у спілкуванні з іншими студентами як раз і дають суперечливі репрезентації (мовою алгебри, за В.Г. Мушич-Громиком, знайдені додаткові вимірювані величини, які суттєвим чином характеризують об'єкт, що вивчається, при цьому оператори, що відповідають цим дисциплінам, не комутують між собою). Наявність такої суперечливої репрезентації з точки зору теорії пояснюється В.Г. Мушич-Громиком тим, що в ході отримання однієї чи іншої репрезентації об'єкта, що досліджується, може супроводжуватися згортанням інформації про одну з вимірюваних додаткових величин у цій репрезентації, як наслідок виникає спотворене уявлення про об'єкт. Щодо вирішення наявної ситуації, рекомендується репрезентації такого роду розмістити в поле нових і особливих теоретичних уявлень, які б дозволили дізнатися: де і чому інформація про додаткові величини втрачається; далі намітити операційні процедури з відповідною опорою на нові ідеалізації, які б дозволили отримати згорнуту інформацію про додаткову вимірювану величину в репрезентації через певне співставлення цих двох репрезентацій; далі намітити ряд заходів для отримання третьої (за можливістю) репрезентації, яка б наочно пояснила механізм виникнення дуальної репрезентації; на заключному етапі всі три репрезентації звести в єдине ціле, що дозволяє створити умоглядну картину справжніх перетворень об'єкта, який вивчається, з інтерпретаціями його характеристик [28].



**Обґрунтування комплексу засобів організації самостійної навчальної діяльності студентів університету.** Залишаючи проблематику діагностичного інструментарію для самостійної навчальної діяльності студентів для подальшого опрацювання, звернемося до обґрунтування на основі векторної моделі «управління – спілкування – діяльність» засобів організації самостійної навчальної діяльності студентів.

Базуючись на синергетичному підході, виходимо з того, що організаційні дії викладача мають надавати різні варіанти дій для різних студентів в одній і тій самій групі, певний, за формулюванням О.М. Князевої, «дискретний спектр можливих шляхів в майбутнє» [29]. Засоби реалізації такого дискретного спектру проглядаються через вісі: спілкування – засоби роботи малих груп; управління – засоби проектної технології; діяльності – засоби орієнтувальної основи дії. Наведемо певні теоретичні підстави для обрання переліченого комплексу засобів.

Вісь перша – спілкування. За Л.С. Виготським, «особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона перед цим являла своє в собі для інших»; «усе внутрішнє у вищих функціях було зовнішнім». Під зовнішнім Л.С. Виготський мав на увазі соціальне [6]. Навчання – це соціалізований процес, що реалізується не лише в індивідуальній роботі, але й у взаємодії групи.

Організацію навчальних груп та взаємне навчання як один із засобів для підвищення рівня саморегульованості обґрунтовано у працях іноземних дослідників [30; 31; 32; 33]. А. Бандура зазначає, що навчання було б надзвичайно трудомістким (навіть ризикованим) процесом, якщо б люди покладалися лише на результати власної діяльності [30, с. 40].

Тож для реалізації в засобах вісі спілкування далі будуть представлені засоби почергової організації індивідуальної роботи і роботи в групах, при чому ця почерговість у певних випадках може визначатися викладачем, а в певних – і самими студентами.

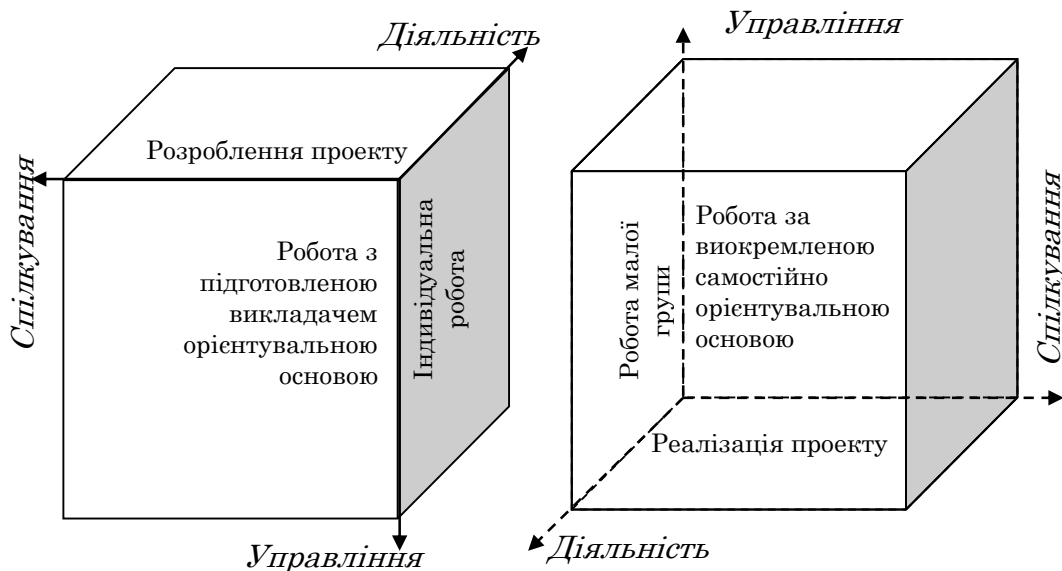
Вісь друга – управління. Віддаючи належну увагу використанню групової роботи студентів у навчанні, разом з тим, убачаємо в них певну випадковість сумарного впливу зовнішніх стандартів, прикладів поведінки, внутрішніх персональних норм і можливостей. Процесу ж навчання прагнемо

надати більш цілеспрямованого характеру. Цю цілеспрямованість може забезпечити використання теорії управління, яка має стати практикою не лише для викладача, але й для студентів. Для здійснення переходу від співуправління в навчанні до самоуправління потрібно управляти не управляючи. Сприяє в реалізації зазначеного, на нашу думку, категорія «майбутнє». Як зазначає А. Бандура, «когнітивні репрезентації майбутніх результатів функціонують як діючі мотиватори поведінки». Джерелом мотивації слугує визначена на майбутнє ціль. «Коли люди ставлять перед собою ясні цілі, то усвідомлювані негативні суперечності між тим, чого вони досягли, і тим, чого прагнуть досягти, формують у них почуття незадоволеності, що слугує збуджувальним мотивом для змін» [30, с. 224]. Як можливість для тих, хто навчається, оволодіння на практиці категоріями «управління» та «майбутнє» розглядаємо застосування в навчальному процесі засобів проектної технології, яким було присвячено попередні роботи автора [34] і в яких засоби проектної технології розглянуті як засоби самоуправління.

Вісь третя – діяльність. Хоча зміна  $S_d$  і розглянута в якості внутрішнього параметра, але в ній також можна виокремити керуючу складову, спираючись на теорію поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна. У дії ним виокремлено орієнтувальну, виконавську, контрольну частини. Орієнтування, як зазначає П.Я. Гальперін, є складним утворенням, воно містить: 1) модель об'єкта; 2) модель дії (алгоритм виконання операцій); 3) характеристику матеріалу й операцій з його відбору та підготовки до роботи; 4) підбір і характеристику знарядь та операцій з їх використання; 5) знаряддя та операції контролю, поточного і підсумкового; 6) поєднання всього цього в єдиний план з вибором оптимального варіанта (останнє є теоретично самостійною, а психологічно – особливо важливою ланкою) [35, с. 43]. У відповідності до цього, пропоновані студентам засоби проектної технології мають бути доповненими засобами створення орієнтувальної основи дії для конкретних опрацьовуваних в рамках того чи іншого навчального предмета видів майбутньої професійної навчальної діяльності студентів.

Розглядаємо пропонований комплекс засобів як базовий (рис. 8.5), з якого можна планувати різні варіанти технології

організації самостійної діяльності студентів залежно від особливостей навчального предмета та конкретної студентської групи. У цьому твердженні спираємося, з одного боку, на викладені вище теоретичні міркування, з іншого – на власні практичні розвідки та досвід колег.



*Рис. 8.5. Визначення базового комплексу засобів для організації на засадах синергетичного підходу самостійної навчальної діяльності студентів університету*

Далі докладніше розглянемо можливі варіанти застосування проектної технології та роботи малих груп для організації самостійної навчальної діяльності студентів університету.

## 8.2. Реалізація моделі самостійної навчальної діяльності студентів університету з використанням засобів проектної технології

Історія застосування проектної технології у навчальному процесі сягає більше, ніж сто років. Для розкриття освітнього потенціалу цієї технології доречним убачається надати приклади саме з тих часів.

Започаткування активного впровадження у навчально-виховний процес проектної технології слід пов'язати з двома педагогами: Джоном Д'юї та Антоном Семеновичем Макаренком.

«Потрібно думати про майбутнє на кожному етапі навчального процесу ... Викладач має думати про майбутнє як

ніхто інший», – писав Дж. Д'юї. А.С. Макаренко ставив технологічні запитання: «Що у нас виросте з наших вихованців? Де гарантії цього?».

Наведемо лише один приклад з педагогічної практики А.С. Макаренка: під його керівництвом учорашні юні безпритульники і злочинці не лише адаптувалися до нормального життя, але взяли безпосередню участь у відкритті на початку 40-х років ХХ століття виробництва фотоапаратів «ФЕД». Однойменне підприємство працює і в наш час, але головна заслуга Макаренка – це виховані ним сотні сиріт. Визнаючи заслуги нашого видатного земляка, ЮНЕСКО назвало його в числі чотирьох педагогів, які визначили педагогічне мислення у ХХ столітті.

У педагогічній практиці А.С. Макаренко виокремлював близьку, середню та віддалену перспективи. Близька перспектива, яка ґрунтується на особистісній зацікавленості групи осіб, які навчаються, може реалізовуватися навіть у найбільш невідготовлених групах. Головне, що кожен має сприймати запропоноване як власну радість завтрашнього дня, передчувати задоволення. Середня перспектива, за А.С. Макаренко, – це проект колективної події, дещо відкладеної в часі. Щоб досягнути цієї перспективи, потрібно докласти певних зусиль. Віддалена перспектива – така, що не лише відкладена у часі й потребує значних спільних зусиль, але й така, в якій узгоджуються особистісні та суспільні потреби. Як показала практика А.С. Макаренка та його однодумців, вибудова таких перспективних ліній дозволяє досягти суттєвих результатів як у навчанні, так і у вихованні. Але проекти ці мають бути не «іграшковими», а відповідати на реальні потреби оточуючого середовища. Так, за темою «Шляхи сполучень» можна організувати «практичну» роботу, що по суті своїй не буде мати практичної цільової установки (екскурсії, виміри, складання діаграм, зарисовки доріг, розповіді про аварії), а можна весь навчальний матеріал і всі форми його опрацювання підкорити основній проблемі, наприклад, покращенню ділянки дороги в певному районі [36].

Звернемося до визначень.

Проект – це ідеальний образ майбутнього з потрібними перевагами, що супроводжується описом процедури перетворення цього образу в об'єктивну реальність з урахуванням обмежень: людських, матеріальних і часових ресурсів.

Основні властивості проекту такі:

- проект має містити, з одного боку, ідеальний образ того, чого немає, але що є потрібним, що може бути створеним і для цього існують відповідні гарантії, з іншого, – опис процедури досягнення відповідного ідеального образу;

- проект як ідеальний образ бажаного майбутнього поступово трансформується у результаті діяльності суб'єкта;

- проектна діяльність – це унікальна та неповторна діяльність, яка має комплексний характер з певними зв'язками між компонентами і в даних умовах обґрунтована як оптимальна;

- тематика проекту має особистісне значення для суб'єкта діяльності;

- проект розвиває людину як суб'єкта діяльності, орієнтує на співпрацю;

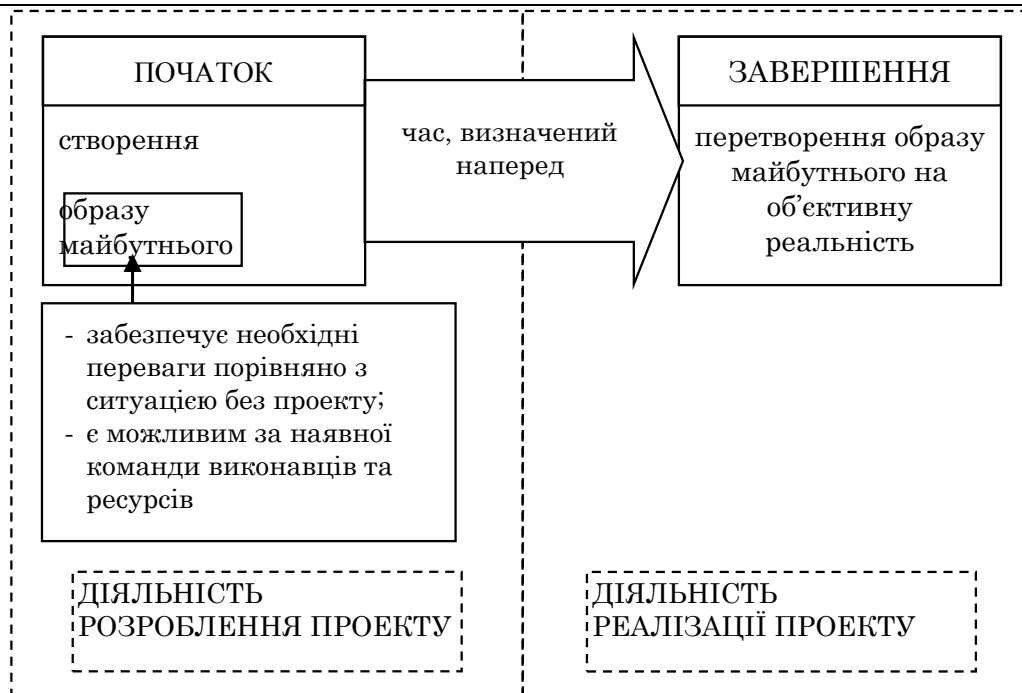
- проект ґрунтується на інтеграції знань і досвіду з різних сфер науки та практики.

Проектна діяльність – це така, *яка починається* зі створення певного образу майбутнього, що забезпечує необхідні переваги порівняно з ситуацією без проекту, і є можливим за наявної команди виконавців та ресурсів, і *яка завершується* у визначений час із перетворенням цього образу на об'єктивну реальність (рис. 8.6).

Діяльність розроблення проекту – це такий складник проектної діяльності, що створює образ бажаного і можливого (у визначений термін за наявної команди виконавців та ресурсів) майбутнього, а також опис процедури перетворення цього образу на об'єктивну реальність.

Діяльність реалізації проекту – це такий складник проектної діяльності, що забезпечує (відповідно до наявного опису процедури) перетворення бажаного та можливого за наявної команди виконавців і ресурсів образу майбутнього на об'єктивну реальність.

Проектна діяльність включає у себе ще один етап – рефлексію, тобто самооцінку суб'єктом проектної діяльності отриманих результатів.



*Рис. 8.6. Сутність поняття «проектна діяльність»*

Наведені визначення понять «проект», «проектна діяльність», «діяльність розроблення проекту», «діяльність реалізації проекту», «рефлексія» знаходять своє відображення в навчальному процесі у вигляді проектної технології.

Цілі проектної технології у навчанні – надання тим, хто навчається, можливості самостійно здобувати знання у ході планування та виконання практичних завдань, які вимагають інтеграції знань і досвіду із різних предметних галузей і поступово ускладнюються. Викладачеві в проектній діяльності відводиться роль координатора й експерта.

Реалізувати проектну технологію у навчальному процесі пропонується через таку послідовність етапів:

- 1) обрання проблеми, для розв'язання якої розробляється проект;
- 2) формулювання бажаного ідеального кінцевого результату;
- 3) визначення реалістичної ідеї проекту;
- 4) формулювання цілі проекту;
- 5) виокремлення продуктів проекту;
- 6) декомпозиція проекту;
- 7) складання календарного плану;
- 8) поетапна реалізація календарного плану;
- 9) рефлексія отриманих результатів;

## 10) презентація отриманих результатів.

Важливим етапом у ході розроблення проекту є декомпозиція – «поділ» мети проекту на складники за рівнями, необхідними для ефективного управління проектом («розділяй і володай»).

Завданнями декомпозиції проекту є такі: забезпечення переходу від мети до способів і засобів її досягнення; визначення робіт і часу, необхідних для досягнення мети; позбавлення непотрібних (зайвих) робіт і ресурсів, що не пов'язані з реалізацією проекту; поділ робіт на складники для різних учасників проекту, координація їхніх дій і визначення відповідальності.

Слід зазначити, що завдання розроблення тими, хто навчається, проекту не є таким уже й простим для них. Тому доречним є надати певні рекомендації щодо прийомів роботи. У ході розроблення проекту (етапи 1-7) рекомендується така послідовність прийомів: а) пояснення викладача; б) індивідуальне письмове виконання етапу студентами (корисним буде надати орієнтувальну основу дії); в) обговорення індивідуальних напрацювань у складі міні-груп (2-5 осіб); г) презентація поточного етапу роботи всій академічній групі. При цьому, виходячи з підготовленості студентів і наявного ресурсу часу, слід виокремити види робіт, які будуть виконуватися в аудиторний та позааудиторний час. Етап 8 виконується відповідно до розробленого календарного плану проекту і, як правило, у позааудиторний час. На цьому етапі ті, хто навчаються, працюють за планом, який самі ж і розробили, набуваючи при цьому необхідний у нинішніх умовах невизначеності досвід самоуправління власною діяльністю. Етап 9 - завершальний, забезпечує набуття тими, хто навчається, досвіду оцінювання власної діяльності та визначення необхідних коректив.

Наведемо приклад – навчальний курс Susan Murcott «Розповсюдження інновацій для спільного блага», представлений серед відкритих освітніх ресурсів Масачусетського технологічного інституту. На початку курсу кожному студенту пропонується підготувати та представити 60-секундний виступ за одним із двох варіантів: 1) у категорії «Рекрутинг в інноваційну Dream Team» (ім'я студента, автора ідеї проекту; назва команди; короткий (до 50 слів) опис проекту; потреби в

учасниках); 2) у категорії «Пропоную свої послуги» (ім'я студента; причини, через які команда має прийняти студента (до 50 слів); типи пріоритетних проектів). Після презентацій студенти об'єднуються в групи. Робота курсу «Розповсюдження інновацій для спільного блага» не обмежується навчальною аудиторією, а спрямовується на реальні проблеми оточуючого світу, будується навколо конкурсів організацій, що підтримують студентські проекти. Цікаво, що навіть для викладача курсу несподіванкою стало те, що після завершення навчання на канікулах студенти за власною ініціативою беруться за реалізацію розроблених проектів [37].

Розуміючи переваги, які надає проектна технологія у навчальному процесі, зупинимось також і на його складностях і потенційних проблемах.

По-перше, існує проблема із забезпеченням системності отриманих тими, хто навчається, знань і досвіду, адже теми проектної діяльності корисно довірити обирати самим студентам. Виникає небезпека зосередження їх на одних елементах змісту навчання й нехтування іншими, складання у них враження проходження навчального матеріалу мимохідь. Для запобігання цієї проблеми важливим є питання повноти змісту і навчальних результатів. Із розумінням наведеного, від викладача вимагається висока майстерність у своїй справі, щоб запропонувати студентам правильні та цікаві альтернативи вибору тем, організувати навколо них системне опрацювання навчального матеріалу (зокрема, допомогою в цій роботі можуть виступити електронні засоби навчання). Разом з тим зазначимо, що вкладаючи зусилля у вирішення проблеми системності, викладач отримує можливість забезпечити для студентів дискретний спектр можливих шляхів у майбутнє, вибір серед них сприяє самостійній навчальній діяльності (як це було обґрунтовано вище в ході обґрунтування відповідної моделі).

По-друге, існує проблема активізації творчого рівня діяльності учасників розроблення навчального проекту. Адже, як засвідчує практика, певні студенти звикли працювати чітко за наданим зразком і є доволі негнучкими у своїй розумовій діяльності. Проектна ж діяльність вимагає оригінальності пропонувананих рішень, що ґрунтується на інтеграції



знань і досвіду з різних сфер науки та практики. Тому організація роботи студентів над розробленням проектів потребує використання засобів творчої діяльності студентів у навчанні.

По-третє, важливою умовою мотивації в навчальному процесі є те, що результати реалізації навчальних проектів принесуть комусь користь. Практика засвідчує, що для молодих людей важливим є зворотний зв'язок від тих, для кого вони створюють та реалізують свої проекти. Щоб підсилити результативність студентських навчальних проектів для останніх, пропонується застосовувати зусилля малих робочих груп.

### **8.3. Реалізація моделі самостійної навчальної діяльності в організації роботи малих студентських груп**

Група – це двоє або більше осіб, які взаємодіють один з одним, впливають один на одного більше, ніж кілька миттєвостей, сприймають себе як «ми» [38, с. 356].

За Е. Берном, взаємодія малої групи передбачає виокремлення меж: зовнішньої (що відділяє учасників групи від неучасників) та внутрішньої (що відділяє лідера від членів групи); установлення конституції (правил) еволюції групи, активізацію групи через заповнення її ніш конкретними індивідами [39].

Важливим є те, за якими саме правилами відбувається об'єднання студентів у групи. Іноді рекомендують об'єднувати в групи осіб із близьким рівнем пізнавальної активності та схожими інтересами. Але можливий й інший варіант, що реалізує механізм «сила слабких зв'язків», запропонований американським соціологом Марком Грановеттером (Стенфордський університет). На відміну від слабких, сильні міжособистісні зв'язки є каналом інформації, що найменше відрізняється від тієї, якою вже володіє сам суб'єкт. Отже, існує потреба надання студентам досвіду визначення «сили слабких зв'язків», а для цього – організації груп із різними характеристиками учасників (у тому числі й міждисциплінарних).

У якості прикладу методу, що дозволяє створити групи з

«силою слабких зв'язків», наведемо метод «шеренга оцінок»: учасники навчального процесу вишикуються в шеренгу – з одного боку ті, які згодні з певним твердженням оцінювального характеру, з іншого – які категорично не згодні. Далі шеренга розраховується (1-й, 2-й, 3-й, ...); на підставі цього об'єднуються групи. Особи з протилежними точками зору опиняються перед необхідністю спільно виконувати завдання.

Той, хто захоче спробувати застосувати методи взаємного навчання, має бути готовий до можливих проблем. Перша з них – наслідок психологічного явища, що отримало назву «соціальна лінь». Це явище ілюструють, наприклад, такі експерименти. У досліді групи вчених із Массачусетса під керівництвом Алана Інгама досліджувані думали, що тягнуть лямку разом з іншими, а насправді вони працювали одноосібно (їм зав'язували очі й говорили тягнути з усіх сил). Ті ж самі люди, коли знали, що тягнуть самі, то розвивали зусилля на 18 % більші, ніж коли думали, що ззаду їм допомагають інші. У Державному університеті Огайо дослідники Бібб Латане, Кіплінг Уіл'ямз і Стівен Харкінз порівнювали шум, створюваний шістьма учасниками експерименту, з шумом, створюваним однією людиною. Перед усіма досліджуваними було поставлене завдання «аплодувати і кричати якомога голосніше». З'ясувалося, що шум, створюваний шістьма, лише у два з чимось рази перевищував шум, створений одним. Цікаво, що ті, хто плескали в долоні і самотійно, і в групі, не відчували себе «ледацюгами»: вони вважали, що плескали однаково і в тій, і в іншій ситуації. Інші подібні експерименти дозволили з'ясувати, що, коли люди працюють у групі, не відповідають за кінцевий результат і не можуть оцінити свій власний внесок, їхня особистісна відповідальність розподіляється між усіма членами групи [38, с. 364-365].

Для того щоб збільшити мотивацію членів групи, пропонується стратегія ідентифікації індивідуальної продуктивності. Деякі футбольні тренери так і чинять, знімаючи на відео й оцінюючи кожного гравця. Коли дослідники з Огайо надали кожному досліджуваному індивідуальний мікрофон, люди стали докладати більше зусиль, адже їх особистий результат міг бути визначений [38, с. 366]. Соціальна лінь значно зменшується, якщо в групі працюють друзі, а не сторонні

люди [38, с. 368].

Важливою умовою правильної організації навчання в групі є створення позитивної взаємозалежності між учасниками через єдину мету, спільні ресурси, спільні процедури, однакове, але персональне заохочення для всіх учасників групи.

Створення позитивної взаємозалежності через спільні ресурси може реалізовуватися із застосуванням прийому «пазл», тобто надання кожному члену групи лише частини інформації, необхідної для виконання поставленого завдання (спільний інформаційний ресурс). Час на виконання завдання при цьому обмежується таким чином, щоб один студент не встиг виконати його за встановлений термін (спільний часовий ресурс).

У якості прикладу використання спільних ресурсів і спільних процедур наведемо метод «ажурна пилка». Цей метод був розроблений у США. У 1957 році в країні була проведена десеґреґація шкіл. Учні зі світлим і темним кольором шкіри, які кілька десятиліть навчалися окремо, були об'єднані в спільні класи. Це призвело до зростання міжнаціональної напруги в школах. Група соціальних психологів під керівництвом Еліота Аронсона була запрошена департаментом освіти м. Остін (штат Техас) для консультацій. Науковці припустили, що вирішити проблему можна через ситуацію взаємної залежності учнів один від одного. Вони розробили метод «ажурна пилка».

Метод «ажурна пилка» реалізується таким чином:

- викладач готує навчальний матеріал, який можна розділити на декілька змістових частин;
- у класі (академічній студентській групі) формується кілька навчальних підгруп. У кожній підгрупі стільки осіб, на скільки частин розділений навчальний матеріал;
- навчальний матеріал розподіляється між учасниками групи. Кожен отримує лише одну частину і стає експертом у відповідному питанні. З усіх частин група може скласти повний текст;
- студенти самостійно вивчають отримані частини навчального матеріалу;
- за сигналом викладача ті, хто має однакові тексти, об'

єднуються в експертні групи. Вони обговорюють текст, розмірковують над питаннями, які виникають, виокремлюють головне, що слід пояснити іншим учасникам «батьківських груп»;

– знову звучить сигнал викладача, й студенти повертаються в «батьківські групи». Кожен експерт знайомить інших учасників зі змістом своєї частини загального тексту;

– спільно студенти осмислюють отримані знання;

– оратори доповідають про результати роботи своїх груп загалом;

– викладач може попросити будь-якого студента відповісти на контрольне питання за будь-якою частиною матеріалу.

Ще один приклад взаємного навчання з використанням спільних процедур – «круглий стіл», що може бути успішно застосований як на етапі закріплення навчального матеріалу, так і на етапі поточного контролю:

– кожен учасник групи отримує робочий аркуш під певним номером, на якому зверху розміщене питання відповідного варіанта, а також кілька граф для відповіді. Число граф дорівнює кількості учасників малої групи плюс один;

– комплект робочих аркушів для кожної групи однаковий. Протягом певного періоду часу (визначається викладачем залежно від складності завдання) студент у письмовій формі відповідає на поставлені питання у відведеній для цього графі. Після завершення визначеного періоду часу листок передається за колом наступному учаснику групи, який також відповідає на поставлене питання. Таким чином, коли робочий лист повернеться до свого власника, на ньому вже буде дано стільки відповідей, скільки осіб маємо за «круглим столом». Кожен студент уважно вивчає всі відповіді на питання його робочого аркуша і, у випадку необхідності, вносить зміни чи доповнення в свою початкову відповідь в останній графі аркуша;

– на наступному етапі студенти з різних груп з однаковими варіантами робочих аркушів формують нові групи, обговорюють отримані відповіді і, у випадку необхідності, вносять корективи у формулювання своєї відповіді.

Власний приклад спільних процедур у навчанні надає й

система масових відкритих онлайн курсів Coursera. Тут застосовується метод перехресного оцінювання. Кожен студент має оцінити роботи кількох однокурсників. Це також частина навчання: той, хто навчається, бачить п'ять напрямів думок, п'ять способів вирішення навчальної проблеми. Якщо студент не перевірить роботи інших у встановлений термін, то він не отримає оцінку за свою роботу.

Знання наведених та інших методів організації роботи в малих групах дуже важливі. Оволодівши ними в університеті, молоді люди будуть готові до подолання певних ризиків у подальшій професійній діяльності. Адже спроби здійснення роботи в групах без належного методичного забезпечення можуть призвести, наприклад, до такого психологічного явища, як «огруплення мислення», коли грубі помилки стають наслідком прагнення групи подавити свою незгоду заради групової гармонії. Хоча причини такого явища ширші, ніж лише відсутність знання методів. Навіть дуже досвідчені групи можуть опинитися в такій ситуації через: високу згуртованість групи; її ізоляцію; директивний стиль управління; високий рівень стресу разом із слабкими сподіваннями на існування іншого рішення (краще схвалене лідером чи іншими значимими людьми) [38, с. 387]. Симптоми цього нестримного прагнення до гармонії такі: 1) ілюзія невразливості; 2) раціоналізація; 3) ніким не заперечена віра в етичність групи; 4) стереотипний погляд на противників; 5) тиск конформізму; 6) самоцензура сумнівів; 7) ілюзія однастайності думок; 8) «розумохранителі», які захищають групу від небажаної інформації [38, с. 390]. Тим не менше як в експериментах, так і в реальних ситуаціях групи можуть приймати мудрі рішення. Збираючи різнобічну інформацію і вдосконалюючи оцінку можливих альтернатив, група здатна скористатися перевагами від об'єднаної проникливості її членів [38, с. 391]. Але для цього потрібні відповідні знання та досвід, у тому числі досвід роботи в групі.

Представлені вище методи роботи сприяють реалізації вісі «спілкування» в обґрунтованій вище моделі самостійної навчальної діяльності студентів через почерговування індивідуальної роботи та роботи груп, в яких студенти можуть реалізувати власний вибір щодо дискретного спектра можливих шляхів в майбутнє.

## Висновки до розділу 8

1. Для надання студентам досвіду самостійної навчальної діяльності викладач має реалізувати послідовність перехідних етапів: пряме управління – співуправління – самоуправління. Однак складність пов'язана з тим, а як саме реалізувати перехід. Питання, за О.М. Князевою, полягає в тому, як викладачеві управляти не управляючи. Для обґрунтування відповіді пропонується звернутися до визначень й проаналізувати особливості самостійної навчальної діяльності студентів університету. Зокрема, на підставі визначення поняття «самостійність», даного С.Л. Рубінштейном, можна виокремити три вісі – «діяльність», «управління», «спілкування», які пропонується розглянути як базові для обґрунтування моделі самостійної навчальної діяльності студентів університету.

2. У ході аналізу визначень поняття «самостійність» та інших, пов'язаних із цим, наведених різними авторами, стають зрозумілими певні суперечності за трьома вісями – управління, спілкування, діяльності: 1) між потрібним і наявним досвідом у різних видах діяльності; 2) між ситуаціями прямого управління та самоуправління у навчальному процесі; 3) між автономністю та залежністю того, хто навчається, від інших. Осмислити зазначені суперечності пропонується з використанням методологічних принципів додатковості, інтервального та синергетичного підходів, користуючись на даному етапі їх якісним розумінням, й маючи на меті на наступних етапах підсилити отримані висновки кількісними показниками. При цьому осмислення суперечностей здійснюється з метою уточнення моделі самостійної діяльності студентів через уведення відповідних шкал для вісей діяльності, управління, спілкування. Маючи вісі й шкали на цих вісях, можемо моделювати в тривимірному просторі самостійну діяльність окремого студента і певної групи в статиці та динаміці (в останньому – спираючись на базові моделі теорії катастроф).

3. Розуміння суперечностей самостійної навчальної діяльності студентів відкриває можливість обґрунтування засобів організації такої діяльності викладачем. У якості такого пропонуються – засоби організації роботи студентських проектних груп, що працюють у відповідь на реальні (на противагу навчальним кейсам) потреби життя, використовуючи відповідні орієнтувальні основи дії. Така робота дозволяє врахувати специфіку проектів у різних сферах діяльності, особливості ролі в проекті окремої осо-

бистості та групи виконавців, а також наявний досвід управління. На теоретичному рівні доведено, що зазначене дозволяє забезпечити позитивну динаміку самостійної навчальної діяльності студентів.

4. У плані розроблення засобів організації викладачем самостійної навчальної діяльності студентів проектна технологія у навчальному процесі розглянута як така, що орієнтує думки і діяльність того, хто навчає, і того, хто навчається, на майбутнє, на встановлення зв'язків наявного сьогодні з потрібним у найближчій і віддаленій часових перспективах. При цьому відкриваються можливості самостійно набувати знання у ході планування та виконання все складніших і складніших практичних завдань, інтеграції знань і досвіду із різних предметних галузей.

5. Засоби організації роботи малих груп допомагають викладачеві зробити самих студентів суб'єктами самоуправління. Однак викладач може зіткнутися з природними, але шкідливими для ефективності взаємного навчання психологічними явищами (зокрема, соціальною лінійною й огрупленням мислення). Тож в основному тексті підібрані та представлені певні прийоми, які допомагають у запобіганні (у крайньому разі – зменшенні впливу) названих проблем.

6. Будучи «відкритими засобами» (тобто, надаючи багато свободи вибору тим, хто навчається), засоби проектної технології містять у собі й певні небезпеки щодо системності знань та досвіду, що здобувається. Тому вони вимагають продуманої комбінації з іншими педагогічними засобами, спрямованими на формування складних теоретичних понять і відпрацювання вмінь, у першу чергу маємо на увазі засоби, що втілюють теорію поетапного формування розумових дій. Підкреслюємо, що повною мірою свій потенціал засоби проектної технології відкривають лише тоді, коли, окрім надання студентам широкої свободи творчості, багато праці покладається ними і на опрацювання уже накопичених теоретичних знань і практичних рішень.

## Література до розділу 8

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Електронний ресурс] / С.Л. Рубинштейн. – СПб : Питер. – 2000. – Режим доступу до ресурсу: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/index.htm>
2. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст] / К.К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.

3. Усманов В. В. Интенсивные технологии управления самостоятельной работой студентов в процессе их профессионального обучения : дис. докт. пед. наук : 13.00.08 [Текст] / Усманов В. В. – Пенза, 2006. – 386 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
5. Прокопенко І.Ф. Педагогічна технологія [Текст] / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків : Основа, 1995. – 105 с.
6. Выготский Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
7. Independent Learning and Student development [Электронный ресурс] / K. Nagpal, Priyamakhija, L. James, Gyanprakash // International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research. – 2013. – Vol. 2 (2). – Режим доступа до ресурсу: <http://indianresearchjournals.com/pdf/IJSSIR/2013/February/3.pdf>
8. Swaine L. The false right to autonomy in education / L. Swaine. // Education Theory. – 2012. – p. 107–124.
9. Бор Н. Квантовая физика и философия [Электронный ресурс] / Н. Бор. – Режим доступа до ресурсу: [http://ufn.ru/ufn59/ufn59\\_1/Russian/r591c.pdf](http://ufn.ru/ufn59/ufn59_1/Russian/r591c.pdf)
10. Налимов В.В. Вероятностная модель языка : О соотношении естественных и искусственных языков [Электронный ресурс] / В.В. Налимов. – Режим доступа до ресурсу: [http://v-nalimov.ru/books/122/483/?sphrase\\_id=522](http://v-nalimov.ru/books/122/483/?sphrase_id=522)
11. Философский словарь [Текст] / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.
12. Лазарев Ф.В. Конститутивизм как методологическая парадигма в свете физической идей XX века [Текст] / Ф.В. Лазарев / Академия знания : Научный журнал; [под ред. Лазарева Ф.В.] – Симферополь, 2010. – № 3. – С. 4-12.
13. Змиевская Е.В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Змиевская Е. В. – М., 2003. – 169 с.
14. Новиков А.М. Методология учебной деятельности [Текст] / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.
15. Мирошниченко Л.В. Управление учебной работой студентов вуза [Текст] / Л.В. Мирошниченко. // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2009. – № 9. – С. 113-117.
16. Абасов З. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов [Текст] / З. Абасов. // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 81–84.



17. Шумейко І.А. Актуальність вдосконалення організації самостійної роботи студентів [Текст] / І.А. Шумейко // Вісник проблем біології і медицини. Медична освіта. – 2013. – № 1. – том 2. – С. 196-198.

18. Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст] / Л.А. Шипилина. – М. : ФЛИНТА, 2011. – 204 с.

19. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

20. Формирование учебной деятельности студентов [Текст] / Под ред. В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.

21. Дмитренко Т.О. Системний аналіз педагогічної технології [Текст] / Т.О. Дмитренко. // Напрями наукових досліджень кафебри педагогіки: Збірник наукових праць / За ред. В.І. Лозової. – Харків : ХДПУ. – 1997. – С. 67–70.

22. Tan F.V. Managing Self-instructed Learning within the IS Curriculum: Teaching Learners to Learn [Електронний ресурс] / F.V. Tan, H. Chan // Informing Science. – 1997. – Vol. 81, No 1. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.inform.nu/Articles/Vol1/v1n1p1-7.pdf>

23. Железнякова О.М. Феномен доповнителности в научно-педагогическом знании [Електронний ресурс] / О.М. Железнякова. – Режим доступу до ресурсу: <https://books.google.com.ua>

24. Whitney H. On singularities of Mappings of Euclidean Spaces I. Mappings of the Plane into the Plane // Ann. Math. – 1955. – V. 62. – P. 374-410.

25. Арнольд В.И. Теория катастроф / В.И. Арнольд. – М. : Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1990. – 128 с.

26. Бор Н. Избранные научные труды [Текст] / Н. Бор. – т. 2. – М, 1970. – 676 с.

27. Виноградов А.И. Социальный субъект в свете принципа доповнителности [Електронний ресурс] / А.И. Виноградов / Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – № 3. – Режим доступу до ресурсу: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-subekt-v-svete-printsipa-dopolnitelnosti>

28. Мушич-Громыко В.Г. Дифференциация гуманитарным восприятием принципа доповнителности Н. Бора : проблема поверхностного прочтения [Електронний ресурс] / В.Г. Мушич-Громыко. – Режим доступу до ресурсу: <http://cyberleninka.ru/>

29. Князева Е.Н. Научись учиться [Электронный ресурс] / Е.Н. Князева. – Режим доступа до ресурсу: <http://spkurdyumov.ru/education/nauchis-uchitsya/>
30. Бандура А. Теория социального научения [Текст] / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
31. Zimmerman B. J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning [Электронный ресурс] / B. J. Zimmerman // Journal of Educational Psychology. – 1989. – Vol. 81, Issue 3. – Режим доступа до ресурсу: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?rep=rep1&type=pdf&doi=10.1.1.215.2089>
32. Mahon C. Promoting Self-Regulated Learning Skills in Undergraduate Students Using a Group-Based Training Programme [Электронный ресурс] / C. Mahon, U. Crowley – Режим доступа до ресурсу: <http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/paper/self-regulated-learning-skills-in-undergraduate-students-using-a-group-based-programme.pdf?sfvrsn=6>
33. Yetkin İ. E. THE ROLE OF CLASSROOM CONTEXT IN STUDENT SELF-REGULATED LEARNING: AN EXPLORATORY CASE STUDY IN A SIXTH-GRADE MATHEMATICS CLASSROOM [Электронный ресурс] / İ. E. Yetkin // Dissertation, The Ohio State University. – 2006. – Режим доступа до ресурсу: [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=osu1148492404&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1148492404&disposition=inline)
34. Купенко О.В. Людина для людей: на шляху зростання (теоретико-методологічні та технологічні засади управління проектною діяльністю студентів вищого навчального закладу) [Текст] / О.В. Купенко. – Суми : Вид-во СумДУ, 2008. – 296 с.
35. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» [Текст] / П.Я. Гальперин. – М.: Мир, 1978. – 172 с.
36. Кагаров Е.Г. Метод проектов в трудовой школе [Текст] / Е.Г. Кагаров. Ленинград, 1926. – 88 с.
37. Murcott S. Disseminating Innovations for the Common Good [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [ocw.mit.edu](http://ocw.mit.edu)
38. Майерс Д. Социальная психология [Текст] / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 1999. 688 с.
39. Берн С. О структуре и динамике организации и группы [Текст] / С. Берн – Екатеринбург: ЛИТУР, 2002. – 320 с.

---

## ПІСЛЯМОВА

---

Серед гуманітарних наук особливу роль відіграє педагогіка як наука, що інтегрує знання про людину, на філософських засадах досліджує й осмислює феномен розвитку людини, вивчає закономірності становлення особистості у спеціально організованому педагогічному процесі. Особливо слід підкреслити зростаючу роль педагогіки у зв'язку з таким етапом розвитку інформаційного суспільства, як становлення економіки знань, що пов'язано з їх впливом на соціально-економічний рівень розвитку країни, процвітання суспільства і добробут людей. У таких умовах значно зростає цінність освіти майбутніх фахівців будь-якого профілю.

XXI століття – це час розробки ідей про множинність істини, що обумовлено багатовимірністю людини і різноманітністю типів її пізнавальної діяльності. Пошуки ідеалу наукової істини у педагогічному пізнанні сприяють залученню методів, якими користуються інші галузі науки.

Парадигмальний аналіз основ сучасної педагогіки показав, що парадигма може бути їх підґрунтям, якщо до її складу входить основна ідея (гуманізація освіти); апарат науки (об'єкт, предмет, методи); методологія, теорія, ціннісні орієнтації дослідників, засоби впливу на технологію процесів у педагогічній системі. Методологічний аспект аналізу основ сучасної педагогіки дозволив визначити, що до їх складу входить методологічна система, загальна структура якої включає підходи, принципи і методи, а рівнями ієрархії є філософський, загальнонауковий, конкретно науковий і технологічний. Парадигмальний і методологічний аспекти утворили необхідне підґрунтя для епістемічного аналізу основ сучасної педагогіки. Виявлено сукупність факторів та їх вплив на стан дослідження процесів пізнання в педагогічній системі.

Розроблено теорію педагогічної системи на основі принципів: системності, інтервальності, оптимальності, адаптивності. Розглянуто сутність принципів, їх зв'язок із законами, правилами використання, а також визначення оптимальності й адаптивності. Аналіз існуючих визначень педагогічного

процесу з використанням принципів системності й інтервальності надав можливість розробити його визначення як зміни станів суб'єктів педагогічної системи (педагогів, учнів), що відбуваються цілеспрямовано, закономірно (відповідно до законів необхідної різноманітності, екстремальності, зворотного зв'язку тощо) згідно з принципами (загально-філософськими, загально-дидактичними, специфічними), «клітинкою» якою є ситуація спільної продуктивної діяльності суб'єктів, а системоутворювальними факторами на етапах: орієнтувальному, пізнавально-перетворювальному, контрольно-рефлексивному – є, відповідно, організація, управління, спілкування, а результатами – знання, вміння, навички учнів, їхній розвиток, позитивна самореалізація.

Педагогічна система як предмет науки має велику кількість різноманітності; функціонує згідно із законами управління; досліджена на основі системного підходу як цілісна, цілеспрямована; виявлено функції системи й окремих компонентів; систему розглянуто як багатовимірну та ієрархічну.

Застосування зазначених вище теоретико-методологічних й технологічних засад у конкретних дослідженнях (Т.О. Дмитренко, К.В. Ярьсько, Т.В. Лпаврик, Т.В. Колбіна, В.М. Нагаєв, С.В. Копилова, Н.Д. Кабусь, О.В. Купенко) дозволило розробити загальну структуру педагогічного процесу, компонентами якої є мета, педагогічні системи організації, управління, спілкування, відповідні його етапам; фактори, що впливають на педагогічний процес; суперечності, які виникають при дії факторів; механізми зменшення рівня дії суперечностей, педагогічні технології, результати.

Дослідження основ сучасної педагогіки, що здійснено в монографії колективом авторів, може стати підґрунтям для їх подальшої розробки.

---

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

---

### Розділ 1.

**Дмитренко Тамара Олександрівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Херсонського державного університету

### Розділ 2.

**Дмитренко Тамара Олександрівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Херсонського державного університету

**Яресько Катерина Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри управління соціальними комунікаціями Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця

### Розділ 3.

**Дмитренко Тамара Олександрівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Херсонського державного університету

**Лаврик Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри комп'ютерних наук Сумського державного університету

### Розділ 4.

**Нагаєв Віктор Михайлович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри менеджменту організацій Харківського національного аграрного університету ім. В.В.Докучаєва

**Шоев Нуралі Наботович** – ректор Технологічного університету Таджикистану (м. Душанбе), доктор педагогічних наук, професор.

### Розділ 5.

**Колбіна Тетяна Василівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов та перекладу Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця

### Розділ 6.

**Копилова Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Херсонського державного університету

### Розділ 7.

**Кабусь Наталія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди

### Розділ 8.

**Купенко Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії, політології та інноваційних соціальних технологій Сумського державного університету

**НАУКОВЕ ВИДАННЯ**

**Т.О. Дмитренко, К.В. Яресько, В.М. Нагаєв,  
Т.В. Колбіна, С.В. Копилова, Н.Д. Кабусь, О.В. Купенко**

## **ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

**МОНОГРАФІЯ**

**ISBN 978-966-7273-32-4**

Технічний редактор С.В. Вишемирська

Підписано до друку 04.04.2016. Формат 60х 84/16. Папір офсетний  
Наклад 300 примірників. Гарнітура Century. Друк ризографія.  
Ум. друк. арк. 25,9. Обл.-вид. арк. 27,84.  
Замовлення № 281.

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