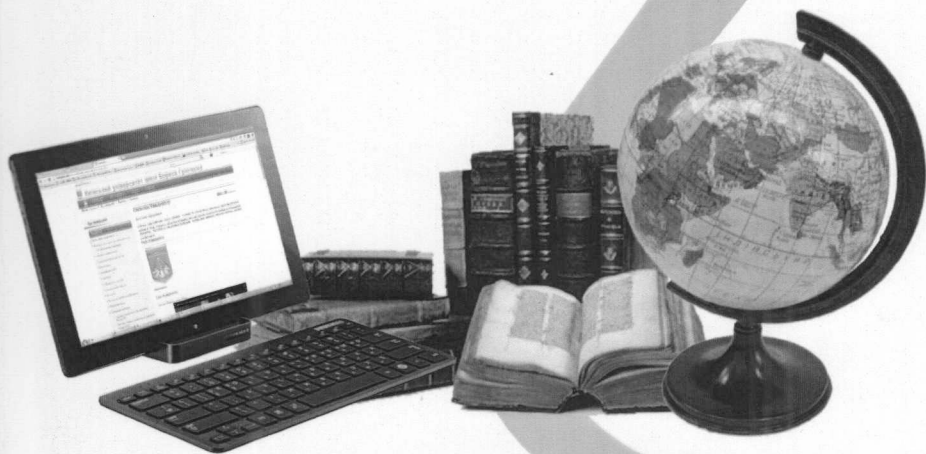


**КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

**ВИЩА ОСВІТА:  
ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ**

Монографія



**Київ  
2015**

# ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	4
------------------------	---

## Розділ I

### **СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: ТЕНДЕНЦІЙНІСТЬ РОЗВИТКУ**

Чернуха Н.М.	ЦІЛІСНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ВИКЛИКИ ЧАСУ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ...	5
Прошкін В.В.	ІНТЕГРАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ.....	15
Терентьева Н.О.	ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: ДРУГА АКАДЕМІЧНА РЕВОЛЮЦІЯ...	41
Мельниченко О.В.	ІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: АРГУМЕНТИ «ЗА» ТА «ПРОТИ».....	62

## Розділ II

### **ПОДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ**

Паламарчук Л.Б.	ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	80
Фруктова Я.С.	СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ.....	98
Максименко В.П.	СУТНІСЬ ТА ЗМІСТ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	120
Саврасова-В'юн Т.О.	ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ В УМОВАХ БАГАТОПРОФІЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	150

## **СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ**

У статті здійснено спробу окреслити смисл як базовий конструкт соціальної комунікації, наукового обґрунтування включення сучасних теорій смислопродукування до змісту професійної підготовки майбутніх педагогів, визначення соціально-комунікаційної компетентності як загально професійної, її компонентів та умов формування.

**Ключові слова:** соціальна комунікація, соціальний смисл, смислопродукування, соціально-комунікаційна компетентність, фундаменталізація освіти, генералізоване ядро знань.

Наш час, на думку вітчизняного науковця Ю. В. Романенка, погляди якого ми поділяємо, позначений двома протилежними тенденціями: кристалізацією соціальних систем при синхронному зростанні рівня їх внутрішньої нестабільності, що корелює із міжцивілізаційною конфліктністю в загальносвітовому масштабі, та породженням нових соціальних протиріч постінформаційного суспільства, що стосуються сфери соціального смислопродукування. При цьому соціальне смислопродукування, як зазначає у своїй роботі [15] автор, відбувається на тлі множини чинників економічного, політичного, фізико-географічного, духовного та соціально-психологічного походження. Для стабільного соціального зростання кожне суспільство прагне зберегти автентичність власної версії смислопродукування при спробах інтегрувати в неї різні фрагменти досвіду інших суспільств. У соціально-практичному аспекті актуальність проблеми вбачається у подоланні мегатенденцій руйнування автентичного соціального смислопродукування під впливом зовнішніх факторів. Першочергового значення ця обставина набуває для України з її багатовекторністю соціального розвитку та мозаїчною соціальною системою, які і є однією з першопричин кризової ситуації, яку болісно переживає наша країна сьогодні. Саме тому об'єктом нашого дослідження є соціальна комунікація як професійна діяльність, метою якої, на наше переконання, має бути об'єктивація та актуалізація смисло-продукуючих констант в їх етнорегіональному вимірі. Ми вважаємо, що на сьогодні, з огляду на традиційну роль та функції система освіти як соціальний інститут залишається транслятором інформаційної моделі репрезентації психічного досвіду в культурі соціальної системи, що являє собою той закріпленний метасенс як відносно ізольоване привілейоване психічне ядро та відповідний йому інституціалізований соціальний досвід, який науково обґрунтовує у своїй праці Ю. В. Романенко [15].

Вивченню концептуальних основ соціальної комунікації присвячено численні наукові праці В. І. Аршинова, О. О. Бодальова, П. Б. Варрема і

Ч. Кнаппера, Л. Гржесіка, Є. П. Головахи і Н. В. Паніної, В. Є. Кемерова, Р. Я. Купера, Ф. Лігтауера, Т. Мадржіцко, Е. Малібруди, Дж. Олпорта, Е. Тржбінска, Б. Труянска та інших дослідників. Теоретичні аспекти комунікативних відносин досліджені в роботах Ю. П. Буданцева, Л. А. Вербицької, В. В. Василькової, І. А. Дементьєва, Т. Н. Громової, Т. М. Дрідзе, П. С. Дрункера, А. С. Іонова, Л. А. Кайгородової, В. П. Конєцької, В. І. Курбатова, Ю. Подгурецького, Г. Г. Почепцова, Г. С. Пшегусової, А. В. Соколова, Ю. Хабермаса, Р. С. Цаголова та інших авторів.

Проте роль педагога як професійного комунікатора, транслятора соціальних смислів в них не окреслена, а залишається цариною фахівців з журналістики та інформації, що, на нашу думку, унеможливує угодження впливів на особистість різних соціальних інститутів, знижує їх ефективність, призводить до формування хибних уявлень, неадекватного ставлення особистості до навколишньої дійсності, ускладнює соціалізацію молодого покоління, є перешкодою щодо формування громадянського суспільства. Окреслена проблема активізує завдання визначення структури соціально-комунікативної компетентності педагога, відбору змісту професійно-орієнтованих дисциплін.

Соціальна комунікація розглядається сучасними науковцями, зокрема В. В. Васильковою, Т. М. Дрідзе, Ю. В. Романенком, А. В. Соколовим [3; 4; 15; 18], як особливий соціальний феномен, що здійснюється через індивідуально-особистісну та соціально-значущу комунікативну взаємодію та передбачає обмін соціальними смислами в соціальному часі та соціальному просторі, та обумовлює хід та результати соціального пізнання, конструювання та конституювання суспільних та міжособистісних відносин. Соціальна комунікація є важливою функціональною характеристикою суспільства, яка орієнтована на відтворення і конструктивну динаміку соціокультурних норм і зразків, що підтримують громадянську єдність. Її окреслюють як комунікативну взаємодію представників соціальних груп або інститутів один з одним, з людьми, які реалізують свої стратифікаційні, ціннісно-смислові і статусно-рольові можливості в рамках як реальних сформованих суспільних інститутів, так і в рамках соціальних інститутів, що є історичною і віртуально-технологічною смисловою та символічною реальністю сучасного соціуму.

Науковці розрізняють три багатовимірні просторово-часові координати: генетичний хронотоп, де відбувається рух біологічних образів і генетичних програм в біологічному часі та просторі; психічний (особистісний) хронотоп, де побутують смисли, освоєнні особистістю (сфера духовного життя, що сформувалася в процесі життєдіяльності людини); соціальний хронотоп, де відбувається рух смислів в соціальному часі і просторі, тобто у певному людському суспільстві. Залежно від

просторово-часової середовища науковцями здійснюється типізація комунікації, а саме, опосередкованої і доцільної взаємодії суб'єктів: матеріальна (транспортна, енергетична, міграція населення, епідемії та ін.); генетична (біологічна, видова); психічна (внутришньоособистісна, автокомунікація); соціальна (суспільна). Три останні типи на сьогодні прийнято розглядати як смислові. При цьому повідомлення смислових комунікацій завжди мають ідеальний (духовний) зміст і, як правило, але не завжди – матеріальну форму.

Відтворення і розвиток будь-якого суспільства, на думку сучасних науковців, має системний характер, тобто відбувається в мікро – і макроконтинуумі соціальних відносин і взаємодій, найважливішою конституентою яких є смислові структури. Суспільство зцементовується, інтегрується, інституціоналізується та легітимується завдяки іманентній йому системі смислопродукування.

В численних працях П. Бергера, Г. Блумера, М. Вебера, С. Кравченко, П. Лукмана, Г. Міда, Т. Парсонса, І. Попова, П. Сорокіна, О. Цветнова та інших з теорії та історії соціології досліджуються нормативні макродиспозиції структурування простору смислотворення в соціальних системах. Обґрунтування нормативно-мікросоціальних чинників смислопродукування як важливої функції вибору сценарія становлення модальної особи в культурі соціальної системи представлено в монографіях з етносоціології, які присвячені особливостям вияву етнічних чинників у функціонуванні та розвитку соціальних систем Г. Гарфінкеля, А. Кардинера, М. Міда та інших. Аналізові позасвідомих соціальних диспозицій в смислопродукуванні соціальної системи присвячено праці з соціального психоаналізу К. Юнга, Д. Хілмана, Д. Шарпа; проблематика етносоціології та психології транс-персональних конструктів, соціальної психології мас та соціології політики розкрито у розвідках П. Бурд'є, Г. Лебона, С. Московічі, Г. Тарда та інших.

На сьогодні базовим елементом суспільства виступає комунікація, що породжується суспільством. Індивід відноситься до суспільства лише в тій мірі, у якій бере участь у комунікації. В організованій, а не хаотичній соціальній комунікації комуніканти і реципієнти усвідомлено переслідують три цілі: пізнавальну – поширення (комуніканти) або отримання (реципієнти) нових знань або формування умінь; спонукальну – стимулювання інших людей до якихось дій або отримання потрібних стимулів; експресивну – вираження чи набуття певних переживань, емоцій. Для досягнення цих цілей зміст комунікаційних повідомлень має включати: знання та вміння (комуніканти щось знає або вміє і може поділитися цим досвідом з іншими людьми); стимули (вольові впливи, які спонукають до активності); емоції (комуніканти важливо емоційно «розрядитися», отримати співчуття, а реципієнти шукає позитивних емоцій і душевного комфорту). Саме ці продукти духовної людської діяльності

П. О. Сорокін [19] називає смислами. Таким чином, коли йдеться про соціальну комунікацію, мається на увазі рух у соціальному просторі та часі знань, умінь, стимулів, емоцій. У поняття «знання» науковці включають не тільки санкціоновані розумом факти і концепції, але й інтуїтивно прийняті ціннісні орієнтації, ідеали, переконання і предмети віри, бо людина знає про їх існування в своїй свідомості. У поняття «вміння» входять норми, навички, методи, прийоми, звички, неусвідомлювані установки, що визначають дії людини в тій чи іншій ситуації. Інакше кажучи, знання – це те, що людина думає (зміст мислення), а вміння – це те, як людина діє. Принципова різниця між знанням і вмінням як компонентами соціальних смислів полягає в тому, що знання можна повідомити усно або письмово, а вміння потрібно унаочнити, оскільки опис завжди буде неповним. Окрім того науковці наголошують на існуванні проміжних, гібридних смислів. Ідеали, переконання, предмети віри – це синтез раціонального, емоційного і вольового начала. Вони не тільки визнаються розумом («найкращими»), а й чуттєво переживаються і здатні спонукати до дії. Аналогічно норми і методи являють собою «інструментальне знання» і не вписуються повністю в категорію «вміння». Психологи наголошують на тому, що джерелом знань, умінь, стимулів, емоцій є індивідуальна психіка, де ці стимули зароджуються і рухаються спочатку в психічному часі та просторі. Для того, щоб почалася соціальна комунікація, комуніканти повинні здійснити опредмечування своїх сенсів, тобто втілити їх у змісті комунікаційного повідомлення. Згодом комунікаційне повідомлення рухається в матеріальному просторі та часі, досягаючи зрештою свого реципієнта. Для того, щоб завершилася соціальна комунікація, реципієнту потрібно розпредметити смисловий зміст повідомлення, тобто зрозуміти його і включити в свою психіку, точніше – в індивідуальну пам'ять. Таким чином на практиці соціальна комунікація виявляється досить складним процесом, де відбуваються операції опредмечування та розпредмечування смислів і перехід їх з психічного хронотопу в матеріальний хронотоп і знову в психічний. Смисли, якими володіє мовець, можуть опредмечуватися як у вигляді комунікаційних повідомлень (мова, лист, малюнок); так і утилітарних виробів (знаряддя праці, зброя, одяг, помешкання), де також втілені знання та вміння людини. При цьому комунікаційне пізнання є творчим пізнавальним актом, оскільки реципієнт не тільки усвідомлює поверхневий і глибинний смисли повідомлення, а й оцінює їх з точки зору етичної відповідності і прагматичної користі. Соціальні смисли (знання, емоції, стимули) мають властивість старіння, тобто втрачають цінність з часом.

У роботі «Психологія смислу: природа, будова і динаміка смислової реальності», Д. А. Леонтьєв зазначає, що останнім часом поняття смислу, стало особливо популярним на Заході [11, 4]. Підходи до проблеми смислу в зарубіжній психології Д. А. Леонтьєв розміщує на перетині двох вісей:



перша відображає функціональні характеристики – смислу, друга – онтологічні. У свою чергу функціональні характеристики поділяються на дві групи – смисл як вище інтегративної основи особистості та смисл як структурний елемент свідомості і діяльності. Онтологічні характеристики об'єднуються в три групи в залежності від тієї реальності, в якій виникає і реалізується смисл. Перша група описує в якості такої реальності об'єктивний світ, що існує незалежно від його відображення суб'єктом; друга група теорій ґрунтується на суб'єктивних характеристиках, даних суб'єктові в їх відображенні; і, нарешті, в третій групі, яка представляє для нас найбільший інтерес, описуються в якості смислової реальності інтерсуб'єктивний простір, соціальні та міжособистісні відносини, соціальна дійсність, існуюча незалежно від свідомості кожного індивіда окремо, проте обумовлена унікальною сукупною практикою даного конкретного соціуму, лише для членів якого вона виступає як об'єктивна і незмінна [11, 76].

Так в рамках нормативної парадигми, прихильниками якої у різні часи були П. Бурд'є, К. Леві-Стросс, Г. Лукач, Н. Луманн, К. Маркс, Р. Мілз, Т. Парсонс та інші не менш відомі соціологи, смислоутворення розглядається в якості механізму соціальної системи, що обумовлено існуванням надособових патернів (символів, значень та цінностей), що ліпше відтворюються в якості примусових соціальних фактів та підлягають інтеріоризації індивідом. Смисл соціальний трактується, як когнітивно-афективно-етологічний конструкт, що виражає відповідність диспозицій певного суб'єкта інтенції його соціальної поведінки або ж міру адекватності семіозису і практики. Соціальний смисл має щонайменш три атрибуції: комунікативна інтерсуб'єктність (утворення смислів в процесі соціальної комунікації), універсальність (здатність до трансляції та декодування необмеженої кількості інших суб'єктів), легітимність (опора на авторитет соціальних інституцій або навіть соціальної системи в цілому при спробі ігнорування або ж знецінення смислів окремими суб'єктами).

Такої думки дотримувався, зокрема, Т. Парсонс. Він виводив смислопродукування із системи колективних символів, наперед заданих індивідній інтеракції: «Соціальна система складається з множини індивідуальних акторів, що взаємодіють одне з одним в ситуації, що має, щонайменше, фізичний аспект і аспект зовнішнього середовища; акторів, мотивованих згідно з тенденцією до оптимізації задоволення і чие ставлення до обставин (і одне до одного в тому числі) визначається та здійснюється відповідно до системи структурованих культурою колективних символів» [25, 5-6].

Смислопродукування у нормативно-макросоціологічному субваріанті розглядається крізь призму існування соціальної тотальності як системи соціальних фактів (Е. Дюркгейм), колективно-структурованих символів (Т. Парсонс), суспільно-економічних формацій з детермінуючим впливом виробничих відносин на надбудову з її смислопродукуючими механізмами

(ідеологією, релігією, мистецтвом, філософією) (К. Маркс), полезалежних практик (П. Бурд'є), автопоейзису (Н. Луман), еквівалентних соціальних мереж (Р. Берт).

Смисли формуються як конденсати, типізації соціального досвіду, примусові щодо індивіда, який перебуває в суспільстві, підсистемі інтеграції, соціальному класі, соціальному полі, аутопоеитичній системі чи соціальній мережі. Акцент дослідження зміщується на констатацію факту примусової соціалізації, загального консерватизму механізмів смислотворення в аспекті здійснення вибору людиною певних ціннісних орієнтирів власної життєдіяльності, переважаючому значенні рецепції та репродукції смислу над конструюванням і творенням.

Проблема смислопродукування в нормативно-мікросоціологічному субваріанті представлена соціальною драматургією І. Гофмана, соціологією комунікативної дії Ю. Габермаса та низкою інших концепцій. Механізми смислопродукування та відповідні їм образи аналізуються тут в якості типізацій, що підлягають вибору індивідом. Звідси випливає, що індивід може обирати соціально-типізований сценарій смислопродукування, але має досягати інтеграції власної ініціативи і патерну соціальної дії, тобто компромісу між власною смислопродукуючою активністю та соціально-легітимним сценарієм її здійснення. Іншим способом розуміння механізмів смислопродукування є інтерпретативна парадигма, в якій культурно значущі символи щоразу піддаються варіативному перебору індивідами, що привносять особисту оцінку ситуації. «Інтеракція, – відзначає Х. Абельс, – не є умовою, в якій виявляються соціологічні детермінанти поведінки, а являє собою взаємопов'язану поведінку її учасників. Тому інтеракція є процесом, який сам формує поведінку людей. Висловлюючись простіше, люди в процесі інтеракції мають звертати увагу на те, що робить або має зробити інша людина» [1, 54].

Інтерпретативно-макросоціологічний субваріант акцентується на конструюючій активності щодо створення типізацій соціального світу, котрий існує як універсум самоочевидностей, що забезпечують інтерсуб'єкту інтеграцію різних агентів із суперечливо-альтернативними патернами смислотворення. Стабільність останнього залежить вже від того, чи ставляться під сумнів певні рутинізовані сценарії соціальної практики, тобто визнають чи ні їхню легітимність індивіди і соціальні групи. Цей субваріант передбачає включення смислотворення в мікроконтекст, де значущою стає «практика тлумачення» та «рефлексивна пояснюваність» смислу для учасників мікроситуації. Такої позиції дотримуються, зокрема, представники етнометодології (Г. Гарфінкель, Е. Щеглофф, Ч. Гудвіл, Е. Гоффман та ін.), визначаючи об'єктивну реальність соціальних фактів як мікропростір мовного смислотворення, як «локально та ендогенно здійснювану, природно організовану, рефлексивно



пояснювану безперервну практичну діяльність, яка всюди, завжди, виключно є творенням учасників...» [23, 11].

Смислотворення соціальне, на думку вітчизняного дослідника цієї проблематики Ю. В. Романенка [15], є сукупністю процесів символічної трансгресії, сінгіфікації (первинне наділення соціальною значущістю, інтерсуб'єктністю), генералізації (усуспільнення смислів через мережу соціальних комунікацій) та легітимізації (вторинно інституційного закріплення) соціальних смислів. Смисли, що отримують значення, стають соціальними смислами, набуваючи всіх вищеперерахованих ознак і включаються в соціальний семіозис, тобто, стають значеннями, з яких і через які утворюються інші значення – кодами. Смисли, які залишаються без значення, витісняються на периферію смислотворення, утворюючи його резерв. Цей резерв накопичується у вигляді периферійних соціальних смислів або ж переходить в колективне безсвідоме. У цьому контексті вважаємо за потрібне згадати про те, що Д. Г. Мід [12] ввів у науковий обіг поняття «імітація», розглядаючи цей феномен як стратегію смислотворення, притаманну соціальним системам, які вибудовують своє життя через наслідування чужих соціальних метапрограм, іноземного етносоціального досвіду, тобто, інтеріоризують соціальні сценарії інших систем.

Вкрай цікавою щодо вирішення проблеми породження та розкриття смислів є, на наш погляд, комплексна міждисциплінарна семосоціо-психологічна концепція соціальної комунікації, розроблена російським ученим, доктором психологічних наук, професором соціології Тамарою Моїсеєвною Дрідзе [4]. Авторка зробила спробу здійснити глибинне розуміння взаємного колообігу процесів, які постійно відбуваються між людиною та її інформаційним (ширше – соціокультурним) середовищем. При цьому предметом вивчення було знакове спілкування як процес обміну текстуально оформленою смисловою інформацією. А отже вона вивчає місце текстової діяльності у структурі соціальної комунікації; роль і місце текстів (повідомлень) в мотивованому і цілеспрямованому обміні ідеями, уявленнями й емоціями, установками і ціннісними орієнтаціями, зразками поведінки та діяльності. Самостійними одиницями аналізу були, крім слів, фраз, кадрів, зображень, звуків, також емоції, асоціації, які виявляються як безпосередньо в тексті, так і «між рядками». Основними «точками відліку» при цьому є приховані, невидимі без спеціального інструментарію «пружини»: мотиваційно-цільова, або інтенціональна, першопричина спілкування та спрямованість на пошук оптимальних форм і способів створення діалогічного комунікативного простору між сторонами, що спілкуються. Особливу увагу в теорії приділено соціоментальним характеристикам аудиторії. Тільки за таких умов аналізу, на думку авторки, погляди якої ми поділяємо, знаходяться пояснення парадоксів і «дивацтв» сприйняття, виникає можливість систематизації

реакцій людей і, отже, соціальної діагностики та соціального проектування комунікаційних процесів. Ефект діалогу як смислового контакту, заснованого на здатності і прагненні суб'єктів до адекватного тлумачення комунікативних намірів партнерів по спілкуванню. В центрі уваги семіосоціопсихологічної парадигми виявляється соціальна комунікація, яка розглядається як універсальний соціокультурний механізм, орієнтований на взаємодію соціальних суб'єктів, на відтворення і динаміку соціокультурних норм і зразків такої взаємодії, при цьому йдеться не про згоду з позицією автора – тільки про розуміння цієї позиції. Процеси спілкування розглядаються автором як мотивована і цілеобумовлена текстова діяльність, здійснювана людьми в контексті проблемних життєвих ситуацій, що лежать біля витоків будь-яких соціально значущих процесів. Залежно від того, досягається чи ні бажаний смисловий контакт, коли поєднуються смислові фокуси (комунікативні домінанти) породжуваного та тексту, що інтерпретується, поряд з поняттям «комунікація» (діалог) використовуються поняття «псевдокомунікація», як спроба діалогу, яка не закінчилася адекватними інтерпретаціями комунікативних інтенцій і «квазікомунікація» – ритуальне «дійство», які підміняють спілкування і не припускають діалогу за вихідної умови. І в першому і в другому варіантах спілкування відправник і одержувач інформації залишаються на різних полюсах інформаційного каналу. Такі випадки носять назву «комунікативних збоїв», або «ножиць сприйняття». При цьому виникає несподіваний або небажаний для комунікатора результат спілкування. Таким чином смислове поле виникає за допомогою циркуляції між людьми, які вступили в комунікаційну взаємодію, не тільки інформації, але, перш за все, думок, ідей та емоцій. Необхідно наголосити на тому, що факт неспівпадіння думки і слова неодноразово відзначали психологи, зокрема Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Н. І. Жинкін, А. А. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, І. А. Сеченов.

Текст як комунікативний знак вищого порядку, на думку авторки теорії, є особливим чином організовану змістовно-смислову цілісність і може бути визначений як система комунікативно-пізнавальних елементів, функціонально об'єднаних в єдину замкнену ієрархічну змістовно-смислову структуру (ієрархію комунікативно-пізнавальних програм) загальною концепцією чи задумом (комунікативним наміром) партнерів по спілкуванню. Т. Двідзе виділяє шість рівнів розуміння текстів, а саме: надзавдання, задум, мета, цілепокладання, комунікативний намір, мотивація спілкування (в комплексі – інтенція), пов'язані зі способом «дозволу» проблемної ситуації в даному соціальному контексті; тези і контртези; аргументи і контраргументи; ілюстрації; фони; фони до фонів. Ці рівні мають, на нашу думку, свідомо конструюватися професійними мовцями, зокрема педагогами.

Сутність розкриття смислів за В. Налімовим [12] полягає у накладанні

на універсальний загальний континуум певних фільтрів, які проявляють ті, чи інші смисли тією чи іншою мірою вірогідності. Такими фільтрами, на думку науковця виступають, наприклад, наукові, філософські та релігійні концепції, мови та інші культурні утворення. Таким фільтром є і особистість. Вона є генератором і перетворювальником смислів. Ми розглядаємо систему освіти як багат шаровий фільтрів, якій утворюється як змістом освіти (науковими теоріями, творами мистецтва, мовами тощо), особистістю вчителя, так і особистістю учня як суб'єкта навчання. Наші висновки окрім іншого ґрунтуються на положеннях авторської теорії Ф. Фенікса, в якій смисли виступають як предмет навчання, і мають бути визначені як філософські та психологічні основи освітніх програм. При цьому освіта розглядається як «процес породження смислів» [21, 59].

З психолого-педагогічними аспектами проблеми пов'язана також концепція смислу Ш. Харрі-Аустайна та Л. Томаса. У своїх роботах автори детально розробляють положення теорії самонавчальної особистості, правомірно наголошують на тому, що процес навчання не завершується здобуттям певного освітнього рівня, а триває протягом усього життя людини. При цьому в сучасному світі, де єдиною константою є безперервний процес змін, здатність до навчання і самонавчання стає найважливішою умовою до успішного особистісного розвитку та соціальної адаптації людини [24, 2]. Процес навчання розглядається авторами подібно до позицій Ф. Фенікса, а саме як процес створення і трансляції смислів. Оскільки люди шукають смисл, то процес його створення і процес досягнення особистого знання і є навчанням [24, 51].

Подібні висновки, містяться у роботах сучасних педагогів І. Абакумової, П. Єрмакова, В. Фоменка. Ці науковці, спираючись на роботи психологів Б. Братуся, Ф. Василюка, Д. Леонтєва, О. Осмолова та інших щодо ролі індивідуальних смислів у становленні та самоактуалізації особистості, навіть започаткували новий напрям у педагогіці – «смилова дидактика». Наше ж обґрунтування засновано на філософських та соціологічних концепціях існування та розвитку сучасного суспільства як єдності індивідів та ролі соціальної комунікації та професійних мовців у цьому процесі, що не знецінює авторські висновки, а лише доводить їх актуальність та підтверджує об'єктивність. Отримані висновки розглядаються нами як передумова впровадження у зміст професійної підготовки педагогічних кадрів окреслених теорій як фундаменту щодо формування професійної соціально-комунікаційної компетентності.

Необхідно зазначити, що на сьогодні існують різні погляди щодо її змісту та структури, як правило соціальну та комунікативну компетентність розглядають окремо, що пов'язано з розведенням понять «соціальна комунікація», яке було окреслено вище та «комунікація».

В останні роки зроблено чимало спроб переосмислення структури, змісту та організації процесу професійної підготовки майбутнього фахівця,

яка має вагоме значення у формуванні професійно спрямованих, зокрема соціальних компетенцій спеціаліста в різних їх проявах. Так, зокрема гуманізації та гуманітаризації освіти присвячено праці В. Андрушенка, С. Гончаренка, В. Кременя, В. Огнев'юка; стандартизації професійної освіти Я. Болюбаша, В. Гуло, Л. Котоловець, В. Петренка, Н. Тимошенко, В. Шинкарука; реалізації ступеневої професійної підготовки у системі неперервної освіти К. Левківського, А. Лігоцького, Н. Ничкало, С. Сисоевої; сучасним технологіям у професійній підготовці майбутніх фахівців П. Воловик, Р. Гуревич, В. Євдокимова, О. Падалки та інших.

Проте, незважаючи на інтенсивні дослідження різноманітних аспектів удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, актуальною залишається проблема теоретичних засад формування професійної компетентності фахівців щодо ефективного здійснення соціальної комунікації. Разом з тим саме така підготовка, на нашу думку, виконує координуючу функцію у загальній системі підготовки фахівця, визначає його особистісну позицію та спрямованість на майбутню професію, ефективність професійної самореалізації, містить потужний когнітивний потенціал, забезпечує посилення комунікативних компонентів вищої освіти. На сьогодні комунікація розглядається науковцями, зокрема В. Конечською та О. Соколовим [7, 18] як зумовлений ситуацією й соціально-психологічними особливостями комунікаторів процес встановлення і підтримання контактів між членами певної соціальної групи чи суспільства в цілому на основі духовного, професійного або іншого єднання учасників, який відбувається у вигляді взаємопов'язаних інтелектуально-мислительних та емоційно-вольових актів, опосередкованих мовою й дискретних у часі й просторі актів сприймання та розуміння і т. п., що пов'язані з процесами збору фактів, їх зберігання, аналізу, переробки, оформлення, висловлення та при потребі поширення, сприймання і розуміння, відбуваються з

використанням або без нього різних знакових систем, зображень, звуків, засобів комунікації, засобів зв'язку і результатом яких є конкретна інтелектуально-мислительна й емоційно-вольова поведінка співбесідника, конкретні результати його діяльності, прийняті ним рішення, що задовольняють членів певної соціальної групи або суспільства в цілому.

Під комунікативною компетентністю особистості науковці розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування (Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянніков). Вона передбачає вміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки в процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, у тому числі з

літератури, театру, кіно з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії та засоби їх вирішення. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичує з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм. Науковці виокремлюють такі складові комунікативної компетентності: орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда; спроможність ефективно взаємодіяти з довколишніми завдяки розумінню себе й інших при постійній відозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища; адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації; готовність і вміння будувати контакт з людьми; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; знання, уміння і навички конструктивного спілкування; внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Отже, комунікативна компетентність розглядається як структурний феномен, що має визначені складові: цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички, аналіз комунікативної ситуації; досвід особистої відповідальності за власну комунікативну поведінку, вимогливість до свого мовлення.

Комунікативна діяльність згідно з положеннями загальної теорії діяльності не є незалежною і не може розглядатися як самостійна. Адже на перебіг реального спілкування людей, безумовно, впливають різноманітні чинники, зокрема, когнітивні, соціальні, психологічні та інші сутнісні риси та статуси комунікантів; їх плінні, змінні в часі стани; конкретні умови комунікації (визначені контексти і ситуації) тощо. Таким чином, комунікативна діяльність фахівця не повинна розглядатися у відриві від його соціальної професійної діяльності.

У сучасній науковій літературі, стандартах вищої освіти (державних, галузевих, ВНЗ) багато уваги приділяється ключовим, так званим соціальним компетенціям спеціаліста. Поняття «соціальна компетентність» на сьогодні має чимало трактувань, що зумовлює різні підходи до визначення критеріїв і показників її сформованості. Деякі дослідники у своїх роботах наголошують на тому, що соціальна компетентність є вираженням якості виконання особистісно соціальних ролей (П. Горностай, С. Краснокутська, П. Смирнов, Г. Ушамирська та інші). У працях інших науковців зосереджується увага на соціальній компетентності як здатності досягати результативності у груповій взаємодії насамперед на основі застосування комунікативних стратегій і тактик (І. Горелов, Б. Жиганов, Н. Калініна, Дж. Равен та інші). У наукових працях вказано також, що соціально компетентна особистість повинна мати розвинену ціннісно-диспозиційну основу, у центрі якої – відпові-

дальність як перед суспільством, навколишнім соціальним оточенням, так і перед собою за власну самореалізацію (О. Асмолов, О. Пометун, Ю. Резнік, Л. Сохань та інші). М. Аргайл [1] основну увагу приділяє поняттю «загальна соціальна компетентність» Науковець виділяє наступні компоненти соціальної компетентності: соціальна сенситивність; основні навички взаємодії; навички схвалення й винагороди істотні для всіх соціальні ситуації; рівновагу, спокій як антитеза соціальної тривожності.

На основі аналізу наукової літератури соціальну компетентність особистості можна визначити як якісний ступінь її соціалізованості, цілісне інтегративне особистісне утворення, сукупність конкретних якостей, здібностей, соціальних знань, умінь, цінностей, що забезпечують інтеграцію

людини в суспільство та окремі групи на основі продуктивного виконання нею різних соціальних ролей, ефективного вирішення проблемних соціальних ситуацій та її успішну самореалізацію. У структурі соціальної компетентності особистості науковцями визначено три основні компоненти: соціально-рольовий, ціннісний та комунікативний; при цьому провідним є соціально-рольовий, який розкриває ту сукупність вимог, що пред'являє суспільство до кожного свого члена задля належного соціального функціонування. Але реалізація соціальних ролей, зокрема професійних, ефективність та якість їх виконання значною мірою залежать від ціннісної системи особистості, сформованих у неї комунікативних умінь і навичок, без чого соціальна взаємодія не може бути повноцінною, особливо на мікросоціальному рівні (рівні малих груп). У соціальному функціонуванні такі складові соціальної компетентності відображаються у знаннях, емоціях і практичних діях особистості, тому визначення стану, рівнів сформованості зазначених компонентів соціальної компетентності особистості передбачає врахування низки критеріїв: когнітивного (розуміння обсягу соціальних зв'язків, свого місця у їх системі, розвиненість соціального мислення), емоційного (емоційно-почуттєве ставлення до соціального буття, становлення належного соціального самопочуття), діяльнісного (здатність реалізувати визначені сценарії соціальної взаємодії, інтеріоризовані цінності, комунікативні здібності в реальну життєдіяльність) – та, відповідно, потребує розроблення їх показників для якісної діагностики.

На сучасному етапі суспільного розвитку потреба формування соціальної компетентності є одним із головних пріоритетів у діяльності інститутів соціалізації, зокрема системи професійної освіти. Соціальна компетентність уможливує задоволення особистістю потреб, зокрема професійних, розвиток можливостей, здібностей, а також взаємодію з іншими членами суспільства, соціальними мікрогрупами, інститутами, організаціями і суспільством у цілому. Водночас соціалізація, що успішно здійснюється на основі сформованої соціальної компетентності, визначає



стабільність самого суспільства, забезпечуючи необхідну спадковість у його розвитку. Найважливішими чинниками розвитку компетентності особистості є якісна освіта та нагромаджений людиною досвід. Компетентнісно спрямована професійна освіта має сприяти становленню людини як суб'єкта і проектувальника життя, усвідомленню молодою людиною свого життєвого шляху.

Теоретичні та практичні аспекти соціальної комунікації розглядаються у працях М. Арджайла, Я. Гібба, К. Глицинської, Т. Григорьєвої, Ю. Жукова, Н. Казаринової, О. Коблянської, Л. Конпоновича, Ю. Крижанської, Є. Кузьміна, В. Куніциної, В. Погольши, В. Семенова, О. Соколова, О. Соловйової, С. Ситніка, В. Третьякова, Т. Усольцевої, В. Федчика, В. Шахрая та багатьох інших. Науковці обґрунтовують загальні положення теорії соціальної комунікації, окреслюють роль соціально-комунікативної компетентності в управлінській взаємодії, критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості, комунікативну діяльність у світлі поглядів сучасної науки на загальну теорію діяльності.

На сьогодні соціально-комунікативна компетентність фахівця передбачає володіння основними соціологічними категоріями; розуміння особливостей розвитку соціальних відносин щодо власності і влади в сучасних індустріальних країнах; основних моделей соціальної диференціації та їх можливого впливу на підприємницьку та трудову мотивацію і соціальну стабільність; вміннями використовувати механізми вирішення конфліктів інтересів окремих соціальних груп; використовувати ефективні моделі трудових відносин; застосовувати методи дослідження громадської думки та цілеспрямованого впливу на неї; взаємодіяти із засобами масової інформації; орієнтуватися у сучасних засобах комунікації, знаходити однодумців, партнерів у професійних соціальних мережах, захищати авторські розробки, ідеї, винаходи від конкурентів, створювати привабливий професійний імідж.

Професійна соціальна комунікація окреслюється науковцями як майстерно організоване спілкування у вигляді суспільно-культурної діяльності, учасниками якого є, з одного боку, професійні мовці, що чинять згідно з суспільно-етичними нормами, законами держави, вимогами технології організації мовлення й спілкування, і, з іншого боку, спільнота, на яку здійснюють вплив професійні мовці.

Соціальні смисли відтворюються у змісті освіти, саме тому проблема відбору змісту не тільки не втрачає своєї актуальності з роками, але й загострюється з огляду на збільшення інформаційного тиску на особистість, необхідністю їх виявлення, адаптування до особливостей аудиторії (вікових, індивідуальних, культурних) та транслявання у конкретному часо-просторі професійними мовцями. З огляду на вище викладене логічним є те, що визначальними тенденціями розвитку світової освітньої системи на сьогодні є поглиблення її фундаменталізації,

посилення гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової освіти, формування у студентів системного підходу до аналізу складних соціальних явищ, стратегічного мислення, виховання відповідальності. В Україні окреслені тенденції відбуваються на тлі процесів глибокої трансформації не тільки суспільно-політичного устрою та соціально-економічного укладу, а й суспільної психології, системи життєвих цінностей і орієнтирів, морально-етичної парадигми, структури та ієрархії соціальних смислів. В Україні освіта визнана однією з найголовніших складових загальнолюдських цінностей. Вектор сучасної політики і стратегії держави спрямований на подальший розвиток національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально-орієнтованої економіки, трансформацію та інтеграцію в європейське і світове співтовариство із збереженням власної автентичності, базових смислів. Визначення на державному рівні завдань входження України в європейський і світовий освітній простір супроводжуються принциповими змінами в системі освіти.

Так, у 2001 році вступив у дію «Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти», а у 2006 – галузевих [6]. Цими документами було регламентовано нові вимоги до освіти і професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, що обумовлені ідеями і принципами треступеневої освіти в Україні: бакалавр, магістр, доктор наук. Щодо першого ступеня, то він розглядається як освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула базову вищу освіту, фундаментальні і спеціальні уміння та знання щодо узагальненого об'єкта діяльності (праці), достатні для виконання завдань та обов'язків (робіт), що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності, на експлуатаційному рівні професійної діяльності. У числі засад і факторів, що обумовили виникнення концепції ступеневої освіти названі: формування нових соціально-економічних структур, їхня орієнтація на ринкові відносини, жорстка професійна конкуренція. Відповідно до ступеневої освіти підготовка фахівців орієнтована на мобільність і мінливість соціальної і виробничої діяльності, адаптація до яких виступає як одна з ознак рівня освіти; забезпечення випускникам можливості здійснювати професійну кар'єру при одночасному дотриманні ними принципів соціальної справедливості, відповідальності, загальнолюдських цінностей і моралі; диференціація вимог до характеру і змісту освіти і професійної підготовки фахівців з вищою освітою різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. При цьому якість вищої освіти трактується як сукупність якостей особи, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства, а якість освіти випускників вищого навчального закладу окрім

іншого відображає здатність задовольняти відповідно до соціальних норм суспільні вимоги до виконання майбутніх соціально-професійних ролей; відповідати за свої соціально важливі рішення; задовольняти прагнення соціального статусу та престижу.

Результати формування системи компетенцій є одним із ключових моментів оцінки якості знань майбутнього фахівця. Запропоноване в європейському проекті TUNING поняття компетенцій включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Таким чином поняття «компетенція» як родове та «професійна компетенція» як видове включає на сьогодні не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони. Єврокомісія виділяє вісім ключових компетенцій, якими повинен володіти кожний європеєць не залежно від фаху та напряму підготовки, серед яких міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції. Таким чином в сучасних умовах для випускників навчальних закладів особливо важливим має бути розуміння соціального значення своєї професії й, відповідно, розуміння свого місця в системі соціальних відносин, а також здатність до критичної оцінки свого життєвого та професійного досвіду, свідомого вибору шляхів та методів удосконалення особистих і професійних якостей.

Відповідність якості підготовки випускника вимогам галузевого стандарту вищої освіти має визначатись його компетенціями: соціально-особистісними (розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей, адаптивність і комунікабельність), загальнонауковими (розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності), інструментальними (здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою, навички управління інформацією) тощо.

На підтвердження європейського вектору 23 листопада 2011 року Кабінет Міністрів України схвалив постанову «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України» [14], що покликана стати основою для розроблення і модернізації цілої низки документів, що визначатимуть розвиток і якість української освіти у відповідності до вимог сучасної економіки та європейських стандартів із забезпечення якості, орієнтиром щодо кваліфікаційних вимог до освіти, проектування освітніх програм професійної підготовки фахівців. На нашу думку, показовим є те, що обов'язковим компонентом дестрипторів усіх кваліфікаційних рівнів є комунікація, яка розглядається як взаємозв'язок суб'єктів професійної діяльності з метою передавання інформації, узгодження дій, співпраці. При цьому передбачається сформованість вмінь фахівця щодо ситуативної взаємодії в обмеженому колі осіб за допомогою інших; інтеграції до соці-

льних груп; взаємодії в колективі для виконання завдань; продукування деталізованих усних і письмових повідомлень; здатність до ефективної роботи в команді, сприйняття критики, порад і вказівок; здійснення наставництва, передавання досвіду; співробітництво з широким колом осіб (колеги, керівники, клієнти) для провадження професійної або навчальної діяльності; донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності; здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію; спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності; лідерство, соціальна відповідальність за результати прийняття стратегічних рішень тощо. Цей факт розглядається нами як передумова обґрунтування теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх фахівців до ефективної комунікації у професійній діяльності. Один із шляхів розв'язання окресленої проблеми ми вбачаємо у фундаменталізації професійної педагогічної освіти.

На сьогодні концептуальні положення щодо змісту, форм і організації вітчизняної педагогічної освіти базуються на засадах Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, Національної стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 роки, державної програми «Вчитель», а також на вимогах документів ЮНЕСКО, Концепції педагогічної освіти, Міжнародної організації співробітництва й розвитку освіти, МОП (Рекомендація про статус учителів, Доповідь міжнародної Комісії з освіти ЮНЕСКО для XXI століття, Всесвітня доповідь з освіти ЮНЕСКО тощо), які наголошують на необхідності фундаменталізації професійної підготовки педагога, її неперервності, гуманістичної спрямованості, демократизації, всебічності та варіативності.

Фундаменталізація вищої освіти, у світлі нової освітньої парадигми набуває дещо іншого сенсу ніж традиційно, і передбачає включення до числа фундаментальних науки про людину і суспільство. Під фундаменталізацією змісту освіти сучасні науковці розуміють об'єднання програмного матеріалу навколо фундаментальних ідей, законів, понять конкретної науки (Б. Будний, Н. Гладушина, С. Гончаренко, В. Ільченко, В. Кравченко, К. Колін, О. Проказа, С. Семеріков, М. Швецький та інші). Під фунда-ментальними в цьому випадку розуміються поняття, які визначають структуру моделі реальної дійсності. До них дослідники відносять поняття, що відображають фундаментальні властивості природи та суспільства і водночас є універсальними засобами пізнання, а також ті, що дають інфор-мацію про найбільш загальні властивості матерії. До характерних рис фун-даментальних понять відносять: системність, формування протягом трива-лого періоду; проміжний статус між природничими та філософськими.

Сучасні науковці обґрунтовують теоретичні положення згідно з

якими, фундаменталізація передбачає цілісність, глибину та взаємопроникнення загальнофілософських, загальнокультурних, психолого-педагогічних та спеціальних знань, високий рівень узагальнень і разом з тим професійну актуалізацію здобутих знань, вмінь та навичок. С. Клепко [5], наприклад, вважає, що в основу фундаменталізації змісту освіти необхідно покласти знання, що об'єднують, інтегрують особистість із суспільством і людством, і знання, що роблять особистість вільною. При цьому дослідник відзначає, що інтеграція елементів змісту освіти на принципах «екологічної» категоризації (зокрема соціального середовища) – основа фундаменталізації освітніх систем.

Під терміном «фундаменталізація» науковці, зокрема С. Семеріков, О. Теплицький [16, 20] розуміють істотне підвищення якості освіти і освітнього рівня людей шляхом відповідної зміни змісту дисциплін, що вивчаються, і методології навчального процесу. Вона може досягатися різними шляхами, до яких може бути віднесена зміна співвідношення між прагматичною і загальнокультурною частинами освіти усіх рівнів, при цьому пріоритетними стають проблеми загальної та професійної культури фахівця, формування у нього наукових форм системного мислення; зміна змісту і методології навчального процесу, зміщення акцентів з практичної підготовки фахівця на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, розробка принципово нових навчальних курсів, орієнтованих на формування у студентів цілісних уявлень про наукову картину світу, системного рівня її пізнання. Забезпечення пріоритетності інформаційних компонент у перспективній системі освіти фахівців, які будуть жити і працювати в інформаційному суспільстві, де найважливішу роль відіграють фундаментальні знання про інформаційні процеси, новітні інформаційні технології, які на сьогодні широко впроваджуються в усі сфери професійної діяльності, зокрема педагогічної (наприклад, дистанційне навчання, яке передбачає формування інтрасередовища ВНЗ, електронних бібліотек, розробку авторських сайтів, електронних курсів, підручників, навчально-методичних посібників, тьютерську підтримку тощо). У системі випереджальної освіти значна частина навчального часу має відводитися для вивчення сучасних фундаментальних знань, процесів і технологій, інформація про які повинна надходити різними каналами взаємодії з системою науки, банками даних і знань, науково-технічної інформації.

Система педагогічної освіти розглядається науковцями, зокрема: В. Горовою, В. Лазаревим, В. Лаптевим, І. Рижовою, В. Сластьоніним, М. Швецьким, як багатofункціональна, відкрита система, що має специфічні функції, зміст, форми, методи та засоби, реалізується шляхом встановлення складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків. Розвиток системи педагогічної освіти зумовлюється сучасними й перспективними суспільними потребами у висококваліфікованих кадрах, станом загальної середньої освіти.

На сьогодні метою педагогічної освіти є підготовка фахівців на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Серед основних завдань педагогічної освіти: забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки; приведення змісту психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній та гуманітарній сфері, у загальноосвітніх навчальних закладах.

Згідно з «Концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» [8] зміст фундаментальної підготовки передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю у класичних університетах і базується на новітніх досягненнях науки. З метою забезпечення системності у вивченні навчальних дисциплін, уникнення дублювання навчального матеріалу та зміцнення міжпредметних зв'язків фундаментальна підготовка має здійснюватися шляхом впровадження інтегрованих навчальних дисциплін. Зміст професійно-педагогічної підготовки – це складне інтегроване утворення, структуроване як система засвоєння педагогічних знань, розвиток відповідних умінь і навичок, оволодіння досвідом дослідницької діяльності в професійній сфері, а також формування особистісних ціннісних орієнтацій та спрямованості на майбутню педагогічну діяльність. При цьому психолого-педагогічна підготовка передбачає вивчення, окрім традиційних навчальних дисциплін (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія), порівняльну педагогіку, основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості, соціальну психологію та педагогіку, сучасні технології навчання, етнопедагогіку та дисципліни за вибором, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей.

Важливим системоутворювальним чинником розвитку цілісної системи педагогічних знань є взаємозв'язок трьох компонентів освіти: загальнокультурного, психолого-педагогічного і спеціального. Зміст педагогічної освіти охоплює значний обсяг педагогічних знань як теоретико-методологічного, так і прикладного характеру. Традиційний підхід до визначення сукупності необхідного педагогічного знання включає загальну



педагогіку, якою визначаються мета, зміст, ідеали освіти, світоглядні уявлення; педагогічні теорії; методичне забезпечення, наукові дисципліни (філософія, педагогічна й вікова психологія, психофізіологія тощо). Сьогодні вимагає аналізу соціокультурної ситуації, яка характеризується різними видами педагогічних практик, що зумовлює необхідність переосмислення базових методологічних структур, заміни універсальної й єдиної парадигми множинністю освітніх парадигм і виокремлення різних моделей педагогічної діяльності, у межах яких вибудовуються цілісні моделі формування особистості й педагогічного процесу, які виявляються у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання й виховання (теоцентричної, соціоцентричної, натуроцентричної, антропоцентричної).

На сьогодні, як зазначають вітчизняні науковці, на розвиток змісту педагогічної освіти впливають зміни універсальної парадигми множинністю конкретних парадигм; розвиток педагогічної науки взагалі й підготовки педагогів зокрема; еволюція уявлень про педагога, його творчий потенціал; вивчення професійних потреб педагогів; вивчення і врахування вітчизняного та зарубіжного досвіду. Науковці, зокрема В. Кузнєцова, В. Лазарев, В. Сластьонін [9, 10, 17] визначають наступні принципи формування змісту педагогічної освіти: гетерогенність, багатоелементність, органічна єдність і неподільність педагогічної теорії та практики, що у свою чергу вимагає розвитку складнокомпонентної структури особистості, її педагогічної культури, що забезпечується окресленням діяльнісних потенціалів: перетворювального, пізнавального, ціннісно-орієнтаційного, комунікативного та естетичного.

Теоретичною основою модернізації педагогічної освіти на сьогодні виступають концептуальні ідеї щодо інтегрування змісту педагогічних дисциплін, інтенсифікації процесу навчання, діагностико-прогностичні засади та добір і структурування змісту навчальних дисциплін, де термінованість взаємозв'язку об'єктивних і суб'єктивних чинників. Аналізуються варіанти інтеграції педагогічних дисциплін: теорія – історія педагогіки, дидактика – методика викладання, педагогіка – основи педагогічної майстерності. Доведено, що ефективною є наступна модель: історичний аспект питання – його теоретичне обґрунтування (концепції, теорії, закономірності, принципи тощо) – методика та технології його реалізації.

Важливим компонентом інтегрування знань для їх систематизації, на думку С. Клепка [5], є виділення у змісті освіти фундаментальних, генералізуючих понять, теорій та законів, за допомогою яких виявляються існуючі у системі причинно-наслідкові та корелятивні зв'язки. Генералізація визначається науковцями, як постійно діючий чинник скорочення знань шляхом перетворення їх змісту. Так, розвиток педагогічних наук не можна уявити у вигляді моделі лінійного збільшення знань: до існуючих понять, законів, теорій додаються нові поняття, закони, теорії, що не заперечують попередні. У ході історичного розвитку знання

про формування особистості у процесі навчання та виховання внаслідок об'єктивних причин ущільнюються, шляхом перетворення їх змісту із поглядів теоретиків та практиків у загальноприйняті, науково-обґрунтовані принципи, закономірності, концепції, моделі, технології навчання і виховання, тобто відбувається генералізація.

У процесі вивчення основ педагогічних наук у ВНЗ діє цей принцип. Його реалізація пов'язана з такими актуальними методичними проблемами, як збільшення обсягу знань, скорочення терміну їх вивчення, більш компактного викладу навчального матеріалу. Генералізація спрямована на виявлення того мінімуму знань, який дозволить вчителю успішно вирішити навчально-виховні завдання, що стоять перед сучасною школою. Вона поєднується з відбором укрупнених одиниць – стрижнів знань, навколо яких конструюється весь програмний матеріал. Таким чином, принцип генералізації знань як принцип побудови змісту педагогічних навчальних дисциплін передбачає фіксування в мінімальному обсягу знань такий зміст, що характеризується значним пізнавальним навантаженням. Разом з тим він передбачає концентрацію необхідного та достатнього матеріалу фактологічного характеру навколо того чи іншого стрижня. Генералізація навчального матеріалу дає змогу виділити в ньому головне і другорядне, встановити оптимальну для вивчення послідовність викладу навчальної інформації.

На нашу думку, особливу увагу на сьогодні необхідно приділити саме фундаменталізації вищої педагогічної освіти, оскільки від якості професійної підготовки вчителів багато в чому залежить відтворення соціальних смислів, а отже соціалізація підростаючого покоління. Необхідне подальше підвищення якості фундаментальної підготовки в предметних сферах, в теорії та методиці навчання, вивчення інформаційного освітнього середовища, що дозволить забезпечити готовність вчителя до професійної діяльності в умовах фундаменталізації змісту шкільної освіти, сучасних підходів до стандартизації загальної середньої освіти. Таким чином фундаменталізація як основа розвитку інноваційної вищої освіти, на думку сучасних науковців, погляди яких ми поділяємо, передбачає: збереження ядра змісту, яке за своєю природою повинне бути консервативним; формування базових, професійних компетентностей; посилення загальноосвітніх компонентів у професійних освітніх програмах; перехід до підготовки фахівців широкого профілю; пізню профілізацію навчання; посилення наукового потенціалу навчальних закладів, створення наукових лабораторій.

Окрім викладеного вище необхідно під час проектування освітнього середовища вищого навчального закладу враховувати те, що в умовах перманентної науково-технологічної революції життєвий цикл сучасних технологій, зокрема інформаційних, стає сумірним, а у більшості випадків значно меншим, ніж термін професійної діяльності фахівця. За цих умов

домінуючим в освіті стає формування здатності фахівця на основі відповідної фундаментальної освіти перебудувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та нормативних обмежень – тобто формування особистісних характеристик майбутнього фахівця. Фундаментальні знання на сьогодні розглядаються як знання щодо соціальних і професійних норм діяльності особи, основа її освіти та професійної підготовки. Фундаментальні знання формують здатність особи опанувати нові знання, а отже і нові смисли, орієнтуватися у проблемах, що виникають, виконувати задачі діяльності, що прогножуються. Усе викладене вище дозволяє нам говорити про необхідність включення соціально-комунікативної компетентності педагога до загально-професійних, а фундаментацізацію змісту освіти розглядати як один із шляхів її формування, оскільки саме у змісті відображено соціальні смисли, які є основою соціалізації молодого покоління, основною метою освіти як соціального інституту.

#### *Джерела:*

1. Абельс Х. Интеракция, идентификация, презентация / Хайнц Абельс / Пер. с нем. Н. А. Головина и В. В. Козловського.– СПб. : Алетея, 1999.– 272 с.
2. Ванискотт Ф. Образовательные системы в Европе / Ф. Ванискотт // . Инновации в образовании. – 2003. – № 5. – С. 109-111.
3. Василькова В.В. Исследовательские стратегии изучения социальной коммуникации и их использование для описания общества знания // Общество знания: от идеи к практике. В 3-х частях. Ч. 2. Социальные коммуникации в обществе знания / под ред. В.В. Васильковой, Л. А. Вербицкой. – СПб. Скифия-принт, 2009. – 346 с.
4. Дридзе Т. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации : проблемы семиосоциопсихологии / Тамара Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 232 с.
5. Клепко С.Ф. Інтеграція як фундаменталізація змісту освіти / С. Ф. Клепко // Інтеграція елементів змісту освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Полтава, 1994. – С. 12.
6. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти [http://www.zntu.edu.ua/base/inform/OKX\\_OPP.doc](http://www.zntu.edu.ua/base/inform/OKX_OPP.doc).
7. Конечкая В.П. Социология коммуникации: Учебник. – М. : Междунар. ун-т бизнеса и управления, 1997. – 304 с.
8. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/3145](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145)
9. Кузнецова В.А. Теория и практика многоуровневого университетского педагогического образования / В. А. Кузнецова. – Ярославль, 1995. – 226 с.
10. Лазарев В.С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В. С. Лазарев // Педагогика. – 2000. – № 3. С. 27-34.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
12. Мід Дж.Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста. /

- Дж. Г. Мід. – К. : Український Центр духовної культури, 2000. – 416 с.
13. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В. В. Налимов. – М. : Прометей, 1989. – 287 с.
  14. Постанова «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України» / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>
  15. Романенко Ю.В. Смыслоустройство в социальных системах / Ю. В. Романенко. – К. : «Е та Е», 2005. – 274 с.
  16. Семеріков С.О. Фундаменталізація навчання інформаційних дисциплін у вищій школі : монографія / С. О. Семеріков; наук. ред. акад. АПН України, д. пед. н., проф. М. І. Жалдак. – Кривий Ріг : Мінерал ; К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 340 с.: іл.
  17. Сластенин В.А. Проектирование содержания педагогического образования: гуманистическая парадигма / В. А. Сластенин. – М. : Магистр-Пресс, 2000. – С. 229-247.
  18. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие / А. В. Соколов. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А. – 2002. – 461 с.
  19. Сорокин П.А. Социология как наука (Человек, цивилизация, общество) / П. А. Сорокин / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов : Пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 341 с.
  20. Теплицький О. І. Об'єктно-орієнтоване моделювання в системі фундаменталізації підготовки майбутнього вчителя інформатики / О. І. Теплицький // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. 50. – Ч. 2. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2008. – С. 285-288.
  21. Eggleston J. The sociology of the school curriculum. – London : Routledge & Kegan Paul Ltd., 1977. – 375 p.
  22. Garfinkel, Harold. Respecification: Evidence for Locally Produced, Naturally Accountable Phenomena of Order, Logic, Reason, Meaning, Method, Etc / in and as of the Essential Haecceity of Immortal Ordinary Society (I): «An Announcement of Studies». In G. Button (ed.), Ethnomethodology and the Human Sciences. Cambridge University Press, 1991. – PP. 10-19.
  23. Goffman, Erving. Presentation of Self in Everyday Life. Garden City. – N.Y. : Anchor, 1951. – 268 p.
  24. Harri-Augstein S., Thomas L. Learning conversations: the self-organised learning way to personal and organisational growth. – Taylor & Francis, 1991. – 386 p.
  25. Parsons, Talcott. The Social System. Glencoe. – Ill. : Free Press, 1951.- 326 p.