**Ю.О. Шабанова**

**СИСТЕМНЫЙ П1ДХ1Д У ВИЩ1Й ШКОЛ1**

**П1дручник**

**для студент1в маг1стратури за спец1альн1стю «ПедагоНка вищо**1 **школи»**

**Дн1пропетровськ**

**НГУ**

**2014**

УДК 378.1 ББК 74.58 Ш 12

*Рекомендовано вченою радою ДВНЗ «Национальный ггрничий университет» як тдручник для студент1в мапстратури за спещальтстю «Педагояка вищог школы> (протокол № 2 вiд 29.09.2014).*

Рецензенти:

П.1. Гнатенко, професор кафедри фълософп Дншропетровського нацюнального ушверситету, доктор ф^ософських наук, член-кореспондент АПН Укра!ни;

С.1. Якименко, зав. кафедри педагопки Микола!вського нацюнального ушверситету iменi В. О. Сухомлинського, доктор педагопчних наук, професор.

Автор: Ю.О. Шабанова, завщувач кафедри фълософп

**Шабанова Ю.О.**

Ш 12 Системний шдхщ у вищiй школi: пiдруч. для студ. мапстратури/ Ю.О. Шабанова; М-во освгги i науки Укра!ни; Нац. ирн. ун-т. - Д.:

НГУ, 2014. - 120 с.

ISBN 978-966-350-491-9

Надано повний обсяг змютовного забезпечення нормативно! дисциплши «Системний пiдхiд у вищш школЬ навчального плану подготовки магiстрiв за спецiальнiстю «Педагопка вищо! школи». Розглянуто загально-теоретичнi положення систематологп та !х застосування як системно! методологи в педагопщ. Адаптовано методолопчну та iнформацiйну базу Закона Укра!ни «Про вищу освггу» (вiд 01.07.2014 № 1556-VII) для визначення специфши, структури, характеристик та параметрiв вггчизняно! вищо! освiти. Подано сучаснi доробки освггянського простору щодо iнтегрованостi, мiждисциплiнарностi, трансдисциплiнарностi та синергiйностi як перспективних напрямiв системного пiдходу у вищш школь

Пщручник рекомендовано студентам мапстратури вох напрямiв пiдготовки, а також науково-педагопчним працiвникам вищо! школи для пщвищення рiвня педагогiчно! майстерностi.

УДК 378.1 ББК 74.58

ISBN 978-966-350-491-9 © Ю.О. Шабанова, 2014

© ДВНЗ «Нацюнальний прничий ушверситет», 2014

**ЗМ1СТ**

**ПЕРЕДМОВА** 5

**ОСНОВН1 ТЕРМ1НИ ТА IX ВИЗНАЧЕННЯ** 10

1. **СИСТЕМА: СУТН1СТЬ, ТИПИ**

**ТА ХАРАКТЕРИСТИКИ** 16

* 1. ФГлософське i наукове визначення

поняття «система» 16

* 1. [Еволюцгя становлення поняття системи 18](#bookmark3)
  2. [Системш принципи 19](#bookmark4)
  3. [Типи систем 20](#bookmark5)
  4. [Складовi системи 23](#bookmark6)

1. **СУТН1СТЬ ТА ЗМ1СТ СИСТЕМНО! МЕТОДОЛОГИ...** 27
   1. [Системний тдхщ як методологгя 27](#bookmark8)
   2. Основш визначення системного шдходу 32
   3. Аспекти системного щдходу 32
2. [**ОСВ1ТА ЯК СИСТЕМА** 36](#bookmark10)
   1. [Визначення освгги як системи 36](#bookmark11)
   2. [Основш елементи системи освгти 38](#bookmark12)
   3. [Засоби здобування освгти у свгтовгй i украшськш практицг 43](#bookmark13)
   4. [Якгсть вищо! освгти 43](#bookmark14)
   5. [Тип освгти 46](#bookmark15)
3. [**СУЧАСНА СИСТЕМА ВИЩО1 ОСВ1ТИ УКРА1НИ** 49](#bookmark18)
   1. [Ознаки сучасно! освгти 49](#bookmark19)
   2. [Структура сучасно! вищо! освгти Укра!ни 51](#bookmark20)
   3. [Ступеш освгти 54](#bookmark21)
   4. [Системний пгдхгд у розбудовг системи освгти 59](#bookmark22)
   5. [Актуальнгсть системного пгдходу до якостг вищо! освгти 67](#bookmark23)
4. [**ПЕДАГОГ1ЧНИЙ ПРОЦЕСС ЯК СИСТЕМА** 72](#bookmark25)
   1. [Сутнгсть i структура педагоггчного процесу 72](#bookmark26)
   2. ЗакономГрност педагопчного процесу 75
   3. Принципи педагопчного процесу 77
   4. [Технологгя педагопчного процесу 82](#bookmark27)
5. [**ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНОГО П1ДХОДУ У ВИЩ1Й ШКОЛ1**  86](#bookmark28)
   1. [Основи системного мислення в сучаснш педагогу 86](#bookmark29)
   2. [Системний пгдхгд до оргашзацп навчання у вищш школ 90](#bookmark33)
   3. [Системний пщхщ до оргашзацп науково-дослгдно! роботи студентГв 93](#bookmark34)
   4. Системний пгдхгд як штегративний

у вищгй школ 96

* 1. 1нварГанти системного пгдходу у вищш школ 101

**П1ДСУМКИ**  107

**ТЕМИ КОНТРОЛЬНИХ РОБ1Т** 115

**БАЗОВА Л1ТЕРАТУРА** 116

**ДОДАТКОВА Л1ТЕРАТУРА** 117

ПЕРЕДМОВА

***«В божественному розумх мъститъся система, але сам Бог е не система, а життя».***

***Шелл1нг Ф.В.1.***

Нащональна система вищо! освгги е найважлившою ланкою формування свiдомостi громадян держави, виховання освiчено! творчо! особистость В зв’язку з цим розбудова системи вищо! освпи вимагае виршення низки сучасних питань, якi виникають в умовах !! реформування та становлення укра!нсько! державностi, культурного та духовного розвитку укра!нсько! спiльноти вщповщно до европейських вимог до вищо! освпи.

Сучасний етап розбудови вищо! нацюнально! освiти, зг**1**дно з новим Законом «Про вишу освпу» (вщ 01.07.2014 № 1556-VII) ставить на порядок денний формування ново! генерацп освпян з високим рiвнем професюнамзму, загально! культури, творчим стилем аналтичного мислення на пiдставi пiдвищення якост освiти та переформування вищо! школи вщповщно до сучасних европейських тенденцш.

Освiтянський простiр став настiльки складним явищем, що не тддаеться опису суто педагоичною термiнологiею. Виникае нагальна потреба звертання до рiзних напрямiв сучасних наук та сфер д1яльносп та зв’язати !х досягнення в едине щле. Можливiсть щодо вщтворення единого середовища для здiйснення

**•• ♦ ♦ ♦ ♦**

сучасного буття вищо! освпи мiстить системний тдх**1**д до багатоаспектного освiтянського простору.

У межах щлеспрямованих та динамiчних систем освпу належить вiдносити до числа тих, що постшно розвиваються. З сощальним та науково-технiчним розвитком удосконалюеться, еволющонуе i система освiти у структурному, функцюнальному й iсторичному аспектах. Виходячи з того, що саме вища школа бере на себе вщтворення штелектуально! елiти, що вщповщае складним багатоструктурним знанням та високому рiвню морально! та науково! культури, а також охоплюе собою синтез наукових, дидактичних, свгтоглядних та сощальних аспектiв у пiдготовцi майбутнiх фа^вщв та громадян, запитаннiсть системного тдходу до вищо! вiтчизняно! освiти значно шдвищуеться.

Виходячи з наведеного вище, актуальшсть дисциплiни «Системний пщхщ у вищш школЬ у межах навчального процесу магiстратури за спецiальнiстю «Педагопка вищо! школи», яка покликана готувати викладачiв вищо! школи до ятсно! и змiстовно! педагогiчно! дiяльностi вщповщно до фахових спещамзацш, набувае найважлившо! значущостi. Ця актуальнiсть обумовлена:

* запиташстю суспiльства у тттлтснш пщготовщ майбутнiх фахiвцiв з урахуванням не тмьки спецiально!

“I • W •• ♦ vy ♦ ♦

професiйно! пiдготовки, а й багатомiрного простору в^х форм соцiальних компетентностей;

* необхщшстю надання в межах навчального процесу ВНЗ всеохоплюючих уявлень щодо цивтзацшного розвитку суспiльства та людини;
* вимогами до дiяльностi викладача вищо! школи на пiдставi ушверсально! методологi! викладання, що здiйснюеться на засадах холономно! (цiлiсно!) парадигми;
* впровадженням у систему вищо! освгти методологi! формування абстрактного мислення майбутшх фахiвцiв, що обумовлюе культивування здiбностей трансформування та оновлення професiоналiзму вщповщно до швидких змiн в наущ та соцiумi;
* вiдтворенням умов системно! подготовки викладачiв вищо! школи для формування системного бачення завдань та шлей свое! дiяльностi вщповщно до запш**1**в сучасного сустльства.

Системний пщхщ у педагогiцi спрямований на розкриття цiлiсностi педагогiчних об'ектiв, виявлення у

**6**

них рiзноманiтних титв зв'язктв та зведення !х в едину теоретичну картину. Як систему можна розглядати будь- яку пiзнавальну дiяльнiсть, а !! складовими е сам суб'ект тзнання (особистiсть), процес пiзнання, продукт тзнання, мета пiзнання, умови, в яких вона перебувае тощо.

Будь-яка педагоична одея може бути усппттно валена за умови забезпечення системностi под час !! реалiзацi!. Системнiсть, що змодульована на науковому рiвнi, е запорукою устху в педагогiчнiй дшльность Тому нормативна дисциплiна «Системний подход у вищш школi» навчального плану пiдготовки магiстрiв за спецiальнiстю «Педагогiка вищо! школи» е однiею з визначальних у фундаментальнiй тдготовтп майбутнiх викладачiв.

У

. ♦ чу • ‘

педагопчнш лiтературi системний шдх!д як метод дослiдження розглядаеться у низцi робiт провiдних педагогiв i методистiв. Теоретичнi питання застосування системного подходу у педагогiцi були розроблеш вiдомими зарубiжними вченими Р.Андертоном i М.Нейлом. Цткавт розвiдки з даного питання знаходимо у роботах вгтчизняних дослтдниктв Т. 1ль!но!, К. Плиско, О.Бiляева та шших. При цьому навчально-методичш видання щодо означено! проблематики практично водсутн у вгтчизняному освгтянському простор!. Саме цим i обумовлено створення подручника «Системний подход у

* **vy ♦ vy •** *^ \**

вищш школ!», який змтстовно забезпечуе вс! теми навчально! програми однойменно! дисциплтни.

Мета пщручника - змТстовне забезпечення лекцшного курсу дисциплши «Системний подход у вищш школт» як основи формування системного мислення у майбутшх педагоив вищо! школи. Опанування матерТалу подручника дозволить сформувати у студентТв наступн уявлення:

Фундаментальш знання щодо поняття системи та !! якостей, принцитв та характеристик як ключово! категорп наукового подходу.

Розумшня зм1сту системного подходу, як визначально! методолог!! в науц1, зокрема в педагоищ.

Ц1л1сн1 знання щодо шновацшних напрямк1в розвитку национально! системи вищо! освгш втдповтдно до нового закону «Про вищу освпу».

Теоретичш знання щодо новпшх уявлень системного подходу в вищ1й освт як штегративно!, м1ждисципл1нарно!, трансдисциплтнарно! методолог!!, а також системи основних законом1рностей синергетики як р1зновид1в прояву системност1 в творчому здшсненш педагопчного росту.

На подстав! теоретичного матер1алу подручника

1 ♦ ••• w ^ •

формуються наступш компетенци маиоутшх викладач1в:

* вмшня системно мислити та розр1зняти якост1
* • ЧУ • "1 • vy • vy • ♦

системи як у сощальнш, так i у професшнш дшльноси;

* зд1бност1 щодо структурування елемент1в вищо! осв1ти, педагог1ки та навчально-виховного процесу у вищ1й школ1;
* ц1л1сне сприйняття педагог1чного процесу, враховуючи вс1 його аспекти та можлив1 напрямки розвитку.
* вмшня охоплювати педагог1чне середовище у його р1зноман1тних проявах та формувати модел1 евристичного зд1йснення вищо! осв1ти.

Впровадження у майбутню педагог1чну дшльность основ системолог1! для оптим1зац1! зм1сту та покращення якост1 осв1ти.

Матер1ал п1дручника адаптовано до нового закону «Про вищу осв1ту» (в1д 01.07.2014 № 1556-VII) та м1стить науков1 доробки в1тчизняних та европейських фах1вц1в з систематолог1!, дидактики та педагоики. Зм1ст навчально! книги складае теоретичний виклад вс1х тем дисципл1ни, список основних понять та !х визначення; питання для контролю засвоення знань та список рекомендовано! л1тератури по кожнш тем1, а також теми контрольних

**8**

роб1т для студент1в заочно! та екстернатно! форми навчання. Видання може бути використано при подготовит маг1стр1в за спец1альн1стю «Педагог1ка вищо! школи», маг1стр1в 1нших напрямк1в п1дготовки, а також в якост1 методолог1чно! основи професшно! д1яльност1 викладач1в вищо! школи.

ОСНОВН1 ТЕРМ1НИ ТА IX ВИЗНАЧЕННЯ

***АкадемЫ*** - вищий заклад осв1ти, який здшснюе п1дготовку фах1вц1в з вищою осв1тою за освгтньо- профес1йними програмами вс1х р1вн1в.

***Аспект*** - точка зору, з яко! сприймаеться або ощнюеться те чи 1нше явище, предмет, подш.

***Багат.оеар1ант.шсть oceimu*** - створення в осв1тн1й систем1 умов вибору й надання кожному суб'ектов1 шансу на усп1х.

***Багаmорiвневiсmь освти*** - оргашзацш багатоетапного осв1тнього процесу, що забезпечуе можлив1сть досягнення на кожному етат осв1ти в1дпов1дного р1вня осв1чен ***освти*** ост1.

***Безперервшсть освти*** - процес постшно! осв1ти- самоосв1ти людини впродовж ус1е! життед1яльност1,

| чу • •

пов язаний з швидкими змшам у сощо-культурному простор!.

***Вища освта*** - сукупшсть систематизованих знань, ум!нь i практичних навичок, способ!в мислення,

**1 • чу • • ЧУ**

професшних, свгтоглядних i громадянських якостей, морально-етичних щнностей, ттттих компетентностей, здобутих у вищому навчальному заклад! (науков!й установ!) у вщповщнш галуз! знань за певною квалофшащею на р!внях вищо! освгти, що за складн!стю е вищими, н1ж р!вень повно! загально! середньо! осв!ти.

***Вчене звання*** - державне визнання р!вня квалТфжацп вченого, що е критер!ями ранжування наукових i науково-педагог!чних пращвнитв. В Укра!н! присуджують вчен! звання доцента (по кафедр!), професора (по кафедр!, за спещальшстю) та старшого наукового сшвробгтника (за спещальшстю).

***Гомогеншсть*** - однорщшсть.

***ГумашзацЫ освти*** - ор!ентащя осв!тньо! системи й освгтнього процесу на розвиток мТжособисисних стосунков суб’еклв осв!ти, основаних на врахуванш прав кожно! людини.

***ГумантаризацЫ*** осв1ти - ор!ентацш зм!сту освгти на загальнолюдськ! ц1нност1.

***Диверсифковашсть освти*** - широке розма!ття навчальних закладав, осв1тн1х програм i орган!в керування.

***ДиференщацЫ освти*** - орТентаця освгтшх установ на урахування зац!кавлень та схильностей учаснишв осв!тнього процесу та формування напрямшв осв!тнього процесу.

***Доктор фЫософи*** - це освгташ i водночас перший науковий ступ!нь, що здобуваеться на третьому р!вш вищо! освгти на основ! ступеня мапстра За сучасною системою квалофшацп Doctor Ph.D. (шод1: PhD чи DPhil, з лат. ***Philosophic doctor)*** - найвищий науковий ступ!нь у 61льшост1 кра!н св!ту. В Укра!н! кандидат наук прир!внюеться до Доктора фмософп.

***Доктор наук*** - це другий науковий стутнь, що здобуваеться особою на науковому р!вш вищо! освгти на основ! ступеня доктора ф!лософп i передбачае набуття найвищих компетентностей у галуз! розроблення i впровадження методолог!! досл!дницько! роботи, проведення ориг!нальних досл!джень.

***Доцент*** - в Укра!ш та !нших кра!нах вчене звання викладач!в вищих навчальних заклад!в, що виконують функщю ун!верситетських лектор!в; вчене звання ствробгтаишв наукових установ; посада у вищих навчальних закладах.

***Елемент*** - непод!льна складова частина системи.

**М ) ЧУ • ЧУ ЧУ**

***Закономгршсть чи закон -*** об’ективний, постшний i необх!дний взаемозв’язок м1ж предметами, явищами або процесами, що випливае з !х внутр!шньо! природи, сутность

***За.Ыб*** - прийом, спец!альна д1я, що дае можлив!сть зд!йснити що-небудь, досягти чогось.

***1нтеграцЫ*** - процес зближення, взаемного пристосування.

***1нтегральний*** - единий, узагальнений.

***1нтегрувати*** - об'еднувати частини в одне цле.

***1ерарх1чшсть*** системи - це складшсть i багатор!внев!сть структури к1льк1стю р!вшв Терархп ^ системи, яка характеризуеться наступними показниками: р!зномашттям компонентов i зв’язшв; ^ побудови та управлшня системою; складн!стю ^ складн!стю поведшки та неадитивн!стю властивостей; ^ необхдним ^ к1льк1стю параметров; ^ опису та управлшня системою; обсягом шформацп для управлшня системою.

***1ндив^дуал^зацЫ освти*** - врахування i розвиток шдивщуальних особливостей студент!в у вс1х формах взаемодп з ними в процес! навчання i виховання.

***1нститут*** - вищий заклад осв!ти або структурний пщрозд!л ун!верситету, академ!!, який здшснюе п!дготовку фах!вц!в з вищою освгтою за освгтньо- профес!йними програмами вс1х р1вн1в у певн!й галуз! науки, виробництва, освгти, культури.

***1нформатизацЫ освти*** - опора на широке

**•• ♦ ЧУ ‘ 1 • ЧУ**

використання обчислювально! техшки й !нформац!йних технолог!й у процес! навчання.

***1нформацЫ*** - абстрактне поняття, що мае р!зш значення залежно в!д контексту. Походить в1д латинського слова «in/ormatio», якому притаманно дек!лька значень: роз'яснення; виклад факт!в, под1й; витлумачення; уявлення; поняття; ознайомлення; просв!та.

***Коледж*** - вищий заклад освгти або структурний пщроздТл ун!верситету, академ!!, шституту, який зд!йснюе п!дготовку фах!вц!в з вищою освгтою за освгтньо- професшними програмами бакалавра.

***Контингент*** - сукупшсть ос16, що створюють однор!дну групу, категор!ю ос16.

***Концепт*** - зм1ст поняття, смислове значення !мен! (знаку), !дея, що м!стить в со61 творчий сенс.

***Магистр*** - освггаьо-квалТфжацшний р!вень вищо! освгти особи, яка на основ! освп'ньо-квалТфжацшного р!вня бакалавра здобула повну вищу осв!ту, спец!альн! ум!ння та знання, достатт для виконання профес!йних завдань та обов'язк!в (роб!т) !нновац!йного характеру певного р!вня профес!йно! д1яльност1, що передбачет для первинних посад у певному вид! дшльность

Методолог1я - вчення про способи та прийоми дослджень, визначення суттевих характеристик конкретних метод!в п!знання, що складають загальний напрям досл!дження.

***Моделювання -*** метод дослщження явищ i процес!в, що ^рунтуеться на зам!н! конкретного об'екта досл!джень (ориг!налу) !ншим, под!бним до нього (моделлю).

***Навчально-виховний процес*** - позначае сукупшсть навчальних занять безпосередньо в навчальному заклад!

•• /\*—' ♦ ЧУ

та виховно! роботи за межами аудитор!!, яку здшснюють педагог!чний та студентський колективи за единим планом.

***Науковий ступень*** - державне визнання р!вня квалТфжацп вченого, що е критер!ем ранжування наукових i науково-педагог!чних прац!вник!в. В Укра!т присуджують науковий ступ!нь Доктора фмософп (до якого прир!внюеться кандидат наук за старою системою квалофшацп) та Доктора наук.

***Об’ект*** - те, на що направлена певна дшльшсть (на противагу суб'ектов!, ***який здшснюе*** таку дшльшсть).

Осв1тнс середовище - сфера життедшльноси студента, яка постшно розширюеться та м!стить багато опосередкованих культурою зв'язк!в !з навколишн!м свгтом.

***Параметри*** - величини, завдяки яким характеризують певну властив!сть, стан, розм!р або форму об'екта, робочого тла, процесу, явища або системи тощо.

***Педагог^чний процес*** (лат. processus - просування вперед) - спещально оргашзована, ц!леспрямована взаемодш педагопв i вихованц!в, метою яко! е вир!шення осв1тн1х проблем i розвиток особистост!.

***Принципи*** - це твердження, як1 сприймаються як головне, важливе, суттеве, неодм!нне або, принаймш, бажане. У науц! принципи - це загальт вимоги до побудови теорп, сформульован! як те первинне, що м!ститься в основ! певно! сукупност! факт!в.

***Професор*** - вчене звання i посада викладача вищого навчального закладу або наукового ствробгтника науково-дослдно! установи. Оф!ц!йний статус з XVI столття (вперше в Оксфордському ушверситетЦ. Професор - це викладач високого р!вня компетентност!, який е експертом у певнш галуз! науки чи мистецтва.

***Процес*** - динашчна змша системи в час!.

***Семхотика*** - це теорш знак!в та знакових систем.

***Система*** - сукупшсть елеменпв, що знаходяться у вщношеннях i зв'язках один з одним та утворюють певну цтсшсть, едшсть.

***Системний шдх1д*** - напрям методолог!! дослджень,

*\-\** ♦ ♦ I ♦ ♦ ••

який полягае в досмдженно об екта як цтсно! множини елеменив в сукупност! в!дношень i зв'язшв м1ж ними, тобто розгляд об'екта як системи.

***Системний ефект*** - такий результат спещально! переоргашзацп елеменпв системи, коли ц!ле стае б!льше просто! суми частин.

***СтандартизацЫ освти*** - орТентацТя осв!тньо! системи на реалозащю державного осв!тнього стандарту.

***Структура*** - спос!б взаемод!! елемент!в системи за допомогою певних зв'язков (картина зв'язков i !х стаб!льностей).

***Структурна оптим1зац1я*** - щлеспрямований

* **• ЧУ ЧУ . ♦ •• "I ♦**

гтерацшний процес отримання сер!! системних ефектш з метою п!двищення ефективност! досягнення прикладно! мети в рамках заданих обмежень.

***Суб’ект*** - нос1й дТяльноси, св1домост1, п!знання; 1ндив1д, що тзнае зовн!шн!й св1т (об’ект) та впливае на

**14**

нього в сво!й практичн!й дшльносл; людина чи консол!дована група людей (наукове ствтовариство), сусп!льство, майже людство в щлому, що протистоять об’ектам.

***ТеорЯ*** - сукупшсть висновк!в, що вщображае об'ективно Тснуюч! водносини i зв'язки м1ж явищами об'ективно! реальност!.

***Техшкум*** (училище) - вищий заклад освгти або структурний п!дрозд!л ун!верситету, академ!!, шституту,

vy • vy ♦ 1 • • \*

який здшснюе подготовку фахшщв з вищою освгтою за освгтньо-професшними програмами молодшого

спец!ал!ста.

***Ушверситет*** - багатопроф!льний вищий заклад освгти, який зд!йснюе п!дготовку фах!вц!в з вищою освгтою з широкого спектру природничих, гуматтарних, техн!чних та ттттих напрям!в науки, техн!ки i культури за осв!тньо-профес!йними програмами вс1х р!вшв; проводить фундаментальн! та прикладн! науков! досл!дження; е пров!дним науково-методичним центром.

***ФундаменталхзацЯ*** - посилення взаемозв'язку теоретично! й практично! подготовки до сучасно! життедшльноси.

***ФункцЯ*** - робота елементу в систем!.

***Щлхсн1сть*** - внутр!шня едн!сть, пов'язан!сть ус!х частин чого-небудь, едине щле.

1. СИСТЕМА: СУТН1СТЬ, ТИПИ ТА ХАРАКТЕРИСТИКИ
   1. Ф1лософське i наукове визначення поняття «система»

Поняття «система» зазнало тривало! еволюцп i т!льки з середини XX ст. стае одним з ключових ф!лософсько- методолог!чних i спец!ально-наукових понять. У сучасному науковому i техн!чному знанн! розробка проблематики, пов'язано! !з досл!дженням i конструюванням систем р!зного роду, проводиться у межах системного пщходу, загально? теорп систем, рiзних спецiальних теорiй систем, системному аналiзi, кiбернетики, системотехн!ки, синергетики, теорп катастроф, термодинамжи нер!вноважних систем тощо. У

* • W *т* • •

гуманiтарнiй сферi - це система стосункiв, система моральних норм, система виховання, система навчання тощо.

Спираючись на ф!лософське тлумачення системи, сучасна педагопка вищо! школи застосовуе поняття системи до вищо! освгга та осмислюе це соцюкультурне явище з позицп системного подходу. Для ясного розумшня суп системного подходу у витттш школ! необхщно осмислити поняття «системи» в його еволюцшному становленн!.

Якщо розглянути !стор!ю розробки визначень поняття "система", можна побачити, що кожне з них розкривае новий аспект зм!сту цього поняття. При цьому вид!ляються дв1 основш групи визначень.

Одна тяж!е до ф!лософського осмислення поняття «система». В.Н. Садовський приводить близько 40 визначень поняття "система", що отримали найб!льше поширення в лгтератур! [6, 77 - 106]. Система (вщ грець. systema - щле, складене з частин; поеднання) - це ^ • • • • безлiч елементiв, що знаходяться у вiдношеннях i

**16**

**t • • •**

зв'язках один з одним, що утворюе певну щлдевдсть,

едшсть.

1нша група визначень ^рунтуеться на практичному використанн! системно! методолог!! i тяж!е до вироблення загальнонаукового поняття системи. Вона широко представлена в м!жнародному системному рус! (У. Р. Эш61, Дж. Кл!р, 1нш1).

Л. Берталанф! створюе концепц!ю загально! теор!! систем, яка е загальною науковою методолог!ею, що застосовуеться до системи знань у будь-якш наущ i до поняття «наука» в щлому.

За визначенням Л. Берталанф!: система - це комплекс взаемоддочих елемен^в [4, 28]. Росшський дослодник О. М. Авер’янов надае наступне визначення цього поняття: «система е обмежена безлiч взаемоддочих елемен^в» [1, 43].

Наведемо слова Рассела Акоффа, фахТвця прикладно! науки: «В останн! два десятил!ття ми е св!дками швидкого розвитку поняття «система», що стало ключовим в науковому досл!дженн!. Звичайно, системи вивчалися впродовж багатьох столть, але тепер в таке дослдження додано щось нове... Тенденцш дослджувати системи як щось ц!ле, а не як конгломерат частин вщповщае тенденцп сучасно! науки не Тзолювати досл!джуван! явища у вузько обмеженому контекст!, а вивчати i дослджувати все б!льше i б!льше р!зних аспект!в природи. П1д прапором системного дослдження (i його багатьох синошм!в) ми вже спостер!гали конвергенц!ю багатьох дуже спец!альних сучасних наукових рух!в... Ця та багато !нших под!бних форм досл!дження презентують колективну дослдницьку д1яльн1сть, яка включае спектр наукових i техн!чних дисципл!н, що постшно розширюеться. Ми беремо участь в тому, що, ймов!рно, що е найбольш широкою спробою досягти синтезу наукового знання» [3, 27].

Багатоаспектшсть визначень поняття «система» говорить про складшсть та неоднозначность його !! розумшня. Але ж загальним у вс1х визначеннях е характеристика структурно! взаемодп та едност! складових будь-яко! системи. Саме ц1 характеристики було покладено в основу формування поняття системи з стародавшх час!в та зазнало еволюцшних зм1н в Тсторп ф!лософ!!.

* 1. Еволюцiя становлення поняття системи

Перш! уявлення про системи виникли в античн!й ф!лософ!!, що висунула онтолопчне тлумачення системи як впорядкованоси i ц1л1сност1 буття. У старогрецькш ф!лософ!! i науц! (Евкмд, Платон, АрТстотель, сто!ки) розроблялася !дея системност! знання.

СередньовТчн! теор!!, опосередковано, п1д системою розум!ли картину Божественного устрою свгту, в якому ус! елементи (природа, людина, ангели, архангели) знаходилися у взаемодп i були похдними в1д Божественного начала (креацюшзм).

Сприйнят! в1д античност! уявлення про системность буття розвивалися як у системно-онтолоичних концепцшх Б. СпТнози i Г. Лейбнща, так i у побудовах науково! систематики XVII-XVIII столгть, у вигляд! системност! св!ту (наприклад, класифжацш Тсторп наук К. Лшнея), що прагнула до природно! (а не телеолопчно!) штерпретацп. У фмософп i науц! Нового часу поняття системи використовувалося у дослодженн! наукового знання; при цьому спектр пропонованих р!шень був дуже широкий - в!д заперечення системного характеру науково- теоретичного знання (Е. КондТльяк) до перших спроб ф!лософського об^рунтування логико-дедуктивно! природи систем знання (1.Г. Ламберт та ш.).

Принципи системно! природи знання розроблялися в шмецькш класичнш ф!лософ!!: зг!дно I. Канту, наукове

**18**

знання е система, в якш ц!ле пануе над частинами; Ф. Шеллшг i Г. Гегель трактували системность тзнання як найважлившу вимогу д!алектичного мислення. У ф!лософ!! 2-о! половини XIX-XX вв. м!стяться постановки, а в окремих випадках - i вир!шення деяких проблем системного дослдження: специф!ки теоретичного знання як системи (неоканианство); особливостей ц!лого (хол!зм, гештальтпсихологш); метод!в побудови лог!чних i формалозованих систем (неопозитив!зм).

Для проникнення поняття системи в р!зш област! конкретно-наукового знання важливе значення мало створення еволюцшно! теор!! Ч. Дарвша, теорп вщносноси, квантово! ф!зики, структурно! лшгв!стики та !н. Виникло завдання побудови строгого визначення поняття системи i розробки оперативних метод!в анал!зу систем. 1нтенсивт досл!дження в цьому напрям! почалися т!льки у 40-50-х рр. XX ст.. Проте багато конкретно- наукових принцитв анал!зу систем вже було сформульовано ран!ше у тектологп А.А. Богданова, у роботах B.I. Вернадського, у праксеолог!! Т. Котарбиньского та ш.

* 1. Системнi принципи

При визначент поняття «система» необхщно враховувати його наипстший взаемозвязок з поняттями

* • • • • щлюност^ структури, зв'язку, елементу, вщношення, пiдсистеми та iн. ОскТльки поняття системи мае надзвичайно широку сферу застосування (практично кожен об'ект може бути розглянутий як система), осильки його досить повне розумшня припускае побудову с!мейства в!дпов!дних визначень — як змiстовних, так i формальних.

Лише у рамках такого с!мейства визначень вдаеться сформулювати основн! системш принципи:

* щлденост (принципова незводим!сть властивостей системи до суми властивостей складових !! елемент!в i неможлив!сть виведення з останшх властивостей ц!лого; залежн!сть кожного елементу, властивост! i вщнотттення
* ♦ ••• 1 • с/ ♦ • •

системи вщповщно !х м**1**сця, функцой i т. i. усередиш ц!лого);

* структурностi (можлив!сть опису системи через встановлення !! структури, тобто мереж! зв'язк!в системи; обумовлешсть повед!нки системи повед!нкою Г! окремих елеменив i властивостями !! структури);
* взаемозалежност системи i середовища (система формуе i проявляе сво! властивост! в процес! взаемод!! з середовищем);
* iерархiчностi (кожен компонент системи у свою чергу може розглядатися як система, а дослджувана у даному випадку система е одним з компонентов ширшо! системи);
* множинност опису кожно! системи (через принципову складн!сть кожно! системи !! адекватне п!знання вимагае побудови безл!ч! р!зних моделей, кожна з яких описуе лише певний аспект системи).
  1. Типи систем

1стотним аспектом розкриття поняття системи е видолення р!зних тип1в систем (при цьому р1зн1 типи i аспекти систем - закони !х побудови, поведшки, функц!онування, розвитку тощо - описуються у вщповщних спец!ал!зованих теор!ях систем). Запропонований ряд класиф!кац!й систем, що використовують р!зш п!дстави. У найб!льш загальному план! системи можна розд!лити на матерiальнi i абстрактна

Перш! (тт1д1сн1 сукупност! матер!альних об'ект!в), у свою чергу, под!ляються на системи неоргашчно? природи (фiзичнi, геолоНчш, хiмiчнi та iн.) i системи живо?

**20**

природи , куди входять як прост! бюлоичш системи, так i дуже складн! 61одог1чн1 об'екти типу оргашзму, виду, екосистеми. Особливий клас матерiальних живих систем утворюють соцiальнi системи, надзвичайно рТзноманТтн! за сво!ми типах i формах (починаючи в1д простих сощальних об'еднань i аж до сощально- економ!чно! структури сусп!льства).

Абстрактш системи е продуктом людського мислення; вони також можуть бути розд!леш на безл!ч р!зних тип1в (особливими системами е поняття, гшотези, теорп, послдовна зм!на наукових теор!й тощо. До абстрактних систем вщносяться i науковi знання про системи

* *Ч* • W

рiЗного типу, як вони формулюються в загальнш

. . ••• . . • . . • . . . . • 1 ч

теорil систем, спещальних теорiях систем та iн. В

науц! 20 ст. велика увага прид!ляеться дослдженню мови як системи (лшгв!стичш системи); в результат! узагальнення цих дослджень виникла загальна теорiя знакiв - семiотика. Завдання обгрунтування математики i лог!ки викликали штенсивну розробку принцип!в побудови i природи формалозованих лопчних систем (металог!ка, метаматематика). Результати цих дослщжень широко застосовуються в тбернетищ, обчислювальн!й техн!ц! та ш.

При використанн! !нших подстав класифТкац!! систем вид!ляються статичнi i динамiчнi системи.

Для статично! системи !! стан з часом залишаеться пост!йним (наприклад, газ в обмеженому об'ем! - в стан! р!вноваги). Динашчна система зм!нюе св1й стан в час! (наприклад, живий оргашзм). Якщо знання значень змшних системи в даний момент часу дозволяе встановити стан системи у будь-який наступний або попереднш моменти часу, то така система е однозначно детермшованою. Для ТмовТршсно! системи знання значень змшних у даний момент часу дозволяе лише передбачити вТрогщшсть розпод!лу значень цих змшних в наступш моменти часу.

По характеру взаемин системи i середовища системи д!ляться на закрит - замкнут! (до них не поступае i з них не вид!ляеться речовина, в!дбуваеться лише обм!н енерпею) i вiдкритi - незамкнут! (постшно в!дбуваються введення i виведення не лише енергп, але i речовини). За другим законом термодинамжи, кожна закрита система кшець к!нцем досягае стану р!вноваги, при якому залишаються незм!нними ус! макроскоп!чн! величини системи i припиняються ус! макроскоп!чн! процеси (стан максимально! ентропп i мшТмально! в!льно! енерг!!). Стацюнарним станом вщкрито! системи е рухлива р!вновага, при якш ус! макроскоп!чн! величини залишаються незмшними, але безперервно тривають макроскотчш процеси введення i виведення речовини. Поведшка названих клас!в систем описуеться за допомогою диференщальних р!внянь, завдання побудови яких вир!шуеться у математичнш теор!! систем.

Якщо звернутися до Тсторп розвитку науки, то ми побачимо, що науков! знання перебувають в дуальнш взаемод!! статики i динам!ки. З одного боку, досягнення людства вимагають певно! систематизац!!, фжсацп в зак!нчен!й систем!, представлен!й у виглядо теор!!, з !ншо!

* статичн!сть т!е! або шшо! теор!! вимагае пост!йного розширення, тобто отримання нових знань у виглядо динам!чно! м1ндивост1, вже сталих систем. Говорячи про мислення, ми маемо на уваз! отримання, в!дкриття чогось нового. Старе, вщоме, системно орган!зоване вже не можна помислити, воно вже одного разу було помислене, тобто вщкрите як щось нове. Його можна т!льки знати. I тому система доповнюеться, розширюеться i, нарешт!, якосно трансформуеться в нов! знання i нов! подходи.
  1. Складов! системи

У розумшш того, що таке система, виршальну роль вщдрае значення слова "елемент". Критершна властивiсть елементу - його необхщна безпосередня участь в створеннi системи: без нього, тобто без якого- небудь одного елементу, система не юнуе. Елемент е дал1 нерозкладний компонент системи. Якщо узяти, примiром, людський органiзм, то окремi клтгини, молекули й атоми не виступатимуть його елементами; ними виявляються нервова система в щлому, кровоносна система, травна система i тому подiбне (по вщношенню до системи "оргашзм" точнiше буде назвати **1**х подсистемами). Що стосуеться окремих

внутрiшньоклiтинних утворень, то вони можуть бути тдсистемами клтгин, але не органiзму; по вщношенню до системи "оргашзм" вони - компонент його змiсту, але не елемент, не шдсистема.

Поняття "шдсистема" вироблено для ана^зу складнооргашзованих систем, що саморозвиваються, коли мiж елементами i системою е "промгжш" комплекси, скляднптп, н1ж елементи, але менш складнi, нiж сама система. Вони об'еднують у собi рiзнi частини (елементи) системи, у своГи сукупностi здатнi до виконання едино! програми системи. Як елемент системи, пщсистема, у свою чергу, виявляеться системою по вщношенню до елемен^в, **11** складових. Аналогiчно мае мюце вщнотттення мiж поняттями "система" i "елемент": вони переходить одине в одне. Тнакттте кажучи, система i елемент вiдноснi. З ще! точки зору уся матерш уявляеться нескшченною системою систем. "Системами" можуть бути системи стосунтв, детермшацш тощо.

Структура - це сукупшсть стшких вщношень i зв,язкiв мiж елементами. До цього включаеться загальна органiзацiя елеменпв, **1**х просторове розташування, зв'язки мiж етапами розвитку тощо.

**23**

За своею значим!стю системи зв'язшв елеменпв (нав!ть ст1йк1) неоднаков!: одн1 мало!стотш, 1нш1 1стотн1, законом!рн!. Структура - це закономiрнi звязки елементiв. Серед законом!рних найб!льш значущо - iнтегруючi звязки (чи штегруюч! структури). Вони обумовлюють штегровашсть стор!н об'екту.

Постае питання - чим визначаеться якость системи - елементами чи структурою? Деяко ф!лософи стверджують, що яшсть системи детерм!нуеться, передус!м, зв'язками усередиш системи. Представники школи структурно- функцюнального анадозу, очолювано! Т. Парсонсом, поклали в основу концепц!! сусп!льства "сощальш д1!" i зфокусували увагу на функцюнальних зв'язках, !х опису, виявленш структурних феномен!в. При цьому поза увагою залишилися не лише причинш залежност!, але й сам! субстратш елементи. У област! д1нгв1стики теж можна зустргти напрям, що абсолютизуе роль структури в генезис! якост систем.

Але, якою б значною не була роль структури в обумовленш природи системи, першорядне значення належить все ж таки елементам. Елементи визначають сам характер зв'язку усередиш системи. 1накше кажучи, природа i тльшсть елеменпв обумовлюють спос!б (структуру) !х взаемозв'язку. Одн1 елементи детермшують одну структуру, 1нш1 - шшу. Елементи - матер!альний

•чу I • • •

носш зв язшв i водношень, що становлять структуру системи. Отже, якость системи визначаеться, по-перше, елементами (!х природою, властивостями, шльтстю) i, по­друге, структурою, тобто характером !х зв'язку, взаемодп. Немае i не може бути "чистих" структур у матер!альних системах (вони можлив! т!льки в абстракц!!), як не може бути i "чистих" елемент!в. МатерТальш системи суть едн!сть елемент!в i структури. З ц!е! точки зору структурал!зм, як св!тогляд, одноб!чний, а тому е помилковим баченням свпу.

Питання для контролю засвоення знань

1. Що таке система?
2. Коли в европейськш науц! склалося наукове уявлення про систему?
3. Як в Тсторп фмософп формування уявлень про систему було пов’язано з свпоглядною позищею часу?
4. Як1 типи систем Ви знаете?
5. Як1 принципи покладено в основу формування системи?
6. За якими ознаками розр!зняються системи?
7. Наведпь приклади закритих та вщкритих, динам!чних та статичних, складних та простих систем.
8. Що таке подсистема? В яких водносинах вона знаходиться з системою?
9. Що таке структура системи? При яких умовах вона може змшюватися?
10. Що таке семютика?
11. Надайте визначення поняттю «цтсшсть».
12. Наведпъ приклади ТерархТчноси системи?

Лiтература:

1. Аверьянов А. Н. Система: философская категория и реальность. - М., 1976.
2. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. - М.: Политиздат, 1985.
3. Акофф Р. О природе систем // Изв. АН СССР. Сер. Техн. кибернетика. - М., 1971.
4. Берталанфи Л. фон. История и статус общей теории систем // Системные исследования. - М.: Наука, 1973.
5. Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ: Учеб. пособ. для вузов. - М.: Высш. шк., 1989.
6. Садовский В.Н., Основания общей теории систем, М., 1974;
7. Садовский В., Юдин Э. Система // Философская энциклопедия. - М., 1970. - Т. 5.
8. Смирнов С.Н. Элементы философского содержания понятия «система» как ступени развития познания и практики // Системный анализ и научное познание. - М., 1978.
9. Спицнадель В.Н. Основы системного анализа: Учеб. пособ. - СПб.: Бизнес-пресса, 2000.
10. Тюхтин В.С. О подходах к построению общей теории систем // Системный анализ и научное знание. - М., 1969.
11. Холл А.Д., Фейджин Р.Е. Определение понятия системы // Исследования по общей теории систем. - М., 1969.
12. СУТН1СТЬ ТА ЗМ1СТ СИСТЕМНО! МЕТОДОЛОГИ
    1. Системний шдшд як методолог1я

Поняття "системний тдэтд" починае функцюнувати у 30-тi роки ХХ ст., у зв'язку з дослiдженнями в галузi природничих наук (Л. фон БерталанфЦ. Стосовно педагогiчних дослiджень термш "системний тдэтд" почав застосовуватися в 60-т роки ХХ ст. захщними вченими, якi розробляли стратеги дослджень у галузi педагогiчних технологiй (Р. Андертон, Дж. Майлсон, М. Нейл,

Н. Смьверн, С. Фагел, А. Холл та ш.). Так, М. Нейл зазначав, що системний тдэтд в "технологи" навчання э особливим методом дослдження, що застосовуеться для знаходження ефективних способiв вивчення, планування та оргашзаци педагогiчних ситуацiй на практищ [1]. Т.О. 1ль!на вiдмiчае, що захщт досл**1**дники по-рiзному визначали межi функцiонування системного пiдходу. Англiйський журнал "Наочне навчання" пропонував визначати системний тдэтд як принцип програмового навчання, американськi вченi вважали, що "системний тдэтд являе собою застосування методики програмування до рiзноманiтних ситуацiй навчання з використанням рiзних способiв подання навчально! шформаци (за допомогою фiльмiв, дiафiльмiв, звукозаписiв)" [4].

На лондонськш конференцil (1969 р.) було розроблено документ, у якому названо джерела застосування системного подходу: кiбернетика i загальна теор1я систем, з яких було взято поняття про саморегулящю систем; теорш iнформацil i комушкацп, яка озбро!ла досл**1**дниктв концепц1ями передачi даних рiзними каналами зв'язку; застосування системного анамзу при розробцi програм управляння для ЕОМ; розробка навчального обладнання, що забезпечувало комплексне застосування рiзноманiтних технiчних засобiв навчання, яш базувалися на конпепптях гештальтпсихологп [4]. Ызшше дослдники намагалися упорядкувати терм!нолог!ю та визначити галуз!, в яких системний п!дх!д може бути застосовано для розв'язання конкретних завдань навчання.

В1тчизнян1 досдТдники у галуз! методолог!! системних дослджень (I. Блауберг, В. Садовський, Е. Юд1н) зазначають, що помгтне поширення системних досЛджень пояснювалося, принаймн!, трьома причинами: по-перше, б!льш!сть наукових дисциплш - психологш, лшгв!стика, соц1одог1я, лог!ка та ш. - суттево трансформували предмети свого дослдження. У ц1й якост! тепер виступають р!зноман!ття взаемопов'язаних елемент!в, як1 можна розглядати як цТлТсн! утворення. По-друге, зростання техн!чного прогресу, широке впровадження автоматизац!! та комп'ютеризац!! призвели до того, що головним об'ектом сучасного техшчного проектування та конструювання виявилися системи управлшня, як1 за своею структурою та за процесом створення виступають як типов! зразки системних об'ект!в. I нарешт!, по-трете, усвщомлення факту широкого впровадження у сучасну науку i техн!ку системних досЛджень посилило увагу до проблематики загально! теор!! систем.

У ф!лософському план! системний п!дх!д означае формування системного погляду на св1т, який бере за основу оде! цтсноси, складно! орган!зованост! дослджуваних об'ект!в та !хньо! внутр!шньо! активност! й динашзму. Ц! !де! почерпаються системним подходом з дТалектико-матерТалТстично! картини св!ту i означають певний розвиток як ф!лософського розум!ння д1йсност1, так i принцитв його п!знання [8].

З ф!лософським обг'рунтуванням системного подходу т1сно пов'язана його лоико-методолоична проблематика. До цього, насамперед, належить побудова певних специф!чних системних понять, зокрема поняття "система".

Термш "система" використовуеться в науковш лiтературi у рiзних значеннях. Пiд системою розумдоть iнодi сукупнiсть предметiв, iнодi форму, вид i т. ш. Так, В.М. Садовський зазначае, що найчасише цей термiн вживаеться для позначення упорядковано! кiлькостi елементiв. Саме в цьому значенш, зазначае вш, говорять про мову як систему, про молекулу як певну складову системи [8]. Украшський педагогiчний словник дае таке визначення: "Система - це комплекс елементв, що знаходяться у взаемоди, це рiзноманiття об'екпв разом з вiдношеннями мiж об'ектами та !х атрибутами" [2].

*A*

*KS • •* II • • W

системний пщхщ трактуеться як напрям у спещальнш методологи науки, завданням якого е розробка методiв дослiдження й конструювання складних за органiзацiею об'екив як систем. Системний тдэтд у педагоищ спрямований на розкриття цтсносп педагогiчних об'ектiв, виявлення в них рiзноманiтних типiв зв'язку та зведення !х у едину теоретичну картину. Наприклад, як систему можна розглядати будь-яку пiзнавальну дiяльнiсть, а ll складовими виступатимуть сам суб'ект тзнання (особистiсть), процес пiзнання, продукт тзнання, мета, умови, в яких перебувае система. У свою чергу, складовi системи - тдсистеми - можна розглядати як самостiйнi системи" [2].

Таким чином, системний тдх^д - це важливий методологiчний засiб наукового тзнання. Вш дае змогу

* vy ♦ • vy • *^*

здiйснити подтл складних явищ дшсноси на частини або елементи, визначити способи оргашзаци окремих частин (елементв) системи в едине щле, взаемопщпорядкувати елементи системи i !х взаемодiю. Вiн реалiзуе на практищ принцип цiлiсного розгляду явищ у взаемозв'язку. Згiдно з цим подходом навчання риторики дослiджуеться як цтсна система, компонентами яко! е мета, змют, методи, засоби, форми i результати навчання. Останнiм властивi внутр1шн1 зв'язки, внаслдок яких виникае нова яшсть, не притаманна окремим елементам. Змша одного чи к!лькох компонентов може вплинути на характер ус!е! системи навчання.

Системний п!дх!д зумовлюе моделювання, яке мае в сво!й основ! операщю абстрагування. Завдяки цш операц!! на баз! сп1дьност1 структури i функц!! створюеться образ дослджуваного об'екта у вигдядт граф!чних таблиць i схем, математичних формул тощо. Вщомий ф!лософ В.А. Штофф визначае модель як систему, яка вщображае й вщтворюе об'ект дослдження i здатна заступати його так, що вивчення ще! системи дае нам нову шформащю про об'ект. Моделювання дае змогу наочно уявити об'ект, проникнути в його глибину, розтзнати складов! елементи й описати важлив! теоретичш питання дослджувано! проблем [7].

*г г*

Таким чином, системнии пiдхiд (англ. ***Systems thinking*** - системне мислення) це напрям методолог!!

* **чу ♦ I ♦ ♦ ••**

дослджень, який полягае у вивченш об екта як цтсно! множини елемент!в в сукупност! вщношень i зв'язк!в м1ж ними, тобто розгляд об'екта як системи.

Ефектившсть системного подходу залежить в1д характеру застосовуваних загальносистемних

* ЧУ I ‘

закономфностей, що встановлюють зв язок м**1**ж системними параметрами. У сьогоденш на основ! узагальнення р1зних вар1ант1в системного подходу створюються умови для побудови загально! теорп про системи - системологп. Виникнення i поширення системного подходу зумовлено кризою елементаризму i механ1цизму у зв'язку 1з ускладненням завдань науки i практики.

Основнi системнi параметри

Об'екти як системи дослджують за допомогою особливих властивостей - ***системних napaMempie,*** таких як:

* простота,
* складшсть,
* надшшсть,
* гомогеншсть, тощо. Гомогенн1сть - це властив1сть в1дбору, дан1 якого групуються навколо середньо! арифметично!.

Основнi характеристики щодо шформацп

* неповнота
* невизначен1сть
* неоднозначн1сть
* i тншт НЕ-...

Основш принципи системного пiдходу

* ***Щл1снгсть,*** яка дозволяе розглядати систему одночасно i як едине щле, i як п1дсистему р1вшв, що знаходяться вище.
* ***1срарх1чн1сть побудови,*** тобто наявшсть множини (принаймш двох) елемент1в, як1 розташован1 на основ! пщпорядкування елемент1в нижчого р1вня елементам вищого р1вня. Реал1зац1ю цього принципу добре видно на приклад! будь-яко! конретно! орган1зац1!, яка являе собою взаемод1ю двох п1дсистем: керуючо! i керовано!. Одна п1дпорядковуеться тнштй.
* ***Структуризация,*** яка дозволяе анал1зувати елементи системи i !х взаемозв'язки в рамках конкретно! оргашзацшно! структури. Як правило, процес функцюнування системи обумовлений не сильки властивостями !! окремих елемент1в, ск1льки властивостями само! структури.
* ***Множиншсть,*** яка дозволяе використовувати множину к1бернетичних, економ1чних i математичних моделей для опису окремих елемент1в i системи в щлому.
* ***Системнхсть*** - властив1сть об'екта мати ус1 ознаки системи.
  1. Основн1 визначення системного подходу

Основоположниками системного подходу е: Л. фон Берталанф^ О.О. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер,

А. Чандлер. У межах !х дослоджень сформувалися основт поняття методологи системного пiдходу, так! як:

***Система*** - сукуптсть елементв i зв'язкiв мiж ними. ***Структура*** - способ взаемодп елементiв системи за допомогою певних зв'язшв (картина зв'язшв i !х стабiльностей).

***Процес*** - динамiчна змiна системи в чась ***ФункцЯ*** - робота елементу в системь ***Стан*** - положення системи щодо iнших !! положень. ***Системний ефект*** - такий результат спещально! переоргатзацп елементiв системи, коли тле стае больше просто! суми частин.

***Структурна оптим1зацЫ*** - щлеспрямований

**• • vy . ♦ •• "I ♦**

iтерацiйний процес отримання серп системних ефектов з метою подвищення ефектиностi досягнення прикладно! мети в рамках заданих обмежень. Структурна оптимiзацiя практично досягаеться за допомогою спещального алгоритму структурно! переорганiзацi! елементiв системи. Розроблена серш **1**м**1**татттних моделей для демонстрацi! феномену структурно! оптимiзацi! i для навчання.

Основн1 припущення системного подходу

1. У свiтi юнують системи.
2. Системний опис ютинний.
3. Системи взаемодiють одна з одною, i, отже, все в цьому свт взаемопов'язано.
4. Отже, свот - це також система.
   1. Аспекти системного пщходу

Розгорнуте визначення системного подходу полягае у

тому, що це подход, при якому будь-яка система (об'ект)

розглядаеться як сукуптсть взаемозв'язаних елементв

(компонентов), що мае виход (цiль), вход (ресурси), зв'язок

**32**

1з зовтштм середовищем, зворотний зв'язок. Це найскладшший птдхтд. Системний птдхтд е формою накладення теор1! п1знання i д1алектики з досд1дженням процес1в, що вщбуваються в природ!, сусп1льств1, мисленн1. Иого суть полягае в реал1зацп вимог загально!

* **t ♦ ЧУ**

теор**1**! систем, зпдно з якою кожен об ект у процес**1** його дослдження повинен розглядатися як велика i складна система i, одночасно, як елемент б1льш загально! системи.

Це визначення системного подходу включае також обов'язков1сть вивчення i практичного використання наступних восьми його аспект1в:

1. ***системно-елем,ентного*** або системно­комплексного, який полягае у виявленш елемент1в- складових дано! систему. В ус1х соц1альних системах можна виявити речов1 компоненти (засоби виробництва i предмети споживання), процеси (економ1чн1, сощальш, пол1тичн1, духовн1 i т. д.) тощо, науково-усвщомлеш штереси людей i !х сп1льнот;
2. ***системно-структурного,*** який полягае у з'ясуванш

* **• • • • чу • ••**

внутр**1**шшх звязк**1**в i залежностей м**1**ж елементами дано! системи, що дозволяе отримати уявлення про внутр1шню оргашзащю (будову) досл1джувано! системи;

1. ***системно-функц1онального,*** який потребуе виявлення функцш, для виконання яких створен! i Тснують в1дпов1дн1 системи;
2. ***системно-цтльового,*** який означае необхщшсть наукового визначення цтлей i подцтдей системи, !х взаемних зв'язк1в м1ж собою;
3. ***системно-ресурсного,*** який полягае в ретельному виявленн1 ресурс1в, потр1бних для функцюнування системи, для вир1шення системою т1е! чи 1ншо! проблеми;

6

**\* • С\* ЧУ \_**

. ***системно-гнтеграцгиного,*** який полягае у визначенш сукупност! як1сних властивостей системи, що забезпечують !! итдтснтсть i особлив1сть;

1. ***системно-комушкацшного,*** який означае необхдшсть виявлення зовтшшх зв'язтв дано! системи з оншими, тобто, !! зв'язшв з навколишшм середовищем;
2. ***системнолсторичного,*** який дозволяе з'ясувати умови в часО, що вплинули на виникнення дослджувано! системи, пройдено нею етапи, сучасний стан, а також можливО перспективи розвитку.

Питання для контролю засвоення знань

1. Надайте визначення поняттю «системний подход»
2. Яким чином системний подход використовуеться як методолог1я в наущ?
3. Хто з науковщв одним з перших використовували системний подход у педагопщ?
4. Яш науки, науковО напрямки визнано джерелом системного подходу?
5. Надайте фОлософське розумшня змюту методологи «системний подход».
6. Яким чином системний подход пов’язаний з моделюванням?
7. Назвоть основш принципи системного подходу?
8. Наведоть 8 основних аспектов системного подходу?
9. Що таке процес? Як процесуальшсть пов’язана з системним подходом?
10. На як! основш припущення спираеться методолог1я системного подходу?
11. Що таке гомогенность?
12. Яш причини поширення системних дослоджень у 2- ш половиш ХХ ст.?
13. Наведоть приклад системного подходу у педагопщ.

Литература

1. M.W.Neil. An operational and systems approach to research tegy in educational technology / / Aspects of educational technology, vol. 111, L, 1970
2. Гончаренко С.У. Украшський педагоичний словник.

* К.: Либодь, 1997. - 374 с.

1. Дослдження з загально! теорп систем /За ред. В.М. Садовського. - М.: Прогрес, 1969. - 382 с.
2. Ильина Т.А. О применении системного подхода к вопросам организации обучения в зарубежной педагогике // Советская педагогика, 1973. - № 3. - С.127-136.
3. Логика и методология системных исследований. - Киев; Одесса: Выща шк., Головное изд-во, 1977.
4. Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ: Учеб. пособ. для вузов. - М.: Высш. шк., 1989.
5. Плиско К. М. Принципи, методи i форми навчання украшсько! мови (теоретичний аспект). - Хартв: Основа, 1995. - 240 с.
6. Садовский В.Н. Основания обшей теории систем. М., 1974.
7. Спицнадель В.Н. Основы системного анализа: Учеб. пособ. - СПб.: Бизнес-пресса, 2000.
8. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. - М.: Мысль, 1978.
9. ОСВ1ТА ЯК СИСТЕМА
   1. Визначення освгси як системи

В сучасних наукових дослдженнях широко застосовуеться системний подход як спос1б вивчення, анал1зу й узагальнення педагог1чних факт1в i явищ у д1алектичному процес1 тзнання. Але застосування такого подходу стосовно безпосереднього розумшня сутност1 осв1ти стае певною проблемою для викладач1в вищих навчальних заклад1в. М1ж тим, саме розум1ння осв1ти як системи та використання в освищи д1яльност1 системного подходу дае викладачев1 змогу здшснювати свою профес1йну д1яльн1сть у нерозривному зв'язку з зовшшшми та внутр1шшми системами, ч1тко визначати приоритетн1 напрямки викладання, структурувати навчальн1 завдання тощо.

Осв1та - процес розвитку i саморозвитку людини, що залежить вод оволодшня соц1ально вагомим досв1дом людства i вт1лений у знаннях, умшнях, творч1й д1яльност1 та емоц1йно-ц1нн1сному ставленш до св1ту.

Осв1та як система, що набувае розвитку та еволюцшного становлення, може бути визначена як сукуптсть елемент1в, що обумовлюють !! особлив1сть, а саме як сукупшсть:

* системи знань (про природу, сустльство, техн1ку, людину, космос), що розкривае картину свпу;
* досводу зд1йснення в1домих для людини способ1в д1яльност1;
* досв1ду творчо! дшльносп з розв'язання нових проблем, що забезпечуе подальшого розвитку культури, науки й суспольства;
* досв1ду цштсного ставлення до св1ту.

Академ1к С.У. Гончаренко под осв1тою розум1е духовне обличчя людини, яке складаеться под впливом моральних i духовних цшностей, що е надбанням !!

**36**

культурного кола, а також процес формування людини. Таким чином, до наведених вище визначень освоти можно додати наступне:

Освота - це система духовних цшностей, орОентирОв та ОдеалОв, що в сукупносп отриманого досвщу та знань виступае подгрутям систем сощального, наукового та загально-культурного простору людини. Освота як система е необходною умовою збереження i розвитку матерОально! та духовно! культури людства.

Для реалОзацп процесу взаемодп систем освоти з шшими системами мае Оснувати сощальний шститут, цтсна саморозвиваюча система установ i закладОв, дшльшсть яких залежить вод сощально-економОчного, полтичного устрою сустльства.

Одним Оз визначальних елементОв системи освоти е освотне середовище. Осв^тне середовище - це сфера життедшльноси людини (студента), яка постшно розширюеться та мОстить багато опосередкованих культурою зв'язтв Оз навколишшм свотом. Освотне середовище вчить здобувати знання власною д1яльшстю; на основО спостережень з'ясовувати життеве значення об'ектОв, що е предметом вивчення; озброюе абеткою лоичного мислення, усводомленого сприйняття речей i слОв; вчить осягати принципи власних дш i керуватися ними у нових ситуащях.

Це ознаки загальноводомого психолого-педагопчного кшалту. Вони, безперечно, стосуються i вищо! професшно! освоти, яка базуеться на концепцп системно-д1яльшсного подходу.

Термш "системно-д^яльндений подход" об'еднуе два значення: "системний подход" i "дояльносний подход". "Системний подход" - термш збОрний. Ним позначають методолопчш напрями, запозичеш з рОзних наук й об'еднаш тенденщею вивчення сво!х об'ектОв як систем. В основО цього подходу мОститься водмова вод однобОчних аналтичних, лшшно-причинних методОв дослодження, а

**37**

основний акцент зроблено на цтсносп штегрованих

**чу т'”' I ••**

якостей об екта, !х походження; тому увагу зосереджено на виявленш зв'язк1в та взаемин i в межах об'ект1в, i з навколишшм середовищем.

В1дпов1дно, найближч1 до термша "система" - "структура" i "середовище". Якщо терм1н "система" окреслюе иодосность об'екта, то терм1н "структура" - його внутр1шню дискретн1сть, з1бран1сть 1з частин, як1 перебувають у взаемозв'язках та певних взаеминах, завдяки чому й утворюють цтсшсть. Терм1н "структура" розкривають через термши "елемент", "зв'язок" i "в1дносини".

Зг1дно з доядьносним п1дходом, зм1ст навчальних предмет1в i навчальних практик потр1бно проектувати, спираючись на всеб1чний обл1к майбутньо! сощально- виробничо! (профес1йно!) д1яльност1 випускника навчального закладу.

**♦ ЧУ ♦ •• ♦ ♦ ЧУ ♦ ♦**

позицш педагопчно! психологи доядьносний подход до навчального процесу полягае у виявленш особливостей тзнання надбань культури, накопичених людством, передач! студентов! загально1сторичного досв1ду, виробленого соц1альною практикою: знань, навичок, зд1бностей, видов i засоб1в д1яльност1, а також психолог1чного розвитку студент1в. Процес навчання в1дбуваеться у форм1 сп1вдружност1, сп1льно! д1яльност1 того, хто навчае, i студент1в.

Науково-педагопчний прац1вник у процес1 сп1лкування з використанням дидактичних засоб1в орган1зовуе тзнавальну д1яльн1сть студента адекватно до ттолей навчання.

* 1. Основнi елементи системи освiти

Людина н1чого не робить без потреб i мотив1в, без вщповщноси справи систем! ц1нностей. Тому стосовно незалежно! складово! зм1сту осв1ти виявляеться досв1д

**38**

емоц!йно-цшшсного ставлення студента до того, що вш шзнае чи перетворюе. Ця складова визначае спрямовашсть дш тих, хто бере участь в освотньому процесО, водповодно до потреб i мотивОв.

Основш елементи системи освети такк

* цОлО освоти;
* змОст освоти;
* засоби i способи здобуття освоти;
* форми оргашзаци освотнього процесу;
* реальний освогтй процес як едшсть навчання, виховання й розвитку людини;
* суб'екти й об'екти освотнього процесу;
* освотне середовище;
* результат освоти, тобто рОвень освОченост людини. Функцюнування будь-яко! освгтньо! системи мае мету.

Освгсш ц1л1 - сводомо визначеш очОкуваш результати, яких прагне досягти сустльство, кра!на, держава за допомогою сформовано! системи освоти сьогодш i в найближчому майбутньому. Освогт цОлО сощально залежш

* ♦ ♦ ••

вод розних умов: особливостей суспольства, державно! освгтньо! политики, рОвня розвитку культури i усОе! системи освоти та виховання в кра!ш, системи головних цшностей.

тт \* • • ••

Цiлi освiTньоl системи - конкретний опис програми розвитку людини засобами освоти, опис системи знань, тих норм дшльноси й водносин, яш мае опанувати той, хто навчаеться по закшченш навчального закладу.

В освогтй системО репрезентуеться програма водтворення модел випускника школи чи вищого навчального закладу у виглядо професюграми фахОвця конкретного навчального закладу. В сучасних умовах, обираючи цоло, звОсно, враховують сощальний запит держави й сустльства та мету окремо! людини, яка бажае

^ ^ ♦ •••• ♦ ♦ здобути освоту в певной освотной установо, !! онтереси i схильность Уточнюють цОлО вивчення конкретно! навчально! дисциплши i визначають цоло освоти сучасно!

людини як так й цоло конкретно! освгтньо! установи з

**39**

урахуванням специф1ки дисципл1ни, обсягу годин навчального курсу, в1кових та тнших шдиводуальних особливостей тих, хто навчаеться. Зазвичай, цтлт засв1дчують загальн1 стратег1чн1 ор1ентири й напрями д1яльност1 педагог1в i студент1в.

Результати досягнення цтдей називають

осв1тотворч1стю, р1вн1 яко! характеризують i 1ндив1да, i сусп1льство. Вони виявляються i в особливостях св1домост1, i в характер! повед1нки. В1дстежуючи

* /\*—' ♦ ЧУ ••••

результати осв**1**ти, отримуемо необх**1**дний для !! удосконалення "зворотний зв'язок". З1ставлення цтлей з результатами осв1ти сприяе втдповтдт на запитання: чи необх1дн1 та достатн1 наявн1 форми, методи i зм1ст осв1ти з позиц1! витрачених зусиль?

Критерп освiченостi - ясн1сть i ч1тк1сть понять, якими оперуе людина; визначешсть i конкретн1сть мислення; ум1ння бачити необх1дн1сть i знаходити !Т причини; усв1домлення зв'язк1в м1ж предметами i явищами; здатн1сть передбачити розвиток подш на основ! ретельного анал1зу наявних тенденц1й; к1льк1сть i як1сть продукт1в прац1 i, зрозум1ло, соц1ал1зован1сть.

В осв1тн1й установ! зм1ст осв1ти - це зм1ст дшльноси суб'ект1в i об'ект1в осв1тнього процесу (науково- педагог1чного прац1вника, слухача), який конкретизують у навчальному план1 осв1тньо! установи. Зм1ст кожно! дисципл1ни навчального плану конкретизують в освгтшх програмах; кожну осв1тню програму висв1тлено в подручниках i навчальних пос1бниках.

Змгст освiти у вищш шкодт, окр1м профес1йно ор1ентованих знань, мае забезпечувати (формувати) здоровий глузд - житейську, практичну мудр1сть; здатн1сть передбачити наслодки вчинк1в; розр1зняти види поведшки, Тстотне в1д випадкового чи неважливого; вибирати з можливих р1шень те, яке принесе найб1льш реальну користь.

Засоби конструювання змiсту освiти

G к1лька способ1в конструювати i структурувати зм1ст осв1ти, як1 на практиц1 зумовлюють способи розробки осв1тньо! програми й написання п1дручника (Ч. Куп1севич,

В. Оконь).

Перший спос1б - лшшна побудова навчального матерiалу. Окрем1 частини навчального матер1алу

♦ ЧУ т'”' ••

представлено посл**1**довно й безупинно як ланки едино! тттлтсно! навчально! теми, що разом охоплюють матер1ал розд1лу, а вс1 розд1ли - матер1ал навчального курсу. Кожну частину вивчають один раз.

Другий спос1б, концентричний, використовують, якщо те саме питання розглядають к1лька раз1в. П1д час повторення зм1ст розширюють, збагачують новою шформащею i розглядають на новому р1вш. Наприклад, у початкових класах у курс1 математики подано уявлення про багатокутники, а в курс1 геометрп вивчають !хн1 властивост!, застосовуючи лопчш форми доведення. До проблеми можна повертатися через незначний час у межах курсу, а можна й через калька рок1в.

Третш спос1б представлення зм1сту осв1ти - спiралеподiбний: формулюють проблему, до розв'язання

•• . . . . . . \* ЧУ ЧУ *^*

яко! повертаються пост**1**йно, розширюючи й збагачуючи коло пов'язаних з нею знань i способ1в д1яльност1 з р1зних сфер людсько! д1яльност1. Цьому способу властиве багаторазове повернення до опрацювання тих самих навчальних тем i доповнення новою 1нформац1ею.

Четвертий - модульний споздб. Весь зм1ст кожно! навчально! теми як тттлтсно! одиниц1 зм1сту осв1ти перерозпод1ляють за такими напрямами:

* ор1ентац1йний, методолог1чний (шод1 його називають св1тоглядним);
* зм1стово-описовий;
* операц1йно-д1яльн1сний;
* контрольно-перев1ряльний.

Отже, розглядаючи змОст освоти як елемент педагопчно! системи, зазначимо, що добирати освоттй матерОал потрОбно за критерОем повноти й системносп видОв дшльноси, потрОбних для розвитку штелектуальних здОбностей особистоси та прищеплювання

квалофжацшних умшь, необходних для виконання головних видОв дОяльноси на рОзному рОвш складность Дуже важливо под час проектування змОсту будь-яко! навчально! дисциплони подбати про те, щоб кожна з дисциплон, яку вивчають студенти, робила

**“I W •• “I • vy**

фундаментальний внесок у !хню загальну професшну освоту. Треба дотримуватися принципу: вивчати не предмет, а спещальшсть. Стратепчна суть цього принципу - у щлеспрямованш орОентацп вс1х дисциплон для щлосного вивчення явищ i процесОв, як1 б формували особисисш та фаховО якость

До найважливОших штегральних завдань будь-яко! дисциплши належать: забезпечення реального внеску кожно! дисциплони у методолопчну, теоретичну й технолопчну подготовку студента i випускника до

**•• • vy** 1 » ЧУ **••** • **• •• •**

подальшо! освоти й професойно! дшльноси; цолосне i спрямоване формування й розвиток потреб та вмшь використати науковий зм1ст кожно! дисциплони, забезпечення мотивацп до вивчення вс1х дисциплон; розвиток штегрального мислення, штелекту на основ! щлосного подходу до навчання.

Ц1л1 й зм1ст, як системотворчО елементи будь-якого виду й рОвня освоти, визначае державна полотика, !х розкрито в освотньому стандарт й конкретизовано в реальному освотньому процес на рОвш кожно! освгтньо! системи й кожно! навчально! дисциплши.

ПлОднОсть освоти визначають ступенем реалОзацп цОлей i освотнього стандарту, типом, яшстю i рОвнем освоти.

Наука, об'ектом яко! е освота, формуеться як самостшний напрям - едукологОя.

Окр1м осв1ти як ц1леспрямованого та спещально орган1зованого процесу навчання й виховання в умовах конкретно! осв1тньо! системи, людина впродовж життя залучена до процесу самоосвгш.

* 1. Засоби здобування освгси у свiтовiй i украшськш практицi

В св1тов1й практиц1 Тснують поширент засоби здобуття осв1ти:

* устшне навчання в умовах конкретно! осв1тньо! системи в колектив1 студент1в i завершення циклу навчання в межах навчального закладу устшним складанням випускних 1спит1в (денна i веч1рня форми навчання);
* 1ндив1дуальне навчання вдома самостшно чи за допомогою педагопв i складання 1спит1в та шших форм зв1тност1 державн1й екзаменацшнш ком1с1! при конкретному навчальному заклад1 (екстернат);
* дистанц1йне (в1д англ. - водстань) навчання за допомогою навчальних програм на комп'ютер1;
* заочна форма навчання за допомогою листування, окремих консультаций у викладач1в осв1тньо! установи, зв1тних письмових контрольних робот, як1 узагальнюють декит! всього курсу, зал1к1в та 1спит1в.
  1. Яшсть вищо? освiти

В ощнщ р1вня осв1ченост1 школяра, майбутнього аб1тур1ента, враховують елементарну або функц1ональну грамотшсть, предметну i методолог1чну компетентность. Шд час вивчення р1вня осв1ченост1 фах1вця з вищою осв1тою оц1нюють р1вень осв1ти у сфер1 гуман1тарних, соц1ально-економ1чних чи природничо-наукових дисципл1н, блоку дисциплш загально-профес1йного

напряму i професшно! спещалОзацп. У межах багаторОвнево! системи навчання у ВНЗ виокремлюють рОвень загально! освоти, рОвень бакалаврату i мапстратури. ОсвОчена людина - не лише та особа, яка мае знання i

вмшня з основних сфер життедОяльносп, високий рОвень

• *^* •• 1

розвинутих здобностей, а й людина, у яко! сформований

свотогляд i морально принципи, поняття i почуття мають шляхетну та пщнесену спрямовашсть. Тобто освОчешсть передбачае також виховашсть людини.

Однак поняття "освОчена людина" - культурно- Осторичне, тому що в рОзш епохи й у рОзних цивОлОзацОях у нього вкладали рОзний змОст. У сучасних умовах штенсивного процесу комушкацп м1ж усОма кра!нами й штеграцп свотового освотнього простору формуеться едине розумшня освОчено! людини для вс1х кра!н i континентОв.

Вища освота - рОвень освоти, який особа здобувае у вищому навчальному закладО в результат послдовного, системного та щлеспрямованого процесу засвоення змОсту

навчання, який грунтуеться на повнш загальнш середнш

* ♦ ^ •• • 1 • • ••

освт й завершуеться здобуттям певно! квалофжацп за

подсумками державно! атестацп.

Як1сть вищо1 осв1ти - сукуптсть властивостей особи

* ♦ •••• 1 » ^

з вищою освотою, що водображае !! професшну

компетентность, щнтсну орОентащю, сощальну спрямовашсть i обумовлюе здатшсть задовольняти i особист духовнО та матерОальш потреби, i потреби сустльства. Згодно чинного Закону «Про вишу освоту» контроль якост вс1х ступешв вищо! освоти здшснюе ***«Нащоналъне агентство 1з забезпечення якост1 вищог осв1ти»9*** що е постшно дОючим колепальним органом, уповноваженим Законом на реалозащю державно! полттики у сферО забезпечення якост вищо! освоти» (Закон «Про вищу освоту» в1д 01.07.2014 № 1556- VII 2014 року)

Яшсть освiти визначають:

* ступенем вщповщноси цтдей i результат1в осв1ти на р1вш конкретно! системи осв1ти й на р1вш окремо! осв1тньо! установи;
* вщповщшстю м1ж р1зними параметрами в ощнщ результату освгга конкретно! людини (як1стю знань, ступенем сформованоси вщповщних ум1нь i навичок, розвинешстю вщповщних творчих та 1ндив1дуальних зд**1**бностей, властивостей особистоси й ц**1**нн**1**сних ор1ентац1й);
* ступенем вщповщноси теоретичних знань i вмшь !хньому практичному використанню в жити й профес1йн1й д1яльност1 у розвитку потреби людини в

**♦ чу ♦ ♦ ♦ ♦ <\*—'**

постшному в**1**дновленн**1** сво!х знань i вм**1**нь та безупинному !х вдосконалюванш.

Як1сть осв1ти залежить в1д багатьох чинникгв, насамперед в1д якостей педагог1чно! д1яльност1 осв1тньо!

♦ V-/ ♦ ♦ ••••

установи, в якш людина здобувае осв**1**ту, а також вщ !!

* •• Т\*”' ЧУ

навчально-матер**1**ально! бази й навчально-методичного, орган**1**зац**1**йно-управл**1**нського, ф**1**нансово-економ**1**чного, техн1чного й кадрового забезпечення.

Якость вищо! осв1ти залежить, окр1м перерахованого, в1д ще одного важливого чинника - науково! школи, через яку пройшов студент у роки навчання у вищому навчальному заклад1.

Осктльки зм1стово ц1д1 конкретизовано в освгтньому стандарт!, то на практищ в межах конкретно! системи освгга (Укра!ни, Н1меччини тощо) чи освггаьо! системи (дитячий садок, школа, вищий навчальний заклад) як1сть осв1ти визначають ступенем засвоення осв1тнього стандарту; у школ**1** шк**1**льного осв**1**тнього стандарту, у ВНЗ

* освгтаього стандарту в1дпов1дно до проф1лю й обрано! спец1альност1.
  1. Тип освгси

1сторично типи осв1ти краш р1зних континент1в мають стльш риси.

Шершим типом у давшх сусп1льствах була мiфологiчна освiта, тобто освоення свпу у форм1 казок, м1ф1в, п1сень тощо.

Наступний тип - схоластична освгса, як1й притаманна культура тексту i словесно! природи знання про землю та небо, тренування пам'ят1 та вол1, оволодшня грамотою й риторикою, навчанням про сутшсть i сенс людського Гснування.

Трет1й Гсторичний тип осв1ти - просвгсницький - виник у пер1од появи класиф1кац1! наук i мистецтв, у час народження св1тсько! регулярно! осв1ти. А в1д початку XX ст. у свт спостер1гаемо процес розма'хття освiтнiх парадигм, тип1в i видов осв1ти.

Вид або тип сучасно! освгга зумовлений, насамперед, типом осв1тньовиховно! системи, в умовах яко! людина здобувае осв1ту i залежить вод якост1 засвоення набору

* •• ♦ ♦ чу 1 ♦ ♦

вид**1**в людсько! д**1**яльност**1**, можливо й профес**1**!, як**1** розкривають специф1ку осв1тньо! системи, а також вод якост1 засвоення культурних ц1нностей, досягнень науки i техшки. Це пов'язано з тим, що вс1 осв1тн1 й виховн1 установи концентрують основи розвинутих наукових знань i вищо зразки соцюкультурно! дшльноси людини свое! епохи. У зв'язку з таким розумшням виокремлюють, насамперед, домашню, дошкгдьну, шкгдьну, спец1альну i вищу осв1ти.

На основ! р1зних параметров розр1зняють так1 види освгси:

* за типом засвоення наукових знань - б**1**олог**1**чна, математична, ф1зична, економ1чна, ф1лолог1чна тощо;
* за видом проводного змОсту освоти - теоретична i прикладна, гуманотарна i природничо-наукова та Он.;
* за видом i майстертстю засвоення людсько! дОяльносп - музична, художня, техшчна, технолопчна, педагоична, правова, економОчна, медична тощо;
* за типом засвоення культурних цшностей - класична, художньо-естетична, релтйна та Он.;
* за масштабом засвоення культурних цшностей людського сустльства - национальна, европейська, мОжнародна, глобальна тощо;
* за типом освотньо! системи - ушверситетська, академОчна, имназична та Он.;
* за становою ознакою - елтна i масова;
* за типом переваги спрямованосп змОсту освоти -

"I vy • ЧУ

формальна й матероальна, наукова й елементарна, гуманотарна й природнича; загальна, початкова професшна i вища професшна тощо;

* за рОвнем освоти - початкова, неповна середня, середня, неповна вища, вища.

Питання для контролю засвоення знань

1. Охарактеризуйте освоту як систему за допомогою утверсальних характеристик систематологп.
2. Надайте сучасне визначення вищо! освоти.
3. Що таке освотне середовище?
4. У чому суттсть концепцп системно-дОяльшсного подходу?
5. Назвоть основш елементи системи освоти.
6. Назвоть критерп освОченость
7. Як1 засоби конструювання змОсту освоти Ви вважаете необходними?
8. Чим вимОрюеться яшсть вищо! освоти?
9. Назв1ть Гсторичш типи осв1ти та визначте сучасний тип освгга.
10. Як1 види осв1ти Ви знаете?

Лгсература:

1. «Закон про вищу осв1ту» в1д 01.07.2014 № 1556-VII / Оф1ц1йний сайт МОН УкраТни. електронний ресурс
2. Словник термш1в i понять з педагог1ки вищо! школи: Шос1бник / Приходько В.В., Малий В.В., Галацька В.Л., Мироненко М. А. - Дншропетровськ: НГУ, 2005. - 181 с.
3. Салов В.О. Основи педагопки вищо! школи: Навч. пос1бник. - Дн1пропетровськ: НГУ, 2003. - 183 с.
4. Шодласый И.П., Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн.1.- 576 с.
5. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с.
6. Педагогика: Учеб. для вузов / Н. Бордовская, А. Реан. - СПб: Питер, 2003. - 544 с.
7. Юдин Э.Г. Методология. Системность. Деятельность. М., 1997;
8. СУЧАСНА СИСТЕМА ВИЩО1 ОСВ1ТИ УКРА1НИ
   1. Ознаки сучасно? освiти

Сучасна осв1та розвиваеться в р1зних напрямах. 1й притаманн1 наступн1 ознаки: гумашзацш, гуманитаризация, диференц1ац1я, диверсиф1кован1сгь, стандартизация, багатовар1антшсть, багатор1внев1сть, фундаментал1защя, 1нформатизац1я, 1ндив1дуал1зац1я, безперервн**1**сть.

***ГумашзацЫ*** освгга - ор1ентац1я осв1тньо! системи й осв1тнього процесу на розвиток i становлення взаемоповаги м**1**ж студентами **1** педагогами, яка ^рунтуеться на врахуванш прав кожно! людини; на збереженш i зм1цненн1 !хнього здоров'я, почуття власно! г1дност1 й розвитку особисисного потенц1алу. Саме така осв1та гарантуе учням право вибору 1ндив1дуального шляху розвитку.

***Гуман1таризацЫ*** - ор1ентащя на засвоення зм1сту осв1ти незалежно вод його р1вня й типу, що дае змогу ефективно розв'язувати головш сощальш проблеми на користь i в 1м'я людини; в1льно стлкуватися з людьми р1зних нац1ональностей i народ1в, будь-яких профес1й i спещальностей; добре знати р1дну мову, 1стор1ю i культуру; в1льно волод1ти шоземними мовами; бути економ1чно i юридично грамотним.

***ДиференщацЫ*** - ор1ентащя освгтшх установ на досягнення студент1в под час урахування, задоволення й розвитку зац**1**кавлень, схильностей i зд**1**бностей ус**1**х учасник1в осв1тнього процесу. Диференщащю можна вт1лювати на практищ р1зними способами, наприклад, через групування студент1в (слухач1в) за ознакою !хньо! усп1шност1; подтд навчальних дисципл1н на обов'язков1 й за вибором; подтл навчальних заклад1в на ел1тн1, масов1 й призначен1 для учн1в 1з затриманнями чи втдхиденнями в розвитку; складання шдивщуальних плашв i освгтшх маршрутов для окремих студентОв вщповщно до штересОв i професшно! орОентацп тощо.

***Диверсиф1кован1стъ*** - широке розма!ття навчальних закладОв, осв1тн1х програм i оргашв керування.

***Стандартизация*** - орОентацОя освотньо! системи на реалозащю, насамперед, державного освотнього стандарту

* набору обов'язкових навчальних дисциплш у межах чотко визначеного обсягу годин.

***Багатовар1антн1стъ*** - створення в освггшй системО умов вибору й надання кожному суб'ектовО шансу на устх, стимулювання студентов до самостшного вибору й ухвалення вщповщального рОшення, забезпечення розвитку альтернативного й самостшного мислення. На практищ багатоварОантшсть виявляеться через можливОсть обирати темпи навчання, досягати рОзного рОвня освОченоси, обирати тип освотньо! установи, а також диференщащю умов навчання залежно в1д шдивщуальних особливостей студентОв (у класО, груш, шдивщуально, за допомогою\* комп'ютера тощо).

***Багатор1внев1стъ*** - оргашзащя багатоетапного освотнього процесу, що забезпечуе можливОсть досягнення на кожному етап освоти того рОвня освОченоси, який вщповщае можливостям й штересам людини. Кожен рОвень - перюд, що мае сво! цолО, термши навчання i характерно риси. Момент закончення навчання на кожному етат е якосною завершешстю освоти. Наприклад, багаторОвнева система вищо! освоти орОентована на три рОвш: бакалаврат, мапстратура, докторантура.

***Фундаментал1зацЫ*** - посилення взаемозв'язку теоретично! й практично! подготовки молодо! людини до сучасно! життедОяльноси. Особливе значення надають глибокому й системному засвоенню науково-теоретичних знань з усОх дисциплш навчального плану освотньо!

системи школи чи вищого навчального закладу.

**50**

***1нформатизацЫ oceimu*** пов'язана з широким i дедал1

* •• ♦ ЧУ

масов**1**шим використанням обчислювально! техн**1**ки й

* 1 \* ЧУ \* ЧУ •

шформацшних технологш у процес**1** навчання. 1нформатизащя осв1ти набула найб1льшого поширення в усьому свт саме в останне десятил1ття - у зв'язку з доступшстю "для системи освпи й в1дносною простотою у використанш р1зних видтв сучасно! в1део- та аудютехшки i комп'ютер1в.

***1ндив1дуал1зацЫ*** - врахування i розвиток 1ндив1дуальних особливостей студент1в в ус1х формах взаемодп з ними в процес1 навчання i виховання.

***Безперервшсть*** - процес постшно! осв1ти-самоосв1ти людини впродовж ус1е! життедшльноси - у зв'язку з тим, що умови життя й дшльноси в сучасному сусп1льств1 швидко змшюються.

Процес здобування освiти метить наступнi рiвнi: початкова, середня, неповна вища i вища. Кожен р1вень п**1**дтверджено державним документом - св**1**доцтвом про зак1нчення початково! чи середньо! школи, доводкою про прослухан1 курси у вищому навчальному заклад1 чи дипломом про вищу осв1ту.

Кр1м цього, в Украш п1сля зак1нчення ВНЗ можна продовжувати здобувати освпу в маг1стратур1, та в докторантур!. Водповодно, п1сля усп1шного захисту маг1стерсько!, докторсько! дисертацп фах1вець - i в раз1 стац1онарного навчання, i за умов самонавчання й

* vy •• ♦ ••

самостшно! науково-досл**1**дницько! роботи - одержуе диплом маистра чи доктора ф1лософ1! 1з спец1альност1 з класиф1катора спец1альностей в Укра!ш.

* 1. Структура сучасно? вищо? осв^и Укра?ни

Структупа вищо! осв1ти в Укра!н1 визначена «Законом про Освпу» (ст.43), Законом «Про вищу освпу» вод

1. № 1556-VII 2014 року. Згодно Закону «Про вищу освпу»:

***«Вища осв1та*** - сукуптсть систематизованих знань, ум1нь i практичних навичок, способ1в мислення,

1 • W • ♦ ЧУ

професшних, свотоглядних i громадянських якостей, морально-етичних цшностей, онших компетентностей, здобутих у вищому навчальному заклад1 (науковш установ1) у вщповщнш галуз1 знань за певною квалофжащею на р1внях вищо! освоти, що за складн1стю е вищими, н1ж р1вень повно! загально! середньо! освоти». (Закон «Про вищу освоту» в1д 01.07.2014 № 1556-VII 2014 року. Розд1л I, Ст.1)

Сучасна вища освота, згОдно останього закону, спираеться на наступн1 принцпи:

1. ***автономля*** вищого навчального закладу - самостшшсть, незалежшсть i вщповщальшсть вищого навчального закладу у прийнятп р1шень стосовно розвитку академ1чних свобод, оргашзаци освотнього процесу, наукових дослджень, внутр1шнього управлшня,

* •• ♦ •• ♦ ♦ » ' ♦ економ**1**чно! та **1**ншо! д**1**яльност**1**, самостшного добору i розстановки кадр1в у межах, встановлених цим Законом;

1. ***академ1чна мобЫъшстъ*** - можлив1сть учаснишв освотнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову д1яльн1сть в шшому вищому навчальному заклад1 (науковш установ1) на територп Укра!ни чи поза !! межами;
2. ***академ1чна свобода*** - самостшшсть i незалежшсть учасников освотнього процесу п1д час провадження педагог1чно!, науково-педагог1чно!, науково! та/або шновацшно! д1яльност1, що здшснюеться на принципах свободи слова i творчоси, поширення знань та шформацп, проведення наукових дослджень i використання !х результатов та реалозуеться з урахуванням обмежень, встановлених законом»( (Закон «Про вищу освоту» в1д 01.07.2014 № 1556-VII. Розд1л I, Ст.1)

Натепер систему вищо! освоти Укра!ни складають наступн1 вищ1 заклади осв1ти:

**52**

***ушверситет*** - багатогалузевий (класичний, техн1чний) або галузевий (проф1льний, технолог1чний, педагог1чний, ф1зичного виховання i спорту, гуман1тарний, богословський/теолоичний, медичний,

* vy vy "1 ЧУ ЧУ

економ**1**чний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культуролог1чний тощо) вищий навчальний заклад, що провадить шновацшну осв1тню дшльшсть за р1зними ступенями вищо! осв1ти (у тому числ1 доктора ф1лософ1!), проводить фундаментально та/або прикладш науков1 досл1дження, е проводним науковим i методичним центром, мае розвинуту шфраструктуру навчальних, наукових i науково-виробничих п1дрозд1л1в, сприяе поширенню наукових знань та провадить культурно- просв1тницьку дшльшсть;

***академЫ, Ыститут*** - галузевий (проф1льний, технолог1чний, техн1чний, педагопчний,

богословський/теолог1чний, медичний, економ1чний,

ЧУ 1 ЧУ ЧУ ЧУ

юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культуролоичний тощо) вищий навчальний заклад, що

* • чу ♦ ♦ ♦ )

провадить шновацшну освгтню дшльшсть, пов язану з наданням вищо! осв1ти на першому i другому р1внях за одшею чи к1лькома галузями знань, може здшснювати п1дготовку на третьому i вищому науковому р1внях вищо! освгга за певними спец1альностями, проводить фундаментально та/або прикладш науков1 досл1дження, е пров**1**дним науковим **1** методичним центром, мае розвинуту шфраструктуру навчальних, наукових i науково-виробничих пщроздтв, сприяе поширенню наукових знань та провадить культурно-просв1тницьку дшльшсть;

ЧУ ЧУ ЧУ *^*

***коледж*** - галузевий вищий навчальний заклад або структурний п1дрозд1л ушверситету, академп чи Гнституту, що провадить осв1тню д1яльн1сть, пов’язану 1з здобуттям ступен1в молодшого бакалавра та/або бакалавра, проводить прикладн**1** науков**1** досл**1**дження. Коледж також мае право здшснювати подготовку фах1вц1в

**53**

осв1тньо-квал1ф1кац1йного р1вня молодшого спец1ал1ста» (Закон «Про вищу освоту» в1д 01.07.2014 № 1556-VII, Ст.28).

Порядок створення, реорган1зац1!, л1кв1дац1!, л1цензування, атестацп та акредитацп вищого закладу осв1ти, зг1дно д1ючого закону, встановлюе:

«для заклад1в державно! форми власноси - Каб1нетом М1н1стр1в Укра!ни;

для заклад1в комунально! форми власноси - в1дпов1дними органами м1сцевого самоврядування;

для заклад1в приватно! форми власност1 - ф1зичними та/або юридичними особами вщповщно до закону. (Закон «Про вищу освоту» в1д 01.07.2014 № 1556-VII 2014 року, Стаття 31)

* 1. Ступени освети

ВОдповОдно до чинного законодавства:

«В Укра!н1 встановлюються так1 осв1тн1 р1вн1:

дошк1льна осв1та;

початкова загальна осв1та;

базова загальна середня освота;

повна загальна середня освота;

профес1йно-техн1чна осв1та;

вища освота.

В Укра!н1 встановлюються тако освотньо- квал1ф1кац1йн1 р1вн1 та ступеш: квал1ф1кований роб1тник; молодший спец1ал1ст; молодший бакалавр; бакалавр; мапстр;

доктор ф1лософ1!;

доктор наук”; (Закон «Про вищу освоту» в1д 01.07.2014 № 1556-VII, Стаття 30)

«Подготовка фах1вц1в з вищою осв1тою здшснюеться за в1дпов1дними осв1тньо-профес1йними, осв1тньо- науковими, науковими програмами на таких р1внях вищо! осв1ти:

**чу • / . ЧУ \ ♦**

початковий р**1**вень (короткий цикл) вищо! освоти; перший (бакалаврський) р1вень; другий (мапстерський) р1вень; трет1й (осв1тньо-науковий) р1вень; науковий р**1**вень.

***Початковий р1вень*** (короткий цикл) вищо! осв1ти водповодае п’ятому квал1ф1кац1йному р1вню Нацюнально! рамки квал1ф1кац1й i передбачае здобуття особою

**•• 1 ♦ ЧУ ♦ ••**

загальнокультурно! та професшно ор**1**ентовано! п1дготовки, спец1альних умшь i знань, а також певного досводу !х практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачеш для первинних посад у

**• • • чу • 1 \* ЧУ •• • . ♦**

втдповтднтй галуз**1** профес**1**йно! дшльноси.

***Перший (бакалаврський) р1вень*** вищо! осв1ти в1дпов1дае шостому квал1ф1кац1йному р1вню Нацюнально! рамки квал1ф1кац1й i передбачае здобуття особою теоретичних знань та практичних умшь i навичок, достатшх для устшного виконання профес1йних обов’язк1в за обраною спещальшстю.

***Другий (мажстерський) р1вень*** вищо! освгга водповодае сьомому квал1ф1кацшному р1вню Нац1онально! рамки квал1ф1кац1й i передбачае здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умшь, навичок за обраною спещальшстю (чи спещал1защею),

*^* 1 • ЧУ ••

загальних засад методолог**1**! науково! та/ або профес**1**йно! д**1**яльност**1**, **1**нших компетентностей, достатн**1**х для ефективного виконання завдань шновацшного характеру

* ♦ ♦ 1 • ЧУ •• • •

водповодного р**1**вня професшно! дшльноси.

***Третш (освтньо-науковий) р1вень*** вищо! осв1ти водповодае восьмому квал1ф1кацшному р1вню Нац1онально! рамки квал1ф1кацш i передбачае здобуття особою теоретичних знань, умшь, навичок та шших

**55**

компетентностей, достатшх для продукування нових щей, розв’язання комплексних проблем у r^y3i професiйноi та/або дослiдницько-iнновацiйноi дiяльностi, оволодшня методологieю науковоi та педагогiчноi дiяльностi, а також проведення власного наукового дослщження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

Науковий рiвень вищоi освiти вщповщае дев’ятому квалiфiкацiйному рiвню Нацiональноi рамки квамфжацш i передбачае набуття компетентностей з розробки i впровадження методологи та методики дослщницько!' роботи, створення нових системоутворюючих знань та/або прогресивних технологш, розв’язання важливоi науковоi або прикладноi проблеми, яка мае загальнонацюнальне або свiтове значення». (Закон «Про вишу освггу» вiд 01.07.2014 № 1556-VII 2014 року, Стаття 5)

Подготовку фах**1**вщв ступеня молодший бакалавр i бакалавр забезпечують коледжi;

бакалавр, мапстр, доктор фiлософii, доктор наук забезпечують ушверситети, академii та шститути";

науковi ступенi доктора фiлософii i доктора наук присуджуються спецiалiзованими вченими радами вищих навчальних закладiв, наукових установ та органiзацiй у порядку, затвердженому Кабшетом Мiнiстрiв Украши".

***Молодший бакалавр*** - це освггньо-професшний стутнь, що здобуваеться на початковому рiвнi (короткому циклi) вишоi освiти i присуджуеться вищим навчальним закладом у результат устшного виконання здобувачем •• • • •• -| • •• •• вишоi освiTи освiTньоi-професiйноi програми, обсяг якоi становить 90-120 кредитв СКТС.

Особа мае право здобувати стутнь молодшого бакалавра за умови наявност в ^i повноi загальноi середньоi освiти.

***Бакалавр*** - це освгташ стутнь, що здобуваеться на першому р1вш вищо! осв1ти та присуджуеться вищим навчальним закладом у результат! усп1шного виконання

* ♦ -| *\** ##

здобувачем вищо! осв**1**ти осв**1**тньо-профес**1**йно! програми, обсяг яко! становить 180-240 кредит1в 6КТС. Обсяг освгтаьо-професшно! програми для здобуття ступеня бакалавра на основ! ступеня молодшого бакалавра визначаеться вищим навчальним закладом.

Особа мае право здобувати стутнь бакалавра за умови наявноси в не! повно! загально! середньо! освгта.

***Маггстр*** - це освгташ стутнь, що здобуваеться на другому р1вш вищо! осв1ти та присуджуеться вищим навчальним закладом у результат! устшного виконання здобувачем вищо! освгта вщповщно! освгтаьо! програми. Стутнь маистра здобуваеться за освгтаьо-професшною або за освгтаьо-науковою програмою. Обсяг освгтаьо- профес1йно! програми подготовки маг1стра становить 90­120 кредит1в 6КТС, обсяг осв1тньо-науково! програми - 120 кредит1в 6КТС. Освгтаьо-наукова програма маг1стра обов’язково включае дослодницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 вщсотшв.

Особа мае право здобувати стутнь мапстра за умови наявноси в не! ступеня бакалавра.

Стутнь маистра медичного, фармацевтичного або ветеринарного спрямування здобуваеться на основ**1** повно! загально! середньо! осв1ти i присуджуеться вищим навчальним закладом у результат! устшного виконання здобувачем вищо! освгта вщповщно! освгтаьо! програми, обсяг яко! становить 300-360 кредит1в 6КТС.

***Стутнь доктора философа*** присуджуеться спец1ал1зованою вченою радою вищого навчального закладу або науково! установи в результат! устшного виконання здобувачем вищо! освгта вщповщно! освгтаьо- науково! програми та публ1чного захисту дисертацИ у спещал1зованш вчен1й рад1.

Особа мае право здобувати стутнь доктора ф1лософ1! п1д час навчання в астрантур1 (ад’юнктур1). Особи, як1 професшно зд1йснюють наукову, науково-техн1чну або науково-педагоичну д1яльн1сть за основним м1сцем роботи, мають право здобувати стутнь доктора ф1лософ1! поза астрантурою, зокрема, п1д час перебування у творч1й вщпустщ, за умови усп1шного виконання вОдповОдно! осв1тньо-науково! програми та публ1чного захисту дисертацп у спец1ал1зован1й вчен1й рад1.

Нормативний строк п1дготовки доктора ф1лософ1! в асп1рантур1 (ад’юнктур1) становить чотири роки. Обсяг освотньо! складово! освотньо-науково! програми п1дготовки доктора ф1лософ1! становить 30-60 кредит1в еКТС.

Науков1 установи можуть здшснювати п1дготовку доктор1в ф1лософ1! за власною осв1тньо-науковою програмою згодно з отриманою л1ценз1ею на вОдповОдну осв1тню д1яльн1сть. Науков1 установи можуть також зд1йснювати п1дготовку доктор1в ф1лософ1! за освотньо- науковою програмою, узгодженою з вищим навчальним закладом. У такому раз1 наукова складова тако! програми зд1йснюеться у науков1й установ1, а осв1тня складова - у вищому навчальному заклад1.

***Доктор наук*** - це другий науковий стутнь, що здобуваеться особою на науковому р1вн1 вищо! освоти на основ1 ступеня доктора ф1лософ1! i передбачае набуття найвищих компетентностей у галуз**1** розробки i впровадження методологи дослодницько! роботи, проведення ориг1нальних досл1джень, отримання наукових результат1в, як1 забезпечують розв’язання важливо! теоретично! або прикладно! проблеми, мають загальнонацюнальне або свотове значення та опублжоват в наукових виданнях.

Ступ1нь доктора наук присуджуеться спещамзованою вченою радою вищого навчального закладу чи науково! установи за результатами публ1чного захисту наукових

**58**

досягнень у вигляд! дисертацп або опубл1ковано! монографп, або за сукупн1стю статей, опубл1кованих у в1тчизняних i м1жнародних рецензованих фахових виданнях, перел1к яких затверджуеться центральним органом виконавчо! влади у сфер1 осв1ти i науки» (Закон «Про вищу осв1ту» вод 01.07.2014 № 1556-VII, Стаття 5)

* 1. Системний п!дхщ у розбудовi системи освiти

Нац1ональна система освгта е найважлив1шою ланкою виховання сводомих громадян держави, формування осв1чено! творчо! особистост1, забезпечення пр1оритетност1 розвитку людини. В той же час, розбудова системи освгта вимагае вир1шення низки проблем, як1 постають перед нею в умовах формування украшсько! державноси, культурного та духовного в1дродження украшського народу.

***Освтнш процес*** - це штелектуальна, творча д1яльн1сть у сфер1 вищо! осв1ти i науки, що провадиться у вищому навчальному заклад1 (науков1й установ!) через систему науково-методичних **1** педагог**1**чних заход**1**в та спрямована на передачу, засвоення, примноження i використання знань, умшь та шших компетентностей у ос1б, як1 навчаються, а також на формування гармоншно розвинено! особистост1» (Закон «Про вищу освпу» вод

1. № 1556-VII).

Освпнш процес в Украш зд1йснюеться у

1. класичних, 45 техн1чних ушверситет1в, 30 академ1й, 72 шститутах та 740 вищих навчальних закладах I-II р1вн1в акредитацп (училища, техн1куми, коледж1), що перебувають у загальнодержавн1й власноси. Кр1м цього, державну л1ценз1ю отримало б1льше 90 вищих навчальних заклад1в, заснованих на 1нших формах власноси.

Загальний контингент студент1в становить понад

1. м1льйона чолов1к. Це дозволяе забезпечити м1сцями у вищих навчальних закладах близько 35 водсоттв випускник1в загальноосвгтшх заклад1в. На кожн1 10 тисяч населення Укра!на мае 170 студент1в. Цей показник збер1гаеться протягом останшх рок1в.

Вища школа виконуе важливе соц1альне замовлення держави: формуе штелектуальний потенц1ал Укра!ни, забезпечуе висококвал1ф1кованими фах1вцями галуз1 народного господарства, науки, культури.

В той же час, незважаючи на зусилля сусп1льства та водповодних орган1в державно! виконавчо! влади, р1зко знизилися вимоги до р1вня осв1ченост1 та загально! культури. Падае зац1кавлен1сть в отриманн1 фундаментально! освоти.

Вища осв1та потребуе глибокого системного реформування з метою збереження !! потенц1алу та обсягу п1дготовки фах1вц1в, посилення державно! п1дтримки пр1оритетних напрям1в осв1ти i науки, приведення у водповодность 1з найнов1тн1шими осв1тянськими досягненнями сучасно! науки.

Напрями реформування вищо! освоти мають адекватно враховувати процеси реформування ринкових вОдносин.

В основу реформування вищо! освоти в Укра!н1 покладен1 принципи Болонсько! декларацп. Виходячи з тексту декларацп, можна узагальнити основн1 принципов1 моменти:

* освота й осв1тня сп1впраця е фактором сощального та людського розвитку; - створення европейського простору вищо! освоти сприятиме моб1льност1 та працевлаштуванню громадян, а також розвитку континенту в щлому; - адаптация систем вищо! освоти i наукових досл1джень водповодно до потреб та вимог стаб1льних, мирних i демократичних сусп1льств та розвитку наукових знань; - забезпечення м1жнародно! конкурентоспроможноси европейсько! системи вищо! освоти та сприяння працевлаштуванню европейських громадян; - запровадження системи вищо! освоти на

**60**

основ! двох ключових навчальних цикл1в; - створення системи кредит1в (системи трансферу оцшок) як засобу сприяння большой моб1льност1 студент1в; - сприяння моб1льност1 через усунення перешкод на шляху ефективного використання права на в1льне пересування студент1в [7].

Виходячи з концептуальних принцип1в Болонсько! декларацп щодо реформування вищо! осв1ти та системного подходу, можна сформувати дерево першочергових цодей, як1 постають в сучасних умовах перед вищою осв1тою в Укра!ш.

Такий науковий напрям дослодження, як «системний подход», в1дкривае можлив1сть пояснення

взаемов1дношення м1ж частиною й цодим, об’еднати у загальну систему понять р**1**зноман**1**тн**1**сть вже в**1**домих та нещодавно отриманих наукових факт1в, встановити загальн1 законом1рност1 для р1зних за суттю клас1в явищ.

Проблеми осв1ти в1дносяться до числа проблем, розробка яких наполегливо потребуе застосування системного п**1**дходу.

Незважаючи на загальне визнання, яке отримав системний подход у р1зних галузях знань, вш поки що не мае ч1тко сформульованих принцип1в у систем! осв1ти. Це виявляеться перш за все в багатозначносп визначення поняття «система», р1зноман1тност1 системних об’ект1в. Досдодники вказують на можлив1сть видодення 1нвар1антно! ознаки в Тснуючих визначеннях терм1ну «система». Таким швар1антним зм1стом в цьому поняти е 1дея взаемодп множинних частин, елемент1в та штегращя !х у ц1ле. Бодьшость автор1в у якост пров1дних ознак, за допомогою яких системи можуть бути описан! як цолосно утворення, вважають, наявшсть 1нтеграц1йних якостей (системн1сть), тобто таких якостей, котрими не волод1е жоден з окремо взятих елемент1в, що утворюють систему.

За допомогою загальних властивостей та ознак систем опишемо вищезазначеш аспекти, як1 безсумн1вно

**61**

вОдносяться до сощальних систем. Як й шш1 соц1альн1 системи, система освоти будь-якого р1вня е в1дкритою, тому що м1ж нею та зовтштм св1том в1дбуваеться

* **vy vy ♦ ЧУ ЧУ \* 1 • ЧУ ЧУ**

постшний матер**1**альний, енергетичний та **1**нформац**1**йний обм1н.

Будь-яка окремо взята система освоти е великою системою, оск1льки вона включае у себе множинн1сть п1дсистем i одночасно входить сама як складова частина або подсистема до системи б1льш вищого порядку. Системи освоти - системи динам1чн1, тому що вони функцюнують в умовах мшливих р1зноман1тних фактор1в зовн1шнього оточення, а також безперервних змш внутр1шнього стану системи, як1 викликан1 цими факторами. Системи освоти виникають, утворюються та д1ють з певними ц1лями, в яких водбиваеться усв1домлена потреба сустльства у навчанш та вихованн1. Основна вщмшшсть ус1х ц1леспрямованих систем, враховуючи й освгтт, в1д 1нших полягае у тому, що вони «багато багатофункцюнальш» - в однакових або р1зних умовах,

* **•••• ♦ ЧУ**

оточеннях сама система щлком або ll подсистеми й елементи можуть видозм1нювати цоло, використовувати р1зноман1тн1 засоби д1й для досягнення р1зних або однакових насл1дк1в.

У рамках ц1леспрямованих та динашчних систем систему осв1ти належить водносити до числа тих, що розвиваються. Такою вона е тому, що водповодно до сусп1льного, соц1ального та науково-техшчного прогресу удосконалюеться, розвиваеться i сама система у структурному, функцюнальному й Осторичному аспектах.

Таким чином, система освети - реальна (за походженням), соц1альна (за субстанц1ональною ознакою), велика (за юльтстю елемент1в, що до не!' входять), в1дкрита (за характером взаемодп з зовношном середовищем), динам1чна (за ознакою м1нливост1), щлеспрямована (за наявн1стю ц1лей), самоврядована (за ознакою управлшня) та, що дуже важливо, складна (за засобом детермшацп).

Водокремивши систему можна досл1джувати !! у р1зномаштних аспектах, як1 у свою чергу, повинш бути взаемопов’язаш. Саме в цьому е складшсть реал1зацп системного п**1**дходу.

Через узагальнення досл1джень (Ушацького С.А. [5], Гвошташ! Д.М. [6], Рибальського В.1. [4] та 1нших) такого напрямку системного подходу як системний анал1з можна визначити трактування етатв i зм1сту системного анал1зу. Системний анал1з - це сукупн1сть етатв: постановка задач1, структуризация системи, побудова та дослдження модел1.

Виходячи з вищезазначеного, сформуемо декомпозищю итдей розбудови вищо! освГти в Укра!н1 з урахуванням подитдей i включення !х як складових итдей б1льш високого порядку. Отримавши таким чином 1ерарх1ю итдей можна сконцентрувати увагу на найближчих з них.

Коротко зупинимося на Оерархп системи за допомогою неформал1зованих описових моделей структур.

«Описов1 модел1 - найб1льш прост! i, в1дпов1дно, найгруб1ш1 та неточн1. Вони дають приблизне уявлення про оригшал, але можуть бути вельми корисними» [3, с. 18].

Конкретним методом розробки й р1шення систем в економ1щ е метод побудови дерева цтлей, який дозволяе найб1льш глибоко розкрити полосну картину об’екив та явищ, що реал1зуються.

Декомпозиция системи може бути здшснена на так1 елементи й за такими ступенями свободи, як1 сприяють досягненню заданого результату. Ус1 1нш1 елементи й зв’язки неправом1рн1 i не повинш мати м1сце у систем!.

Декомпозиция тттдей пов’язуе ц!л! з засобами !х досягнення. Це центральне завдання системного анал1зу. Дерево ц1лей е впорядкованою 1ерарх1ею ц1лей, яка

**63**

характеризуе !х п1дпорядкован1сть i внутр1шн1 взаемозв’язки.

При побудов1 дерева ц1лей для соц1ально-економ1чних систем, як правило, виходять 1з наступних положень:

* цоло системи вищого р1вня не е простою сумою цолей, розташованих нижче систем;
* мета об’екту кожного р1вня 1ерарх1! обумовлюеться р1внем, що знаходиться вище;
* цоло вищого ступеня 1ерарх1! досягаються лише в результат реал1зац1! подцолей, на як1 вона розкладаеться в дерев1 щлей;
* п1дц1л1 е засобами досягнення безпосередньо

) • с/ • ЧУ •

пов язаних з ними вищих тилей i в той же час сам**1** виступають як шло по вщношенню до попереднього нижчого ступеню Оерархп;

* **• ♦ чу \* \* ЧУ** *^*
* при переход**1** в**1**д цолей до подцолей вони набувають все б1льш конкретного i детальниного характеру; необх1дн1
* **♦ ♦ ЧУ**

для реал**1**зац**1**! полей засоби можна розглядати лише на нижчих р1внях дерева цолей;

* все дерево щлей е едина, але детал1зована мета анал1зовано! системи;
* для кожно! конкретно! подсистеми велико! й складно! системи мета мае складний характер та не може бути визначена одшею конструкщею (наприклад, показником), а лише взаемопов’язаним комплексом;
* на кожному р1вн1 системи водбуваеться переформулювання цолей, в результат чого визначаються прост однофункщональш цоло й цоло конкретних заход1в;
* мета т1е! чи 1ншо! п1дсистеми не повинна бути заперечувальною по вщношенню до щлей 1нших подсистем дано! системи, що забезпечуеться д1ею критер1ю, який, кр1м того, направляе на найб1льш ефективний шлях досягнення мети «свое!» подсистеми [4, с. 38-39].

В!дпов!дно до вищевикладеного, стае можливим побудувати дерево итдей розбудови системи вищо! осв1ти в Укра!н1.

На рис. 1 вщповщно побудовано узагальнене дерево иолей для дано! системи [7, 8].

Основна мета реформування системи осв1ти i науки може бути сформульована у вигляд1 створення нацюнально! системи осв1ти на нових законодавчих та методолог1чних засадах, досягнення принципово нового р1вня якост1 п1дготовки фах1вц1в, збереження досягнень минулого та одночасне приведення системи у вщповщнють 1з ниношноми економ1чними можливостями i потребами держави, з необхщнютю зм1цнення i розвитку демократ!!.

Анал1з итдей показуе, що розбудова системи включае в себе 5 р1вшв декомпозицп, як1 характеризуються наступним чином:

1 - основна мета реформування системи осв1ти науки;

1. - штеграцш системи вищо! осв1ти Укра!ни у свГтову систему вищо! осв1ти при збереженш та розвитку досягнень i традицш укра!'нсько! вищо! школи; 1.1.1 - адаптация системи вищо! осв1ти до Свропейського простору; 1.1.1.1 - побудова системи осв1ти на основ! двох циклов (бакалавров та маг1стр1в); 1.1.1.1.1 - неперервнють процесу осв1ти (протягом усього життя людини);
2. - адаптащя до потреб та вимог стаб1льних, мирних i демократичних сустльств та розвитку наукових знань; 1.1.2 - сприяння моб1льност1 пересування студент1в; 1.1.2.1 - виход осв1тнього процесу за меж1 конкретного навчального закладу; 1.1.2.1.1 - створення системи кредит1в; 1.2 - доступнють i конкурентоспроможнють здобуття вищо! осв1ти для кожного; 1.2.1 - професшна ор1ентац1я у якост1 ведучо! складово! 1ндив1дуал1зац1! навчання; 1.2.2 - використання шновацшних педагог1чних технолог1й для формування здатност1 працювати з людьми; 1.2.2.1 - використання особист1сно ор1ентованих технолог1й у щдготовщ студент1в до виконання управлшських функц1й; 1.2.2.2 - впровадження рефлексивно-шновацшних метод1в розвитку студент1в; 1.2.2.2.1 - оргашзацшно-д1лов1 1гри;
3. - психолопчш практикуми; 1.2.2.2.3. - трен1нги. 1.2.2.2.4. - стажування i практика. 1.2.3 - щдвищення р1вня педагог1чно! майстерност1 викладач1в; 1.2.4 - навчання студент1в як за державним замовленням, так i на контрактн1й основ1; 1.2.3.1 - система щдвищення

‘ 1 • ••• • vy ♦ ♦

квал**1**ф**1**кащ! у вищш школо з метою оволодшня сучасними шноващйними педагог1чними технологиями; 1.3 - розв’язання проблеми стаб1льност1 та обг'рунтованого ф1нансування вищих навчальних заклад1в е одним з актуальних питань функц1онування системи осв1ти; 1.3.1

* удосконалення механ1зму залучення до сфери вищо! освоти р1зних позабюджетних ресурс1в; 1.3.2 - формування бшарно! системи ф1нансування; 1.3.3 - удосконалення нормативно-правово! бази, перегляд економ1чних важел1в впливу держави на систему вищо! освоти; 1.3.1.1 - надання друго! вищо! осв1ти; 1.3.1.2 - навчання на щдготовчих курсах, платне консультування з навчальних дисципл1н, переп1дготовка i п1двищення квалiфiкапi! спец1ал1ст1в, надання друго! вищо! освоти, поглиблене вивчення дисциплш поза навчальним планом, додатков1 заняття з в1дстаючими студентами тощо;

1. - формування кошторису державного фшансування; 1.3.2.2 - формування бюджету власно! господарсько! д1яльност1; 1.4 - як1сть осв1ти - забезпечення необх1дного р1вня п1дготовки спец1ал1ст1в, що здатн1 до ефективно! профес1йно! д1яльност1, до швидко! адаптацп в умовах науково-техн1чного прогресу, що волод1ють технологиями у сво!й спец1альност1, вм1нням використовувати отриман1 знання при розв’язанш

професшних задач; 1.4.1 - регюнал1зацш вищо! освгта;

1. - поширення техшчно! осв1ти; 1.4.3 - висока як1сть i повна доступн1сть п1дручник1в для вищих школ; 1.4.3.1 - об’ективш вступн1 Оспити; 1.4.3.2 - значна увага до створення i масового поширення науково-популярно! i фахово! лтератури; 1.5 - формування культурно! свщомосп у процес1 штеркультурно! осв1ти i виховання як прояву комун1кативно! рацюнальноси, що е тттдтсним ст1йким сощально-психолопчним утворенням, включае толерантн1сть, повагу до тнших погляд1в, культур, рел1г1й, вм1ння сп1лкуватися й адаптуватися в пол1культурному середовищ!.; 1.5.1 - 1нтелектуал1зац1я навчального процесу в сучаснш вищш школ1.; 1.5.1.1 - спрямован1сть осв1ти на використання новгтшх 1нформац1йних технолог1й; 1.5.1.2 - розвиток шновацшних форм освгта;
2. - електронн1 б1бл1отеки; 1.5.1.2.2 - глобальна мережа 1нтернет; 1.5.1.2.3 - теленавчання; 1.5.1.2.4 - телематична освгта; 1.5.2 - в1дтворення робочо! сили вищо! квал1ф1кац1!; 1.5.3 - мониторинг i анал1з стану, тенденцш i динам1ки науково! д1яльност1; 1.5.4 - гумашзащя та гуман1таризац1я освгта.

4.5. Актуальнiсть системного подходу до якост вищо\*? освiти

Питання якост1 осв1ти пос1дають ключове м1сце в новому закон! МОН «Про вищу осв1ту». Дом1нанта якост1 осв1ти в сучасних умовах обумовлена як сощально- економ1чними запитами, так i кризовим станом

* •• ♦ • vy 1 ♦

осв**1**тянсько! галуз**1**, в як**1**й реформи, що повинш виконувати шструментальну функц1ю, замшили зм1ст осв1ти та призвели до нехтування як1стю осв1тянських послуг.

Подписавши Болонську декларац1ю, Укра!на добровольно узяла на себе зобов'язання вибудовувати свою

освгтаю систему, керуючись единими «правилами гри».

**67**

Анал1з трансформацп системи вищо! профес1йно! освоти дозволяе диференц1ювати наступн1 тенденцп:

* значний р1ст студентського контингенту i числа осв1тн1х установ.;
* руйнацоя кадрово! бази: середн1й в1к укра!нського професора складае майже 63 роки;
* зниження фундаментальност1 осв1ти (науков1 досл1дження i розробки ведуться лише в 37% вищих учбових заклад1в).

Виходячи з викладеного, через зниження якост1 як першокурсника, так i викладача, проблема якост1 вищо! освоти особливо актуальна.

Структурн1 елементи сучасно? системи якост1

осв1ти

1

W\* • • • • • • •

. Шдсистема п**1**дход**1**в i принцишв гаранта якост1, розроблених Свропейською асощащею по гарантп якост1 вищо! осв1ти.

1. П1дсистема щльових установок, виступаючих у

-I ♦ чу •

функцп компетенц**1**й, як один з головних елементш системи якост1 осв1ти.

1. Шдсистема розвитку креативност1 i 1нновац1йного потенщалу. Деяк1 положення, що представляють найб1льший штерес з точки зору креативност1 навчання :

* креативн1сть слд розглядати в лог1ц1 едност1 метод1в i практики (тобто як сформовану компетенщю);
* творчий потенц1ал мае проявлятися в нових подходах до вир1шувано! проблеми;
* розвиток творчого потенщалу може здшснюватися за рахунок власне учбового процесу, виходу за традицшш меж1 дисципл1нарного знання;
* зв'язок творчого потенц1алу з етичними аспектами, безумовно, посилюе концепц1ю креативност1;
* вищ1 навчальн1 заклади повинш розвивати якост1 сво!х внутр1шн1х процес1в, як1 п1дтримували б лог1ку розвитку творчого потенщалу, ор1ентованого на майбутне, прагнучи уникнути надбюрократизацп;
* рекомендуеться, щоб вищ! навчальн1 заклади дослджували концепц1ю учбово! орган1зац1! стосовно умов свого менеджменту i управл1ння структурами.

1. **Шдсистема менеджменту якостi освiти** Менеджменту якост1 покликаний регулювати

ствводношення м1ж викладацько-професорськими

кадрами, розпод1лом прац1, запитами сусп1льства у

1 • ♦ ♦ ••

фах**1**вцях той чи **1**ншо! галуз**1** та п**1**двищення !х

конкурентоспроможноси. В1д менеджменту якост1 залежить актуал1защя та соц1ал1зац1я якост1 осв1ти.

1. **Шдсистема внутршнього аудиту якостi**

В межах п**1**дсистеми аудиту використовуватися р**1**зн**1** подходи, методики, технолог!!. Подсистема внутр1шнього аудиту якоси осв1ти передбачена класичною системою, пов'язаною з оц1нкою дояльноси вищих навчальних заклад1в МОН. Мон1торинг i пер1одична оц1нка осв1тн1х програм i квал1ф1кац1й, систематична оц1нка р1вня знань студент1в, компетентност1 викладач1в, осв1тн1х ресурс1в, системи шформування - основа европейських стандарт1в i рекомендац1й ENQA. Наявшсть внутр1шн1х аудит1в (перев1рок) - одна 1з складових частин СМК стандарт1в сер1! ИСО. К1нцева мета аудиту - виявлення необходноси д1й, що коригують i застережливих, а також можливостей для пол1пшення якост1 освгта.

З вище викладеного вит1кае, що система якост1 вищо!

1 • W •• ♦ I • • vy

професшно! освгта - це складна багатозв язкова нелшшна система, подсистеми яко! Остотно доповнюють i перекривають один одного. Стратегия, пол1тика i процедури гарант!! якост1 вищих навчальних заклад1в повинн1 ^рунтуватися на практиц1 обл1ку ус1х п1дсистем, щоб уникнути перекос1в i одноб1чност1 в гарант!! якоси осв1ти.

Питання для контролю засвоення знань

1. Назвоть ознаки сучасно! вищо! освоти
2. Надайте сучасне визначення вищо! освоти
3. Як1 вищ1 заклади осв1ти складають сучасну систему вищо! освоти Укра!н1?
4. Навед1ть квал1ф1кац1ю ступен1в сучасно! вищо! осв1ти
5. Назвоть р1вн1 сучасно! вищо! освоти
6. Яка установа МОН здшснюе контроль за як1стю осв1ти?
7. Надайте характеристику вищш осв1т1, виходячи з характеристик систематологп.
8. В зм1ст реформування системи вищо! освоти водповодно до принцип1в Болонсько! декларацп.
9. Що таке декомпозиция системи? Як це поняття стосуеться системи освоти?
10. Навед1ть 1ерарх1ю щлей для сощально-економ1чних систем? Чи можна залучати це дерево ц1лей до системи вищо! освоти?
11. Надайте характеристику системи декомпозицп ц1лей вищо! освоти.
12. Надайте характеристику подсистем якост1 осв1ти? Яка з них на Вашу думку потребуе найб1льшо! уваги?

Лгсература

1. Закон «Про вищу освоту» в1д 01.07.2014 № 1556-VII 2014 року.
2. Гусаков А. А. Системотехника строительства. - М., 1983. - 440с.
3. Мамиконов А.Г. Основы построения АСУ. - М., 1981.

* 284с.

1. Рыбальский В.И. Системный анализ и целевое управление в строительстве. - М., 1980. - 192с.
2. Ушацкий С.А. Выбор оптимальных решений в управлении строительным производством. - М., 1992. - 236 с.
3. Гвишиаши Д. М. Материалистическая диалектика - философская основа системных исследований. В кн.: Системные исследования. - М., 1980. - С. 7-28.
4. Панченко I. До питання про проблеми регюнального розвитку вищо! осв1ти // Вища освгта Украши. - 2002. - №4. - С. 38 - 42.
5. Кучма Р. Фшансовий мехашзм системи вищо! осв1ти // Вища освгта Укра!ни. - 2002. - №4. - С. 57 - 59.
6. ПЕДАГОГ1ЧНИЙ ПРОЦЕСС ЯК СИСТЕМА
   1. Сутшсть i структура педагогiчного процесу

Системна цОдОснОсть об'ективно властива сусп1льним явищам i процесам, вона св1дчить про наявн1сть у них основних компонент1в, як1 у своему взаемозв'язку забезпечують !х повноц1нне функц1онування. Педагоична система як ц!л1сн!сть е орган1зац1йною сукупн1стю цтдей, зм1сту, умов, форм, метод1в, засоб1в навчання i виховання, що спрямовують та перетворюють життя i д1яльн1сть вихованц1в.

Кожен навчальний заклад здшснюе навчання, виховну роботу, яка у сво!й сукупност! формуе навчально- виховний (педагог1чний процес), що реал1зуеться як орган1зована взаемодоя педагоив i вихованц1в (суб'ект1в i об'екпв виховання).

Взаемодоя педагог1в i вихованщв у закладах осв1ти, п1д час яко! реал1зуються ц!л! осв1ти i виховання, утворюе педагог1чний (навчально-виховний) процес.

***ПедагогЫний процес*** (лат. processus - просування вперед) - спец**1**ально орган**1**зована, ц**1**леспрямована взаемодоя педагог1в i вихованщв, метою яко! е вир1шення освгтшх проблем i розвиток особистост1.

Поняття ***"навчально-виховний процес''*** позначае сукупшсть навчальних занять безпосередньо в навчальному заклад1 та виховно! роботи за межами аудитор!!, яку здшснюють педагог1чний та студентський колективи за единим планом.

Оргашзащя педагог1чного процесу потребуе цтсного подходу у колективному вир1шенн1 завдань осв1ти i виховання на кожному навчальному занятп, супроводження навчально! дояльноси р1зноман1тною позаурочною роботою, ум1лого поеднання зусиль педагог1чного колективу з учшвським самоврядуванням, налагодження зв'язк1в 1з с1м'ею, громадськ1стю, церквою тощо.

Динам1ка розвитку педагог1чного процесу залежить вод стосунк1в виховател1в i вихованц1в. Особливост1 його органiзапi! зумовлен1 i тим, що об'екти виховання (учн1, учшвськ! колективи) е водночас i суб'ектами виховання”. Недооц1нка цього породжуе, як правило, авторитаршсть педагога, який придушуе особист1сть вихованця. Взаемна активн1сть, сшвпраця педагог1в i вихованц1в у процес1 !х сп1лкування найповн1ше виявляються у процес1 педагог1чно! взаемодп.

М1ж суб'ектами та об'ектами педагог1чного процесу встановлюються шформацшш (обм1н 1нформац1ею), орган1зац1йно-д1яльн1сн1 (стльна д1яльн1сть),

комун1кативн1 (сп1лкування) зв'язки, а також зв'язки з управлшня (самоуправлшня), в1д сповводношення яких залежить його устх. Процес 1снуе як науково об^рунтована система, що розвиваеться i вдосконалюеться, спираючись на законом1рност1 виховання, творч1сть педагог1в i динам1ку в1кових зм1н вихованц1в.

**Т—г • чу • чу ••**

Педагопчний процес постшно рухаеться до певно!

**ЧУ**

мети. Иого внутр1шньою руш1йною силою i головною суперечн1стю е суперечшсть м1ж вимогами до вихованц1в i !х реальними можливостями щодо реал1зацп цих вимог. Ця суперечн1сть е джерелом розвитку педагог1чного процесу за ствм1рност1 вимог до нього можливостям виховання. Вона може i не сприяти позитивному розгортанню педагог1чного процесу, якщо вимоги е надто складними або легкими (нев1дпов1дними "зош ближнього розвитку”). Тому педагог мае постшно вивчати сво!х вихованщв, окреслюючи близьк1, середн1 i далек1 перспективи розвитку особистоси i колективу.

Головну суперечшсть педагоичного процесу конкретизують суперечност1 мож складн1стю явищ сусп1льного життя i недостатн1стю життевого досв1ду молодо! людини для !х розум1ння, м1ж стр1мким потоком

шформацп i можливостями навчально-виховного процесу

•••• ^ ♦ ♦

щодо !! сприйняття, м**1**ж колективом i особиспстю та **1**н.

До суб'ективних суперечностей педагопчного процесу належать суперечноси м1ж тттлтснтстю особистост1 i функц1ональним подходом до !! формування, одноб1чн1стю педагог1чного процесу; м1ж в1дставанням процесу генерал1зац1! знань i вм1нь та необх1дн1стю переважного застосування узагальнень; м**1**ж **1**ндив**1**дуальним творчим процесом становлення особистост1 i масово- репродуктивним характером орган**1**зац**1**! педагог**1**чного процесу; м1ж пров1дним значенням дшльноси в розвитку особистост1 i установками на словесне виховання та ш.

Основним елементом педагопчного процесу е педагоичне завдання. Це дае змогу розглядати педагоичну дшльшсть як процес виконання послдовних завдань р1зних р1вшв складност1. Оск1льки одним 1з компонент1в педагопчного процесу е вихованщ, !х також залучають до виконання цих завдань.

У реальних навчально-виховних умовах взаемодш педагог1в i вихованц1в може створювати р1зноманпш проблемн1 ситуацп. Оск1льки вони вимагають вир1шення водповодно до мети педагопчного процесу, !х також можна вважати педагоичними завданнями.

Спещально створена педагог1чна ситуация завжди зумовлюе передбачуваш зм1ни в особистост1 вихованця, як1 стосуються його св1тогляду, цшшсних ор1ентац1й, потреб, мотив1в, рис характеру, навичок, поведшки.

Виконання педагогiчних завдань, виршення педагогiчних проблем, як правило, охоплюе такi етапи:

* анал1з педагог1чно! ситуацп i формування педагоично! проблеми;
* проектування к1лькох вар1ант1в вир1шення проблеми i виб1р оптимального для конкретного випадку;
* реал1зац1я плану вир1шення проблеми, який включае взаемод1ю, регулювання i коригування переб1гу педагог1чного процесу;
* анал1з результат1в.

На кожному з них водбуваеться певна взаемодоя компонент1в педагог1чного процесу.

* 1. Закономiрностi педагогiчного процесу

Педагоичний процес як сукупн1сть послдовних д1й задля досягнення мети навчання i виховання п1дпорядкований певним ушверсальним i специф1чним ц1лям та законом1рностям.

Ф1лософ1я трактуе закономiрнiсть як об'ективний, стiйкий, повторюваний, необх**1**дний i суттевий

• • •

зв'язок м**1**ж явищами i процесами, що характеризують розвиток. Оск1льки законом1рн1 зв'язки м1ж предметами i явищами мають зовтштй i внутрошной характер, то й законом1рност1 педагог1чного процесу водображають його зв'язки 1з сусп1льним середовищем та властив1 компонентам цього процесу внутрошно зв'язки.

Виховання в широкому розум1нн1 т1сно пов'язане з ус1ма сусп1льними процесами, залежить в1д р1вня розвитку економ1ки, пол1тично! системи тощо. Це означае, що проблеми, як1 доводиться вир1шувати у педагог1чному процес1, зумовлюються сусп1льним середовищем. Тому перша законом!рн!сть педагогiчного процесу, яка реал!зуе виховання в широкому розум1нн1, полягае в його щл1сност1, а також зумовленостi його мети,

* 4 • • •

завдань, змюту, форм i методiв сощально- економiчними та щеолоНчними потребами суспiльства.

Педагог1чний процес здшснюеться в умовах, як1 можуть сприяти або перешкоджати його устшному функцюнуванню. Наприклад, стан в1тчизняно! економ1ки, зм1ни, що в1дбуваються в сощальнш структур1,

**75**

залишковий принцип фшансування культурно-осв1тньо! сфери негативно впливають на педагог**1**чн**1** процеси у сучасн1й школ1. Це означае, що завдання, зм1ст, форми i методи педагог1чного процесу залежать не т1льки в1д потреб, а й вод можливостей сустльства, умов, у яких в1н в**1**дбуваеться.

Серед внутр1шшх зв'язк1в м1ж компонентами

* • I •

педагопчного процесу найважлив**1**шим е зв'язок мiж процесами навчання, виховання, освiти i розвитку.

Психолого-педагог1чна теорш i практика доводить, що навчання i виховання е вир1шальними у розвитку особистоси. Без навчання неможливо досягти мети виховання. А передумовою усп1шного навчання е певний р1вень вихованост1 молодо! людини. Тому в цтсному педагог1чному процес1 ус1 уроки та виховш заходи мають справляти розвиваючий ефект, а навчання повинно бути виховуючим **1** розвиваючим.

Ефектившсть навчання i виховання у цтсному педагог1чному процес1 залежить вод забезпечення педагогами едност сво\*?х дiй з дiями студентiв, а також вщ едностi цiлей виховних впливiв педагогiв i самовиховання студентiв, педагогiчного керiвництва i самодiяльностi. Це вимагае стимулювання активноси, самост1йност1 студент1в, спонукання !х до самовиховання, самоосвгш, самовираження.

т т • • • • • . . • . .

Не меншу роль вод1грае органiзацiя дiяльностi та

• • • W • т-V ♦ W

спiлкування учнiв у вихованнi й навчаннi. В активной дшльноси (1гров1й, навчально-п1знавальн1й, трудовш, громадськ1й) студент засвоюе засоби дш i п1знае об'ективн1 властивост! предмет1в. У навчанн1 i вихованн1 Остотну роль в1д1грають сп1лкування педагог1в i вихованц1в, а також сп1лкування м1ж учнями, завдяки яким учень оволод1вае соц1альним досв1дом, сусп1льними ц1нностями, утверджуе себе як особисисть.

Усптшнтсть педагопчного процесу залежить i в1д умшня педагогiв правильно враховувати

**76**

шдивщуальш осо6ливост1 вихованцiв. Кожен в1ковий перюд мае сво! характерно особливост1, знаючи як1, педагог обирае водповодний зм1ст, форми i методи навчання i виховання.

Пильно! уваги потребуе взаемозв'язок колективу i осо6истост1 в педагоНчному процесi. Адже в колектив1 формуються так1 риси особистост1, як колектив1зм, взаемодопомога, сп1вчуття, гуман1зм, доброта тощо, молода людина вчиться правильно стлкуватися,

* чу ♦ ♦ ••

оцшювати себе, переймае кращ зразки повед**1**нки у сво!х товариш1в.

Важливим е й законом!рний зв'язок завдань, зм1сту, форм i методiв у педагогiчному процесс Управлiння ц1л1сним педагогiчним процесом розпочинаеться з

проектування його ц1лей i завдань, як1 визначають ус1 наступш його елементи - зм1ст, форми i методи д1яльност1 педагог1в i учн1в. Зм1ст педагог1чного процесу повинен забезпечити досягнення поставлених завдань. В1н водчутно впливае на доб1р метод1в, форм, техн1чних засоб1в навчання i виховання.

Для досягнення оч1куваного результату завдання зм1ст, форми i методи педагог1чного процесу мають утворювати цолосну лог1чну систему, що зобов'язуе педагога продумати зв'язки м1ж ними, обрати !х рац1ональн1 вар1анти.

* 1. Принципи педагоНчного процесу

Якщо законом1рност1 виражають Остотний, необх1дний зв'язок м1ж причиною i насл1дком, то принципи, як1 виходять 1з законом1рностей, е основними вимогами, що визначають загальне спрямування педагог1чного процесу, його цоло, зм1ст i методику орган1зац1!.

Принципи педагоНчного процесу (лат. Principium - основа, начало) - система основних вимог до навчання i виховання, дотримання яких дае змогу ефективно вир1шувати проблеми всеб1чного розвитку особистоси.

**77**

Формулювання единих принцитв ц1л1сного педагог1чного процесу не виключае специф1ки навчання i виховання, оск1льки кожен 1з принцитв зумовлений своеродтстю зм1сту, форм i метод1в педагог1чно! д1яльност1.

У систем**1** педагог**1**чних принцип**1**в виокремлюють загальнi принципи щлденого педагогiчного процесу, до яких належать:

1. Принцип щлеспрямованост педагопчного процесу. Виражае вимогу орган1зувати навчально- виховну роботу з метою всеб1чного розвитку кожно! особистост1, п1дготовки !! до участ1 в перебудов1 сустльства, до життя в демократичной правовш держав1. Ц1льова спрямован1сть зм1сту, оргашзацп навчання i виховання сприяе формуванню цтсного наукового св1тогляду, нац1онально! самосвщомоси, емоцшно- вольово! сфери, норм поведшки студент1в. Проектуючи особист1сть студента, педагог прагне до того, щоб зробити загальш цтлт, завдання навчання i виховання власними цтдями i завданнями кожного учня.
2. Принцип зв'язку ВНЗ з життям. Реал1зуеться через зв'язки зм1сту виховання i навчання з процесами розбудови ринково! економ1ки, демократизацп сусп1льного життя, реформування системи осв1ти. До цих процес1в мають залучатися i школяр1, що сприятиме формуванню у них морально!, психолог**1**чно! **1** практично! готовност1 до самост1йного сусп1льного життя i прац1.
3. Принцип науковост змiсту виховання й навчання. Вимагае, щоб навчання i виховання розкривали учням об'ективну наукову картину св1ту, законом1рност1 розвитку природи, сусп1льства, культури, мислення. Реал1зуеться в1н, передус1м, при розробщ програм виховання, навчальних програм i п1дручник1в. Окр1м формування наукового свгтгляду, цей принцип передбачае вироблення в учн1в ум1нь i навичок наукового пошуку, засвоення ними способ1в науково! орган1зац1! прац1.
4. Принцип доступности врахування в1кових та шдивщуальних особливостей учн1в. В1н означае, що навчання i виховання повинш враховувати р1вень можливостей учн1в, не створювати !м штелектуальних, ф1зичних i моральних перевантажень. За надто складного зм1сту, недоступних форм i метод1в навчання знижуються мотивация, працездатшсть, слабшають вольов1 зусилля д1тей, з'являеться надм1рна втома. Однак спрощення зм1сту знижуе штерес до навчання, унеможливлюе формування вольових зусиль, розвиток навчально! працездатноси, робить проблематичним розвиваючий вплив навчання загалом.
5. Принцип систематичности послщовностг Реал1зуеться в1н у р1зних формах планування (тематичне, поурочне) i написанш план1в, що передбачае формування в учшв навичок рац1онально! органiзапi! навчально! д1яльност1, а також тако! побудови виховного процесу, за яко! кожний виховний заход е природним i лог1чним продовженням попередньо! роботи, закршлюе i розвивае досягнуте, п1дн1мае виховання i розвиток на вищий р**1**вень.
6. Принцип свщомост!, активностi, самодiяльностi, творчост студент1в у педагог1чному процес1. Сприяе формуванню св1домих, активних, самост1йних i творчих людей. 1гнорування його в навчанш й вихованн1 породжуе безшщ1атившсть, пасивн1сть, байдуж1сть.
7. Принцип зв'язку навчання й виховання 1з сусшльно корисною, продуктивною працею. Виховуе молодих людей творцями сустльних ц1нностей. Адже праця допомагае п**1**знати себе й **1**нших людей, виховуе повагу до себе як до особистоси i до тих, хто поруч, збагачуе сощальним досв1дом, допомагае обрати життевий шлях i самоствердитися.
8. Принцип наочность Передбачае використання наочноси не т1льки як засобу Олюстрування, а й для навчання учшв самост1йно! роботи з образом, особливо художн**1**м як джерелом **1**нформац**1**!, що м**1**стить у соб**1** загальне й одиничне, особливе й шдиводуальне. Така робота з наочшстю загострюе увагу, розвивае анал1тичн1сть мислення, вм1ння досягати образного вираження р1зноман1тних техн1чних i сусп1льних проблем.
9. Принцип колективного характеру виховання i навчання. Зобов'язуе до посл1довного поеднання масових, колективних, групових та шдивщуальних форм роботи. П1дготовка молодо! людини до життя в сустльств1 вимагае нагромадження досв1ду прац1 й активного громадського життя в трудовому колектив1, оволод1ння навичками колектив1стських в1дносин (солдарноси, взаемодопомоги, взаемоконтролю, взаемо вимогливост1). Колективш норми виховання i навчання у поеднанш з груповими й шдиводуальними дають змогу одночасно впливати на маси загалом i на кожну юну особисисть зокрема.
10. Принцип поваги до особистост у поеднанш з розумною вимогливдетю до не**1**. Повага i вимоглив1сть до дитини виховують у не! почуття людсько! г1дност1, формують уявлення про гуманш засади людських в1дносин. Педагог1чне значення едноси поваги i вимогливост1 полягае й у тому, що активна участь у важливих громадських справах, вщповщальшсть сприяють самоствердженню, п1дносять особисисть у власних очах, окрилюють i надихають.
11. Принцип вибору оптимальних методiв, форм, засобiв навчання i виховання. Грунтуеться на усв1домленн1 неможливоси ун1версальних подходов до навчання i виховання, як1 спрацьовують у будь-яких педагог1чних ситуациях. Усп1шно вир1шити педагог1чну проблему можна р1зними поеднаннями форм i метод1в роботи. Цей принцип водображае демократичн1сть умов роботи сучасно! школи, як1 дають педагогам право вибору на науковш основ1 оптимальних для них умов, метод1в, форм i прийом1в роботи.
12. Принцип м1цност1, усвiдомленостi i дiевостi результатiв навчання, виховання i розвитку. Вимагае забезпечення едност1 освотнього, виховного, розвиваючого ефекту педагог1чного процесу, без чого неможлив1 ст1йк1 моральш переконання, розвинут1 навички навчально- шзнавально! д1яльност1, сусп1льно значуща повед1нка тощо. В1н передбачае необх1дн1сть усв1домлення здобутих знань, ор1ентуе на формування д1евих знань, ум1нь, навичок i способ1в повед1нки.
13. Принцип комплексного пщходу до навчання й виховання. Виявляеться в орган1чних зв'язках навчально!, трудово! д1яльност1 школяр1в 1з формуванням свотогляду, ц1нних для сусп1льства мотив1в поведшки, з моральним ставленням до навчання, пращ, природи, себе, онших людей. Комплексний подход, що забезпечуе едшсть органiзапi! та результат1в виховання i навчання, вт1люеться, насамперед, у м1жпредметних зв'язках. Комплексн1сть зм1сту виховного процесу здшснюеться в програм1 виховно! роботи, яка передбачае залучення школяр1в до вс1х видов д1яльност1. Загалом цей принцип водображае об'ективну вимогу забезпечення едност1 навчання, виховання i життя студент1в.

У реальному педагог1чному процес1 принципи навчання i виховання реал1зуються в т1сному взаемозв'язку, взаемозумовлюють один одного,; жоден з них не може бути задояний в1дособлено, тобто без урахування i використання **1**нших.

* 1. ТехнолоНя педагопчного процесу

Одн1ею 1з суттевих характеристик педагог1чного процесу е його технолоНзащя - дотримання зм1сту i посл1довност1 навчально-виховних етап1в, що потребуе особливо! уваги до використання, розвитку i вдосконалення педагог1чних технологш.

Педагог1чна технология (грец. techne - майстершсть i logos - слово, вчення) - сукупн1сть психолого-педагог1чних настанов, як1 визначають спец1альний подход i композиц1ю форм, метод1в, способ1в, прийом1в, засоб1в (схем, креслень, д1аграм, карт) у навчально-виховному процес1.

ЮНЕСКО трактуе педагог1чну технолог1ю як системний метод створення, застосування процесу викладання i засвоення знань з урахуванням техшчних i людських ресурс1в i !х взаемодп з метою оптим1зац1! форм осв1ти.

Поняття мпедагогiчна технологiям дещо ширше вод поняття "навчальна технология", оск1льки охоплюе i

* т т • • vy ♦ ♦

виховш технологи. У педагопчнш л**1**тератур**1** використовуються як тотожш поняття "технология навчання" i "навчальна технология". Побутуе думка, що поняття "технология навчання" е дещо вужчим вод поняття "навчальна технология", оск1льки поняття "технолог1я навчання" спонукае розглядати конкретну технолоию, яка дае змогу добре навчати, тобто е високоефективною, а поняття "навчальна технология" е менш щлеспрямованим i дае змогу розглядати р1зш технолог!! навчання.

Педагоична технология повинна задовольняти наступш методологiчнi вимоги:

* концептуальнiсть (кожнш педагог1чн1й технолог!! повинна бути притаманна опора на певну наукову концепц1ю, яка забезпечуе ф1лософське, психолог1чне, дидактичне i сощально-педагопчне обг'рунтування досягнення осв1тн1х ц1лей);
* системшсть (педагог1чна технология повинна мати вс1 ознаки системи: лог1ку процесу, взаемозв'язок усох його частин, цтсшсть);
* керовашсть, яка передбачае д1агностичне планування, проектування процесу навчання, поетапну д1агностику, вар1ювання засобами i методами з метою корекцп результат1в;
* ефектившсть (педагог1чн1 технологи Оснують у конкретних умовах i повинн1 бути ефективними за результат тами i оптимальними витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання);
* вщтворювашсть, що уможливлюе застосування (повторення, в1дтворення) педагог1чно! технологи в онших однотипних освотнох установах 1ншими суб'ектами.

Кожна педагоична технология може бути ефективною за умови психолог1чно! обгрунтованоси, практично! спрямованост1. Розробка i застосування будь-яко! педагоично! технологи вимагае творчо! активност1 педагоив i студент1в, залучення !х до творчо! участ1 в розробц1 технолог1чного 1нструментар1ю: складання технолог**1**чних схем, карт, орган**1**зац**1**! технолог**1**чних форм виховання i навчання. Актившсть педагога виявляеться у глибокому знанш психолог1чних особливостей учн1в, внесенш коректив у розгортання технолог1чного процесу, в оргашзаци взаемних консультац1й, взаемоперев1рки i взаемооц**1**нки.

Результат педагог1чно! технологи залежить вод р1вня майстерност1 педагога, його загального розвитку, загального психолог1чного кл1мату в колектив1, матер1ально-техн1чного оснащення, настроеноси учн1в.

Загалом педагог1чна технология наближае педагог1ку до точних наук, а педагог1чну практику робить орган1зованим, керованим процесом з передбачуваними позитивними результатами.

Питання для контролю засвоення знань

1. Надайте визначення «педагопчного» та «навчально- виховного процесу». Чи можна вважати педагопчний процес системою?
2. Що або Хто може вважатися суб’ектами та об’ектами педагопчного процесу? Наведпъ приклади. Як1 зв’язки встановлюються м1ж суб’ектами та об’ектами педагог1чного процесу?
3. Як1 Оснують суперечн1ст1 педагопчного процесу?
4. Означте етапи вир1шення педагог1чних проблем?
5. Що таке законом1ршсть? Як1 законом1рност1 педагог1чного процесу Ви вважаете визначальними?
6. Що таке принципи педагопчного процесу? На як1 принципи спираеться цОдОснОсть педагог1чного процесу?
7. Що таке педагог1чна технология? Чим педагог1чна технология в1др1зняеться вод навчально! технолог!!?
8. Надайте характеристику основним методолопчним вимогам педагог1чних технолопй?

Лiтература

1. Ващенко Г. Загальш методи навчання: П1дручник для педагопв. - Видання перше. - К.: Украшська Видавнича Сп1лка, 1997.
2. Гончаренко С. Украшський педагог1чний словник. - К.: Либодь, 1997.
3. Дичк1вська 1.М. 1нновац1йн! педагог1чн1 технолог!!: Навч. пос1б. для студент1в вищих навч. заклад1в /
4. М. Дичк1вська. - К.: Академвидав, 2004. - 334 с.
5. Д1алог культур i духовний розвиток людини: Матер1али Всеукра!'нсько! науково-практично! конференцп. - К., 1995. Лихачев Б. Т. Педагогика. - М., 1996.
6. Кайдалова Л.Г., Мнушко З.М. Модульна технология навчання: Навч. метод. пос1б. для викладач1в та студ. вищ. навч. закл. / Л.Г. Кайдалова, З.М. Мнушко - Х.: Вид-во НФАУ; Золот1 стор1нки, 2002. - 86 с.
7. Освггт технологи: Навчально-методичний пос1бник / За ред. 0.М. Пехоти. - К., 2002.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование,

1998.

1. Слепкань З.1. Науков1 засади педагог1чного процесу у вищш школ1: навч. пос1б. / З.1. Слепкань - К.: Вища шк., 2005. - 239 с.
3. ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНОГО П1ДХОДУ У ВИЩ1Й ШКОЛ1
   1. Основи системного мислення в сучаснiй педагогiцi

Системне мислення е основою будь-якого напрямку науки. Завдяки системному мисленню формуються теорп та реал1зуеться практика наукових дослджень. Особлив1стю системного мислення виступае критичний погляд на процес чи явище, наявшсть достатнього подХрунтя для доведень в1дносно! 1стини та, як не парадоксально, - сумшв та м1ркування як умова розвитку науки. Саме тому у сучасному освотянському простор1 системне мислення фрмуе п1дгрунття для шновацшних погляд1в на систему освоти та педагог1ки.

«Педагог1ка - термш оманливий» - стверджував Карлос

Э. Оливера, науковий консультант Управлшня планування вищо! осв1ти (Аргентина) i Мшосвгти Коста- Р1ки, експерт ЮНЕСКО [5]. Тод1 як терм1н «педагог1чн1 науки» розкривае специф1ку дисципл1ни, оск1льки головним чином стввщноситься з науковим знанням не за освотою, а по проблемах сустльства, економ1ки, екологп тощо, пов'язаним з сферою освоти. Навоть терм1н «наука про осв1ту» не подходить: предметом наукового вивчення е складна шституцюнальна реальтсть, яка сама по соб1 вимагае багатодисципл1нарного подходу. Нарешт1, якщо використовувати слово «осв!та», це буде семантичним нонсенсом: осв!та - це сфера i вид д1яльност1, а не знання, так само як сустльство - не соцюлопя, мова - не лшгвютика, а тварини - не зоолоия. Виходячи з попередньо! лог1ки система освоти потребуе штегрованого подходу як запоруки ц1л1сност1 та всеохоплення аспект1в системи осв1ти. Причин для штегрованого п1дходу до осв1ти багато, назвемо три основних:

1. Створення едино\*? методолоНчно? системи

Розробка систем менеджменту якоси (СМК) продукцп i послуг водповодно до ISO 9000 мае на уваз1 конкретшсть напряму, спец1альност1 випускника ун1верситету. Ниш диференщащя в п1дготовц1 фах1вц1в здшснюеться по р1зних п1дставах. Видтдимо три види спецiалiзацi? кадрiв, що готуються вищою школою: професiйна спецiалiзацiя (педагог, юрист, еколог, економ1ст, шженер i тому под1бне); функцiональна спецiалiзацiя (дослдник, конструктор, технолог, експлуатац1йник i ш.); об'ектна спецiалiзацiя (машинобуд1вник, приладобуд1вник, енергетик тощо).

1. Необх!дшсть актуалiзацi? алгоритмiв

Сьогодн1, коли численн1 державн1 осв1тш стандарти на

кожен напрям або спещальшсть буквально заполонили МОН Украши та його шститути, актуальна пропозищя проф1льного м1н1стерства щодо обмеження ц1е! «нормативност1» та введення в осв1тянський прост1р автономно! траекторп розвитку ВНЗ. Нормативность виступае деякою зовшшньою i знеособленою «правильн1стю», яка н1велюе специф1ку об'екта дояльноси р1зних осв1тн1х установ i в той же час принижуе творчу актившсть суб'екта. Евристичшсть як особлив1сть методолог1чного р1вня тзнання, навпаки, припускае ор1ентац1ю на Остиншсть i пл1дн1сть, вимагаючи активност1 i творчост1.

Некритичне використання в робот! деяких нормативних алгоритм1в i слше насл1дування припис1в, що е наслдком низько! методолог1чно! культури, здатн1 Остотно понизити ефективн1сть прац1 фах1вц1в i нав1ть принести, в окремих випадках (особливо в умовах прискорення соц1ально-економ1чного розвитку кра!ни), певний збиток штересам справи.

1. Унiверсальнiсть застосування

З урахуванням системно-управл1нсько! п1дготовки потр1бно готувати в Укра!ш не лише фах1вц1в, але i

**87**

(з деяким р1внем узагальнення) кер1вник1в р1зних р1вн1в, в1д апарату Президента Укра!ни, Верховно! Ради до кер1вник1в науково-виробничих ф1рм, п1дприемств i орган1зац1й. Без системно-управлшсько! п1дготовки i переп1дготовки не можна допускати претендуючих фах1вц1в до кер1вництва ф1рмою, галуззю, територ1ею i державою.

Кожна з цих форм спец1ал1зацп характеризуеться як пров1дним способом освоення д1йсност1, так i особливою системною сукупшстю метод1в дояльноси i проф1лем методолог1чно! оснащеност1 фах1вц1в. У зв'язку з проблемною ситуащею, що склалася, потр1бно ставити завдання розробки едино! методолопчно! системи менеджменту якоси, елементи i 1де! яко! можна буде надал1 розповсюдити на будь-яку спец1альн1сть. Виртшивши поставлене завдання, ми заощадимо астроном1чну к1льк1сть витрат трудових, матер1альних i ф1нансових ресурс1в.

Таким чином, ус1 положення i практичш рекомендацп пов'язан1 з аспектами нового мислення i мають одну загальну методолоНчну основу - системний аналiз. Враховуючи його виняткову важлив1сть, доцтльно перебудувати усю структуру Оснуючо! осв1тньо! системи на що i спрямован1 1н!ц1ативи оновленого М1н1стерства осв1ти та науки Украши. В зв’язку з цим виникае потреба у формуванш методолопчних основ та !х вт1лення у

* •• •• ♦

освгтянську практику глобально ново! по свош структур! кафедру системолоН?, де будуть готуватися

системологи-профес1онали у соц1ально-економ1чних, наукових, промислових та адмш1стративних структурах. Вона може стати мозковим центром теоретично! **1** практично! роботи будь-якого ушверситету по подальшому розвитку соц1ально-економ1чного i науково- техн1чного прогресу, оргашзацп планом1рного переходу до системолог1чно! осв1ти як 1новац1ному р1вню осв1ти.

Подготовка системолоив i пов'язан1 з нею оргашзацшш заходи (передус1м, розробка принципово нових учбових плашв i програм) забезпечить виживашсть i конкурентоспроможн1сть вищо! освоти Укра!ни.

Проте, сучасн1 вимоги до якост1 фах1вц1в, що випускаються вищою школою, необходшсть м1ждисципл1нарного подходу до вир1шення складних питань, наростання глибини i масштабност1 проблем при обмеженш терм1н1в i ресурс1в, що водводяться на !х р1шення, - усе це значущ1 чинники, як1 зроблять викладання системологп необх1дним.

• • • • • • Створення щл**1**сно**1**, а не суммативно**1** системи осв1ти, ор1ентовано! на всеб1чне розкриття творчих зд1бностей студент1в i слухач1в, - необх1дн1сть, продиктована часом. Окр1м глибоких профес1йних (предметних) знань, умшь i навичок сучасний фах1вець повинен волод1ти основами системних наук; бачити м1сце свое! предметно! област1 у св1т1 ун1версальних, системних, законом1рностей природи i сусп1льства; знати i розум1ти м1жнародн1 стандарти i при необх1дност1 впроваджувати !х у свою дояльшсть. Усе це повинно прискорити

* т т •• vy ♦ vy

можливост**1** Укра!ни вийти на можнародний ринок з позитивними наслдками в соц1ально-економ1чн1й сфер1.

Джордж Бернард Шоу якось висловив таку думку: «Не багато хто думае часише, н1ж два або три рази на р1к. Я добився свотово! популярност1 завдяки тому, що думаю один або дв1ч1 в тиждень». Так системне мислення, що не випускае з поля уваги панораму щлого, повноту явищ, безл1ч чинник1в, що визначають реал1! навколишнього свОту е запорукою профес1йного усп1ху.

Так системне мислення - це не лише процес, але i навичок, якому, як на !зд1 на велосипед1, можна i треба вчитися самому. Людина, що опанувала системне мислення, починае жити в шшому, гармоншшшому св1т1, виявляючи об'екти довк1лля в абсолютно 1ншому св1тл1, шшш реальност1, адекватношой навколишньому св1ту. В1н

**89**

стае володарем нескороминущо! духовно! щнноси i Остотно! складово! мудрост1. Розум1ння закошв природи i сусп1льства неможливе без метод1в системного анал1зу, що дозволяють формувати актуальний св1тогляд. Це i е основа фундаментально! п1дготовки у вищш школ1 незалежно в1д спещальносп випускника. Забезпечити оптимальний р1вень тако! п1дготовки - одна з основних щлей будь-якого ун1верситету, академп i ВНЗ.

* 1. Системний п!дхщ до оргавдзащ? навчання у вищiй школi

П1сля ознайомлення 1з загальними положеннями та теоретичними доробками щодо системного подходу у вищий школ1 виникае потреба у визначенш м1сця та сфери застосування системного подходу у ключових напрямах осв1тнього процесу. Особливо! актуальноси набувають практичн1 форми застосування системного подходу. Розглянемо застосування системного подходу до оргашзацп навчання. Для конкретизацп уявлень застосування системного подходу буде представлено на приклад! процесу опанування 1мов1рно! дисциплши у вищому навчальному заклад1 з метою подвищення ефективност1 фахово! п1дготовки.

В сучасних наукових дослодженнях широко застосовуеться системний подход як спос1б вивчення, анал1зу й узагальнення педагог1чних факт1в i явищ у д1алектичному процес1 тзнання. Але застосування такого подходу стосовно окремих навчальних дисциплш стае певною проблемою для викладач1в вищих навчальних заклад1в. М1ж тим, саме системний подход дае викладачев1 змогу вести викладання свого предмету в нерозривному зв'язку з шшими фаховими дисциплшами, ч1тко визначати приоритетно напрямки викладання, структурувати навчальн1 завдання.

Визначення основою системи навчання зм1стовний i процесуальний компоненти, а межами - мету i результати навчання, - дае можлив1сть моделювати цю систему.

Як визначено у роздт 1, системи под1ляються на в1дкрит1 й закрит1. Закритою вважаеться така система, складов1 елементи яко! не зазнають нояких зм1н, вона не

♦ чу ♦ •• ♦ •• / ♦ ♦

передае i не приймае н**1**яко! енергп (в педагопщ маеться на уваз1 1нформац1йна енергоя чи нова 1нформац1я). В1дкритою ж системою вважаеться та, в якш мае м1сце обм1н матер1ею, енерг1ею або 1нформац1ею м1ж системою i оточуючим середовищем (1ншими системами).

Таким чином, система навчання модельована та е штучною, водкритою системою, яка характеризуется впорядковашстю та орган1зац1ею. I! елементи повинн1 бути ч1тко вид1лен1, а також визначено зв'язки м1ж ними. Функц1онування ц1е! системи мае на мет1 розв'язання певних навчально-освгтшх завдань.

Моделювання системи навчання спираеться на основш принципи загально! теорп систем.

Перший принцип вказуе на те, що система тим ефектившша, чим вища !! ц1л1сн1сть, под якою розум1еться такий ступ1нь зв'язку елемент1в м1ж собою, зм1на одного з них викликае зм1ну в шших або в систем1 в щлому.

Другий принцип вказуе на те, що ефектившсть системи залежить вод ступеня !! сум1сност1 з оточуючим середовищем. Система, яка устшно функщонуе в одних умовах, може виявитися неефективною при перем1щенн1 в оншо.

Третiй принцип вказуе на залежн1сть ефективного функц1онування системи вод !! оптим1зац1!, п1д якою розум1еться ступ1нь в1дпов1дност1 орган1зац1йного компонента т1й мет1, для досягнення яко! вона створена. При цьому слод зазначити, що оптимальшсть, досягнута в одних умовах, може не водбутися при шших.

Щодо вир1шення питань орган1зац1! процесу навчання системний подход дае можлив1сть проанал1зувати багато фактор1в, як1 враховувалися под час розробки системи курсу та створення навчально! програми. Послдовшсть проведения системного аналiзу щодо оргавдзащ? навчання наступна:

* формулювання к1нцево! мети навчання, визначення виходного р1вня знань студент1в;
* в1дб1р зм1сту навчального матер1алу;
* розробка конкретно! технолог!! оргашзацп навчального процесу;
* здшснення навчання;
* проведення контрольних зам1р1в, анал1з та оц1нка результат1в.

Таким чином, системний подход до орган1зац1! навчання включае в себе: анал1з виходних умов (мети навчання, складу студентських груп, зм1сту програми курсу тощо); розробку системи навчальних матер1ал1в та технолопю !х використання з наступною перев1ркою i внесенням необхгдних коректив; заключну перев1рку й оцшку системи.

Системний подход дозволяе визначити перспективи навчання, його основш взаемод1юч1 компоненти з урахуванням пров1дних тенденцой сусп1льного розвитку; реальн1 потреби i можливост1 суб’ект1в навчання, координац1ю i субординац1ю таких великих систем як освгта, наука i техн1ка; формування ново! людини як громадянина, особистоси творчого викладача i громадського дояча.

Системний подход дозволяе в1добразити не т1льки к1льк1сне, а й як1сне зростання осв1ти взагал1, оск1льки дае можлив1сть прогнозувати осв1тн1 процеси з урахуванням вимог сусшльства до осв1ти, як1сних зрушень у науц1, у зм1ст1 та методах осв1ти на вс1х !! р1внях.

* 1. Системний пщхщ до оргашзаци науково- дослщно**1** роботи студента

У будь-як1й д1яльност1 можна досягти бажаних результат1в лише за умови дотримання певно! системи, а у процес1 розв'язання нових, творчих завдань — умшня моделювати необходш системи. Тому в педагог1чн1й наущ слод особливо ретельно подходити до оргашзаци науково- досл1дно! роботи на засадах системность

Не варто думати, що для здшснення науково-досл1дно! роботи студент1в необх1дно моделювати якусь окрему систему. Навпаки, науково-досл1дна робота е складовою

•• 1 ♦ чу •• ♦

навчально-виховно! роботи, профес**1**йно! подготовки взагал1. Вже з першого курсу студент1в необходно залучати до посильних наукових дослоджень. Першим етапом ц1е! роботи мае стати опрацювання специф1чного пропедевтичного курсу "Методология наукових дослоджень". Тут треба враховувати особливост конкретно! спец1альност1. При опануванш методами досл1джень один подход мае бути у навчальнш робот1 з1 студентами-ф1лологами чи майбутн1ми Осториками; 1нший

* у п1дготовц1 до наукових досл1джень студент1в-б1олог1в, ф1зик1в та ш.

У процес1 п1дготовки робочих навчальних програм з основних дисциплш необходно передбачати певн1 види роб**1**т, спрямован**1** на виконання студентами наукових дослоджень з поступовим !х ускладненням вод першого до випускного курсу. Варто забезпечувати при цьому узгоджешсть i систему на м1жпредметному р1вн1. Особливо, коли це стосуеться навчальних дисциплш окремих цикл1в. Наприклад, ця узгоджешсть потр1бна при вивченн1 таких дисциплш, як в1кова ф1з1олог1я, загальна i педагог1чна психологоя, педагог1ка, Остороя педагог1ки, фахов1 методики, соц1альна педагог1ка та ш.

Дотримання системност1 в процес1 включення студент1в у науково-досл1дну роботу мае здшснюватися як

**93**

на р1вш суто навчально! роботи з певних дисциплш, так i в позанавчальний час.

Залучення студент1в до науково! роботи з погляду вимог системност! мае здшснюватися не на р1вш самод1яльност1, аматорства, а мати ч1тку спрямован1сть, планов1сть, наукову координащю, бути невод'емною частиною профес1йно! подготовки фах1вц1в, включатись у розклад занять та шдиводуальш плани викладач1в, мати належне економ1чне забезпечення. Орган1чне включення творчих здобутк1в студент1в у системний подход до оргашзацп науково-дослдно! роботи виступае запорукою шновацшних навичок майбутн**1**х науковц**1**в.

Науково-досл1дна робота студент1в (НДРС) - важливий зас1б подвищення якост1 п1дготовки спец1ал1ст1в, здатних творчо застосовувати у практичнш дояльноси нов1тн1 досягнення науково-техн1чного прогресу.

Основними завданнями НДРС е:

* оволодшня студентами науковими методами тзнання;
* поглиблене i творче засвоення навчального матер1алу;
* оволод1ння методикою самостшно! постановки i вир1шення наукових та техшчних задач;
* виховання навичок роботи у науковому колектив1;
* сприяння науково-техшчному прогресу шляхом участо у розробц1 актуальних наукових i техн1чних завдань галуз1.

Науково-досл1дна робота студент1в под1ляеться на НДР, що е складовою частиною навчального процесу i на НДР, яка виконуеться у в1льний в1д занять час.

НДРС, що е складовою частиною навчального процесу, передбачае:

* вивчення теоретичних основ методики, постановки i виконання наукових дослджень, планування i орган1зац1! наукового експерименту, обробки наукових та тнших даних з курсу "Основи наукових дослоджень";

**94**

* засвоення методологи дослоджень з певних наукових напрямк1в у процес1 вивчення лекцшних курс1в спец1альних дисципл1н;
* участь у робот1 наукових сем1нар1в при кафедрах, що зд1йснюють випуск;
* виконання лабораторних робот з елементами НДР;
* виконання конкретних нетипових завдань науково- досл**1**дницького характеру п**1**д час виробничих та навчальних практик;
* виконання курсових i дипломних проект1в (роб1т) з елементами наукових дослоджень.

Для забезпечення максимально! ефективноси виконання завдань науково-дослодного характеру кер1вник практики в1д кафедри до вод'!зду студент1в на навчально-виробничу практику повинен розробити для кожного студента науково-дослодне завдання, обговорити з1 студентом план виконання завдання i список лотературних джерел, анал1з яких необх1дно провести до проходження практики. У перюд проходження практики кер1вник в1д кафедри повинен допомагати студентам у складанш плану проведення наукових досл1джень 1з врахуванням реальних умов i програми практики, здшснювати контроль за виконанням ними науково- дослодних завдань, узгоджувати з кер1вництвом установи, порядок передач1 п1дприемству, виконаних студентами науково-досл1дних робот у виглядо рацпропозиц1й та удосконалень i допомагати студентам-практикантам оформляти матер1али наукових пошук1в практики у виглядо допов1дей на наукову студентську конференц1ю ун1верситету або статей.

Ефективн1сть виконання цього виду робот залежить вод: досводу, майстерност1 кер1вник1в курсових i дипломних проект1в; зац1кавленост1 у ствроботництв1 з ун1верситетом кер1вник1в п1дприемств шляхом виявлення найб1льш актуальних проблем удосконалення виробництва i сп1льного проведення наукових дослоджень; забезпечення

**95**

доступноси баз практики для технолопчно! та переддипломно! практик студента з видачею студентам тем дипломного проекту з тематики, що в**1**дпов**1**дае потребам подприемства.

* 1. Системний п!дхщ як iнтегративний у вищш школi

На сучасному етап1 розвитку педагоично! науки системний подход переживае нову стад1ю розвитку — штеграцшну. Викликом сучасност1 е необх1дн1сть виробки ново! стратег!! i визначення на !! основ! головних напрям1в дшльносп з урахуванням вимог сусп1льства. Поставлена проблема системного подходу як штеграцшного в «реал1зацп 1дей проект1в синтезу протилежностей суб'ективного i об'ективного», як «водтворення штучного зв'язку, що розвиваеться, з середовищем» (В.1. Залун1н) [2]. О.Н. Крилова запропонувала 1нтеграц!йний системний подход як проблему засвоення методологи тзнання, оцшних знань, рефлекс1й метапредметного характеру [3]. Ц1л1сну теор1ю i практику штелектуально розвиваючого навчання в сучаснш вищой шкодо США дослгджувала 1.Н. Лазарева [4].

Так, водзначаеться нагальна потреба в системн1й оргашзацп щлеспрямованого наукового пошуку [7, с. 35­44]. Це означае засвоення методологи тзнання, оцшних знань, анал1з i оц1нку навколишнього св1ту, громадськ ц1нн1сн1 установки; знання рефлекс1й (особов1), спрямован1 на п1знання себе, розвиток особово! мотивацп; формування власних цшностей; здатн1сть критично Онтерпретувати 1нформац1ю, р1зш думки, судження; засвоення метапредметних i надпредметних знань [4]. 1нтегративн1сть полягае у формуванш якост1 особи за окремими аспектами, дотримуючи при цьому посл1довност1 етатв залежно в1д розвитку i в1ку тих, що навчаються. Так формуеться необхгдшсть 1нтеграц1йного

**96**

«по'еднання» р1зних технолог1чних систем за допомогою освотньо! ситуацО!. Тобто 1нтегративно1сть як тттлтснтсть зближуе i пов'язуе окрем1 частини, елементи i функц1! р1зних систем за допомогою едино! освотньо! ситуацп. Якщо розглядати навчальну ситуащю i осв1тню, то навчальна ситуащя - це сукупн1сть умов, що

* ♦ | ♦ складаються при виконанн**1** д**1**й, пов язаних **1**з засвоенням знань i ум1нь, а осв1тня ситуацiя - це «проектив», що е ситуативним проектуванням, побудовою (моделюванням) ситуапi! як креативно!, що виражае здатн1сть задавати нов1 цоло, в1дхиляючись в1д традицшних схем. Осв1тня ситуащя як «проектив» - це «певний часовий i просторовий елемент педагог1чного процесу, що виконуе функцп стимулу i умов створення осв1тньо! продукцп (1дей, проблем, припущень, текст1в, досл1д1в, схем, штерпретацш тощо».

Розглянемо осо6ливост1 iнтегративностi системного пщходу.

1. ***Освтня ситуацЯ припускае нове бачення предмета, нове поле дшлъност{, де поди життя людина осмислюе з позицш свтогляду, метапредметностй Саморефлексия мае прогностичний характер, сприяе «проживанню» цхнтсного ставлення до життя i людини***

Свот сьогодш високотехнолог1чний i технологи повинш вести не до запозичення, як водзначае М. Половкова, а до розвитку. Сенс освоти сприймаеться сьогодн1 як розгорнуте людинознавство. «Навколишнш св1т зявляеться нашой св**1**домост**1** як царина знаков, як**1** можна зрозумоти, розгадати».

1нтегративн1сть системного подходу, таким чином, реал1зуеться в освотшх ситуациях метапредметност1 в1дкритого, в1льного простору креативних д1й тих, хто навчаються.

1. ***1нтегра.тивн1стъ як зв'язан1стъ окремих частин i функцш системи в цЫе, як процес зближення i зв'язку рзних технологии дозволяе встановити «цтжст***

**97**

***мости» взаемозв'язку i взаемин.*** Головне - здатшсть i необх1дн1сть подолання сталих правил i принцип1в, прагнення перейти меж1 традиц1йност1. Насправд1, наприклад, евристичш технолог!! будуються на смысло- образах i припускають проблемно-пошуков1 подходи, як1, у свою чергу, ор1ентован1 на асощативш технолог!!. Асоц1ативне осв1тне поле е у кожно! людини. Воно своеродне i припускае чутлив1сть до фонолопчного i синтаксичного розум1ння слова-стимулу, що е необх1дним у технолог!! драматизацп i сценарного обгрунтування при модершзацп «образу-схеми» (терм1н А. А. Леонт’ева). Осв1тня ситуация може бути створена в процес1 дояльноси викладача. Але штегратившсть системного п1дходу, що дозволяе встановити «цшшсш мости» взаемин тих, хто навчаються, припускае прогнозування освгтшх ситуац1й самими студентами в комушкативнш дояльноси i сп1лкуванн1: ситуацп прогнозуються i будуються пол1суб ’ектами.

Змши ситуац1й - не випадков1 подп, а е результатом «розумних д1й». Осв1тн1 ситуацп прогнозуються. Кожна змша ситуацп характеризуеться тим, який операцшний сенс вона мае для здшснення його суб'екта. Пошукова дояльшсть спрямована на те, щоб розкрити зм1стовну сторону зм1ни ситуацп, прогнозувати !! сенс. Розкриття операц1йних сенс1в е поступовий процес «звуження сенс1в» одного з учасник1в д1алогу i наближення його до «сенс1в шшого», що веде до активност1 суб'ект1в.

У становленн1 творчих стосунк1в важливу роль

♦ ♦ • с/ ♦

в**1**д**1**грають «емоцшш передбачення дп», як зазначае

О. К. Тихом1ров. Перенесення 1дей в проблемно-смислове поле студент**1**в в**1**дбуваеться на емоц**1**йн**1**й основ**1**. Саме

• vy vy ♦ *^ \* \* \**

емоц**1**йний досв**1**д визначае большою м**1**рою спрямован**1**сть пошуку, впливае «на переконструювання ситуац1й» [6, с. 108]. «Щншсш мости» взаемин у процес1 1нтегративност1 системного подходу припускають включення в поняття

* ♦ • vy •• *Г~\ \**

«структура д**1**яльност**1**» як типу емоцшно! регуляцп. Зв**1**дси

**98**

мехашзмами емоцшно! регуляцп О.К. Тихом1ров вважае емоц1йне закр1плення, емоц1йну повед1нку, емоцшну корекц1ю [6, с. 112].

1. Щ висновки учених подводять нас до необхщнос^ проектування системного пщходу сучасного освiтнього процесу як штеграцшно? технологи, де технологш е способом реал**1**зац**1**! **1**дей, розкриття «потаемного, в яке залучена i сама людина» (М. Хайдеггер); процесуально представлена едн1сть осв1тн1х ситуац1й, що е лопчною, знаковою моделлю. Система етапноси проектування триступ1нчато! модел1 стае можливою, оск1льки технология припускае з1ставлення зм1стовного компонента, метод1в, форм i засоб1в навчання. Таке з1ставлення реал1зуеться в умовах 1нтегративност1. Так, на ***першому emani*** проектування модел1 ключовою компетенц1ею являеться орган1зац1йно-комун1кативна: а) у стльних дтях студенти вчаться сприймати i анал1зувати ситуацп, визначати стльш д1! з видтдення пров1дних проблем (що саме повинно стати з ситуащею в процес1 активност1); б) саморух реал1зуеться в побудов1 «живого» знання про едшсть i буття людини та свпу (д1алог проходить «усередиш» кожного сощального суб'екта, як говорить М. М. Бахтш, де е присутшми р1зн1 позицп. Як1сь позицп приймаються, 1нш1 в1дкидаються). В1дбуваеться безперервний переход у дискурсивному сп1лкуванн1 вод «внутр1шнього» до «зовн1шнього» i навпаки. «У сусп1льств1 визр1ла потреба покшчити з «монокультурою», водкривши прост1р для в1льного суперництва найр1зноман1тн1ших «парадигм», р1зноман1ття персональних позиц1й, культурних i полтичних ор1ентац1й» [2].

1нтегративн1сть системного подходу в осв1тньому процес1 сприяе переходу суперництва «парадигм» в ix взаемодш при рiшеннi поставлених проблем, що

*^* vy vy ♦

забезпечуе швидкий позитивний результат, едн**1**сть штелекту, св1тоглядних начал становлення особи, «побудови реального або уявного образу форми дояльноси»

**99**

(В.П. Зинченко), що вивчаеться або вивчено!. Дослдження показують, що творч1й дшльносп повинен в**1**дпов**1**дати образний емоц**1**йний в**1**дгук комушкативних суб'ект1в. Студенти мають бути готов1 до св1домих експериментальних д1й, водкритого винаходу нового, до спроб зробити рашше не випробуване. У сучасних умовах проектування таких якостей у майбутшх фах1вц1в стае можливим при осмисленш педагог1чно! технологи як вар1ативно! осв1тньо-виховно! ***системи*** взаемозв'язаного зм1сту, метод1в, засоб1в, форм навчання, особово- ор1ентованою на розвиток студнта, i щлеспрямованого ***процесу*** розгортання суб’ект-суб’ектно! продуктивно! взаемодп пол1суб’ект1в.

1 1- ♦ ♦ •••• vy

Педагоична технологш - «адресна», тому !! системний опис виходить з конкретних умов i обставин, отже, -

* **чу • чу т—г \* ••**

вар**1**ативний, зм**1**нюваний. Проектування педагопчно! технолог1! мае тенденц1ю до переходу в процес, динашчний та рухливий, де осв1тн1 ситуацп стають ситуациями «духовно! самопобудови» i творчоси. Таке розум1ння педагог1чно! технологи дае можлив1сть розглядати осв1тню ситуац1ю як сполучну ланку. Стввщношення !! складових (зм1ст, методи, засоби навчання) дозволяе конструювати, перебудовувати освотню ситуац1ю як «живе» знання «випереджаючого навчання».

Складш системи стандарт1в осв1ти припускають метапредметний подход як проводний. Отже, метатекстовий, метапредметний подход розглядаеться в якост1 методолог1чного приводу для зближення щлого ряду педагог1чних явищ, проектованих освотшх ситуац1й ***на другому етат*** побудови лог1чно!, знаково! модел1. Осв1тн1й прост1р учбового заняття, в основ1 якого частково-пошукова, творча д1яльн1сть, «здогадка» (шту!цш), породжуе «бенкет вар1ант1в», верс1й, сприяе становленню евристично! ситуацП. Проте водшукування сенсу, 1стини веде до перебудови ситуацп як ситуацп критичносп, штелектуального ускладнення проблемного характеру. Таке з'еднання значень розширюе можливост1 формування ушверсальних учбових д1й.

При цьому предметний св1т взаемод1е з чуттевим сприйняттям. Зв1дси - метафоричн1сть дискурсивного д1алогу: не просто проектив, схема, а «образ-схема», яка народжуеться в проблемно-евристичному когнитивному пол1 студент1в.

П**1**дводячи п**1**дсумки сказаному, представимо визначення поняття штегративноси системного подходу як особливоси сучасного осв1тнього процесу: ***Ытегративнгстъ - це едшстъ i взаемозв'язок систем, де в центрi уваги знаходитъся освтня***

* • ^ N •

***ситуацгя i и технологгчш рг^ш^^н^ня в no6ydoei «живого» знання.***

Осв1тня ситуация - не випадкова подоя, а продукт «розумних д1й», як показав у сво!х досл1дженнях

О. К. Тихом1ров [6, с. 73-79]. Пошукова д1яльн1сть припускае розкриття смислово! сторони зм1ни ситуацИ, прогнозування !! сенсу.

Суть 1нтеграц1йного подходу у навчанш студент1в полягае не лише в передач**1** соц**1**ального досв**1**ду викладачами i засвоенн1 його студентами, а, головним чином, у всеб1чному гармон1йному розвитку, який в**1**дпов**1**дае внутр**1**шн**1**м потребам особи **1** спрямований на в1льне i творче самовизначення 1ндив1дуальност1.

* 1. Iнварiанти системного пщходу у вищГй школГ

Навчальний процес у вищш школо м1стить в соб1 комплекс подходов, що здшснюють иодосность та багатом1рн1сть п1дготовки майбутшх фах1вц1в. ЦОдОснОсть системного подходу забезпечуеться низкою нов1тн1х тенденц1й, як1 реал1зоваш у тенденцоях, представлених нижче.

МГждисциплшарний пГдхГд

М**1**ждисципл**1**нарн**1**сть в систем**1** осв**1**ти представлено у вигляд1 взаемозв'язку м1ж дек1лькома дисципл1нами.

**101**

Цей подход використовуеться як шлях подолання вузькопрофесшно! обмеженоси i прагнення заповнити цолосность у систем1 осв1ти. Сучасний свот вимагае м1ждисципл1нарност1 як в1д фах1вця, так i в1д системи сучасних знань. Найпрост1ш1 приклади сводчать, що без математики неможливо говорити про ф1зику. Без ф1лолог1! важко уявити соб1 ф1лософ1ю. Без ф1лософ1! немае психологи. Ф1лософ1я сама за своею природою м1ждисципл1нарна, бо народилася з щл1сност1.

Так виникае вищий р1вень м1ждисципл1нарност1 у вигляд1 трансдисциплшарность

Трансдисциплiнарнiсть - спос1б розширення наукового свотогляду, який полягае в розгляд1 того або 1ншого явища поза межами будь-яко! окремо! науково! дисциплши.

Проте, очевидна доцольность використання трансдисципл1нарност1 дозволила вважати !! одним 1з основних способ1в р1шення проблем XXI столоття. Про це св1дчить текст «Всесвотньо! Декларащ! про Вищу освоту для XXI стол1ття : подходи i практичн1 заходи», прийнятий учасниками М1жнародно! конференци з Вищо! освоти, що в1дбулася в жовтн1 1998 року в Париж1, в Штаб-квартир1 ЮНЕСКО. Стаття 5 i стаття 6, ц1е! Декларащ!, м1стять рекомендацп - заохочувати трансдисцип1нарн1сть програм учбового процесу i вчити майбутн1х фах1вц1в використовувати трансдисципл1нарний подход для вир1шення складних проблем природи i сустльства.

Сьогодт трансдисципл1нарн1сть е самост1йною дисциплшою, що мае сво! принципи та алгоритми вивчення.

Синергетичний п1дх1д

Синергетика, ***або теоря складних систем*** - мождисциплонарний напрям науки, що вивчае загальт законом1рност1 явищ i процес1в в складних нер**1**вноважних системах (ф**1**зичних, х**1**м**1**чних, б**1**олог**1**чних, еколог1чних, соц1альних i 1нших) на основ1 властивих !м

**102**

принцитв самооргатзацп. Синергетика е

м1ждисциплшарним подходом, оск1льки принципи, що управляють процесами самооргатзацп, е одними й тими ж безводносно до природи систем, для опису яких мае бути придатним загальний математичний апарат.

Основне поняття синергетики - визначення структури як стану, що виникае в результат**1** багатовар**1**антно! **1** неоднозначно! поведшки.

Феномен появи структур синергетикою часто трактуеться як загальний мехатзм усюди спостережуваного в природ! напряму еволюцп: в1д елементарного i прим1тивного - до складеного i досконал1шого.

З1 св1тоглядно! точки зору синергетику шод1 позиц1онують як «глобальний еволюцютзм» або «ун1версальну теор1ю еволюцп», що дае едину основу для опису мехашзм1в виникнення будь-яких новацш.

Область досл**1**джень синергетики ч**1**тко не визначена **1** навряд чи може бути обмежена, оск1льки !! штереси поширюються на ус1 галуз1 знання. Загальною ознакою е розгляд динашки будь-яких безповоротних процес1в i виникнення принципових новац1й.

Синергетика пояснюе процес самоорганГзацГ? в складних системах наступним чином:

1. Система мае бути в1дкритою. Закрита система, водповодно до закон1в термодинам1ки, повинна, зрештою, прийти до стану з максимальною ентроп1ею (м1ра безладу системи) i припинити будь-як1 еволюцп.
2. У точщ р1вноваги ск1льки завгодно складна система мае максимальну ентротю i не здатна до будь-яко! самооргатзацп. У положент, близькому до р1вноваги i без достатнього припливу енерг**1**! ззовн**1**, будь-яка система з часом ще б1льше наблизиться до р1вноваги i припинить зм1нювати св1й стан.
3. Фундаментальним принципом самооргашзацп е виникнення нового порядку й ускладнення систем через флуктуацп (випадков1 водхилення) сташв !х елемент1в i п1дсистем. Так1 флуктуапi!, зазвичай, пригн1чуються в ус1х динам1чно стабольних i адаптивних системах за рахунок негативних зворотних зв'язк1в, як1 забезпечують збереження структури i близького до р1вноваги стану системи.
4. Самооргашзащя, яка сво!м результатом мае освоту через проходження етапу хаосу набувае нового порядку або нових структур, що взаемод1ють м1ж собою, мають деяк1 критичн1 параметри зв'язку i в1дносно висок1 значення в1рог1дност1 сво!х флуктуац1й. 1накше ефекти в1д синергетично! взаемодп будуть недостатш для появи колективно! повед1нки елемент1в системи i тим самим виникнення самооргашзацп. Недостатньо складш системи не здатш н1 до спонтанно! адаптацп н1, тим б1льше, до розвитку. При отриманш ззовн1 надм1рно! к1лькост1 енерг1! вони втрачають свою структуру i безповоротно руйнуються.
5. Етап самооргашзацп настае лише у раз1 переваги

* *• • •* I ♦

д**1**ючих у в**1**дкрит**1**й систем**1** позитивних зворотних зв язк**1**в над негативними зворотними зв'язками. Функцюнування динам**1**чно стаб**1**льних, не еволюц**1**онуючих, але адаптивних систем в живих орган**1**змах набувають гомеостазу (саморегуляция, прагнення системи в1дтворювати себе, водновлювати втрачену р1вновагу, долати оп1р зовшшнього середовища)

1. Самооргашзаля в складних системах, переходи в1д одних структур до шших, виникнення нових р1вшв оргашзацп матер1! супроводжуються порушенням симетрп.

Синерг1йний подход у систем1 освоти може бути використаний як до оргашзацп навчального процесу (дисциплши за вибором, самостшна та шдивщуальна робота тощо), так i до зм1сту осв1ти (авторськ1 програми

**104**

навчання). Самооргашзащя складно! осв1тянсько! системи м1стить у соб1 оновлюючий потенц1ал подготовки та осв1ти майбутн1х фах1вц1в.

Питання для контролю засвоення знань

1. Чому штегративний подход до системи освгта виступае основою системного мислення?
2. Назв1ть причини, що обумовлюють штегративний п**1**дх**1**д до системи осв**1**ти?
3. Назв1ть три види спец1ал1зацп кадр1в, що готуються вищою школою.
4. Хто так! системологи i яку роль вод1грае дшльшсть цих фах1вц1в у 1нновац1йному розвитку вищо! школи Украши.
5. Поясшсть р1зницю м1ж ц1л1сною та сумативною системою св1ти.
6. Навед1ть принципи моделювання системи навчання дисциплши.
7. Охарактеризуйте алгоритм системного п**1**дходу до оргашзацп опанування дисциплш.
8. При яких умовах осв1тня ситуация виступае подставою для штегративного) подходу до навчання?
9. Надайте характеристику навчальнш та освгташ ситуацп. Яка з них б1льш в1дпов1дае штегративному подходу в систем! освгта?

10.Основн1 елементи науково-досл1дно! робота студент**1**в?

1. Як1 особливост1 1нтегративност1 системного подходу Ви знаете?
2. Що таке штегратившсть системного подходу в освт?
3. Надайте визначення швар1ант1в Онтегративного п1дходу в систем! вищо! освгта?

ЛГтература

1. Ахмеджапова Т.Д. Формирование информационной культуры студентов посредством проблематизации образовательной ситуации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита. 2009. 20 с.
2. Ахметова М.Н. Становление готовности студентов к проектированию и реализации педагогических технологий: дисс. ... д-ра пед. наук. Улан-Удэ. 2006.
3. Залунин В.И. Функции, логика и семантика мира в контексте конструирования социальной реальности и семиотического моделирования / / Web- site:<http://www.festu.ru/ru/structure/library/> library/science/s131/ article 37htm.
4. Зинченко В.П. Живое знание: Психологическая педагогика. - 2-изд., испр. и доп. - Самара. 1998. 296 с.
5. Крылова О.Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб. 2010.
6. Лазарева И.Н. Теория и практика интеллектуально развивающего обучения в современной высшей школе США: дис. ... к-та пед. наук. Хабаровск. 2012.
7. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений. 2-е изд. М.: Изд. центр «Академия». 2005. 288 с.
8. Фельдштейн Д.Н. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований // Сиб. пед. журнал. 2006. №1. С. 35-44.
9. Феномен творческой неудачи / под общ. ред. [и с предисл.] А.В. Подчиненова и Т.А. Снигиревой. Екатеринбург: Изд. Урал. Ун-та. 2011. 424 с.

П1ДСУМКИ

У сучасн**1**й сфер**1** природознавчих, техн**1**чних та

гуманотарних наук системологоя (теороя систем) виступае

ун1версальною основою та методолог1чним под^рунтям

♦ ♦ ♦ -1 \ ♦ ••

п**1**знавально! д**1**яльност**1**. В основу систематолог**1**!

покладено поняття «Система» (в1д греч. Systema - ц1ле,

складене з частин; поеднання), безлiч елементiв, що

* • !

знаходяться у взасмовщношеннях i зв'язках один з

одним, яка утворюс певну ц1л1сн1сть, едшсть. Дана едн1сть забезпечуеться такими системними принципами, як ц1л1сн1сть, структурован1сть, взасмозалежн1сть системи i середовища, 1срарх1чн1сть, множинн1сть опису кожно! системи.

У загальному план1 системи можна розд1лити на матер1альн1 (особливий клас матер1альних живих систем утворюють сощальш системи) i абстрактн1 (теоретичн1 науков1 знання); статичн1 i динам1чн1; закрит1 i в1дкрит1. Для опису складових системи використовують поняття: елемент (нерозкладний компонент системи); "пщсистема" (вживаеться при анал1з1 складнооргашзованих систем, коли м1ж елементами i системою е "пром1жн1 структури (законом1рн1 зв'язки елемент1в).

На п1дстав1 дослоджень системолог1в XX стол1ття формуеться поняття «системний п1дх1д» (англ. Systems thinking - системне мислення) як напрям методологи дослоджень, який полягас у вивченн**1** обскта як щл1сно!\* множини елемент1в в сукупност в1дношень i зв'язк1в м1ж ними. Об'екти як системи дослоджуються за ознаками системних параметров, таких як: простота, складн1сть, над1йн1сть, гомогенн1сть тощо.

Основними принципами системного п**1**дходу вважають: ц1л1сн1сть, 1срарх1чн1сть побудови, структуризащя, множинн1сть, системн1сть. До аспект1в системного подходу в1дносять: системно-

**107**

елементний, системно-структурний, системно- функщональний, системно-цГльовий, системно- ресурсний, системно-ГнтеграцГйний, системно- комунГкацГйний, системно-Гсторичний.

ОсвГта як система може бути визначена як сукупшсть елемент1в, що обумовлюють !! особлив1сть, а саме як сукупшсть:

* системи знань (про природу, сусшльство, техшку, людину, космос), що розкривае картину свпу;
* досводу зд1йснення в1домих для людини способ1в д1яльност1;
* досводу творчо! дояльноси з розв'язання нових проблем, що забезпечуе розвиток здатноси в людиш подальшого розвою культури, науки й сусп1льства;
* досводу ц1нн1сного ставлення до св1ту.

До основних елементГв системи осв1ти водносять: осв1тн1 шло (св1домо визначен1 оч1куваш результати яких прагне досягти сусшльство); зм1ст осв1ти (профес1йно ор1ентован1 знання, що забезпечують формування здорового глузду, здатшсть передбачити насл1дки практичних дш при використанн1 результат1в п1знання); засоби i способи здобування осв1ти; форми оргашзацп осв1тнього процесу; осв1тн1й процес як едшсть навчання, виховання й розвитку людини; суб'екти й об'екти осв1тнього процесу; осв1тне середовище; результат осв1ти (р1вень осв1ченост1 людини).

КритерГем освГченостГ виступають: ясн1сть i ч1тк1сть понять, якими оперуе людина; визначен**1**сть **1** конкретн1сть мислення; ум1ння бачити необхщшсть i знаходити !! причини; усводомлення зв'язк1в м1ж предметами i явищами; здатшсть передбачити розвиток подш на основ! ретельного анал1зу наявних тенденцш, соц1ал1зован1сть.

Знаковою характеристикою освГти е якГсть, що визначаеться як сукупшсть властивостей особи з вищою

* **ЧУ ‘ •••• 1 » ЧУ ♦**

освгтою й водображае !! професшну компетентность,

**108**

цшшсну ор1ентац1ю, соц1альну спрямован1сть та обумовлюе здатшсть задовольняти i особист1 духовш та матер1альн1 потреби, i потреби сустльства. Зг1дно чинного закону «Про вищу освоту» контроль якост1 вс1х ступен1в вищо! осв1ти зд1йснюе «Нацюнальне агентство 1з забезпечення якост1 вищо! осв1ти», що е пост1йно д1ючим колег1альним органом, уповноваженим Законом на реал1зац1ю державно! пол1тики у сфер1 забезпечення якост1 вищо! осв1ти» (Закон «Про вищу освоту» в1д 01.07.2014 № 1556-VII)

Як1сть осв1ти визначають:

* ступенем в1дпов1дност1 ц1лей i результат1в осв1ти на р1вн1 конкретно! системи освоти;
* в1дпов1дн1стю м1ж р1зними параметрами в оцонцо результату освоти конкретно! людини;
* ступенем вщповщноси теоретичних знань i вмшь !х практичного використання в жити й профес1йн1й д1яльност1.

Системи освоти розпод1ляються на 1сторичн1 типи: м1фолог1чний; схоластичний; просв1тницький.

В1д початку XX ст. у свои спостер1гаеться процес розма!ття осв1тн1х парадигм, тип1в i видов осв1ти.

На основ1 р1зних параметров види осв1ти формують системи:

* за типом засвосння наукових знань - б**1**олог**1**чна, математична, ф1зична, економ1чна, ф1лолог1чна тощо;
* за видом пров1дного зм1сту осв1ти - теоретична i прикладна, гуманотарна i природничо-наукова та 1н.;
* за видом i майстерн1стю засвосння людсько! д1яльност1 - музична, художня, техтчна, технолог1чна, педагог1чна, правова, економ1чна, медична тощо;
* за типом засвосння культурних цшностей - класична, художньо-естетична, релтйна та 1н.;
* за масштабом засвосння культурних цшностей людського сустльства - нащональна, европейська, м1жнародна, глобальна тощо;

**109**

* за типом освГтньо? системи - ушверситетська, академ1чна, г1мназ1йна та ш.;
* за становою ознакою - елтна i масова;
* за типом переваги спрямованостГ змГсту освГти

**1 с/ \* ЧУ**

* формальна й матер**1**альна, наукова й елементарна, гуман1тарна i природно-наукова; загальна, початкова профес1йна i вища професшна тощо
* за рГвнем освГти - початкова, неповна середня, середня, неповна вища, вища.

Сучаснш системи освГти властивГ наступнГ ознаки:

* гумашзащя
* гуманГтаризацГя
* диференцГацГя
* диверсифГковашсть
* стандартизацГя
* багатоварГантнГсть
* багаторГвневГсть
* фундаменталГзацГя
* шформатизащя
* ГндивГдуалГзацГя
* безперервшсть

Процес здобуття знань м1стить наступн1 рГвнГ освГти: початкова, середня, неповна вища i вища.

Система вищо\*? освГти розподГляеться на наступнГ рГвнГ:

Початковий рГвень (короткий цикл, що передбачае

•• 1 ♦ ЧУ ♦ ••

здобуття загальнокультурно! та професшно ор**1**ентовано! подготовки, спец1альних ум1нь i знань, а також певного досводу !х практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачеш для первинних посад у

* **• • чу • 1 \* ЧУ •• • . ♦**

водповоднш галуз**1** профес**1**йно! д**1**яльност**1**.

Перший (бакалаврський) рГвень - здобуття теоретичних знань та практичних умшь i навичок, достатшх для усп1шного виконання профес1йних обов’язк1в за обраною спец1альн1стю.

**110**

Другий (маг1стерський) р1вень - здобуття поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умшь, навичок за обраною спец1альн1стю (чи спещал1защею),

*^* 1 *• %ы\** ••

загальних засад методологи науково! та/або профес**1**йно! дшльноси, онших компетентностей, достатн1х для ефективного виконання завдань шноващйного характеру

* ♦ ♦ 1 • чу •• • •

в**1**дпов**1**дного р**1**вня профес**1**йно! дшльноси.

Трет1й (осв1тньо-науковий) р1вень - здобуття особою теоретичних знань, умшь, навичок та шших компетентностей, достатшх для продукування нових щей, розв’язання комплексних проблем у галуз1 професшно! та/або дослщницько-шноващйно! д1яльност1, оволод1ння методолог1ею науково! та педагоично! д1яльност1, а також проведення власного наукового дослщження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

Науковий р1вень - набуття компетентностей з розробки i впровадження методологи та методики дослщницько! роботи, створення нових

системоутворюючих знань та/або прогресивних технологш, розв’язання важливо! науково! або прикладно! проблеми, яка мае загальнонацюнальне чи свотове значення».

Подготовку фах1вц1в ступеня молодший бакалавр i бакалавр забезпечують коледж1; бакалавр, маг1стр, доктор ф1лософ1!, доктор наук забезпечують ушверситети, академп та шститути".

Науков1 ступен1 доктора ф1лософ1! i доктора наук присуджуються спец1ал1зованими вченими радами вищдх навчальних заклад1в, наукових установ та оргашзащй у порядку, затвердженому Каб1нетом М1н1стр1в Укра!ни".

Системна ц1л1сн1сть, властива вищш освт, зд1йснюеться завдяки педагог1чному процесу (лат. processus - просування вперед) як спещально орган1зована, ц1леспрямована взаемодоя педагог1в i вихованц1в, метою яко! е вир1шення осв1тн1х проблем та розвиток особистоси.

МГж суб'ектами та об'ектами педагопчного процесу встановлюються шформацшт (обмш 1нформац1ею), органГзацшно-дГяльшснГ (сп1льна д1яльн1сть),

комунГкативнГ (сп1лкування) зв'язки, а також зв'язки з управлшня (самоуправлшня), в1д сп!вв1дношення яких залежить його усп1х. Процес 1снуе як науково об^рунтована система, що розвиваеться i вдосконалюеться, спираючись на законом1рност1 виховання, творч1сть педагог1в i динам1ку в1кових зм1н вихованц1в.

* • • •

В основг педагоггчного процесу гснують певнг закономГрностГ:

ц!л1сн1сть процесу, що зумовлена едн1стю мети, завдань, зм1сту, форм i метод1в соц1ально-економ1чними та 1деолог1чними потребами сусп1льства;

зв'язок м1ж процесами навчання, виховання, осв1ти i розвитку;

едн1сть д1й викладач1в з дтями студент1в.

Сдшсть цього процесу спираеться на принципи:

педагоичноси, ц1л1сност1, ц1леспрямованост1, зв'язку ВНЗ з життям, науковост1 зм1сту виховання й навчання, доступноси, систематичност1, посл1довност1,

самодшльноси, зв'язку навчання й виховання 1з сусп1льно корисною, продуктивною працею, наочноси, колективного характеру виховання i навчання, поваги до особистоси у поеднанш з розумною вимоглив1стю до не!, вибору оптимальних метод1в, форм, засоб1в навчання i виховання, м1цност1, усвщомленоси та д1евост1 результат1в навчання, виховання i розвитку; комплексного подходу до навчання й виховання.

Одшею 1з суттевих характеристик педагог1чного процесу е його технолоНзащя. ПедагогГчна технологГя (грец. techne - майстерн1сть i logos - слово, вчення) - сукупшсть психолого-педагог1чних настанов, як1 визначають спещальний подход i композиц1ю форм, метод1в, способ1в, прийом1в, засоб1в (схем, креслень, д1аграм, карт) у навчально-виховному процес1.

**112**

Педагог1чна технология повинна задовольняти так1 методолоНчш вимоги: концептуальн1сть,

системн1сть, керован1сть, ефективн1сть,

в1дтворюван1сть.

На сучасному етап1 розвитку педагоично! науки системний подход переживае нову стад1ю розвитку - штеграцшну. Особливост1 1нтегративност1 системного п1дходу полягають у наступному:

осв1тня ситуация припускае нове бачення предмета;

зв'язан1сть окремих частин i функц1й системи в ц1ле;

проектування сучасного осв1тнього процесу як штеграцшно! технологи;

перех1д суперництва «парадигм» в !х взаемод1ю при вир1шенн1 поставлених проблем.

Таким чином, 1нтегративн1сть в осв1т1 - це едшсть i взаемозв'язок систем, де у центр1 уваги виступае освотня ситуация i !! технолог1чн1 р1шення в побудов1 «живого» знання.

Цолосность системного подходу забезпечуеться низкою нов1тн1х тенденц1й що реал1зован1 у швар1антах 1нтегративност1 сучасного зд1йснення вищо! освоти, а саме:

М1ждисципл1нарн1сть в систем1 осв1ти представлено у виглядо взаемозв'язку м1ж дек1лькома дисципл1нами.

Трансдисципл1нарн1сть як спос1б розширення наукового св1тогляду, який полягае в розгляд1 того або шшого явища поза рамками будь-яко! одше! науково! дисципл1ни. Сьогодн1 трансдисциплшаршсть е самост1йною дисципл1ною, що мае сво! принципи та алгоритми вивчення.

Синергетика або теороя складних систем - мождисциплонарний напрям науки, що вивчае загальн1 законом1рност1 явищ i процес1в в складних нер**1**вноважних системах

Враховуючи наведене вище, пщсумуемо:

Сучасна система вищо? освГти - реальна (за походженням), сощальна (за субстанцюнальною ознакою), велика (за юльтстю елемент1в, що до не! входять), водкрита (за характером взаемодп з зовтштм середовищем), динам1чна (за ознакою мшливоси), ц1леспрямована (за наявн1стю ц1лей), самоврядована (за ознакою управл1ння) та, що дуже важливо, складна (за засобом детермшацп). Системний пгдхгд у вищгй школг сприяе оптимГзацГ? всГх процесГв здГйснення освГтянсько? системи та ?? еволюцшного становлення

* • ^ •• • •• в ракурсг гнтегративного набуття ново**1** якостг вищо**1** освгти та, як наслгдок, формування дгяльностг
* • • • • ^

викладачгв вгдповгдно до цглгсного бачення еволюцГйного розвитку людини, держави, наш?, людства.

ТЕМИ КОНТРОЛЬНИХ РОБ1Т з дисциплши «Системний п1дх1д у вищ1й школ1» для студент1в маг1стратури заочно! та екстернатно! форми навчання за спец1альн1стю «Педагог1ка вищо! школи»

1. Система шженерно! педагог1ки у европейських кра!нах (досв1д IGIP).
2. Компетентн1сний подход у вищш школ1.
3. Система педагоичного контролю у вищш школ1.
4. Особливоси системи авторитарно!' педагог1ки.
5. Особливоси системи гуманно! педагог1ки.
6. Як1сть осв1ти в контекст1 «Болонсько! декларацп'».
7. Система модульного контролю в контекст «Болонсько! декларац**1**!».
8. 1нтегративна система педагог1ки ву вищш школо.
9. Система органiзапi! навчання в контекст1 «Болонсько! декларац**1**!».
10. Вища освота у розвинених кра!нах (на приклад1 США).
11. Навчання як педагог1чний процес.
12. Вчення i навчальна д1яльн1сть.
13. Виховання як педагог1чний процес.
14. П1дготовка як педагог1чний процес.
15. Осв1та як педагог1чний процес.
16. Система подготовки доктор1в ф1лософ1! (Dph).
17. Сощалозацш як педагог1чний процес.
18. Сутшсть системи проблемного навчання.
19. Сутшсть системи штерактивного навчання.
20. Сутшсть процесу проблемного навчання.
21. Зм1ст та хараетристики поняття «педагог1чна технолог**1**я!».
22. Система мислення у вищш школ1.
23. Система рейтингування в вищш школ1 Укра!ни.
24. Система акредитування у вищш школ1 Укра!ни.
25. Система техшчного забезпечення навчального процесу.
26. Закон «Про вищу освпу» вод 01.07.2014 № 1556-VII / Електронний ресурс. Сайт МОН Украши <http://www.mon.gov.ua/ua/>
27. Алексюк А.М. Педагоика вищо! осв1ти Украши. 1стор1я. Теороя: П1дручник. - К.: Либодь, 1998.
28. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. — М., 1973.
29. Ващенко Г. Загальш методи навчання: Подручник для педагоив. - Видання перше. - К.: Украшська Видавнича Сшлка, 1997.
30. Гончаренко С. Укра!нський педагог**1**чний словник.

* К.: Либодь, 1997.

1. Приходько В.В., Малий В.В., Галацька В.Л., Мироненко М.А. Словник терм1тв i понять з педагоики вищо! школи: Пос1бник. - Дншропетровськ: НГУ, 2005. - 181 с.
2. Салов В. О. Основи педагоики вищо! школи: Навч. пос1бник. - Дншропетровськ: НГУ, 2003. - 183 с.
3. Спицнадель В.Н. Основы системного анализа: Учеб. пособ. - СПб.: Бизнес-пресса, 2000.
4. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. - М.: Мысль, 1978.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебн. для вузов. - СПб: Питер, 2001.
6. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. - М., 1978.
7. Абашкша Н.В., Бережна 6.П., Дорошкевич В.О. Нов1 подходи до розробки сучасних педагог1чних дослгджень // Р1дна школа -1994. - №3-4.
8. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. - Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. - 304 с.
9. Блауберг И.В., Юдин З.Т. Становление и сущность системного подхода. - М.: Наука, 1973. - 268 с.
10. Бордовская Н.В. Педагопка. - СПб.: П1тер, 2000. - 401с.
11. Дичк1вська 1.М. 1нновацшш педагопчш технолог!!: Навч. пос1б. для студент1в вищих навч. заклад1в / 1.М. Дичк1вська. - К.: Академвидав, 2004. - 334 с.
12. Ващенко Г. Вибран**1** педагог**1**чн**1** твори. - Дрогобич: Водродження, 1997.
13. Вишневський О.1., Кобр1й О. М., Чешль М. М. Теоретичн1 основи педагог1ки: Курс лекцш / За ред. О. Вишневського. - Дрогобич: Водродження, 2001. - 268 с.
14. Галузинський В. М., бвтух М. Б. Педагог1ка: теороя та Остороя: Навч пос1бник. - К.: Вища школа, 1995.
15. Гончаренко С. У. Педагог**1**чн**1** досл**1**дження: Методичш поради молодим науковцям. - К., 1993.
16. Заирняк М. Формування основних принцитв сучасно! вищо! техшчно! освгта / М. Запрняк // Вища освгта Укра!ни. - 2008. - №2. - С. 74-82.
17. Зеньковський Ю., М1рських Г. Креативн1сть - фрактал сучасно! парадигми вищо! техшчно! освгта / Ю. Зеньковський, Г. М1рських // Вища осв1ти Украши. - 2007. - №3. - С. 14-20.
18. Кайдалова Л. Г., Мнушко З.М. Модульна технология навчання: Навч. метод. пос1б. для викладач1в та студ. вищ. навч. закл. / Л.Г. Кайдалова, З.М. Мнушко - Х.: Вид-во НФАУ; Золот1 сторшки, 2002. - 86 с.

**117**

1. Лихачов Б. Т. Сутшсть, критерп та функцп науково! педагог1ки / Педагог1ка. 2001. - № 6.
2. Мелецинек А. Инженерная педагогика / А. Мелецинек. - М. : МАДИ (ТУ), 1998. - 185 с.
3. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельшкова Т.Ю. Основи педагог1чних дослоджень. - К: Експрес - об'ява, 1998. - 143 с.
4. Русова С. Вибраш педагог1чн1 твори. - К.: Освота, 1996.
5. Сластенин В.А. Педагогика. М.: Школа-Пресс, 2009.

* 512 с.

1. Слепкань З.1. Науков1 засади педагог1чного процесу у вищш школ1: навч. пос1б. / З.1. Слепкань - К.: Вища шк., 2005. - 239 с.
2. Сухомлинська О.В. Концетуальш засади розвитку 1сторико-педагог1чно! науки в Укра!н1 // Шлях осв1ти. -
3. - № 1. - с. 41-45.
4. Харламов И.Ф. Педагогика. - М.: Вища школа,
5. - 356с

**Шабанова** Юлiя Олександр1вна

**СИСТЕМНИЙ П1ДХ1Д У ВИЩ1Й ШКОЛ1**

Пдручник

Друкуеться в авторськ1й редакцп

Пдп. до друку 22.09.2014. Формат 30x42/4. Патр офсет. Ризограф1я. Ум. друк. арк. 5,4. Обл.-вид. арк. 5,4. Тираж 50 пр. Зам. №

Подготовлено до друку та видрукувано у Державному ВНЗ «Нащональний прничий ушверситет». Свщоцтво про внесення до Державного реестру ДК № 1842

вщ 11.06.2004.

49027, м. Дншропетровськ, просп.