

УДК 378; 37.013; 37.032

**Копилова С. В.,***к. пед. н.,**доцент кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та соціології,**Херсонський**державний університет**(Херсон, Україна)*

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті аналізується вплив парадигм і методологічних підходів на проектування цілі й змісту вищої освіти. Обґрунтовується необхідність вибору концептуальної моделі для проектування змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи, яка дозволить виділити інваріант і на цій основі розробляти варіативний зміст. З урахуванням мети професійної підготовки магістрів соціальної роботи основою відповідного змісту має стати предметно виражений досвід творчої діяльності, представлений через систему стратегічних і тактичних регулятивів творчого пошуку. Саме ця система і розглядається як інваріант змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній соціально-педагогічній системі.

Ключові слова: професійна підготовка, магістр соціальної роботи, зміст професійної підготовки, регулятиви творчого пошуку, методологія, адаптивна соціально-педагогічна система.

В статье анализируется влияние парадигм и методологических подходов на проектирование цели и содержания высшего образования. Обосновывается необходимость выбора концептуальной модели для проектирования содержания профессиональной подготовки магистров социальной работы, которая позволит выделить инвариант и

на этой основе разрабатывать вариативное содержание. С учетом цели профессиональной подготовки магистров социальной работы основой соответствующего содержания должен стать предметно выраженный опыт творческой деятельности, представленный через систему стратегических и тактических регулятивов творческого поиска. Именно эта система и рассматривается в качестве инварианта содержания профессиональной подготовки магистров социальной работы в адаптивной социально-педагогической системе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, магистр социальной работы, содержание профессиональной подготовки, регулятивы творческого поиска, методология, адаптивная социально-педагогическая система.

The article analyzes the impact paradigms and methodological approaches for designing purpose and content of higher education. The necessity of choosing a conceptual model for designing the content of training masters in social work, which will identify invariant and on this basis to develop Variadic content. Given the purpose of training masters in social work, the basis of the content should be the subject of a pronounced creative experience presented through strategic and tactical regulatives creativity. This system and regarded as invariant content of training masters of social work in social and adaptive educational system.

Key words: professional training, master of social work, training content, regulatives creativity, methodology, social and adaptive educational system.

Постановка проблеми. Адаптивну соціально-педагогічну систему університету розглядаємо як таку, що спроектована з урахуванням дії зовнішніх (особливості професії, специфіка професійної діяльності, освітня політика) та внутрішніх факторів. Соціальна робота як професія має гуманітарний, творчий характер. Діяльність професіонала в галузі соціального захисту характеризується самостійністю, складністю й відповідальністю. Програма “Україна ХХІ століття” (1993) визначає спрямованість вищої освіти на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. У національній доктрині розвитку освіти (2002) наголошується, що при визначенні мети державної політики щодо розвитку освіти слід орієнтуватися на створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України. Згідно до За-

кону України “Про освіту” (з поправками 2014 року) вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами ступенів вищої освіти щодо їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації. З урахуванням дії зовнішніх чинників, професійна підготовка магістрів соціальної роботи має бути спрямованою на розвиток їхнього творчого потенціалу. Виникають суперечності між проголошеною орієнтацією освіти на розвиток особистості та відсутністю наукового обґрунтування змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи, що має реалізувати розвивальну функцію освіти; між диференціацією вищої освіти за ступенями та відсутністю наукового обґрунтування інваріанту змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Аналіз досліджень. Проблема осмислення змісту професійної підготовки фахівців знайшла відображення в моделях компетентнісного підходу (А. Хуторський, О. Карпенко), контекстного навчання (А. Вербицький).

Мета статті: обґрунтувати зміст професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній соціально-педагогічній системі університету.

Завдання: проаналізувати підходи до проектування змісту професійної підготовки; обґрунтувати методологічні засади розробки змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі університету, охарактеризувати модель змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній соціально-педагогічній системі університету.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтування змісту професійної підготовки здійснюється на основі мети, а також змісту вищої освіти, які у свою чергу конкретизуються з урахуванням педагогічних парадигм і відповідних методологічних підходів. Терміном “парадигма” позначається висхідна концептуальна схема, модель постановки проблем та їх вирішення, методи дослідження, що панують протягом певного історичного періоду в науковому співтоваристві. Парадигма виражає основи, ідеї, підходи до проектування освітніх систем, базові моделі або стратегії освіти. Н. Бордовська характеризує такі *парадигми у професійній освіті* [1, с. 118–119]: культурно-ціннісна, академічна, професійна, технократична, гуманістична. Залежно від парадигми в змісті вищої освіти пріоритет мають: культура як досвід людства; наука й теоретичні знання, представлені через фундаментальні науки;

соціокультурна та професійна діяльність; точне наукове знання про техніку й технологію; особистісні функції.

Відповідно до культурно-ціннісної парадигми зміст освіти має включати структурні елементи культури. Але культура є об'єктивним явищем, її суб'єктивним втіленням є "розпредмечений світ", тобто соціальний досвід. Кожній особистості можуть бути передані лише ті засоби і способи діяльності, які здатні стати предметом свідомості та способом діяльності, й, відповідно, її внутрішнім надбанням. Культурно-ціннісна парадигма знаходить втілення через діяльнісний підхід. Оскільки весь соціальний досвід не зможе стати надбанням людини, необхідно визначити критерій виділення загальних і обов'язкових елементів соціального досвіду, засвоєння яких може забезпечити всебічний розвиток особистості. Педагогів цікавить соціальний досвід як об'єкт передачі з метою збереження (відтворення) та розвитку культури, тому основою для розрізнення елементів соціального досвіду є особливості змісту кожного з елементів, що зумовлюють виконання ним різних функцій у процесі збереження (відтворення) та розвитку культури [6]. Такою є логіка проектування змісту вищої освіти в контексті культурно-ціннісної парадигми.

На основі функцій культури встановлені структурні елементи змісту освіти, до числа яких віднесені такі складові соціального досвіду: знання про світ (природу, суспільство, техніку) й способи діяльності; досвід здійснення способів діяльності, втілених у вміннях і навичках; досвід творчої, пошукової діяльності, що виражається в готовності до вирішення нових проблем; досвід вихованості потреб, мотивів і емоцій, що зумовлюють ставлення до світу та систему цінностей особистості [6]. Виділені елементи соціального досвіду відповідають основним видам діяльності: пізнавальній (знання), перетворювальній (спосіб діяльності), ціннісно-орієнтаційній (відношення). Творча діяльність присутня в усіх зазначених видах, але людством у процесі суспільно-історичного розвитку накопичений специфічний досвід, що дозволяє предметно виразити творчу діяльність. Саме вона реалізує розвивальну функцію освіти.

Запропонований автором підхід відповідає культурно-ціннісній парадигмі, яка знайшла відображення як на рівні загальноосвітньої підготовки, так і у створенні систем професійної підготовки. Але в межах зазначеного підходу наявні суперечності між необхідністю інтеграції знань і предметним способом організації змісту навчання.

Невирішеним залишалося питання про те, як досвід, набутий при вивченні розрізнених предметів, може бути інтегрований у структуру особистості. З урахуванням особистісної орієнтації освіти виникла ще одна суперечність: між необхідністю розвитку особистості та вираженням змісту через категорії діяльності. Це зумовило утруднення при визначенні критеріїв оцінювання результатів професійної підготовки. З одного боку, культурно-ціннісна модель змісту передбачає розвиток особистості через набуття досвіду творчої й ціннісно-орієнтаційної діяльності, з іншого боку, ці складові змісту не набули конкретизації й діагностичного вираження в авторській моделі та подальших наукових розробках.

Академічна парадигма орієнтована на засвоєння знань, представлених у різних науках, перевага надається пізнавальній діяльності. Навчання орієнтується на логіку науки, а головна мета того, хто навчається, – засвоєння основ наук. Спроба послабити суперечність між необхідністю розвитку особистості та діяльнісною орієнтацією педагогічного процесу знаходить втілення у принципі гуманітаризації, що реалізується через упровадження дисциплін світоглядної спрямованості. Основний акцент здійснюється на інтелектуальному розвитку, а цілісний розвиток особистості виявляється обмеженим. У контексті даної парадигми доцільно розглядати питання забезпечення фундаментальної наукової підготовки в системі вищої освіти.

Професійна парадигма знаходить своє втілення у теорії контекстного навчання, згідно з якою до традиційного змісту, представленого як дидактично перетворений зміст наук, додається друге джерело – майбутня професійна діяльність, структурована на основі професійних функцій, проблем і завдань. Перетворення статичного змісту професійної освіти на динамічний відбувається через систему навчальних проблем, проблемних ситуацій і задач. Оволодіння цілісною професійною діяльністю відбувається через розвиток здатностей компетентно виконувати професійні функції й завдання, вирішувати проблеми. Розвиток особистості забезпечується через смислоутворювальний вплив предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результат його навчальної діяльності. «Навчальна інформація, накладена на канву майбутньої професійної діяльності, засвоюється в її контексті як засіб здійснення і тому перетворюється з абстрактної знакової системи на знання ... як одну із підструктур особистості. Розвиток психічних функцій і здатностей, систем відношень з об'єктивним світом, іншими людьми та самим собою забезпечується у

процесі власної внутрішньо мотивованої активності, направленої на предмети та явища оточуючого світу” [3]. Спроба реалізувати особистісну спрямованість педагогічного процесу також відбувається через ствердження вчинку як одиниці діяльності, що, на нашу думку, не знайшло достатнього обґрунтування.

Перевагами запропонованої моделі є: системність і міжпредметність знання, що досягається проектуванням змісту через професійні функції, проблеми, завдання; проблематизація змісту навчання та його розгортання в навчальному процесі; ведуча роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб’єктів освітнього процесу; максимальне зближення навчальної й професійної діяльності через моделювання цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності спеціалістів у навчальній діяльності студентів. Але проблемою залишається відсутність відповіді на питання про те, як і коли професійна спільнота зможе точно окреслити професійні функції, проблеми та завдання й на цій основі однозначно сформулювати свої вимоги до вищої освіти.

Наступна спроба змінити пріоритети у вищій освіті зумовлена появою гуманістичної парадигми, прихильниками якої декларується необхідність переходу до особистісно-етичної композиції цільових установок освіти. До змісту освіти має входити новий вид досвіду – особистісний. Це досвід виконання особистісних функцій, зміст яких може бути представлений по-різному, залежно від того, яке уявлення про природу особистості має проектувальник. У загальному вигляді – це досвід осмисленої та рефлексованої поведінки; він автономний по відношенню до предметного змісту навчальних дисциплін і характеризується специфічними способами оволодіння, що передбачають входження суб’єкта в особистісно-розвивальну освітню ситуацію й смислоутворювальною роллю щодо інших компонентів змісту освіти. Особистісний досвід як компонент змісту освіти не може задаватися за допомогою традиційних програмно-методичних засобів, а існує лише у формі міжсуб’єктного. Його склад і структура не продиктовані матеріалом предмета, що вивчається, а зумовлені внутрішніми колізіями особистісного розвитку суб’єктів навчального процесу. Оволодіння цим досвідом виражається не у предметних знаннях та вміннях, а у формі особистісних світоглядних диспозицій, ціннісних орієнтацій тощо. Головна функція змісту такої освіти полягає в тому, щоб забезпечити орієнтування у світі з позицій інтересів людини. Освіта передбачає такий рівень і характер засвоєння змісту наук, за яких знання

може бути використане для ствердження інтересів людини, оптимізації її відношень зі світом природи, техніки й пізнання. Гуманістична тенденція в освіті вимагає різнобічності змісту, посилення зв'язку з життям, історизму, толерантності, етичної й екологічної спрямованості, єдності емоційного та раціонального, відмови від стандартизації й уніфікації освіти, зростання ролі рефлексивних знань [11]. Запропонована модель змісту освіти відбиває ідеї гуманістичної парадигми та специфіку особистісно орієнтованої системи навчання. Хоча авторами й вводиться особистісний досвід як новий вид досвіду, специфічної предметної форми у змісті освіти він не набуває, а оволодіння ним забезпечується через предметний зміст навчальних дисциплін. У багатьох аспектах він виявляється тотожним ціннісно-смысловому відношенню до дійсності (який також не має предметного оформлення). Але оволодіння особистісним досвідом можливе лише на основі засвоєння знань про світ і способи діяльності, досвіду здійснення способів діяльності й досвіду творчої діяльності, який забезпечує готовність до вирішення нових проблем. Суттєвим недоліком запропонованої моделі є відсутність можливості діагностичного представлення цілей професійної підготовки й предметного окреслення змісту.

Слід звернути увагу, що кожна з парадигм може бути розглянута як приватний вияв культурно-ціннісної. Так, академічна в ролі пріоритету розглядає пізнавальну діяльність і знання як її продукт; професійна – способи професійної й соціокультурної діяльності; гуманістична – відношення особистості до світу та систему цінностей. Ураховуючи специфіку адаптивної соціально-педагогічної системи, придатними є тільки ті педагогічні концепції, які володіють властивістю технологічності, тобто передбачають можливість діагностичного формулювання цілей педагогічного процесу. Тому перевагу слід віддати культурно-ціннісній парадигмі як такій, що є способом діагностичного встановлення цілей і змісту вищої освіти в цілому. З урахуванням специфіки професійної підготовки фахівців також доцільно взяти до уваги положення професійної парадигми. Реалізація зазначених парадигм відбувається через діяльнісний підхід, розвиток має відображення у компетентнісному. Якщо стосовно першого особливих питань щодо представлення змісту професійної підготовки фахівців не виникає, то стосовно другого необхідно уточнити сутність компетенцій.

Для усунення недоліків діяльнісного й особистісно орієнтованого підходів пропонується компетентнісний підхід до проектування цілей і змісту професійної підготовки [3]. Він орієнтований на реалізацію

гуманістичної парадигми (щодо загальноосвітньої підготовки), забезпечення особистісної орієнтації освіти, збереження діяльнсно-практичної, культурологічної складової, а також традиційної фундаментальності та універсальності. Мова не йде про заміну досвіду на компетенції, а про структурування змісту, яке дозволяє в межах культурологічного напрямку забезпечити нормативне втілення й інтеграцію засвоєного досвіду.

У контексті вищої освіти передбачається специфічна організація змісту через виділення загальнопредметного освітнього мінімуму, що розробляється на основі цілей освіти й охоплює чотири елементи змісту освіти: досвіду пізнавальної діяльності, фіксованого у формі її результату, – знань; досвіду здійснення відомих способів діяльності – у формі умінь діяти за зразком; досвіду творчої діяльності – у формі умінь приймати нестандартні рішення у проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісних відношень – у формі особистісних орієнтацій [3]. Компетенція – це знання, уміння, навички, установка та здатності. Їх виділення здійснюється завдяки виокремлення об'єктів дійсності, на які направлена навчальна діяльність. Через виділення компетенцій забезпечується перетворення розрізнених дисциплін на складне міжпредметне інтегративне ціле. У змісті професійної підготовки фахівців виділяють загальнокультурні та професійні компетенції.

Для розробки моделі спеціаліста у галузі соціального захисту на основі професійних функцій, проблем, завдань професійне середовище має чітко їх сформулювати у вигляді замовлення системі освіти, але на сьогодні воно виявляється до цього не готовим. До того ж, сучасні тенденції розвитку соціальної роботи в умовах інформаційного суспільства й ідеологічних змін скоріше зумовлюють необхідність розвитку особистості, здатної до орієнтації у вирішенні проблемних ситуацій, формуванні готовності до неперервної освіти й самоосвіти, а не на професійні завдання, які постійно оновлюються. Спроба усунути недолік компетентісного підходу, який пов'язаний із відсутністю критеріїв для виділення компетенцій, через теорію контекстного навчання, зумовила появу нових проблем, пов'язаних із необхідністю створення теоретичної основи для обґрунтування функцій професійної діяльності у межах тої чи іншої професії.

Аналіз сучасного парадигмального знання доводить, що культурно-ціннісна парадигма може стати основою для побудови концепції змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Діяльнісний підхід у поєднанні з компетентісним відповідає установкам гуманістичного

мислення й дозволяє досягти цілей розвитку особистості, але для впровадження зазначених підходів потрібна теорія. Для обґрунтування змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи необхідна концептуальна модель, яка дозволить виділити певний інваріант і на цій основі розробляти варіативний зміст.

Відповідно до культурно-ціннісної парадигми розвиток особистості забезпечується через оволодіння досвідом творчої діяльності та емоційно-ціннісного відношення до дійсності. Як зазначає І. Лернер, обсяг знань, що засвоєні в готовому вигляді, уміння, засвоєні за зразком, не можуть забезпечити необхідний розвиток творчих можливостей. Людина, яка не навчена мислити самостійно, не зможе виявити задатки, що надані від природи. Розвиток не збігається зі змістом знань, умінь і навичок, визначається не операціями, якими людина володіє, а культурою внутрішніх процесів [6]. З урахуванням дії об'єктивного, суб'єктивного, особистісного, людського факторів нами обґрунтовано, що метою професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній соціально-педагогічній системі є створення умов для розвитку творчого потенціалу особистості через оволодіння досвідом творчої навчальної діяльності, що забезпечує можливість реалізації професійної діяльності відповідного рівня кваліфікації [10]. Тому основою відповідного змісту має стати предметно виражений досвід творчої діяльності.

Досвід творчої діяльності відбиває універсальний зміст освіти, який у дослідженнях різних авторів (А. Вербицький, А. Хуторський, Б. Краєвський) позначається як метапредметний, загальнопредметний. Не маючи власного предмету (творча діяльність можлива в контексті пізнавальної, перетворювальної, ціннісно-орієнтаційної, комунікативної), творча діяльність здатна виконувати не тільки розвивальну, а й інтегративну функцію. Для цього важливо забезпечити виділення реальних об'єктів дійсності, на які вона має бути спрямована.

У професійній підготовці магістрів соціальної роботи досвід творчої діяльності будемо розглядати не як складову соціокультурного досвіду, а як самостійну систему змісту, що за структурою є йому ізоморфною, а саме включає: знання про закономірності й способи творчого пошуку, організації спільної продуктивної діяльності, удосконалення себе та своєї діяльності; способи творчого пошуку, організації спільної продуктивної діяльності, удосконалення себе і своєї діяльності; досвід вирішення проблем, організації творчого пошуку, самоорганізації й самоуправління; досвід оцінювання, цілепокладання, планування, прогнозування власної діяльності.

Творча діяльність не має специфічного об'єкта, тому для навчальної й професійної діяльності досвід творчої діяльності виявляється тотожним, що дозволяє усунути суперечність між оволодінням професійною діяльністю через навчальну та специфічними цілями, змістом, формами, засобами, умовами професійної діяльності.

Тривалий час уважалося, що в соціальний досвід закладено особливий контекст – досвід творчої діяльності, відмінний від системи знань і умінь, а засвоюється він у результаті особливої організації предметного змісту; цей досвід можна набути лише у процесі пошуку рішення проблем. Функція творчості полягає не у відтворенні накопиченої культури, а в її розвитку та створенні елементів нової, що не можна здійснити з використанням перших двох елементів змісту. Самостійний перенос знань і умінь у нову ситуацію – риса творчої діяльності. Розвиток форм, операцій і механізмів мислення забезпечує готовність до пошуку вирішення нових проблем, до творчого перетворення дійсності. Проте у процесі суспільно-історичної творчої практики виробився операційний бік творчої діяльності, а також парадигми творчого вирішення проблем [6]. Якщо перший компонент змісту освіти заволодів увагою науковців, що привело до розробки різного роду евристик, то на евристичній функції парадигмального знання увага науковців не зосереджувалася. Це стало актуальним при запровадженні рівня вищої освіти “магістр”, оскільки діяльність професіонала передбачає володіння знаннями високого рівня абстракції.

Творчість – процес створення людиною (об'єктивно або суб'єктивно) якісно нового шляхом специфічних інтелектуальних процедур, які не можна представити як такі системи операцій або дій, що точно описуються й чітко регулюються. Критерій новизни творчої діяльності висуває на перший план категорію творчого пошуку. М. Каган зазначає, що творча діяльність зумовлена потребою у створенні нових предметів: більш досконалих (модифікація, оптимізація), пов'язаних із новими потребами суспільства (соціально-конструктивний пошук), потребою в тиражуванні нових зразків (інноваційний пошук). Вияв процедурних характеристик творчого процесу дозволяє перетворити їх на складові досвіду творчого пошуку.

При проектуванні змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи слід взяти до уваги складові творчої діяльності, виділені І. Лернером [6]: самостійне здійснення ближнього й дальнього, системного та міжсистемного переносу знань і вмінь у нову ситуацію; бачення нової проблеми у традиційній ситуації; бачення структури об'єкта;

бачення нової функції об'єкта на відміну від традиційної; врахування альтернатив при вирішенні проблеми; комбінування та перетворення раніше відомих способів діяльності при вирішенні нової проблеми; відкидання всього відомого та створення принципово нового підходу (способу, пояснення). В. Краєвський, А. Хуторський так само представляють в узагальненому вигляді досвід творчої діяльності, наголошуючи, що всі зазначені вище види досвіду творчої діяльності можуть і мають бути конкретизовані у предметному змісті кожної освітньої галузі та кожного навчального предмета [5]. Запропонована структура може бути прийнята за основу моделювання досвіду творчої діяльності у професійній підготовці магістрів соціальної роботи, але зміст підготовки ним не обмежується. Н. Менчинська зазначає, що досвід творчої діяльності передбачає: здатність бачити загальні риси в різних явищах і помічати суттєві відмінності в однакових об'єктах; вміння орієнтуватися у проблемній ситуації, добиватися бажаного результату, не володіючи зразком дії; здатність висувати гіпотези та перевіряти їх; альтернативний пошук засобів і способів вирішення; вміння широко варіювати способи дії, підпорядковувати напрям пошуків поставленій задачі, відкидати прийнятні варіанти думки, гнучко видозмінювати способи дії відповідно до задачі [7].

Не можна створити жорстких схем творчої діяльності, але можна запропонувати специфічні орієнтири творчого пошуку. Досвід творчої діяльності охоплює вже відомі способи зміни успадкованого, які створюють можливість творити нові способи діяльності й нові способи зміни умов. Уважаємо, що предметний зміст творчої діяльності може бути виражений через систему стратегічних і тактичних регулятивів творчого пошуку. На необхідності оволодіння загальними стратегічними підходами й когнітивними тактичними регулятивами пошуку розв'язання проблемних задач системою наголошував Г. Буш [2]. Але система регулятивів творчого пошуку не набула конкретизації щодо професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Регулятив – це те, що вносить порядок, планомірність у щось; те, що направляє [12]. Поведінкою тварини та людини управляють не зовнішні стимули, що діють на даний момент, а особливі внутрішні регулятори, включаючи психічні образи, когнітивні “карти”, методологічні орієнтири, які забезпечують орієнтацію у проблемній ситуації.

Теоретичною основою для розробки системи регулятивів творчого пошуку є розуміння сутності та структури діяльності як системного феномену. У залежності від цілей, які переслідує суб'єкт, виділяють

такі види діяльності у сфері суб'єкт-об'єктних відношень: ціннісно-орієнтаційна, пізнавальна, перетворювальна (практична, проектувальна), комунікативна, художня. Вони розглядаються як необхідні й достатні підсистеми цілісної системи діяльності [4]. Враховуючи інтегративний характер комунікативної та художньої діяльності й те, що вони не мають власного предмета, за основу беремо перші три види діяльності.

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

Стратегічний рівень регулятивів складають такі, що визначають пошук цілі й прийняття рішення. До їх числа відносимо: методологію, парадигми, ідеологію соціальної роботи. У широкому смислі парадигма визначається як не виявлена сама по собі структуруюча реальність, що не піддається прямій рефлексії, яка, залишаючись за кадром, встановлює основні, фундаментальні пропорції людського мислення та людського буття [8]. Методологія визначається як вчення про способи організації та побудови теоретичної й практичної діяльності людини [9]. Регулятивна сутність й рівень абстракції дозволяють віднести зазначені форми знання до стратегічних регулятивів творчого пошуку. Специфіка методології наукового пізнання в соціальній роботі зумовлена гуманітарним характером останньої, що зумовлює необхідність оволодіння специфікою як природничого, так і соціального пізнання та відповідними принципами. Якщо методологія й парадигмальне знання забезпечують регулювання пошуку в пізнавальній і перетворювальній діяльності, то ідеологія соціальної роботи, як система етичних цінностей, забезпечує можливість оцінки продуктів творчого пошуку, їх придатності з урахуванням потреб та інтересів людини.

Г. Буш акцентує увагу на можливості оптимізувати цільову функцію пошуку шляхом відбору й застосування ансамблю загальних методологічних принципів. Застосування методологічних засобів засновується на уявленні про проблемні ситуації, їх види та типові моделі, проблемні задачі та їх структуру, компоненти та принципи їх цілеспрямованого перетворення [2]. Реалізація запропонованого інваріанту у професійній підготовці магістрів соціальної роботи стає можливою через варіативний зміст, представлений системою професійно орієнтованих дисциплін: “Методологія наукового пізнання”, “Сучасні концепції соціальної роботи”, “Соціальна філософія” тощо.

Стратегічним регулятивам відповідають регулятиви тактичного рівня. За Г. Бушем, конструктивне ставлення до дійсності забезпечується через інструментальну раціональність. Тактичні регулятиви призначені для перетворення проблемної частини завдання в асерторичну. Вони виникли завдяки поступовому утворенню навколо кожної розумової операції сукупності методичних регулятивів як диференційованих форм даних операцій. Вченим побудована система когнітивних тактичних регулятивів пошуку рішення проблемних завдань. Всі когнітивні регулятиви перетворення об’єкта творчості зводяться до основних інтелектуальних операцій мислення. Він наголошує також на можливості управління інтелектуальним та емоційним стресом через проблемну ситуацію, але відповідні регулятиви ним не виділені [2]. Когнітивні регулятиви відповідають лише пізнавальній і перетворювальній діяльності, поза увагою залишилась ціннісно-орієнтаційна. Слід також урахувувати роль інтелектуального й емоційного напруження у творчому пошуку.

Найбільші труднощі представляє відбиття творчого рівня ціннісно-орієнтаційної діяльності майбутнього фахівця. А. Хуторський наголошує на необхідності фіксації в освітніх стандартах особистісних орієнтацій і механізмів розвитку відповідних якостей: здатності давати власну оцінку тим або іншим подіям, висловлюванню, поведінці (своїй і інших людей); здатності осмислено вирішувати ситуацію, яка вимагає морального вибору тощо [5]. Але подальшої конкретизації зазначені орієнтири не набули.

Побудову тактичних регулятивів творчого пошуку здійснюємо з урахуванням стратегічних, які створені відповідно до системної сутності діяльності: методології й парадигмальним знанням відповідають когнітивні регулятиви (евристики), а також регулятиви інтелектуального й емоційного стресу (способи створення проблемної ситуації,

організації спільної продуктивної діяльності, ігрової взаємодії, діалогу); ідеології соціальної роботи – моральні регулятиви (етичний кодекс). Оволодіння тактичними регулятивами стає можливим через дисципліни, які відбивають різні аспекти ціннісних відношень і творчого пошуку: “Оцінювання в соціальній роботі”, “Моделювання й прогнозування в соціальній роботі”, “Технологія творчості (Інновації в соціальній роботі)”, “Організація самокерованої групової роботи”.

Запропонована модель змісту професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній соціально-педагогічній системі забезпечує: розвиток творчого потенціалу через розширення потенцій у процесі творчого пошуку; можливість реалізації функцій організації й управління через оволодіння регулятивами як основою відповідних процесів; оволодіння знаннями високого рівня абстракції (методологічне, парадигмальне, ідеологічне знання як результат оволодіння стратегічними регулятивами творчого пошуку); оволодіння інноваційними знаннями та вміннями здійснювати розробку нових способів виконання завдань як результат творчого пошуку на основі засвоєних регулятивів, що в сукупності з попередньою можливістю відповідає особливостям професійної діяльності; оволодіння вміннями орієнтуватися та здійснювати вибір, які є основою творчого пошуку.

Висновки. Зміст професійної підготовки магістрів соціальної роботи – це ідеологічно орієнтована та педагогічно адаптована система знань і способів творчого пошуку, досвіду творчої діяльності, оволодіння якою забезпечує розвиток творчої особистості, підготовленої до участі у відтворенні (збереженні) й розвитку професійної культури. Виділення стратегічних і тактичних регулятивів як інваріантної основи змісту професійної освіти магістрів соціальної роботи дозволяє не тільки забезпечити інтеграцію дисциплін навчального плану, а й сприяти професійній мобільності фахівців.

Література

1. *Бордовская Н. В.* Педагогика : учебн. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.

2. *Буш Г. Я.* Творчество как диалогическое взаимодействие : автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. филос. наук : спец. 09.00.01 “Диалектический и исторический материализм” / Буш Г. Я. – Минск, 1989 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://cheloveknauka.com/tvorchestvo-kak-dialogicheskoe-vzaimodeystvie>. – Название с экрана.

3. *Вербицкий А. А.* Варианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011. – 288 с.

4. *Каган М. С.* Мир общения: Проблема межсубъектных отношений : монография / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

5. *Краевский В. В.* Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр “Академия”, 2007. – 352 с.

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

7. *Менчинская Н. А.* Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избранные психологические труды / под ред. Е. Д. Божович. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2004. – 512 с.

8. Новая философская энциклопедия : в 4 тт. / под ред. В. С. Стёпина, 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

www.dic.academic.ru. – Название с экрана.

9. Новейший философский словарь : 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

www.dic.academic.ru. – Название с экрана.

10. Основы сучасної педагогіки : монографія / Т. О. Дмитренко, К. В. Ярьсько, В. М. Нагаєв та ін. – Херсон : П.П. Вишемірський В. С., 2016. – 462 с.

11. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем : монография / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация “Логос”, 1999. – 272 с.

12. *Худякова Н. Л.* Аксиологические основы поведения человека : учеб. пособие / Н. Л. Худякова. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2010. – 109 с. – (Классическое университетское образование).