

students. Thus, humanization is the process of implementation human criteria into educational system and, first of all, moral and spiritual values.

Originality. Intellectual and moral sources can be mixed only in humanitarian educational process. The spirit of friendship, cooperation, self-organization and self-development exists there. Integral knowledge about the world, nature, about him/herself helps students to realize the person's role in modern society, helps them to act according to the principles of good, honour and justice in their life.

Conclusion. Humanitarian-orientated educational process appears in high attention of teachers to each student personality as to the superior value in the society. Educational humanization means the creation of such educational social system that complies with values and ideals.

Key words: Axiological points, humanization, personification, dialogization, individualization, self-actualization, democratization.

References

1. Chernitskaya A. L. Gumanizatsiya vysshego obrazovaniya: suschnost i perspektivy razvitiya : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk / A. L. Chernitskaya. – M., 2008. – 23 s.
2. Aleksashina I. Yu. Uchitel i novye orientiry obrazovaniya. Gumanizatsiya obrazovaniya kak predmet teoreticheskoy refleksii i prakticheskogo osvoeniya uchitelem: monogr. / I. Yu. Aleksashina. – SPb. : S.-Peterb. un-t ped. masterstva, 1997. – 153 s.
3. Slastenin V. A. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu / V. A. Slastenin, G. I. Chizhakova. – M. : Izdat. Tsentr, «Akademiya», 2003. – 192 s.
4. P'in V. V. Aksiologiya / V. V. P'in. – M. : Izd-vo MGU im. M. V. Lomonosova, 2005. – 216 s.
5. Volkov Yu. G. Lichnost i gumanizm (Sotsiologicheskii aspekt) / Yu. G. Volkov. – Chelyabinsk : Akad. sots. nauk, 1995. – 226 s.
6. Smantser A. P. Gumanizatsiya pedagogicheskogo protsessa / A. P. Smantser. – Minsk : «Bestprint», 2005. – 362 s.
7. Bueva L. P. Sakralnost duhovnogo prostranstva cheloveka / L. P. Bueva («Kruglyiy stol» Kultura, obrazovanie, religiya) // Pedagogika. – 1995. – N 5. – S. 52 – 56.

Отримано редакцією 26.02.2018 р.

УДК 378.012:801.73

Юрій Васильович Тимошенко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки вищої школи
і освітнього менеджменту,
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького,
e-mail: tim_yuriy@ukr.net

УПРАВЛІННЯ ПРОДУКУВАННЯМ ЗНАНЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ (КОМУНІКАТИВНО-ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ ПІДХІД)

Зроблено спробу окреслити коло ключових завдань когнітивного менеджменту, що розкривають його комунікативно-герменевтичну специфіку в освітньому процесі. Обґрунтовано доцільність застосування до стратегії і тактики управління системою когнітивно-комунікативних діяльностей суб'єктів освітнього процесу герменевтичного підходу як філософсько-методологічної парадигми, адекватної змісту сучасної епістемологічної ситуації на тлі трансформації інформаційного суспільства в суспільство знання та суспільство, що навчається.

Ключові слова: когнітивний менеджмент (управління знаннями); освітній процес; герменевтичний підхід; комунікація; суб'єкт; знання; розуміння; когнітивні компетентності; метакогнітивна обізнаність.

Постановка проблеми. Освітній процес – один з найскладніших і найспецифічніших об'єктів управління. Буквально кожен компонент освітнього процесу як системи (управління прогнозуванням очікуваних результатів, проектуванням, формуванням змісту, компонуванням освітніх програм, створенням навчальних текстів, управління діяльністю викладання, управління діяльністю учіння і т. д.) демонструє свою складність і специфічність. З цієї причини звичайна екстраполяція конструкцій того чи того виду менеджменту і його інструментальних матриць на освітній процес виявляється не завжди

продуктивною. Це ж саме можна сказати і про підходи, використовувані для управління ним. Свого часу відома дослідниця в царині педагогічної психології Ніна Тализіна застерігала від некоректного перенесення на навчальний процес особливостей, характерних для інших, зокрема технічних (кібернетичних), систем [1, с. 9]. «Для організації ефективного управління повинна бути реалізована одна й та ж система вимог загальної теорії управління, – писала вона, – однак реалізація кожного разу повинна відбуватися з відображенням специфічних закономірностей процесу (об'єкта), яким управляють» [1, с. 11].

Отже, перед управлінням освітнім процесом постає завдання пошуку підходів, адекватних природі цієї педагогічної реальності. З одного боку, розглядаючи управління освітнім процесом як цілеспрямовану взаємодію суб'єктів для розв'язання спільної мети за допомогою впливу один на одного, що веде до змін їх стану, а з іншого боку, визначаючи освітній процес як когнітивно-комунікативну систему, яка уможливає ці зміни через трансляцію і засвоєння (сприймання, усвідомлення, осмислення, розуміння, інтерпретацію, застосування) соціокультурного досвіду й генерування суб'єктних смислів і знань, одним з таких підходів видається герменевтичний.

Чи не найточніше його сутність передають Михайло Роговін і Генріх Залевський. На їхню думку, герменевтичний підхід усуває протиставлення суб'єкта і об'єкта пізнавальної діяльності й генетично фіксує в собі стан нерозчленованості наук [2, с. 72]. Завдяки цим якостям герменевтичний підхід до управління продукуванням знань в освітньому процесі виявляється суголосним не лише сутності останнього, а й тим актуальним завданням, котрі він покликаний розв'язувати в умовах сучасної епістемологічної ситуації, зумовленої постнеокласичною парадигмою, новим типом раціональності.

Як відомо, атрибутивними ознаками нинішньої епістемологічної ситуації є:

- 1) транgresія, розмивання меж наукового знання, інтеграція соціогуманітарних і природничих наук;
- 2) плюралізм методологічних підходів, інтердисциплінарність, трансдисциплінарність;
- 3) антропологізація та дискурсивність знання, елімінація суб'єкт-об'єктної опозиції;
- 4) усвідомлення різнорідності, плинності, мінливості, суперечливості знання й множинності смислів;
- 5) доповнення кількісних методів якісними (на кшталт методів розуміння, опертими на суб'єктність, контекстуальність, інтерпретативність, рефлексивність, емпатійність, діалогічність, взаємодію суб'єкта й об'єкта пізнання).

Відповідно до цих позицій «освіта має бути, – як зазначать І. Предборська і Д. Шевчук, – трансфеноменальною за своєю природою, трансдисциплінарною за характером пізнання, трансдискурсивною за змістом...» [3, с. 41].

А для цього епіцентром системи управління освітнім процесом має бути когнітивний менеджмент, або менеджмент знань. З огляду на особливості освітнього процесу смислотвірний характер діяльності його суб'єктів в основу управління знаннями в ньому якраз і необхідно покласти герменевтичний підхід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Джерельною базою тут можуть слугувати опубліковані переважно впродовж двох останніх десятиліть роботи, де науково осмислено застосування герменевтичного підходу до освітнього процесу. Авторами цих робіт є Д. Ануфрієва, Л. Беляєва, В. Гарага, І. Демакова, М. Демір, А. Закірова, Т. Зирянова, В. Імакаєв, С. Карпенчук, Н. Крилова, І. Левицька, М. Ломонова, Н. Лосєва, Л. Мікешина, О. Мокієнко, Д. Назаров, О. Олексюк, В. Онищенко, О. Пономарьов, Т. Радчук, Л. Самойлов, Ю. Сенько, І. Сулима, Н. Фролова, В. Шовковий та ін.

Формулювання мети статті. Утім відчутно бракує окремих досліджень, які розкривали б герменевтичні засади когнітивного менеджменту як теорії та мистецтва управління знаннями в освітньому процесі. Тож, виходячи з такого стану справ й міркувань, викладених вище, уважасмо за потрібне з'ясувати в контексті когнітивного зламу, інспірованого переходом від інформаційного суспільства до суспільств знання й суспільства, яке навчається, герменевтичний аспект управління діяльністю з продукування знань у суб'єктній дидактичній взаємодії освітнього процесу. І під таким кутом зору уточнити сутнісні характеристики й завдання когнітивного менеджменту (менеджменту знань) у просторі власне освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Передусім необхідно пролити світло на саме поняття «когнітивний менеджмент», або «управління знаннями»: до сьогодні воно так і не має однозначного витлумачення. Зазвичай, у нього вкладають зміст, пов'язаний з уявленням про знання як особистісний

ресурс саморозвитку і як ресурс (інтелектуальний капітал, інтелектуальний потенціал) розвитку організації взагалі, джерело її інноваційного поступу, конкурентоздатності в перманентно змінюваному ландшафті ринку (про концепцію управління знаннями в сучасних організаціях див., наприклад, монографію Бенціона Мільнера [4]).

Аналіз теорій когнітивного менеджменту показує, що в його основу кладуть: по-перше, середовище створення й використання знань; по-друге, інфраструктуру, що забезпечує пошук, якісне оброблення, зберігання інформації за допомогою автоматизованих систем і тим самим сприяє її перетворенню в знання; по-третє, суб'єктів – носіїв унікального досвіду й генераторів знань.

У розрізі освітнього процесу головним об'єктом когнітивного менеджменту є суб'єкт – той, хто навчається, і той, хто навчає. Причому не просто кожен суб'єкт сам собою, а *їхня взаємодія*. Між суб'єктами освітнього процесу як агентами знання «відбувається діалог, розмова... І вони обидва протистоять об'єкту та предмету знання», і, як слушно підкреслює Володимир Зінченко, «здійснюють сукупну навчальну дію щодо розуміння предмета (наступне засвоєння й запам'ятовування, якщо воно знадобиться) залишиться за учнем» [5, с. 288]. Інші об'єкти когнітивного менеджменту – освітнє середовище загалом й інфраструктура (технології) зокрема – цілком підпорядковані суб'єктам і становлять собою сукупність усіх чинників, які вможливають продукування знань.

Як бачимо, управляти знаннями в освітньому процесі – означає управляти діалогічною дидактичною взаємодією його суб'єктів. Йдеться як про суб'єкт-суб'єктну взаємодію – міжособистісну комунікацію, так і про взаємодію, опосередковану текстами (відеолекціями, опублікованими/електронними текстами лекцій, посібниками тощо), тобто непрямую комунікацію.

Ефективність обох видів взаємодії (комунікації) залежить від діалогічного характеру їх перебігу, а якість знання як результату такого діалогу-взаємодії – від розуміння суб'єктами повідомлень (текстів) в дидактичному когнітивно-комунікативному процесі.

Ось чому осередям освітнього середовища – як середовища спеціально створюваного для цілеспрямованої роботи зі знаннями (соціокультурним досвідом) – служить комунікація, точніше кажучи, управління нею. (Тут і далі поняття «комунікація» вживаємо в луманівському трактуванні: емерджентної самовідтворювальної системної цілісності, породжуваної синтезом інформації, повідомлення, розуміння [6, с. 115]).

У своїх дальших твердженнях ми будемо виходити з того, що знання – це комунікативний продукт. Поза комунікацією (полем безпосередньої чи опосередкованої взаємодії суб'єктів, їх діалогічної зустрічі) поява знань неможлива. Завдяки комунікації інформація як «сирий матеріал», просте «зібрання даних» [7] матеріалізується, об'єктивується, закодовується в знаковій формі повідомлення (тексту) для передавання та обміну й таким чином підлягає когнітивній актуалізації, суб'єктивізації (сприйманню, інтерпретації, розумінню), словом, трансформації в знання.

Справді, маємо підстави констатувати: комунікація – базовий механізм продукування знань. Забігаючи наперед, зазначимо, що використовувані в ній новітні технології здебільшого полегшують інформаційні процеси, утім не можуть замінити собою сам процес перетворення інформації в знання. Так от не буде перебільшенням бачити серед головних завдань когнітивного менеджменту управління інформаційно-комунікативними процесами в освітньому середовищі: конструюванням, передаванням і розумінням повідомлень (текстів) як носіїв потенційних знань.

Продукування знань пов'язане щонайперше з когнітивними (інтелектуальними) зусиллями реального суб'єкта, націленими на розуміння об'єкта пізнання – інформації. Водночас знання – це і ресурс розуміння, ресурс пізнавальної активності. «Знання, – стверджував Георгій Щедровицький, – несе в собі певні способи дії і людські здатності: здатність діяти і здатність розуміти» [7, с. 441]. У цьому сенсі «знання є те, що змінює, трансформує, робить іншою, більш сильною саму людину» [7, с. 443].

Роль знання як особистісного потенціалу, здатностей розуміти і діяти стає вирішальною в неминучому зіткненні людини з неймовірним зростанням лавиноподібних обсягів інформації в глобальному суспільстві. Ігнорування цього фундаментального чинника в управлінні освітнім процесом спричиняє необґрунтоване збільшення й розширення потоків інформації без належного дидактичного ущільнення обсягу даних у текстових комплексах навчальних дисциплін та їх психолого-педагогічного препарування. Як наслідок – виникає колосальне розходження між кількістю інформації на вході освітньої комунікації і якістю оброблення інформації (її інтерпретації, розуміння, перетворення в особистісно значуще знання) на виході. Існування вказаної суперечності викликane порушенням дидактичної закономірності, на яку звертають увагу дослідники інформаційного підходу до освіти Аркадій і Тетяна Урсули. «Неможливо досягти високого рівня розуміння, – констатують

вони, – навчаючись великої кількості предметів (і в неефективній формі подання інформації), причому можна сказати, що між цією кількістю і рівнем розуміння спостерігається зворотна пропорційна залежність» [8].

Даремно сподіватися на повне подолання цієї суперечності лише через комп'ютеризацію, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Освітнім менеджером, які управляють знаннями на різних рівнях педагогічних систем, варто завше пам'ятати слова академіка Андрія Єршова про те, що «найбільш грандіозною системою оброблення інформації у світі є сама людина» [9, с. 34]. Не зайве пригадати й співзвучну з виразом А. Єршова позицію філософа Олександра Зінов'єва, котрий риторично запитує: «Чи спроможні інформаційні машини обробляти потік інформації, так як це здійснюють ... люди, які знають стан справ і мають досвід відбору й оцінювання інформації?» [10, с. 93].

Відповідь на це запитання знаходимо у Всесвітній доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знання». У ній справедливо зроблено акцент на залежності трансформації світового інформаційного суспільства в суспільство знання і суспільство, що навчається, від самої людини, від її когнітивних здатностей, які забезпечують правильне осмислення інформації через критичне оцінювання, аналіз, фільтрацію, сортування тощо і тим самим перетворюють інформацію в знання. На тлі переходу від суспільства інформації до суспільств знання освіта мусить відповідним чином відреагувати на той факт, що в останніх «кожна людина повинна буде вміти вільно орієнтуватися в потокові інформації... і розвивати когнітивні здатності й критичний розум, щоб відрізнити «корисну» інформацію від «некорисної» [11, с. 21]. Адже якісне когнітивне оброблення інформації (де основним інструментом була й лишається робота думки, мислення, розуміння) – це ключова умова отримання і прирощення знань.

Тому ми приєднуємося до закиду авторів доповіді щодо тих педагогічних досліджень у галузі нових інформаційних технологій, котрі «все ще несуть відбиток надто фрагментарного бачення існуючих взаємозв'язків і сильного технологічного детермінізму». Водночас погоджуємося, що «зацікавленість у швидкій віддачі від упровадження нових технологій в освіту і професійну підготовку може привести до відмови від більш поглибленого вивчення нових змістових аспектів освіти, їх якостей і обсягів» і що «подібна тенденція не може не викликати занепокоєння..., коли у сфері освіти інколи визнають за краще мати справу з інформацією, «попередньо відформатованою» постачальниками онлайн-контенту на шкоду розвитку аналітичних здібностей і критичного підходу» [11, с. 23].

Звичайно, проблема розвитку когнітивних здатностей суб'єкта, що навчається, згармонізування змісту освітніх програм із його потребами, рівнем психічного розвитку, індивідуально-психологічними особливостями (зокрема через зменшення кількості навчальної інформації, дидактично грамотне її «упакування» в тексти, методично правильну їх трансляцію та розуміння в освітньому процесі) з'явилася не лише у зв'язку з переходом від інформаційного суспільства до суспільств знання. Ще на початку ХХ століття нею переймався відомий вітчизняний учений-гуманітарій Дмитро Овсянико-Куликовський. Розмірковуючи про шляхи реформування тодішньої середньої освіти, серед яких слушно називав скорочення або спрощення програм викладання, чітке втілення дидактичного принципу «non multa, sed multum» («не багато, але змістовно»), дотримання раціонального педагогічного паралелізму й послідовності у викладанні предметів, необхідність викладання курсів психології і логіки, він усе ж найважливішим вважав *розвиток мислення* тих, хто навчається, на матеріалі наук. Цю тезу Д. Овсянико-Куликовський аргументує так: «Фактичні знання без розвиненого мислення – непотрібний баласт, який і викидається із пам'яті, тимчасом як тренуючи і розвиваючи мислення учня, викладач спонукає його, непомітно для нього самого, немовби «мимохідь», засвоювати й фактичні знання, які вже не так легко забуваються, – у будь-якому разі їх *суть*, їх *смисл* залишаються в пам'яті, утворюючи належність набутого розвитку думки...» [12, с. 426].

З плином цілого століття на схожих позиціях стоять і сучасні дослідники. Це свідчить про повсякчасну актуальність проблеми розвитку когнітивних здатностей здобувачів освіти. Приміром, Е. Гельфман, Л. Демидова, М. Холодна пропонують закласти в основу розвитку інтелектуальних можливостей концепт індивідуального пізнавального (ментального) досвіду суб'єкта освітнього процесу.

Прибічники цієї ідеї (до якої й ми приєднуємося) переконані, що, збагачуючи індивідуальний пізнавальний досвід здобувача освіти, ми водночас забезпечуємо ефективне перероблення ним інформації, її розуміння, а отже, перетворення в знання, урешті-решт, породження суб'єктом «індивідуальної картини світу». Тож стосовно освітнього процесу завдання викладачів як когнітивних менеджерів полягає в актуалізації, реорганізації, нарощуванні індивідуального пізнавального досвіду суб'єкта, який навчається, через «розширення арсеналу суб'єктивних засобів інтелектуального

оволодіння дійсністю» [13]. Своєю чергою, це вимагає використання інтелектоємних технологій викладання. До них ми й відносимо дидактичні технології, методологічно впроваджені в комунікативно-герменевтичному підході.

Якщо коротко сформулювати мету цих технологій навчання (викладання й учіння), то нею є не засвоєння об'єктивних знань, що, по суті неможливо, а контекстуальне породження (в комунікативних дидактичних ситуаціях) так званого живого (суб'єктного, особистісно забарвленого) знання. Суб'єктна вартість особистісного знання визначається тим, що воно, «так само як особистісне розуміння, являє собою не тільки використання засвоєного, прочитаного як певної «цінності», але і знання та розуміння в сенсі участі того, що розуміється, у своєму житті» [4, с. 11], у своїй професійній діяльності, у своєму особистісному розвитку й саморозвитку.

Зі сказаного виходить ще одне, на наш погляд, найголовніше завдання управління знаннями в освітньому процесі – цілеспрямоване формування й розвиток когнітивних здатностей (компетентностей) його суб'єктів, серед них і здатності розуміти. Для пояснення сутності цього завдання скористаємося слушними міркуваннями Галини Петрової. Згідно з її концепцією завдання когнітивного менеджменту в освіті полягає у виробленні «стратегії та установки освітнього знання на оволодіння особистістю когнітивною компетентністю» [14], тобто вмінням продукувати нове знання, активізуючи власний когнітивний потенціал, розвиваючи процесуальну сторону *cogito*, а саме: мислення, уяву, фантазію і т. д. Особливої ваги тут набуває розвиток тих якостей, які готують майбутнього фахівця до гнучкості, мобільності, ризиків, до прийняття рішень в ситуації невизначеності, швидких змін у професійній сфері.

Хоча коло таких якостей велике й називати їх усі немає сенсу, однак виділимо триаду властивостей, які, за нашими спостереженнями, сьогодні посідають у професійній діяльності виняткове місце й несуть у собі значення системоутворювальної домінанти для когнітивного менеджменту (самоменеджменту). Це – ініціативність, винахідливість і розуміння персональної відповідальності за розвиток усієї організації і за свій індивідуальний розвиток професіонала й особистості, за спільні (колективні, командні) успіхи / прорахунки і за власні успіхи / невдачі.

Реалізуючи завдання формування та розвитку когнітивних компетентностей на організаційно-педагогічному, технологічно-методичному рівнях управління діяльностями викладання й учіння, важливо домогтися його інтегрування в розв'язання іншого (тісно зв'язаного з ним) фундаментального завдання когнітивного менеджменту – навчити суб'єктів освітнього процесу – як викладачів, так і здобувачів освіти – самостійно й постійно вчитися не тільки для здійснення утилітарних виробничих функцій, а й для особистісно-професійного зростання, для розуміння світу, іншого суб'єкта й себе самого, особистісної ідентичності, що передбачає «необхідність самостійного вибору у плюральному світі одночасного існування різних ідеалів, форм і зразків розвитку» [14].

Зі свого боку, практично втілити в освітньому процесі ці два взаємозв'язані складні завдання когнітивного менеджменту можна за однієї істотної умови – досконалого опанування інструментарію когнітивної діяльності та її комунікативно-герменевтичного компонента. Цього разу йдеться передусім не тільки про власне когнітивні процеси, скільки про метакогніції.

Якщо когнітивні процеси, стверджує творець поняття «метапізнання» Джон Флейвел [15], уможливають здійснення процесу пізнання, то метакогніції забезпечують його регулювання і контроль. Узагальнюючи дослідження таких учених, як А. Браун, С. Вайнштейн, Р. Гланц, Р. Клюве, К. Кріппен, К. Хартлі, М. Холодна та деяких інших, бачимо, що метакогнітивні процеси охоплюють усе те, що перебуває над процесами пізнання: 1) ініціація пізнавальної діяльності, формування цілей (цілепокладання), прогнозування результату; 2) обґрунтування методології, визначення принципів, підходів, умов, ресурсів досягнення результатів; 3) побудова програми (стратегії і тактики) пізнавальної діяльності; 4) контроль (самоконтроль) результатів; 5) рефлексивне осмислення, самоаналіз процесуальної і результативної сторін пізнавальної діяльності.

Оскільки метакогніції відповідають за самоуправління (самопланування, самоорганізацію, саморегуляцію, самоконтроль і самооцінювання) продукуванням знань і процесами, які цьому передують, то формування метакогнітивних компетентностей не просто органічно входить у зміст когнітивного менеджменту в освітньому процесі, а є його центральною опорою. Цю опору прийнято називати метакогнітивною обізнаністю (*metacognitive awareness*), або інформованістю. Як інтегративне особистісне утворення метакогнітивна обізнаність містить знання про знання, які дають відповіді на чотири блоки питань: 1) що і для чого я пізнаю; 2) яким чином я пізнаю; 3) за допомогою чого я пізнаю; 4) що я повинен робити, щоб удосконалити процес і результат пізнання та самоуправління ним; 5) що я знаю / не знаю, розумію / не розумію. Йдеться, як видно, про дуже складний комплекс предметних,

інструментальних, методологічних, методичних, ментальних і рефлексивних знань, що трансформуються у здатність продукувати нові знання.

Певна річ, формування метакогнітивної обізнаності вимагає застосування до управління освітнім процесом метакогнітивного підходу, розроблення й використання технологій метакогнітивного навчання, ґрунтованого на теорії метапізнання і метакогнітивної психології.

У межах цієї статті ми змушені були обмежитися з'ясуванням лише головних завдань когнітивного менеджменту в освітньому процесі, які розкривають його комунікативно-герменевтичну специфіку. До слова, з-поміж двох варіантів перекладу англійського словосполучення «*knowledgemanagement*» – управління знаннями й когнітивний менеджмент надаємо перевагу другому, бо цей термін точніше відбиває свій об'єкт (денотат) – управління когнітивними й метакогнітивними процесами продукування знань суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності.

І ще одне (власне те, задля чого створено цей текст). Скільки б завдань когнітивного менеджменту ми не виділяли, усі вони так чи інакше мають виходити із принципового засновку управління освітнім процесом як пізнавально-комунікативною системою продукування знань та їх використання для особистісно-професійного розвитку (саморозвитку): «Знання виникає в результаті активної конструкції» [16, с. 49]. Його безперервно вибудовує сам суб'єкт освітнього процесу, проявляючи пізнавальну активність у комунікативно-герменевтичних актах взаємодії зі світом. Або, кажучи словами Владислава Гінецинського, «знання і, відповідно, рівень освіченості завжди є результат суб'єктивних зусиль реалізації наставлень, що конституують суб'єкта» [17]. При цьому основним конститутивним зусиллям суб'єкта у взаємодії зі світом, його пізнання і самопізнання виявляється розуміння.

Ідучи в логіці своїх міркувань за цим очевидним фактом, ми й спробували обґрунтувати доцільність розгляду змісту завдань когнітивного менеджменту крізь призму комунікативно-герменевтичного підходу до продукування знань суб'єктами освітнього процесу.

Висновки. В остаточному підсумку можемо з достатніми підставами зробити висновок про чотири головні завдання, які покликаний виконувати когнітивний менеджмент як стратегія і тактика управління діяльністю з продукування знань суб'єктами освітнього процесу.

Перше. Управління дидактичною взаємодією як полем діалогічного смислотворення в результаті сукупної навчальної дії того, хто навчається, і того, хто навчає, щодо розуміння предмета (зокрема іншого суб'єкта і самого себе), що «стоїть» за повідомленням (текстом).

Друге. Управління інформаційно-комунікативними процесами, котрі вможливають продукування знань як основи особистісного й професійного розвитку й саморозвитку. Це процеси, пов'язані з: а) породженням, конструюванням повідомлень (текстів); б) їх трансляцією; в) обробленням (сприйняттям, інтерпретацією, розумінням); г) використанням (перетворенням в інші повідомлення або тексти).

Третє. Управління формуванням когнітивно-комунікативних і мета когнітивних компетентностей через розроблення й застосування відповідних освітніх, педагогічних, дидактичних технологій.

І нарешті, четверте завдання. (Певно, найголовніше завдання когнітивного менеджменту в освітньому процесі.) Це управління навчанням умінню вчитися, тобто виробленням у суб'єктів освітнього процесу «звички до інтелектуальної роботи» (Олександр П'ятигорський), або до «роботи розуміння» як провідної умови освіченості. Тієї глибинної освіченості, яка дає людині самостійність думки і критичність мислення – найпотужніші джерела її мобільності, ініціативності, винахідливості, комунікативності, особистої відповідальності. Отже, усього того, що дозволяє продукувати знання та приймати на їх основі адекватні життєвим чи професійним ситуаціям власні, часто нестандартні рішення.

Список використаних джерел та літератури

1. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н. Ф. Талызина. – Изд. 2-е, дополн., исправл. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 345 с.
2. Роговин М. С. Теоретические основы психологического и психопатологического исследования : [монография] / М. С. Роговин, Г. В. Залевский. – Томск : ТГУ, 1988. – 288 с.
3. Феномен університету в контексті «суспільства знань» : монографія / [В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін.]. – К. : [НАПНУ, Ін-т вищої освіти], 2014. – 256 с.
4. Мильнер Б. З. Управления знаниями / Б. З. Мильнер. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 178 с.

5. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина. – В. В. Давыдова) / В. П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
6. Луман Н. Что такое коммуникация? / Н. Луман; пер. с нем. Д. Озирченко // Социологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 114–124.
7. Щедровицкий Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология: курс лекций / Г. П. Щедровицкий. – 2-е изд. – М. : Путь, 2003. – 480 с.
8. Урсул А. Д. Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации [Электронный ресурс] / А. Д. Урсул, Т. А. Урсул // Современное образование. – 2013. – № 2. – Режим доступа: http://e.notabene.ru/pp/article_8997.html.
9. Ершов А. П. Позиционное выступление на панельной дискуссии «Многообразие в вычислительной науке» на Международной конференции по математическим основам информатики / А. П. Ершов // Андрей Петрович Ершов – ученый и человек : [сб.] / ред.-сост. М. А. Бульонков [и др.]; отв. ред. А. Г. Марчук. – Новосибирск : Изд-во СОРАН, 2006. – С. 34–35.
10. Зиновьев А. А. Логическая социология / А. А. Зиновьев. – М. : Социум, 2002. – 260 с.
11. К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 2005. – 239 с.
12. Овсяннико-Куликовский Д. О преподавании «теории словесности» в средней школе / Д. Овсяннико-Куликовский // Вопросы теории и психологии творчества: пособие при изучении словесности в высших и средних учебных заведениях / [Е. Аничков, А. Горнфельд, Д. Овсяннико-Куликовский и др.]; ред.-изд. Б. Лезин. – Харьков : Типография «Мирный труд», 1911. – С. 426–430.
13. Гельфман Э. Г. Психологические основы конструирования учебной информации (проблема интеллектуальных технологий преподавания) [Электронный ресурс] / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная, Л. Н. Демидова. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrist2/04.php.
14. Петрова Г. И. Когнитивный менеджмент в образовании: специфика, возможность, релевантность социокультурному состоянию [Электронный ресурс] / Г. И. Петрова. – Режим доступа: <http://vspu2014.ipu.ru/proceedings/prcdngs/9464.pdf>
15. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving / J. H. Flavell // The Nature of Intelligence / L. B. Resnick (ed.). – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1976. – P. 231–236.
16. Mascolo M. Constructivist theories / M. Mascolo, K. Fischer // The Cambridge encyclopedia of child development / Edited by Brian Hopkins; associate editors: Ronald G. Barr, George F. Michel, PhillippeRochat. – N. Y. Cambridge University Press, 2005. – P. 49–63.
17. Гинецинский В. И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства / В. И. Гинецинский // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10–15.

Юрий Васильевич Тимошенко,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры педагогики высшей школы
и образовательного менеджмента,
Черкасского национального университета
имени Богдана Хмельницкого,
e-mail: tim_yuriy@ukr.net

**УПРАВЛЕНИЕ ПРОДУЦИРОВАНИЕМ ЗНАНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
(КОММУНИКАТИВНО-ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД)**

Предпринята попытка очертить круг ключевых задач когнитивного менеджмента, раскрывающих его коммуникативно-герменевтическую специфику в образовательном процессе. Обоснована целесообразность применения стратегии и тактики управления системой когнитивно-коммуникативных деятельности субъектов образовательного процесса герменевтического подхода как философско-методологической парадигмы, адекватной содержанию современной эпистемологической ситуации на фоне трансформации информационного общества в общество знания и обучения.

Ключевые слова: когнитивный менеджмент (управление знаниями), образовательный процесс; герменевтический подход; коммуникация; субъект; знания; понимание; когнитивные компетентности; метакогнитивная осведомленность.

Yuri Tymoshenko,
Ph.D., Associate Professor of Higher School
Pedagogy and Educational Management Department
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy,
e-mail: tim_yuriy@ukr.net

KNOWLEDGE PRODUCTION MANAGING IN THE EDUCATIONAL PROCESS (COMMUNICATIVE-HERMENEUTIC APPROACH)

Introduction. *An attempt is made to outline the range of key tasks of cognitive management, which reveal its communicative-hermeneutic specificity in the educational process. The usefulness of the strategy and tactics of managing the system of cognitive and communicative activities of the subjects of the educational process, the hermeneutic approach as a philosophical and methodological paradigm, adequate to the content of the modern epistemological situation against the background of the transformation of the information society into the society of knowledge and learning, is justified.*

Purpose. Methods. *In particular, it is shown that, considering the peculiarities of the educational process as a specially organized environment for the learning of socio-cultural experience and the generation of knowledge, the cognitive (hermeneutic) character of the activities of subjects, the epicenter of its management system should be cognitive management.*

As a result of the research, the conclusion is drawn about the four main tasks, which are designed to perform cognitive management as a strategy and tactics in the management of activities for the production of knowledge by subjects of the educational process.

Results. Conclusion. *The first. Management of didactic interaction as a field of dialogic thinking as a result of the aggregate learning action of the learner and the one who teaches to understand the subject (in particular, another subject and himself), «standing» by the message (text).*

The second. Management of information and communication processes, which enable the production of knowledge as the basis of personal and professional development and self-development. these are processes associated with a) generating, constructing messages (texts); b) their broadcast; c) processing (perception, interpretation, understanding); d) use (conversion into other messages or texts).

The third. Management of formation of cognitive-communicative and metacognitive competencies through the development and application of appropriate educational, pedagogical and didactic technologies.

The fourth. Learning management is the ability to learn, that is, the development of «habits of intellectual work» in the subjects of the educational process, or to «work of understanding» as the leading condition of education, which gives a person autonomy of thought and critical thinking – the most powerful sources of its mobility, initiative, ingenuity, communicative, personal responsibility. consequently, all that allows the production of knowledge and the adoption of their own, often non-standard solutions, on their basis are adequate to life or professional situations.

Key words: *cognitive management (knowledge management), educational process, hermeneutic approach, communication, subject, knowledge, understanding, cognitive competence, metacognitive awareness.*

References

1. Talyzina, N.F. (1984). *Management of the process of mastering knowledge (psychological basis)*. Moscow: Moscow University. (in Rus.)
2. Rogovin, M. S. (1988). *Theoretical bases of psychological and psychopathological research*. Tomsk: TSU. (in Rus.)
3. Andruschenko, V. P., Predborska, I. M., Pinchuk, Ye. A., Stepanenko, I. V. (2014). *The phenomenon of the University in the context of «knowledge society»*. Kyiv: NAPS, Institute of higher education (in Ukr.)
4. Milner, B. Z. (2003). *Knowledge Management*. Moscow: INFRA-M. (in Rus.)
5. Zinchenko, V.P. (2002). *Psychological foundations of pedagogy (psychological and pedagogical foundations of the system of developmental education D. B. Elkonin-V. V. Davydov)*. Moscow: Gardariki. (in Rus.)
6. Lumann, N. (1995). What is communication? *Sociological Journal*, 3, 114–124. (in Rus.)
7. Shchedrovitsky, G. P. (2003). *Orthopedic thinking: ideology, methodology, technology*. Moscow: Way. (in Rus.)
8. Ursul, A. D. (2013). Education as information process and prospects of its futurization [Electronic

resource] *Modern education*. 2, Access mode: http://e.notabene.ru/pp/article_8997.html

9. Yershov, A. P. (2006). *Positional speech at the panel discussion «Diversity in Computational Science» at the International Conference on the Mathematical Foundations of Informatics*. Novosibirsk: «Sun» Publishing House. (in Rus.)

10. Zinoviev, A. A. (2002). *Logical sociology*. Moscow: Socium. (in Rus.)

11. *Towards knowledge societies: UNESCO World Report (2005)*. Paris: UNESCO Publishing House. (in Rus.)

12. Ovsyaniko-Kulikovskiy, D. (1911). About teaching «theory of literature» in secondary school *Questions of theory and psychology of creativity: manual for studying literature in higher and secondary educational institutions*. Kharkov: «Peaceful work» publishing house, 426–430. (in Rus.)

13. Gelfman, E.G. *Psychological Foundations of Designing Educational Information (the Problem of Intellectual Teaching Technologies)*. Retrieved from http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrist2/04.php

14. Petrova, G.I. *Cognitive management in education: specificity, possibility, relevance to the socio-cultural state*. Retrieved from <http://vspu2014.ipu.ru/proceedings/prcdngs/9464.pdf>

15. Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 231–236.

16. Mascolo, M. (2005). Constructivist theories. *The Cambridge encyclopedia of child development*. N. Y.: Cambridge University Press, 49–63.

17. Ginetsinsky, V.I. (1997). The problem of structuring the world educational space. *Pedagogy*, 3, 10–15. (in Rus.)

Отримано редакцією 18.01.2018 р.

УДК 378.4/.6:352.9

Олександр Володимирович Літашов,
аспірант кафедри публічної служби й управління
навчальними та соціальними закладами
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка,
e-mail: litolav23@gmail.com

ВНУТРІШНЯ АВТОНОМІЯ ВНЗ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

У статті розглянуто проблему впровадження внутрішньої автономії у вищих навчальних закладах України та здійснення порівняння її складових та особливостей із внутрішньою автономією ВНЗ за кордоном. До кола проблемних питань статті належить процес упровадження автономії в українських ВНЗ – європейський взірець як приклад для наслідування тактики впровадження; основні складові внутрішньої автономії та її відмінність від зовнішньої; завдання, що стоять перед ВНЗ, який має внутрішню автономію; ряд вимог до внутрішньої автономії ВНЗ в Україні та основні проблемні елементи, що заважають вищим навчальним закладам України впровадити внутрішню автономію за аналогією до того, як цей процес відбувся в європейських ВНЗ.

Ключові слова: внутрішня автономія, автономія ВНЗ, тактика автономії, впровадження, європейські ВНЗ, взірець, вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань упровадження внутрішньої автономії у вищі навчальні заклади України є надання можливості ВНЗ самостійно формувати внутрішню політику та КРІ для всіх учасників навчального процесу.

У нашій дисертації «Управління розвитком внутрішньої автономії вищого навчального закладу» ми детально заглибилися у тактику набуття ВНЗ автономії від зародження ідеї до моделі повної її практичної реалізації в Україні.

Однак у цій статті ми взяли до уваги інший аспект питання, а саме порівняння у вимірі європейського досвіду позитивних та негативних особливостей, гарантованих українських ВНЗ при набутті ними внутрішньої автономії. Тому ще одним завданням статті буде зіставлення особливостей, що можуть бути реалізовані відносно українських ВНЗ і які здійснять безпосередній вплив на українську систему вищої освіти, із тими, які через об'єктивні причини не можуть бути впроваджені в Україні найближчим часом, оскільки не є життєздатними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Літературна база представлена науковими працями