

Анотація

Н.С.Савчук

Менталитет в системі цінностей і цілей освіти

В статті показана взаємозв'язок менталітету і освіти, спроможного виконувати домінуючу роль в процесі становлення суспільства. Залишаючись найбільш подвижною частиною культури, освіта закладає основи майбутніх змін в суспільстві. Саме освіта повинна стати „агентом середовища”, спроможним керувати індивідуальною і суспільною ментальністю.

Ключові слова: менталітет, ментальність, постфігуративна культура, „агент середовища”.

Summary

N. S. Savchuk

Mentality in the system of values and aims of education

In the article the mutual connection between mentality and education is defined, which is able, having unique properties and at definite conditions fulfil the dominant role and in such a way bring the society to radical changes. Education as the most moving part of culture gives ground to future changes in the society and predetermines its development. It is education itself which must become “the agent of environment”, which is able to manage individual and social mentality.

Key words: mentality, post figurative culture, “agent of the environment”.

Дата надходження статті до редакції

„22” лютого 2007р.

УДК 371.13 (045)

В.А.СЕМІЧЕНКО,

доктор психологічних наук, професор
(м.Київ)

ПРОБЛЕМИ І ПРІОРИТЕТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В даній статті розглянуто концептуальні основи професійної підготовки, етапи проектування її змісту, роль діяльнісного та особистісного підходів у професійній підготовці студентів, значення професіограми у проектуванні змісту професійної підготовки та переведення компонентів професіограми у модель спеціаліста.

Ключові слова: професійна підготовка, діяльнісний та особистісний підходи, професіограма, модель спеціаліста.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Особливу складність для організації процесу професійної підготовки має визначення її пріоритетів, – провідної мети навчання і професійної підготовки. Відомо, що мета навчання є базовою складовою будь-якої навчальної системи. Саме вона розкриває проміжні і кінцеві результати функціонування, задає напрям та інтегрує діяльність окремих структурних ланок цієї системи, конкретних виконавців. Тому необхідно не лише декларувати, що сучасна система професійної підготовки зорієнтована на загальнолюдські, національні цінності, на особистість кожного окремого студента. На практиці цей „благий намір” найчастіше залишається нереалізованим. Ефективність навчання і досі вимірюється оцінками за теоретичні знання, у вузах зруйнована послідовна система виховання, відповідальність за особистісний розвиток майбутнього спеціаліста або перекладена на самих студентів, або повністю ігнорується. Не визначені головні критерії професійної придатності на особистісному рівні, дипломи видаються особам, що за своїми моральними якостями не мають права виконувати функції управління виробничими колективами, виховання тощо.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблемою професійної підготовки студентів займалися І.С.Гичан, М.І.Дьяченко, Л.О.Кандибович, Є.С.Смірнова, Г.П.Давидов, Н.Ф.Тализіна, Н.Г.Печеню, Л.Б.Хіхловський та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є з'ясування суттєвої професійної підготовки, розкриття проблем і перспектив професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу... В методологічному плані важливо, щоб у процесі професійної підготовки була чітко визначена ієрархія цінностей, які відображають структуру кінцевої мети і статусні відносини внутрівузівського життя.

Якщо виходити з того, що головною цінністю держави проголошена особистість, то співвідношення цих цінностей повинно мати такий вигляд:

І. Пріоритетна: розвиток особистості, пошук індивідумом свого місця в житті, в соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства. Вуз повинен створювати умови для актуалізації і підвищення індивідуального потенціалу кожного студента, надання йому допомоги в соціалізації, прилученні до загальнолюдських, національних цінностей, в оволодінні

нормативами гуманістичної, високоморальної поведінки, в розвитку та реалізації творчих можливостей.

II. Професіоналізація, тобто підготовка до повноцінного включення в процесійно-рольові відносини. Вуз повинен допомогти студентові усвідомити сутність вибраної професії, її вимоги до виконавця, цілі та функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних завдань, специфіку професійної майстерності і шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту і структури професійної діяльності.

III. Спеціалізація як оволодіння окремими технологіями, прийомами планування та управління, операціональною структурою діяльності через інтеріоризацію спеціальних знань, навичок, вмінь. Вуз повинен забезпечити високий науковий рівень цих компонентів професійної підготовки, практичні можливості для оволодіння структурними елементами діяльності (окремими діями, операціями), для закріплення ефективних прийомів їх виконання.

Фактично ж у сучасних вузах більшість викладачів реалізують зворотну систему цінностей, звертаючи головну увагу на спеціалізацію. Проблеми розкриття цілісної структури професійної діяльності і розвитку особистості найчастіше випадають із числа актуальних напрямів роботи зі студентами.

Тому технологічна і методична інструментовка кожної навчальної дисципліни повинна охоплювати і забезпечувати реалізацію всіх ціннісних складових процесу професійної підготовки. Особистісно та професійно орієнтовані напрями повинні стати нормативними компонентами діяльності кожного вузівського викладача.

Процедура визначення провідних цілей професійної підготовки не закінчується визнанням певних пріоритетів. Особливу складність має процес безпосереднього, коректного і послідовного їх впровадження в діяльність вузівського колективу. Наведемо для цього конкретний і дуже показовий приклад.

Виступає керівник одного з вузів. Його доповідь присвячено концептуальним засадам організації процесу професійної підготовки. Провідна теза: сучасна система діяльності вищого професійного закладу освіти повинна бути особистісно орієнтованою. Переконливо доказується, чому саме особистість майбутнього спеціаліста повинна бути в центрі уваги. Зрозуміло, проти цього немає ніяких заперечень. Але ось звучить така фраза: „Ми робимо все, що від нас залежить. На жаль, сучасні студенти часто змінюють свою професійну спрямованість. Приходячи до вузу, вони всі кажуть про прагнення працювати у майбутньому за профілем підготовки, але в процесі навчання значна їх частина змінює свої орієнтири, а, закінчуючи інститут, йде працювати у будь-які галузі, тільки не вчителями. Ми з цим боремося, але поки що не можемо подолати ці тенденції”. З цього короткого фрагменту можна впевнено зробити висновок: та стратегія, що реалізується у відповідному вузі, лише зовнішніми ознаками зорієнтована на особистісний підхід.

Як відомо, діяльнісний та особистісний підходи є провідними концептуальними стратегіями професійної підготовки. Сьогодні, в умовах різкої зміни соціальних орієнтирів, їх відмінність часто намагаються визначити твердженнями, що діяльнісний підхід притаманний суто авторитарним системам, тоді як особистісний є „відкриттям” сьогодення, ознакою демократичного суспільства. Таке тлумачення є суто демагогічним, новим соціальним стереотипом. І особистісний, і діяльнісний підходи є, по-перше, важливими і необхідними, а, по-друге, кожен з них виправданий лише за певних обставин.

Діяльнісний підхід означає, що провідною цінністю системи (в тому числі системи професійної підготовки) є та діяльність, яка засвоюється, її зміст, функції. При цьому індивід, особистість є фактором вторинним. З одного боку, тут начебто дійсно обмежуються права особистості, можливості її самореалізації. Але таке обмеження може бути доцільним. Тобто, є нормативні вимоги, завдання, з якими людина повинна рахуватись. Є система якостей, якими повинен оволодіти майбутній спеціаліст, і, незважаючи на його власні особливості, певні труднощі і незручності. Людина, що оволодіває цією діяльністю, повинна прагнути сформувати, розвинути у себе відповідні якості. Індивідуальність людини, її власні інтереси і здібності стають засобом підвищення ефективності діяльності.

В межах особистісного підходу суттєво змінюються життєві орієнтири людини та її взаємодія з соціальним середовищем і професійними подіями. Саме діяльність стає засобом розвитку людини, а якщо вона не забезпечує цього розвитку, не задовольняє потреб людини, вона повинна прагнути її змінити.

Саме завдяки цим відмінностям дорікання адміністрації вузу на те, що студенти, незважаючи на всі зусилля, змінюють свою професійну спрямованість, є безумовним індикатором діяльнісного підходу. Адаже зберігається пріоритет обов'язку: якщо молода, недосвідчена людина обрала цей вуз для навчання, то, незважаючи на розчарування у

відповідній професії, повинна підкорятись зовнішнім вимогам. З точки зору особистісного ж підходу ця зміна спрямованості має, безумовно, позитивний зміст: адже людина своєчасно зрозуміла, що зробила життєву помилку, прагне її виправити.

При діяльнісному розгляді подій вузівського життя найбільшу цінність отримує виявлення необхідних нормативів, з якими порівнюються індивідуальні особливості студентів. Виявлення відхилень від нормативів актуалізує потребу в виправленні. Тому професійне самовиховання студентів орієнтується на з'ясування тих вимог, що висувуються до професіонала, переліку його базових функцій, які складають зміст професіограми, та формування якостей, які входять до моделі спеціаліста. Це не означає, що такі вимоги є остаточно визначеними, жорстко зафіксованими. До прикладу, функціональний склад діяльності може розглядатись стосовно гнучкої системи обставин, з урахуванням особливостей учасників професійної діяльності. Оволодіння операціональними процедурами, змістом професійної діяльності може входити до розробки індивідуальної стратегії діяльності, яка базується на особливостях людини, враховує її можливості та обмеження. Поняття індивідуального стилю діяльності орієнтує людину на певний відхід від нормативних складу та вимог.

Відмова від діяльнісного підходу часто буває недоцільною. Зокрема, прагнення „демократизувати” життя вузу через надання студентам права на добровільне відвідування навчальних занять, на вибір навчальних дисциплін часто призводить до негативних наслідків. Адже у більшості студентів ще немає повного усвідомлення особливостей професійної діяльності, яка засвоюється, достатнього рівня узагальнення при її розгляді. Надання такого права часто призводить до того, що страждає якість професійної підготовки. Переважно особистісна орієнтація майже неможлива там, де професійні обставини вимагають постійного підкорення інтересів людини потребам виробництва; будь-яка людина, що добровільно взяла на себе певні професійні обов'язки, повинна нести відповідальність за їх виконання. Адже пасажирів на зупинці не турбують безумовно поважні причини, за якими водій автобуса не хоче їх везти; діти в школі не можуть роками очікувати, коли адміністрація знайде учителя, який буде вважати саме це місце роботи необхідною умовою своєї особистісної самореалізації. Студент вузу, який добровільно брав участь в конкурсних іспитах, безкоштовно отримує професійну освіту, повинен розуміти, що, незважаючи на його особистісні прагнення, він має певний борг перед державою, відробити який він може двома шляхами: або повернувши ті кошти, що на нього витрачено (адже на цьому місті міг би навчатись інший, професійно зорієнтований студент), або ж відробивши певний термін за спеціальністю.

Особистісний підхід в професійній підготовці вимагає орієнтації усіх вузівських подій на життєве самовизначення студентів, наданні їм в цьому реальних можливостей і допомоги. При цьому будь-які вчинки або дії (навіть ті, що деструктують процес навчання, створюють певні незручності для оточуючих) визнаються як такі, що вимагають поваги. Будь-яка проблема, що виникає в ході професійної підготовки, повинна розглядатись лише як частина більш глобальної проблеми становлення, самовизначення особистості, тому основну увагу педагогічні колективи вузів повинні звертати на особливості особистісної ідентифікації студентів, адже саме студентський вік є головним періодом консолідації образу „Я”, формування адекватної „Я-концепції”. В межах особистісного підходу педагог фактично втрачає можливість критично розглядати відхилення студентів від соціально і професійно визнаних нормативів в сферах ціннісних орієнтацій і поведінки, очікувати підкорення особистісних інтересів соціальним і діяльнісним вимогам, втручатись в дії студента, який повинен стати активним суб'єктом своєї життєдіяльності.

Визнання студента головним споживачем і користувачем професійних моделей обумовлює необхідність відмови від стереотипного уявлення про студента як пасивного споживача навчання, який слухняно змінюється під зовнішнім впливом в бажаному (визначеному теоретично) напрямі. Слід змиритися з тим, що йому притаманна власна, інколи занадто і несправедливо критична система ставлень до зовнішніх факторів, він має власну свободу вибору, різний ступінь „слухняності” стосовно зовнішніх впливів в різні моменти життя і по відношенню до різних людей (викладачів).

Стосовно навчального процесу вузу це означає погодження з тим, що студент має безумовне, незаперечне право на ряд дій, які можуть привести до значних організаційних або особистісних ускладнень в навчальному процесі. Розглянемо деякі з них, надавши відповідні пояснення:

- приймати або відкидати зовнішні впливи, які на нього діють в межах навчальної програми та особистісних впливів окремих суб'єктів навчального процесу, наприклад, вимагати, щоб його перевели до іншого викладача, або надали переконливі пояснення, чому саме в ці незручні для нього години він повинен бути присутнім на заняттях;

- протиставляти зовнішнім вимогам власну логіку поведінки: якщо він вважає, що цей предмет йому непотрібний, то може його ігнорувати;

- приписувати окремим подіям вузівського життя смисли і значення, які не співпадають з їх об'єктивною значущістю для професійної підготовки: коли адміністрація і викладачі вважають, що він повинен виконувати певну сукупність вимог, тоді як він думає, що більша частина цих вимог не є необхідною;

- проявляти в процесі навчання наднормативну активність (вище того рівня, який від нього очікується), або ж взагалі зміщувати свою активність на об'єкти, що не мають прямого значення для професійної підготовки. Наприклад, він хоче більш ґрунтовно вивчати один профілюючий предмет, присвячувати роботі над відповідними текстами та проведенням експериментів весь час, тоді як засвоєнню інших предметів приділяє мінімум часу і зусиль. Або вважає, що йому, як майбутньому педагогу, слід мати високий рівень загальної культури, а для цього слід як можна більше читати художньої літератури, відвідувати музеї, театри, кіно. Навіть якщо внаслідок цього страждає вивчення окремих предметів;

- особистісно включатись в процес професійної підготовки, бути максимально зацікавленим в його результатах, або ж формалізувати свої стосунки з ним, орієнтуватись на відсутність покарань або отримання відповідної оцінки. Тобто і адміністрація, і викладач не можуть дорікати на його байдужість, повинні шукати її чинники не в психологічних особливостях студента, а у власних недоробках;

- прагнути співпрацювати з вузівськими викладачами, або ж знаходитись у постійній опозиції, критикуючи або заперечуючи навіть ті події та впливи, сутність і значущість яких не викликає сумніву. Такий студент може своїм прагненням до надмірного з'ясування причин і обставин заважати праці інших студентів групи.

Всі ці прояви, що в традиційній (діяльнісно орієнтованій) системі навчання визнаються небажаними або негативними, при визнанні особистісно орієнтованого підходу отримують право на „легалізацію”. Тобто є певні „правила гри”: якщо ми обираємо за основу певний підхід, то повинні чітко усвідомлювати не тільки ті переваги, які він надає, а й ті побічні ефекти, до яких призводить. Труднощі втілення відповідних концептуальних засад саме в тому, що прагнення до чіткої однозначної концептуальної визначеності не може супроводжуватись „півзаходами”, наприклад, обмеженням тільки перевагами і блокуванням незручних для адміністрації проявів та наслідків тієї чи іншої концепції.

В межах особистісної парадигми професійне становлення людини стає лише певною часткою її загальної життєвої самовизначеності, основну увагу людини спрямовано на усвідомлення міри відповідності професії, яка набувається, її базовим потребам і очікуванням, пошуком можливостей адаптації цієї діяльності до себе.

Критичний розгляд проблеми уточнення концептуальних засад діяльності закладів освіти показує, що будь-яка крайність завжди призводить до абсурду. Абсолютизація як діяльнісного підходу (повного підкорення людини жорстким зовнішнім вимогам), так і особистісного (ігнорування вимог об'єктивної необхідності) може нанести шкоду як людині, так і тій системі, до складу якої вона входить. Концептуальні відмінності між діялісним та особистісним підходами доцільно проводити тільки на теоретичному рівні. Реальна дійсність вимагає гнучкого співвідношення відповідних пріоритетів.

Зокрема, система професійної підготовки одночасно забезпечує і виконання певного державного замовлення на спеціалістів (тобто діялісно зорієнтована), і є певним етапом і засобом життєвого самовизначення особистості (особистісно значуща). Тому діяльність як самих студентів, так і вузівських колективів повинна коректно утримувати відповідні співвідношення. Особистість саме завдяки діяльності отримує можливості спрямування, конкретизації, наповнення фактичним змістом, отримання реальних можливостей для свого розвитку, але для того, щоб ці можливості були реалізовані, необхідно в процесі занурення в цю діяльність навчатись долати і перешкоди, що викликаються власною непослідовністю або тимчасовими труднощами. Зробивши усвідомлений вибір, особистість на певний період приймає пріоритет відповідної діяльності як такої, що не заперечується, проявляє готовність до певних самообмежень. Але якщо відповідна діяльність виявляється гальмом для розвитку, морально неприпустима, спричиняє глибокі травми або призводить до негативних наслідків, – людина повинна знайти в собі сили своєчасно вийти з-під її впливу, розірвати ті формальні, соціальні або міжособистісні зв'язки, що заважають прийняти відповідне рішення. З іншого боку, незважаючи на всю значущість таких магічних для системи освіти понять, як „відповідальність перед суспільством”, „виконання соціального та державного завдання”, „формування кадрового потенціалу незалежної, суверенної держави”, „професійний обов'язок спеціаліста перед державою, яка надала освіту”, в центрі подій повинна все ж таки знаходитись конкретна

людина, з її можливою недосконалістю, тими незручностями, що унеобходнює врахування її особливостей та базових цінностей.

Розгляд процесу підготовки педагогічних кадрів в сучасній вищій педагогічній школі не може бути здійснено без з'ясування ряду питань, які стосуються загальних проблем організації професійної освіти.

Розглянемо більш детально, як же виникають деякі специфічні особливості вузівського навчально-виховного процесу, що заважають студентам засвоїти на необхідному рівні особливості професійної діяльності.

Перш за все слід відмітити, що ці розбіжності неминуче виникають на рівні комплектування змісту та структури навчання. Психологічно більшістю студентів ті навчальні плани та програми, що задаються (їх складові, зміст, внутрішні та зовнішні зв'язки) часто сприймаються як природні, остаточно визначені, такі, що не підлягають змінам. Якщо методолог професійної освіти чітко пам'ятає, що будь-яка навчальна програма є засобом „інобуття” її розробника, що вона є значною мірою суб'єктивованою, то для студента вона має виключно об'єктивний зміст. Адже навчальний процес у вузі побудовано певною мірою на довірі з боку тих, хто навчається, до тих, хто навчає: студентам гарантується, що якщо він буде виконувати ті завдання, які пропонуються викладачами вузу, то в результаті, оволодіє необхідною та достатньою сукупністю якостей, що дозволять йому повноцінно виконувати відповідну професійну діяльність.

Адже, повторюємо, будь-яка навчальна програма, в цілому зміст професійної підготовки не виникають самі по собі. Їх створюють конкретні люди шляхом конкретних перетворюючих процедур, а тому результати цієї роботи мають значну кількість відбитків об'єктивного і суб'єктивного рівнів. Більш показово це можна проілюструвати, якщо хоча б в загальних рисах розглянути процедури комплектування змісту освіти.

Уявімо собі, що в суспільстві виникла потреба в спеціалістах певного профілю, але немає відповідних навчальних закладів, які б готували їх. Треба створити систему професійної підготовки відповідно „наново”. Це завдання складається з ряду певних етапів, на кожному з яких відбувається поступове трансформування вимог професійної діяльності в події вузівського життя.

Розглянемо, як же відбувається реалізація кожного етапу в двох ракурсах: а) зміст етапу і його результати; б) можливі відхилення від оптимуму, які визначаються рядом об'єктивних і суб'єктивних чинників.

1. Етап визначення загальних вимог до системи професійної підготовки. Вища школа, незалежно від профілю своєї роботи, повинна забезпечувати врахування таких попередніх умов:

а) вища школа безпосередньо пов'язана з суспільством. „Забираючи” значну частину працездатного населення, вона бере на себе зобов'язання не тільки надати студентам знання, сформувати суто професійні якості, а й сформувати у майбутніх спеціалістів готовність повноцінного включення в соціальне і професійне життя цього суспільства після закінчення вузу. Тому завдання вищої школи завжди перевищують прагматичні межі прямого надання професійних знань, умінь, навичок, через що зміст підготовки орієнтований на широкий спектр соціальних стосунків, які виникають між індивідом і суспільством, і включає такі якості, як активна громадянська позиція, гармонійна структура інтересів і потреб, розвиток моральних якостей, високий рівень інтелектуального і культурного розвитку, загальна гуманістична спрямованість особистості, відчуття обов'язку і відповідальності, правова культура та ін. І хоча формування особистості відбувається не тільки в стінах вузу і не тільки в студентські роки, але саме в вузі найбільш часто відбувається інтеграція „загальнолюдських” якостей індивіда з якостями професійними. Інакше формується спеціаліст, який не зможе нормально взаємодіяти з іншими людьми, конструктивно впливати на виробничий колектив або соціальну групу, до складу якої він увійде, нездатний жити і працювати серед людей;

б) приріст індивідуального потенціалу кожної особи, яка включена у вузівський навчальний процес, повинен бути орієнтований не стільки на поточну діяльність студентів, скільки на віддалену перспективу – самостійну професійну діяльність. Це зумовлює складність завдань, що вирішуються як викладачами, так і кожним студентом: сформувати сьогодні, всупереч тим поточним завданням та потребам, установку на становлення „завтрашнього” спеціаліста, збагатити та розвинути його індивідуальні можливості засобами тієї системи знань, умінь і навичок, якими він оволодіває; допомогти виробити оптимальні форми поведінки, які можуть використовуватись надалі в різних соціальних і професійних обставинах; сформувати пізнавальні, емоційні й вольові якості, розвинути наявні здібності, забезпечити умови формування гармонійної структури особистості: допомогти подолати ті індивідуальні особливості, що заважають процесу соціалізації та професіоналізації та ін.;

в) зміст професійної підготовки повинен забезпечувати і певний резерв розвитку, адже: а) не можна передбачити всі умови, які виникнуть в реальному житті; б) структура професійної діяльності постійно відчуває зміни. Тому спеціаліст повинен бути готовий самостійно поповнювати свої знання, знаходити засоби вирішення життєвих та професійних завдань, переглядати в міру необхідності власні позиції, погляди, цінності, займатись професійним і особистісним самовдосконаленням, критично оцінювати наявний рівень професіоналізму і підвищувати його відповідно до вимог часу і обставин.

Отже, загальне коло проблем окреслено. Але цього явно недостатньо для відповіді на конкретні питання про те, як же готувати кадри відповідного профілю. Необхідно здійснити перехід від цих загальних орієнтирів до конкретних подій, що безпосередньо відбуваються в практичній діяльності вузу і міжособистісних стосунках в системі „викладач-студент”.

Тому наступний етап проектування змісту професійної підготовки – це аналіз вихідної професійної діяльності з урахуванням тих побажань до неї, які висуває суспільство [10, 15]. За результатами даного етапу складається професіограма, тобто узагальнюючий опис змісту і структури діяльності, „відірваний” від конкретних умов реалізації цієї діяльності. У найбільш узагальненому вигляді професіограма включає в себе опис професійних функцій, що виконуються спеціалістом відповідного профілю, на основі яких складається остаточний перелік організаційних, психологічних, фізіологічних, фізичних вимог до виконавця. Таким чином, професіограма конкретизує найважливіший, обов’язковий склад професійної діяльності, визначає базові якості.

Але професіограма складається конкретними дослідниками (авторськими колективами), у яких є власні пріоритети й цінності, концептуальне бачення професійних подій, методичні та інтерпретаційні засоби, яким надається перевага, наукові інтереси, певний рівень узагальнень, ступінь диференціації та деталізації стосунків, в які вступає спеціаліст відповідного профілю, прагнення до когнітивної складності або спрощеності опису спостережуваних явищ тощо. Тому зміст професіограми, ієрархія професійно значущих компонентів, внутрішні смислові акценти завжди несуть на собі відбиток суб’єктивізму дослідника, наприклад, у створенні професіограми викладача технічної дисципліни обов’язково повинні брати участь такі розробники: спеціаліст в галузі відповідної науки, який визначає необхідний і достатній зміст; спеціаліст в галузі дидактики, який повинен „перекласти” зміст науки в сукупність дидактичних одиниць навчання; спеціаліст в галузі викладання відповідних або близьких до них предметів, який уточнює та конкретизує форми презентації студентам цих дидактичних одиниць; спеціаліст в галузі психології, здатний виявити бажаний рівень абстрактності знань, зробити їх зрозумілими для даної категорії слухачів, спрогнозувати можливі ускладнення, виявити психологічні основи засвоєння даної дисципліни, тощо. Якщо при складанні відповідної професіограми був відсутній хоча б один з цих спеціалістів, то професіограма буде недостатньо повною, не розгляне всіх потенційно значущих аспектів професійної діяльності.

Крім того, при складанні професіограми, навіть якщо колектив її розробників охоплював всебічно зміст відповідної діяльності, все рівно втрачається різноманітність варіацій цієї діяльності, що існують об’єктивно. Виникає перша абстрактна модель, в якій первинний зміст діяльності трансформовано (перекодовано) і зафіксовано в якісно інших, знаково-символічних одиницях. При такому перекладі професійної діяльності в знакові аналоги виникає певне коло проблем:

- відбувається втрата якісної специфіки цієї діяльності. При цьому чим вищий рівень майстерності професіонала, на основі діяльності якого відбирався матеріал для професіограми, тим важче аналізувати його діяльність. Адже в реальності ця діяльність існує як єдина, цілісна сутність (показник високого рівня інтеграції окремих дій, організації зв’язків між ними). Але процедура аналізу обумовлює необхідність виділення і опису окремих складових, в результаті чого втрачається ряд специфічних системних зв’язків і тих інтегральних якостей, що визначаються цими зв’язками, ряд специфічних системних зв’язків і визначуваних ними системних інтегральних властивостей;

- звужуються, а потім відкидаються як незначні багаточисленні творчі знахідки на рівні окремих виконавців, втрачається вплив їх творчої індивідуальності, широкий діапазон ефективних засобів реагування на конкретні умови в конкретних обставинах.

3. Мають місце труднощі і процесу перенесення численних подій реальної дійсності на знакову форму їх виразу, що часто веде до зміщення суттєвих моментів, втрати ціннісних значень. Один смисл на рівні предметних дій може мати зовсім інше значення у складі професіограми. До прикладу, в реальній педагогічній дійсності спеціальні професійні знання не мають самостійного значення, вони важливі лише як засіб розвитку учня. Тобто в реальних стосунках з учнем більш важливим є не загальний обсяг інформації, яким володіє вчитель

(хоча, безумовно, це дуже важливий показник його професіоналізму), скільки здатність учителя адаптувати відповідні знання стосовно до педагогічних цілей і завдань, рівня підготовки слухачів, зробити ці знання надбанням учня. Включення ж параметру „професійні знання” до професіограми акцентує увагу на цих знаннях як самоцінних і самодостатніх.

4. Наступним етапом відбору змісту професійної підготовки є переведення компонентів професіограми в так звану модель спеціаліста, тобто той узагальнений перелік якостей, що обумовлює професіоналізм у відповідній сфері людської діяльності. Адже вуз має справу не з абстрактними діяльностями, а з конкретними індивідами, розвиток яких повинен бути співвіднесений з певними еталонами. Тобто модель спеціаліста є еталоном, співставлення з яким дозволяє виявити ступінь наближення окремих осіб до бажаного рівня професіоналізму.

Модель спеціаліста – це узагальнений взірць професіонала, який є кінцевою метою діяльності вищої школи і відповідає всім вимогам практики, з врахуванням тих змін, які прогноуються в недалекому майбутньому. Модель спеціаліста узагальнює в певну систему характерні саме для цього виду діяльності особистісні якості, знання, навички і вміння, що забезпечують її виконання в будь-яких умовах. Зараз інтерес до створення узагальнених моделей суттєво зменшився, хоча ще декілька років тому в практиці вищої школи їх розроблялась значна кількість. Для прикладу наведемо модель, що запропонована М.І.Дьяченко і Л.О.Кандибовичем [8]. Автори вважають за доцільне орієнтуватись в процесі професійної підготовки спеціалістів на загальну схему, за якою повинен йти розвиток особистості майбутнього професіонала: укріплення професійної спрямованості, впевненості, розвиток спеціальних здібностей; підвищення відчуття обов'язку, відповідальності, професійної самостійності, розвиток індивідуальності студента, уточнення його життєвої позиції; ріст домагань особистості студента в галузі своєї майбутньої професії; підвищення (на основі інтенсивного оволодіння соціальним і професійним досвідом і формування потрібних якостей) соціальної, духовної і моральної зрілості, загальної усталеності особистості студента; підвищення питомої ваги самовиховання і формування якостей, досвіду, що необхідні йому як майбутньому спеціалісту; укріплення професійної самостійності і готовності до майбутньої практичної діяльності; самостійність і відповідальність за свої вчинки, серйозне ставлення до життя, прагнення до встановлення стійких стосунків з людьми, змістовного узагальнення, до ініціативного і творчого вирішення професійних завдань [8, 46-47].

Навіть така вкрай узагальнена схема показує, що вузівський навчальний процес повинен орієнтуватись не тільки на передачу професійних знань, а й на особистісний розвиток майбутніх спеціалістів як основу професіоналізації. Але вона поки що не розкриває ні шляхів, ні змісту тієї діяльності, яку слід реалізувати, щоб забезпечити формування відповідних якостей.

Тому і цей етап проектування змісту професійної підготовки (визначення моделі спеціаліста як орієнтиру і кінцевого результату) – виявляється лише проміжною ланкою, важливою, але недостатньою для організації самого процесу професійної підготовки. До нього додаються: а) виявлення основних умов і детермінант, які забезпечують досягнення визначених якостей, в тому числі склад і кількість галузей наукових знань, еквівалентних моделі, та засоби і форми надання цих знань; б) формування на їх основі нової, процесуальної моделі – тобто сукупності структурних одиниць, які вже втратили значення відокремлених галузей знань і отримали смисл конкретних складових навчального процесу вузу. Вибір складових, їх співвідношення в структурі підготовки, внутрішня змістовна націленість визначаються на основі моделі спеціаліста, якості якої знов переносяться на нову систему, повертаючись до предметно-дійової форми, але в якісно іншому складі. Умовно можна стверджувати, що процес професійної підготовки в вузі є штучним аналогом свого природного прототипу – професійної діяльності (умовність цього твердження визначається тим, що поняття „природний” та „штучний” тут мають відносне значення).

Вважається, що, взаємодіючи з цією моделлю, студенти одночасно оволодівають структурою відповідної професійної діяльності, і формують у себе професійно необхідний та достатній склад індивідуальних якостей. Але якщо відтворити всі проміжні процедури переходів від прототипу (професійної діяльності) її аналогу (навчальної діяльності), то наочно видно, що вихідна система і кінцевий результат перетворень – навчальна модель нетотожні. При переході від одного етапу проектування до іншого відбувалася втрата певних якісних особливостей, виникнення нових смислів і значень, ціннісних і змістовних співвідношень. Кожен раз виникає якісно відмінна система, що висуває свої вимоги. Тому та навчальна діяльність, в яку включаються студенти, містить якісно інший склад і зміст подій, відмінну ієрархію цілепокладання, вимагає певних якостей, що обумовлені саме її специфікою.

Для користувача, що працює з кінцевою моделлю (на рівні навчання та виховання конкретного студента), всі проміжні етапи існують згорнуто, імпліцитно представленими в

контекстному змісті тієї діяльності, в яку він вводиться подіями актуальної для нього навчальної системи. Але найчастіше ті події, що відбувались на попередніх етапах, та їх наслідки не усвідомлюються, не впливають на поточну діяльність. Тому найважливішим чинником їх діяльності є вимоги тієї безпосередньої системи, в функціонування якої вони включені. Саме її якісна специфіка, власна логіка функціонування та взаємодії структурних компонентів стають провідними. Тому і викладач, і відповідний студент часто навіть не відчують потреби у „зворотному розгортанні” відповідних процедур, що вкрай необхідно для того, щоб повернутись від подій вузівського життя до тієї базової, визначальної цінності професійної підготовки, як відповідна професійна діяльність, визначенню в навчальних ситуаціях їх первинних професійних еквівалентів. Виникає ряд складних організаційних та психологічних бар'єрів, подолання яких вимагає спеціальної активності та значних зусиль як з боку викладачів, так і з боку самих студентів.

Зокрема, вузівський викладач повинен постійно тримати під контролем свідомості той факт, що фактично він виступає проміжною ланкою між структурою навчальної моделі та студентом, який оволодіває цією моделлю. Але сам викладач не є нейтральним стосовно цієї моделі: він привносить в її реалізацію власне бачення змісту, структури, функцій, цілей, завдань, засобів. Ситуацію ж більше заплутує той факт, що кожен викладач, реалізуючи лише якесь локальне завдання професійної підготовки (засобами свого предмета і особистісним впливом), сприймає її найчастіше як ситуацію суто навчальну: забезпечити оволодіння студентами певною галуззю наукових знань. Тобто, існує ще один фактор, що привносить зміни в уже прийняту модель організації процесу професійної підготовки (суб'єктивізм вузівських викладачів). Саме стереотипи мислення викладачів можуть значно ускладнювати, дезорієнтовувати роботу студентів за цілісною моделлю професійної підготовки: „Один з тих стереотипів – уявлення про тотожність результатів та змісту наукових і технічних розробок, що здійснюються в сфері конкретної професійної діяльності, і відповідного навчального матеріалу, що відображає ці результати. Для багатьох викладачів зміст освіти – це загальні результати професійної діяльності спеціалістів, які і повинні бути засвоєні студентами. Збереження подібних уявлень в багатьох випадках визначається змістом і характером педагогічної діяльності викладача вищої школи: він, як правило, не розглядає всю систему підготовки спеціалістів в цілому, а організує діяльність студента з відповідним навчальним матеріалом, який йому вже не як викладачеві, а як спеціалісту уявляється фрагментом, що відображає зміст його професійної діяльності” [11, 145].

Складність в тому, що самі по собі факти, поняття, теорії, що складають зміст наукової і професійної діяльності, дійсно існують незалежно від процесу їх вивчення. Але, ввійшовши до складу змісту тієї чи іншої навчальної дисципліни, вони отримують нову системну якість, яка адекватна лише суто педагогічній системі, стають дидактичними одиницями навчального предмета, і тепер їх функціонування в даній системі буде визначатись не колишньою науковою або практичною значущістю, а, перш за все, педагогічною доцільністю. Саме тому переведення змісту наукової і професійної діяльності в зміст навчального предмета є складним і зовсім не віддзеркалюючим процесом, адже виникає нова, якісно особлива цілісна система, в яку інтегрується як складова частина елемент, що раніше входив в іншу систему. Виникнення і упорядкування цієї нової системної цілісності буде суттєво залежати від того, наскільки ефективно здійснюється процес інтеграції, наскільки повно будуть охоплюватись окремі компоненти цієї системи загальним системоутворюючим фактором, чи стане загальна мета системи законом функціонування для окремих підсистем.

Висновки... Отже, навчальний процес є відносно самостійною, організованою за власними законами системою, яка несе в собі складноопосередковано елементи і зв'язки структури професійної діяльності. Це призводить до того, що значна частина подій вузівського життя отримує як для викладачів, так і для студентів самостійні (самоцінні і самодостатні) смисли і значення, які суттєво домінують, відсувають на „периферію” смисли і цінності відповідної професійної діяльності. Безпосередня актуальність навчальних подій обумовлює їх провідний вплив на діяльність і особистісний розвиток студентів, сприяють більшому підпорядкуванню їх логіці поточного життя, ніж професійній перспективі, виконанню безпосередніх вимог, ніж комплексному особистісному розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
2. Анисимов О.С. Основы психологии высшей школы. – М., 1987.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
4. Гичан И.С. Психология профессионального становления специалистов. – Киев, 1989.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск, 1981.

6. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К., 1996.
7. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под ред. Е.С.Смирновой. – Л., 1989.
8. Основы педагогики и психологии высшей школы /Под ред. А.В.Петровского. – М., 1988.
9. Студент и его деятельность /Под ред. Г.П.Давыдова. – Минск, 1978.
10. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хихловский Л.Б. Пути разработки модели специалиста. – Саратов, 1987.

Анотація
В.А.Семиченко

Проблеми и приоритеты профессиональной подготовки

В данной статье рассмотрены концептуальные основы профессиональной подготовки, этапы проектирования ее содержания, роль деятельностного и личностного подходов в профессиональной подготовке студентов, значение профессиограммы в проектировании содержания профессиональной подготовки и переводение компонентов профессиограммы в модель специалиста.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, деятельностный и личностный подходы, профессиограмма, модель специалиста.

Summary
V.A.Semychenko

The problems and priorities of professional training

Conceptual bases of professional training, stages of its content's projecting, the role of activity and personal approaches in the students' professional training, the meaning of professional diagram in the projecting of the content of professional training and transmitting of the components of professional diagram into the model of specialist have been considered in the article.

Key words: professional training, activity and personal approach, professional diagram, model of specialist.

Дата надходження статті до редакції

„9” листопада 2006р.

УДК 17.022.1 (043)

І.Б.СЛОНЕВСЬКА,
кандидат філософських наук, доцент
(м.Хмельницький)

ПРОБЛЕМА ДІАЛОГОВОГО МИСЛЕННЯ: НА ПЕРЕТИНІ ФІЛОСОФІЇ І ЛІТЕРАТУРИ

Автор звертається до проблеми становлення діалогового мислення, розглядаючи її в предметному полі літературної освіти. Вважаючи, що сьогодні остання є необхідною складовою гуманітарної освіти, автор акцентує увагу на принципі діалогу як методологічній засаді, котра сприяє становленню діалогового мислення особистості.

Ключові слова: принцип діалогу, діалогічне мислення, літературна освіта.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасна освіта, якщо її розглядати як відкрити нелінійну систему-процес, що постійно перебуває в динаміці, та, зокрема, літературна освіта, якщо взяти до уваги такі її характеристики, як відкритість, цілісність, мультикультуралізм, контекстуальність, діалогізм, – мають готувати до життя особистість, яка житиме у світі багатоманітних зв'язків, здатна орієнтуватися у швидкоплинному житті, бо вміє сприймати зміни і творити їх, розцінювати змінність як природну складову свого життя. Власні переконання, самостійність і незалежність мислення, здатність до свідомого, критичного аналізу – ті особистісні доміанти, які має формувати освіта ХХІ століття. Такі характеристики мислення дають можливість визначити його як діалогове. Нове мислення, засноване на принципі діалогу, є ознакою соціокультурних змін у суспільстві III тисячоліття. Поза сумнівом, значною мірою таким змінам суспільної свідомості має сприяти освіта, яка чутливо реагує на соціокультурні трансформації, змінюється сама і змінюватиме суспільство у майбутньому.

Креативність, діалогічність, мультикультурність мислення – яскрава і сутнісна ознака людини епохи постмодерну, яка вже розпочалася, і до якої має готувати сучасна ціннісна освіта.

Проте освітні трансформації, мета яких – становлення сучасного мислення людини ХХІ сторіччя, – процес, який тільки розпочався у вітчизняному освітньому полі і потребує свого осмислення і обґрунтування.

Формулювання цілей статті... Надалі ми зупинимося на визначенні тих методологічних підвалин, які можуть стати підґрунтям у процесі становлення діалогового мислення як чинника мислення сучасного, адекватного викликам ХХІ ст., та розглянемо зазначену проблему в контексті модернізації літературної освіти.