

5. Прокопенко І.Ф. Педагогічна технологія / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х. : Основа, 1995. – 105 с.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 7–15.
7. Сисоева С.О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування. Професійна освіта: педагогіка і психологія / С.О. Сисоева. – К., 2003. – С. 159–160.
8. Янушкевич Ф. Технологии обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. – М. : Высшая школа, 1986. – С. 36–40.

КОВАЛЕНКО В.О.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОБМЕЖЕННЯ ТА МОЖЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО РОЗУМІННЯ У ВНЗ

Вищі навчальні заклади готують професійно некомпетентних спеціалістів для галузевих організацій. Такий стан речей у ВНЗ є глобальним феноменом і не залежить від того, у якому ВНЗ здійснюється підготовка спеціалістів із вищою фаховою освітою, у якій країні знаходиться той чи інший ВНЗ.

Мета статті – розглянути причини, які породжують проблему формування професійного розуміння спеціалістів у ВНЗ, запропонувати напрями усунення цих причин і ліквідації проблеми.

У попередніх працях [9; 10] ми зазначали, що існують дві основні причини, які породжують цей феномен і його глобальний характер. Одна із причин закладена у особливостях змісту програмного забезпечення фахової підготовки спеціалістів саме у ВНЗ явно, тобто у вигляді переліку фахових та інших дисциплін, які визначаються міністерством освіти як нормативні. Інші дисципліни пропонуються вищими навчальними закладами залежно від їх профільної орієнтації. Друга причина – прихована і постає у вигляді семіотичних проблем у сфері фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ.

Першою причиною є пріоритет природничонаукової парадигми у програмному забезпеченні фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ. І суть її полягає в такому.

Фахова підготовка спеціалістів-фізиків, хіміків, біологів, як і спеціалістів інших галузей, у більшості ВНЗ здійснюється на пріоритетній основі природничонаукової парадигми. Як у нас, так і за кордоном. Тобто переважна більшість дисциплін і засобів у ВНЗ орієнтовані на оволодіння знаннями, уміннями та навичками науково-дослідної роботи. Є очевидні факти і наступні докази.

Зміст текстів підручників, посібників, статей, монографій, які є основними засобами фахової підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ, відображає основні особливості науково-дослідної діяльності вчених щодо досліджуваних ними фахових явищ; методи, якими вчені отримували наукові

факти, виявляли закономірності, закони, давали їм відповідну теоретичну інтерпретацію тощо.

Окремі аспекти науково-дослідної діяльності вчених презентовані у навчальних програмах ВНЗ дисциплінами типу: а) експериментальна фізика, хімія, біологія або, наприклад, експериментальна психологія (як у нас [6], так і за кордоном [14]); б) математична фізика, математична психологія [7]; математичні методи в біології [4], психології, педагогіці [3]; в) теоретичні аспекти інтерпретації результатів наукових досліджень, номінованих термінами “теоретична фізика”, “теоретична археологія” [2], “теоретична психологія” [13] та інші.

Заключні етапи фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ супроводжуються виконанням дипломних та магістерських робіт, які за змістом відтворюють науково-дослідну діяльність, наприклад, вчених-фізиків, біологів, психологів, соціологів та ін. Тому кінцевим результатом реалізації природничонаукової парадигми у ВНЗ є випуск спеціалістів, які є професійно придатними спеціалістами для роботи у науково-дослідних інститутах, лабораторіях тощо.

Але для галузевих організацій такі спеціалісти є професійно некомпетентними, оскільки мета у науково-дослідних установ – отримувати нові наукові факти, виявляти закономірності, закони тощо. А метою спеціалістів у галузевих організаціях є парадигмоване сприймання проблемних ситуацій (А. Ейнштейн: те, що ми бачимо, залежить від теорії), їх парадигмований аналіз, парадигмована оцінка, на основі яких робляться відповідні – парадигмовані – висновки, пропозиції тощо.

Очевидно, що в галузевих організаціях переважає інтелектуальна діяльність спеціалістів, яка регламентується професіональним способом його мислення та фаховим розумінням. Але за умови, що такий фаховий образ мислення та фахове розуміння цілеспрямовано формувались у нього впродовж п’яти – шести років фахової підготовки спеціаліста у ВНЗ.

Зазначимо при цьому суттєву різницю предметної сфери, з одного боку, щодо фахової реальності, яка досліджувалась ученими з дотриманням суворих процедур реалізації положень і правил природничонаукової парадигми і результати якої відображені в наукових текстах підручників, статей, монографій тощо, а, з іншого боку, предметної сфери професійного мислення та фахового розуміння вченого, яка (сфера думок вченого) також відображена у зазначених наукових текстах. І принципи, положення та правила її презентації у наукових текстах, її дослідження і, що досить важливо, її відображення викладачами та студентами принципово відрізняються від положень і правил природничонаукової парадигми.

Іншими словами, думки, роздуми, міркування вченого, які відображені у наукових текстах, не збігаються (онтологічно) із досліджуваною фаховою реальністю принципово. Але разом з тим вони постають специфічною фаховою реальністю щодо фахового мислення та фахового розуміння вченого. Очевидно, що необхідна зовсім інша стратегія дослідження

думок, роздумів, міркувань учених, які відображені у створюваних ними наукових текстах.

Друга причина, як уже зазначалося, постає у вигляді семіотичних проблем у сфері фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ і позначається на-ми як “пріоритет лінгвістичної парадигми”.

Сутність семіотичних проблем у ВНЗ, причини яких скриті, зводиться до такого. У наукових текстах підручників, статей, монографій тощо є чотири основних типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки. Знаками-словами позначаються предмети та явища дійсності, їх властивості тощо (вивчає, досліджує лінгвістика та її розділи – лексика, синтаксис та ін.). Знаками-термінами позначають логічні форми думки (поняття, судження та ін.), елементи логічних форм (суб’єкт, предикат, рід, вид, клас тощо). Їх вивчає логіка і термінологія. Знаками-концептами позначають логічні форми думки, у які вчені вкладають фаховий (соціологічний, психологічний тощо) зміст, дотримуючись логічних та парадигмальних правил побудови змісту денотатів визначуваного поняття (вивчає концептологія, фахова логістика). Математичними знаками позначають результати досліджень у вигляді числових значень, якими постають емпіричні та наукові факти, закономірності, закони тощо.

Парадокс-проблема полягає в такому. По-перше, зазначені чотири типи знаків мають чотири різних типи денотатів (значень). Типи знаків вивчають чотири різних науки. І для того, щоб відображати (сприймати) різні типи значень (денотатів), необхідно мати у свідомості трьох основних учасників освітнього процесу – вчених, викладачів і студентів – чотири різних види знань.

У переважної більшості з них є знання рідної мови та математики (тією чи іншою мірою), оскільки оволодіння цими знаннями починається досить рано, потім систематично вивчаються у школі впродовж десяти років і вдосконалюються протягом усього життя. А логічних та логістичних, концептуальних знань майже немає, оскільки логіка, а тим паче, концептологія, у школах не вивчалась. У більшості ВНЗ логіка вивчається лише один семестр. І тому вчені, викладачі та студенти, працюючи із науковими текстами зазначених засобів (підручники, посібники, монографії тощо), здатні відображати та сприймати лише денотати знаків-слів та денотати математичних знаків.

Лінгвістичний пріоритет (за наявності знань та володіння рідною мовою) дає можливість відображати лише денотати знаків-слів. А ними (денотатами) постають предмети та явища, їх властивості тощо, тобто те, що бачать очі або чують вуха (чуттєво-образний тип фахових знань). Тому впродовж життя у вчених, викладачів та студентів накопичується значна кількість знаків-слів та їх денотатів завдяки органам чуття та процесам пам’яті. Це по-перше.

По-друге, три із чотирьох типів знаків, як-то: знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти зовнішньо є абсолютно однаковими. І тому відбувається неусвідомлене ототожнення денотатів трьох різних типів знаків і

зведення їх лише до одного типу – денотатів знаків-слів. У цьому і полягає сутність пріоритету лінгвістичної парадигми у фаховій підготовці спеціалістів різних галузей. І, як результат, у процесі навчання у ВНЗ (а також і самоосвіти) основні учасники ВФО можуть оволодівати знаннями і знати дуже багато. Цей процес називають терміном “професійна підготовка”. Але вони не здатні розуміти те, про що знають, оскільки у їх свідомості відсутні знання про знаки-терміни і знаки-концепти та їх денотати, правила оперування цими знаками. А ними вчені позначають та відтворюють свої думки, роздуми, міркування у наукових текстах. Питання полягає лише в тому, які знаки використовують при цьому вчені, а разом із ними викладачі та студенти.

Висновком аналізу другої причини є таке твердження: вища фахова освіта у ВНЗ готує спеціалістів, які мають певні фахові, переважно чуттєво-образні знання. І такі спеціалісти можуть знати дуже багато, але не здатні професійно мислити, мати фаховий розум та здатність розуміти те, що вони знають.

Використовуючи прийом “загострення” проблеми, можна зробити таку заяву: у переважній більшості трьох основних учасників ВФО – вчених, викладачів та студентів (як майбутніх спеціалістів) – у свідомості відсутні професійні концепти як засоби професійного (високий рівень) мислення та фахового розуміння.

Тим, хто заперечує це, пропонуємо визначити (для себе) положення, правила та закони побудови денотатів чотирьох концептів на простому прикладі – “мороз і сонце день чудовий”.

Переважна більшість людей думають, що вони розуміють, про що йде мова. А насправді таке “розуміння” зводиться до актуалізації чуттєвого досвіду інтерпретації денотатів знаків-слів, використовуючи прийоми, які схожі на визначення: характеристика, опис, пояснення, приклад тощо.

А тепер спробуйте побудувати, тобто визначити денотати цих концептів (тобто дати визначення цих понять). І при цьому дотримуватись психологічних, логічних, термінологічних, концептологічних і фахових (парадигмальних) положень, правил та законів семантизації логічних форм мислення фаховим змістом, оскільки ці положення, правила і закони семантизації логічних форм через введення у денотат концепта фахової парадигми, презентують сутність визначуваних явищ, а не їх чуттєво-образні уявлення.

То чи знаєте ви ці положення, правила і закони побудови денотатів фахових концептів своїх наук і відповідних дисциплін? Якщо ви не знаєте цих, повторюємо, психологічних, логічних, термінологічних, концептологічних і фахових (парадигмальних) положень, правил і законів семантизації логічних форм мислення парадигмованим фаховим змістом, то у вашій фаховій свідомості не можуть бути наявними професійні концепти, а відтак, і фахове розуміння.

Важливо звернути увагу спеціалістів вищої фахової освіти на існування третьої глобальної причини, сутність якої, на відміну від попередніх, стосується не умов, які створені у ВНЗ однобокостю програмного забезпечення

підготовки спеціалістів та їх непідготовленістю, а наявністю проблеми глобального феномену розуміння того, що таке “розуміння” (рос. “понимание”). Тобто якщо попередні причини констатували факт відсутності дисциплін, які були б спрямовані на формування фахового способу мислення, фахового розуміння, то зміст третьої причини полягає в тому, що необхідно з’ясувати сутність феномену “розуміння”, його природу, складові, умови походження і лише потім розробляти засоби його формування.

Іншими словами, треба дати відповідь на запитання: Що таке “розуміння”? І чи є в літературних джерелах теорія цього феномену, яка б чітко й однозначно розкривала сутність цього поняття, його природу, походження, складові, визначала його фаховий статус тощо, оскільки очевидним є таке: якщо у нас немає такої теорії, проблематичними залишаються засоби та методи його формування у ВНЗ. І саме цими обставинами у назві нашої статті зазначено “обмеження та можливості педагогічних технологій” формування цього феномену.

Аналіз наукових праць, які стосуються вирішення сутності цього феномену, свідчить про таке.

Є ряд філософських праць, автори яких розглядають феномен розуміння у наукових джерелах під назвою “Над чим працюють, про що сперечаються філософи”. Так, наприклад, “Проблема розуміння у філософії” С.С. Гусєва і Г.Л. Тульчинського [5], “Загадка людського розуміння” [8], “Чому є сенс сперечатися про поняття” М. Леске, Г. Редлова, Г. Штилера [12] та ін. Логіки також заявляють, що вирішення проблеми розуміння надзвичайно важливе у педагогічному процесі, але “на жаль, у логіці немає розробок самого поняття “розуміння” [1, с. 55].

Зі змістом цих та інших праць, поглядами різних авторів на предмет “що таке розуміння” можна ознайомитись в інших джерелах. Але ми хочемо звернути увагу на ту обставину, що в зазначених нами працях феномен “розуміння” виноситься у їх назви саме як “проблема”. А це свідчить про актуальність вирішення цієї проблеми як у гносеологічному контексті (чітке розмежування феномену “розуміння” як явища і як поняття “розуміння”), так і в спеціально науковому, фаховому контексті. Але педагогічний аспект (тобто формування) є пріоритетною метою дослідження.

Традиційна схема передбачає аналіз поглядів учених щодо проблеми визначення сутності феномену “розуміння”. Але такий аналіз здійснений вченими у вищеназваних та інших працях. І тому повторювати його немає сенсу. Ми вибираємо протилежний спосіб, суть якого полягає в такому.

Спочатку ми здійснюємо аналіз терміна “розуміння” і визначаємо, які з наук причетні до цього терміна і його дослідження. Так, наприклад, очевидно, що терміни: “розуміння”, “розум” є психологічними категоріями, оскільки пов’язані з мисленням та його результатами: поняттями, судженнями, думками, які є предметом психології.

Психологія досліджує мислення як психічний процес відображення зв’язків та відношень між предметами та явищами різної природи. І тим самим розглядає мислення, зміст якого опосередкований особливостями

предметів та явищ, між якими відображаються зв'язки та відношення (наочно-образний, словесно-логічний та інші види мислення).

Разом з тим поняття, судження, умовиводи є також і предметом логіки. Але логіка не досліджує зміст мислення, а лише його логічні форми та положення, правила і закони оперування логічними формами мислення. Тому логіка до змісту мислення не має жодного стосунку. А відтак, вона є універсальною наукою, і дотримання положень, правил і законів оперування логічними формами мислення є обов'язковою умовою наукового стилю, наукового способу мислення.

А зміст мислення вченого визначається суспільно-історичним розвитком конкретної науки, у якій спільнота вчених створила свої теорії, парадигми, специфічні знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти. І вчений позначає ними, з одного боку, об'єкт, предмет, методи, процес та результати своїх досліджень, а з іншого, – свої думки, роздуми, міркування у наукових текстах підручників, статей, монографій тощо, використовуючи при цьому різні типи знаків. І думки, роздуми, міркування позначаються тільки знаками-термінами і знаками-концептами.

Ми повторюємось. І робимо це для того, щоб розвести “логічні форми мислення” і “зміст” фахового мислення, який створений спільнотою вчених в тій чи іншій науці. А потім показати процедуру поєднання однієї із логічних форм мислення, а саме поняття – із фаховим змістом мислення, який визначатиме зміст денотата фахового наукового концепту. Тобто якщо термінами позначаються елементи логічних форм мислення (суб'єкт, предикат, рід, вид, клас та ін.), то знаками-концептами позначають логічні форми мислення, у які вчений вкладає фаховий науковий зміст, дотримуючись певних: логічних, термінологічних, концептологічних, і парадигмальних положень, правил і законів побудови змісту денотата фахового концепту. І є логічна операція: “визначення поняття”, яка розкриває зміст денотата фахового концепта, у якому (денотаті) презентовані суттєві ознаки визначуваного явища. Такою є функція логічної операції за її визначенням у логіці.

Суттєві ознаки в предметах та явищах не можна побачити очима, а лише розумом, який, образно кажучи, озброєний фаховою парадигмою. Саме парадигма як панівна теорія (парадигма першого типу, за Т. Куном [11, с. 221–228]), яка створена спільнотою вчених, будучи введеною в денотат фахових наукових концептів, визначає і фахову сутність досліджуваного вченим явища, і його (вченого) фахове розуміння.

Таким чином, феномен “розуміння” пов'язаний із трьома основними науками: психологією мислення (а не чуттєвим досвідом пізнання явищ природи); логікою, її універсальними логічними формами мислення; і фаховим науковим знанням, зміст якого отриманий реалізацією природничо-наукової парадигми. Але вона завжди детермінована фаховою парадигмою. А це означає, що вчені, викладачі та студенти, якщо бажають навчитись професіонально мислити і розуміти, повинні знати положення, правила та закони зазначених наук і володіти навичками та вміннями будувати денотати визначення фахових наукових концептів у своїй науці чи дисцип-

ліні. І оволодіння такою системою знань, умінь і навичок ми називаємо терміном “професіональна” підготовка спеціалістів у ВНЗ.

Висновки. Через перелік основних наук, які стосуються терміна “розуміння” та його виду – “фахове розуміння”, ми лише намітили науково-теоретичні основи цього феномену. А наступні дії – це об’єктивація положень, правил і законів поєднання логічних форм мислення із фаховим науковим знанням, процедура якої (об’єктивації) визначатиме методичну (і технологічну) основу побудови денотатів фахових наукових концептів і разом з тим – фахового, професійного, розуміння.

Ми переконані, що розуміння того, що таке “розуміння” визначається єдиним критерієм – усвідомлення і презентація сутності визначуваного явища, яка (сутність) завжди детермінується фаховою парадигмою. І тільки нею як єдиним критерієм концептуальної фаховізації вищої освіти.

Література

1. Войшвилло Е.К. Логика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М., 2001. – 528 с.
2. Гарден Ж.-К. Теоретическая археология / Ж.-К. Гарден. – М. : Прогресс, 1983. – 295 с.
3. Гласс Д.Ж. Статистические методы в педагогике и психологии : пер. с англ. / Дж. Гласс, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
4. Гроссман С. Математика для биологов : пер. с англ. / С. Гроссман, Дж. Тернер. – М. : Высшая школа, 1983. – 383 с.
5. Гусев С.С. Проблема понимания в философии / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М. : Политиздат, 1985. – 192 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
6. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология : учебное пособие / В.Н. Дружинин. – [2-е изд., доп.]. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.
7. Журавлев Г.Е. Системные проблемы развития математической психологии / Г.Е. Журавлев. – М. : Наука, 1983. – 289 с.
8. Загадка человеческого понимания / [под общ. ред. А.А. Яковлева ; сост. В.П. Филатов]. – М. : Политиздат, 1991. – 352 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
9. Коваленко В.О. Професійна некомпетентність спеціалістів із вищою освітою як глобальній феномен: причини та напрямки подолання / В.О. Коваленко // Вища освіта України. – 2007 р. – Т. 6: Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – С. 105–113.
10. Коваленко В.О. Семіотичні проблеми у сфері вищої освіти як глобальна причина професійної некомпетентності майбутніх спеціалістів / В.О. Коваленко, Є.А. Огаренко // Вища освіта України. – 2010. – Т. 1У (22): Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” – С. 454–471.
11. Кун Т. Структура научных революций : пер. с англ. / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1975. – 288 с.
12. Леске М. Почему имеет смысл спорить о понятиях : пер. с нем. / М. Леске, Г. Редлов, Г. Штилер. – М. : Политиздат, 1987. – 287 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
13. Петровский А.В. Основы теоретической психологии : уч. пособ. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
14. Фресс П. Экспериментальная психология : перевод с франц / П. Фресс, Ж. Пиаже. – М. : Прогресс, 1975. – 284 с.