

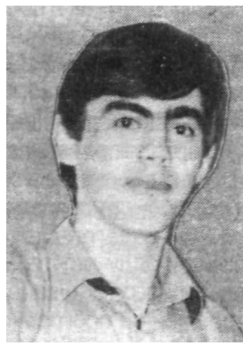
Alma mater

М. І. СМЕТАНСЬКИЙ, кандидат педагогічних наук
В. М. ГАЛУЗЯК, асистент (Вінницький педінститут)

ПРОФЕСІЙНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК РИСА ОСОБИСТОСТІ



Сметанський Микола Іванович закінчив у 1973 р. Вінницький педінститут, працював учителем, директором школи. Нині — завідуючий кафедрою педагогіки цього інституту. Досліджує проблеми формування особистості учителя. У вільний час любить працювати у саду, грати у футбол, відвідувати театр.



Галузяк Василь Михайлович закінчив у 1991 р. Київський педінститут. Працює асистентом кафедри педагогіки Вінницького педінституту. Коло наукових інтересів — особистість, її самосвідомість і мотиваційна сфера. Впевнений, що розвиток педагогіки можливий лише в тісному зв'язку її з психологією та іншими антропологічними науками.

Якби кожного з нас запитали, які проблеми вузівського життя у найбільшій мірі хвилюють, то, напевно, серед найгостріших назвали б небажання студентів учитись, їх безвідповідальність.

Найпоширенішими формами прояву безвідповідальності студентів є запізнення і пропуски занять, низька активність у навчально-пізнавальній діяльності. Так, 16 % студентів пропускають заняття регулярно, а 73,3 % — епізодично. Близько 10 % постійно запізнюються. Багато проблем пов'язано із низькою активністю на заняттях. 12,1 % опитаних зазначили, що під час лекцій ведуть здебільшого несистематичні записи, а 14,2 % — зовсім нічого не записують. Близько 40 % на семінарських заняттях бажають бути просто слухачами, а 22,3 % обмежуються епізодичними виступами. Таку пасивну поведінку теж можна вважати «прихованим пропуском». 24,4 % респондентів визнали, що приходять непідготовленими до практичних занять, 64 % — готуються несистематично. При такому стані 60 % студентів бажають, щоб семінарські заняття проходили у формі творчих дискусій, вважаючи себе готовими до таких форм навчальної діяльності. Так уже в стінах вузу закладаються основи професійної безвідповідальності, несамокритичності.

Вирішення проблеми формування професійної відповідальності у майбутніх учителів потребує в першу чергу уточнення поняття «відповідальність». Слід зазначити, що в педагогічній літературі (на відміну від філософської та психологічної) визначенню самого поняття «відповідальність» не приділялось належної уваги.

Сучасні перетворення вимагають переосмислення поняття «відповідальність», наповнюють його новим змістом. Сьогодні вже недостатньо механічного дотримання інструкцій та розпоряджень. Відповідальність слід розуміти як рису особистості, що проявляється в тенденції

творчо, результативно виконувати свої професійні та громадські обов'язки, (і формування передбачає виховання моральної потреби та практичної готовності до таких дій. Професійна відповідальність учителя тісно пов'язана із його професійним та духовним становленням. Як стверджує Н. В. Кузьміна, можна бути відповідальним, але не стати майстром педагогічної справи, але не можна стати майстром педагогічної справи, не будучи відповідальним. Таким чином, відповідальність виступає стимулом постійного творчого пошуку оптимальних шляхів виконання особистістю свого професійного та громадського обов'язку, стрижнем її професійних і громадських якостей.

Необхідною умовою формування професійної відповідальності майбутнього вчителя є його зацікавленість у процесі та результатах навчально-пізнавальної діяльності. В основі такої відповідальності є покликання, любов до педагогічної професії. Не випадково класики педагогіки, характеризуючи якості учителя, на першому місці ставили любов до дітей та педагогічної професії. Цікаво, що серед основних причин безвідповідального ставлення студентів до навчання у вузі вчителі, тобто колишні студенти, вважають відсутність інтересу до педагогічної праці (89 %). Очевидно, що вирішення проблеми слід починати ще в школі, в період профорієнтації та профвідбору. Саме тут закладаються основи професійної відповідальності вчителя і саме тут сьогодні ми маємо ще серйозні прорахунки Існуюча практика відбору не виправдовує себе. За даними досліджень 27 % студентів першого курсу при можливості поміняли б обрану професію, 12 % випускників вузу не впевнені, що знову поступили б у педагогічний вуз, а 8 % переконані, що обрали б іншу професію. У той же час багато педагогічно обдарованої молоді не може обрати бажану професію.

Спроби якимось чином «косметизувати» практику

прийому не дають бажаних результатів. Вся складність проблеми полягає в тому, що в її основі закладено два невинуватих принципи відбору абітурієнтів: перший — орієнтація лише на виявлення знань з окремих предметів (без врахування нахилів абітурієнтів до педагогічної діяльності); другий — повне недовір'я тому, хто 10—11 років формував особистість.

При відсутності чітких критеріїв і достатньої чіткості в оцінці абітурієнтів ми нерідко психологічно травмуємо молододу людину, подаємо перший урок соціальної несправедливості. Одночасно принижуємо і авторитет учителя, демонструючи перед громадськістю його «неспроможність» якісно навчати. Окремі ж спроби вчителів і учнів відстояти свою гідність у більшості випадків є безуспішними. Така незахищеність абітурієнта нерідко відштовхує від педагогічних вузів багато здібної молоді, породжує протекціонізм. А система підготовки вчителя «школа — вуз — школа» по суті справи не діє. Вуз є монополістом: відбирає кого хоче і випускає кого хоче. Школа безправна у рекомендації та відборі педагогічних кадрів.

Висловлені М. І. Шкілем пропозиції («Освіта» від 27.03.92) про нові підходи до відбору учнівської молоді в педагогічні інститути є цілком слушними. Дійсно, хто, крім учителя, який спілкувався зі своїм вихованцем протягом усіх років навчання, може краще визначити його нахил до педагогічної діяльності. Тому ми повністю підтримуємо пропозицію, що рекомендації педагогічних колективів повинні стати визначальним показником у відборі абітурієнтів.

Зміст характеристики-рекомендації орієнтовно може бути таким: 1) загальні дані про випускника; 2) його взаємини з колективом, товаришами, ставлення до школи; 3) навчальна діяльність; 4) суспільно корисна праця в школі та поза нею (це допоможе визначити окремі нахили, інтереси та наміри учня); 5) особливості характеру та темперамент; 6) спрямованість особистості, спеціальні здібності. Стверджує характеристику підпис учителя-предметника (показник підготовленості випускника з даного предмета, його здатність до подальшого навчання), класний керівник (як свідчення про педагогічну спрямованість) і директор школи. Видається така характеристика-рекомендація радою школи.

Правда, дехто висловлює побоювання, що ці направлення-рекомендації не можна вважати надійними документами для відбору майбутніх студентів. На думку опонентів цієї ідеї, такі рекомендації не відобразять реального стану — наявності чи відсутності педагогічних задатків у рекомендованих, призведуть до необ'єктивності, формалізму.

Частково з цим можна погодитись, тому що існують реальні основи для необ'єктивності: деформація моральних устоїв, відсутність соціального замовлення на майстерність і т. п. Щоб запобігти небажаним наслідкам такої новації, слід було б, можливо, на певний період визначити відповідальність педагогічного колективу за об'єктивність характеристики-рекомендації. Якщо, наприклад, направлений педагогічним колективом учень зарекомендував себе з негативної сторони, то колектив постановою обласного управління народної освіти спочатку попереджається про необ'єктивність характеристики, а при повторенні — позбавляється на рік чи два права рекомендації.

Доцільність введення такої форми відбору підтверджують дані анкетного опитування. На питання, чи поліпшиться якість відбору в педагогічні вузи, коли за основу брати характеристику-рекомендацію, схвально відповіли 91,5 % директорів шкіл, 88 % учителів і 86,2 % студентів.

Важливим періодом у процесі формування професійної відповідальності учителя є навчання у вузі. Глибоке ознайомлення з професією, її суспільним значенням і специфікою, можливість для перевірки власних якостей та рівня підготовленості — все це сприяє вихованню і розвитку професійної відповідальності. У той же час, як свідчать результати досліджень, проблема відповідаль-

ності майбутніх педагогів сьогодні особливо актуальна. Виникає питання: які причини цього? Адаже більшість студентів за власним бажанням вступали в інститут, витримували великі конкурси і раділи успіхові. На нашу думку, всі причини, які негативно позначаються на формуванні професійної відповідальності студентської молоді, можна умовно поділити на три групи: соціальні, психологічні та педагогічні. До соціальних належать: відсутність ринку праці, тобто соціального замовлення на високу майстерність, низький престиж педагогічної професії. В результаті зникає смисл успішного, наполегливого навчання, зацікавленість у його результатах.

Негативний вплив соціальних причин посилюється психолого-педагогічними: відсутністю у студентів (особливо на початковому етапі навчання) навичок роботи у режимі самоконтролю; недоліками в організації навчального процесу у вузі, формалізмом у контролі знань, невимогливістю викладачів, невисоким їх професійним рівнем, перевантаженням студентів обов'язковими заняттями, їх безправністю у виборі змісту, форм і методів навчально-пізнавальної діяльності, одностороннім підходом до проблеми демократизації вузівського життя, що виражається у всюдозволеності, і т. п.

Особливо гострою є проблема контролю за якістю професійного становлення майбутнього вчителя. В інституті існують різні форми контролю: за відвідуванням студентами занять, за участю в суспільно корисній діяльності, за оформленням навчальної документації і т. п., але не досить ефективно функціонує головний контроль — за якістю знань. Викладачеві просто не вигідно витрачати час на такий контроль: відробітки, повторне складання заліків, екзаменів не входять у навантаження. Вуз і викладач не несуть прямої відповідальності за погану якість своєї роботи ні перед студентом, ні перед школою. Дуже рідко у практиці вузівського життя викладач низького професійного рівня усувається від виконання своїх функцій.

Наявність цих та інших причин призводить до того, що студенти втрачають інтерес як до процесу, так і до результату своєї діяльності. При відсутності такої зацікавленості формування відповідальності зводиться до звітності, примусу, санкцій за невиконання завдань. Постійний примус до навчання з боку викладачів, адміністрації факультету формує звичку до опору, пасивність, небажання вчитись. Адаже жодна діяльність (а педагогічна особливо) не може протягом тривалого часу здійснюватись на основі зовнішнього примусу або самопримусу. У зв'язку з цим виникає необхідність в пошуках джерел мотивації відповідальності.

Аналіз теорії та практики вищої освіти свідчить про необхідність комплексного підходу до вирішення цієї проблеми. Повинні бути переглянуті і уточнені всі компоненти діяльності студента у вузі: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольючо-регулюючий та оцінювально-результативний. Стає вже очевидним, що головна увага повинна зосереджуватись не стільки на тому, щоб студент засвоїв необхідну інформацію, виробив певні навички, скільки на формуванні потреби у діяч, у постійному прагненні до професійного зростання. Цього можна досягти при умові, коли студент, майбутній педагог стане активним учасником навчально-виховної роботи у вузі. Надання студентам права творчого пошуку, вибору змісту, форм і методів роботи, висловлення та аргументування власних поглядів дасть їм можливість відчувати себе суб'єктами діяльності. Особистість лише тоді може взяти на себе відповідальність і проявити ініціативу, коли відчуває себе суб'єктом діяльності, її творцем. Тому проблема демократизації вузівського життя є не просто модним гаслом, а життєвою необхідністю.

Останнім часом поживавшали пошуки методів і прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Одні викладачі зосереджують свою увагу на проблемах контролю, інші пропонують активні методи на-

вчання (ділові ігри, проблемне навчання, творчі роботи і т. п.), треті займаються вдосконаленням традиційних форм занять — лекцій, практичних та лабораторних робіт.

Однак більшість погоджується з тим, що центр проблеми поліпшення підготовки спеціаліста знаходиться в організації та забезпеченні самостійної роботи студентів, яка створює сприятливі можливості для розвитку ініціативи та самостійності, здійснення диференціації та індивідуалізації навчання, формування власних поглядів і переконань, відповідальності студентів. Поки що студенти мало часу виділяють для самостійної роботи.

Значна роль у формуванні професійної відповідальності належить дослідно-експериментальним видам діяльності студентів: педагогічній практиці, написанню курсових і дипломних робіт. Їх організація створює сприятливі умови для розвитку ініціативи і самостійності, творчої активності студентів. Науково-дослідна робота забезпечує виникнення умов для реального активного співробітництва між викладачами і студентами, між студентами і вчителями, що значно пришвидшує процес формування професійної відповідальності.

Наші дослідження свідчать про існування взаємозв'язку між ступенем відповідальності студентів у навчанні і наявністю у них життєвого ідеалу. Анкетне опитування виявило, що кожен четвертий студент взагалі не має ідеалу. Низький процент у життєвих ідеалах студентів займають учителі. Чи не є це одним із симптомів загального зниження престижу педагогічної професії, розчарування в ній? Поліпшити стан справ могло б наповнення вузівського життя цікавими, змістовними екскурсіями, зустрічами з талановитими педагогами, ознайомлюючими практиками, активним спілкуванням і співробітництвом студентів з педагогічними колективами та майстрами педагогічної праці. Потрібно розкрити перед майбутніми педагогами особливості їх професії, показати можливості та засоби самоствердження, самореалізації в ній.

Значний вплив на формування професійної відповідальності майбутнього вчителя має характер стосунків між викладачами і студентами. В історичному минулому ми мали прекрасні приклади, коли в університетах, інститутах, гімназіях багато викладачів не обмежували свого спілкування з молоддю лише офіційними рамками навчального закладу. Нерідко викладачі запрошували студентів додому, де у невимушеній обстановці відбувались дискусії, обговорювались наукові статті, висувались сміливі гіпотези, плани на майбутнє. У такій атмосфері і виникало почуття особистої гідності, усвідомлювалась причетність кожного до оточуючих проблем, забезпечувалось бачення значущості своєї професії, формувалось почуття професійної відповідальності.

Сьогодні сфера спілкування студента і викладача значно звузилась і збідніла своїм змістом. Формами такого спілкування стали лише заняття, екзамени і «трудова десанти». Ще нерідко спостерігаються факти зверхності викладачів у ставленні до студентів. А останні в свою чергу відповідають зневагою або запобігливістю. Особливо чітко це проявляється під час екзаменів, де часто ще панує авторитарність, суб'єктивізм екзаменаторів і страх, нещирість студентів. Очевидно, назріла необхідність міняти не лише характер взаємостосунків, але й форми контролю за якістю знань студентів. У практиці вищої школи вже позитивно зарекомендувала себе заміна традиційних курсових екзаменів із педагогіки, психології та методики профільюючих предметів відкритим звітом-екзаменом студента перед викладачами та своїми товаришами за навчальну, дослідницьку і практичну діяльність. Це дає змогу глибше розкрити науково-практичну готовність студента до професійної діяльності. Суттєвих змін повинні зазнати і державні екзамени. Вони майже повністю дублюють курсові, мають репродуктивний характер і є мало інформативними. Ефективнішим є захист дипломних робіт з психолого-педагогічних і методичних проблем. Заглиблення в педа-

гогічну теорію та практику позитивно впливає на розвиток креативності, чітко висвічує рівень професійної підготовки, підвищує відповідальність студента.

Особливу роль у вирішенні проблеми має правове регулювання внутрішнього розпорядку в вузі. Знання вимог і розпоряджень адміністрації до певної міри регулює поведінку студентів. Але найефективніше процес формування відповідальності відбуватиметься тоді, коли студенти відчують свою причетність до організації власного життя в інституті, стануть суб'єктами права. Поки що вони ними ще не стали. Так, з одного боку студенти можуть обиратись до ради факультету, вузу, а з іншого — вони можуть щось вирішувати лише через громадські організації. Крім того, рада факультету, інституту може вирішити будь-яке питання навіть при повній відсутності студентів, бо кворум набирається.

Сьогодні відчувається необхідність в законі, який, з одного боку, усував би адміністративно-командний стиль соціально-педагогічного управління підготовкою майбутнього вчителя, а з другого, чітко визначав відповідальність студента за результати своєї роботи і держави за створення умов для його професійного зростання. Саме відсутність такої взаємовідповідальності є однією із причин безвідповідальності. Вихід із ситуації вбачається у встановленні довірливих відносин в системі «вуз — студент — школа». У зв'язку з цим бажано, щоб уже студент 1-го курсу знав, у якій школі йому доведеться працювати, а педагогічний колектив протягом усіх років навчання майбутнього учителя цікавився його результатами (періодичні звіти, інформація про результати сесій і т. п.). При цьому педагогічний колектив може залучати студента до розв'язання певних проблем, даючи завдання відшукати теоретичне обґрунтування тих чи інших підходів в їх вирішенні. У таких умовах значно зросте відповідальність майбутнього вчителя перед педагогічним колективом школи, а вузу — перед школою і студентом.

Важливою умовою формування професійної відповідальності є матеріальне стимулювання навчальної праці студентів. Існуючу систему, коли стипендії відмінників студентів, які вчать «добре», і трієчників відрізняються всього на 13 %, не можна вважати оптимальною. Така різниця між стимулами недостатня, знаходиться нижче «відносного порогу», необхідного для відчуття змін у матеріальній зацікавленості, що нівелює мотиваційну функцію стипендії у навчанні. А невисокі вимоги до рівня професійної майстерності випускника з боку суспільства не гарантують і в майбутньому кращого життєвого рівня тим студентам, які досягли значних успіхів у навчанні.

Напевно, було б доцільним ввести конкурентну систему стимулювання навчальної праці студентів. Суть її полягає в прийомі до вузу, крім встановленої норми, ще певної кількості студентів, які на вступних іспитах не набрали необхідної кількості балів і згодні платити за своє навчання. Після закінчення навчального року на основі результатів сесій проводиться конкурс. Ті студенти, які по сумі балів увійшли до кількісного складу групи, продовжують навчатись за рахунок держави, а ті, хто не набрав необхідної суми, або залишають вуз, або платять за навчання до наступного конкурсу.

Запропоновані системи стимулювання мають і недоліки: вони орієнтують студентів в основному лише на оцінки, бали. Краще було б забезпечити орієнтацію на майстерність, високий професіоналізм. Для цього потрібно, щоб кожна школа була зацікавленою у високій майстерності своїх працівників. А це можливо за умови атестації педагогічних колективів з диференціацією в заробітній платі їх працівників. За таких умов кожен студент прагнути забезпечити високий рівень своєї підготовки, щоб мати можливість потрапити в колектив вищої категорії.

Таким чином, проблема формування професійної відповідальності майбутніх учителів є досить складною і багатоаспектною. Успішне її вирішення залежить від багатьох умов.