

УДК 378.124-057.21:37.013.76

**КУРС “ОСНОВИ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ
ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ” ЯК АКМЕОЛОГІЧНИЙ НАПРЯМ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ**

Наталія Гузій

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, 01601 Київ, Україна*

Подано результати викладання експериментального навчального курсу акмеологічного спрямування з основ професіоналізму викладача вищої школи для магістрантів, висвітлено досвід проектування його змісту та технологій вивчення.

Ключові слова: акмеологія, акмеологічна освіта/підготовка, професіоналізм педагога.

Постановка проблеми. Сучасні умови глобалізації економіки зумовлюють динамізацію інтеграційних процесів в освіті і науці європейських країн, поєднання їхніх зусиль у створенні єдиного світового освітнього простору, що знайшло практичне відображення у Болонських деклараціях, до яких останнім часом активно залучається і Україна. Це передбачає як запровадження загальних стандартів організації неперервної вищої освіти, зокрема багатоступеневої системи підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра, передбаченими світовими стандартами, так і збереження національної ідентичності й специфічних культурно-історичних властивостей вищої освіти кожної країни.

Для української вищої школи принципово новим стало запровадження магістратури, діяльність якої в сучасних умовах забезпечує підготовку професіонала найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня, здатного до науково-педагогічної діяльності у ВНЗ різноманітного профілю. Це актуалізувало проблему психолого-педагогічної підготовки майбутнього викладача вищої школи та засвідчило необхідність трансформації здобутків педагогіки і психології вищої школи як специфічної галузі наукового знання у навчальні дисципліни, визначення їхнього змісту та технологій опанування. Наявна номенклатура предметів психолого-педагогічної циклу магістратури, крім базових дисциплін з педагогіки та психології вищої школи, здебільшого охоплює курси з організації наукових досліджень, організації навчально-виховного процесу у вищій школі, Болонського процесу, а також економіки та правових основ вищої школи. Водночас аналіз чинних навчальних планів,

програм, більшості підручників і посібників засвідчив недостатню відображеність у них питань сутності та специфіки професійної праці викладача, вимог до його особистості та педагогічної діяльності, закономірностей та шляхів професійно-педагогічного зростання, самовдосконалення, зорієнтованих на досягнення педагогічної майстерності та професіоналізму. Сьогодні відкриваються значні перспективи щодо висвітлення цієї проблематики студентам-магістрантам завдяки розвитку науки акмеології – сучасної галузі людинознавчих наук, яка вивчає вершинні досягнення особи на етапах зрілості, розквіту, успіху.

Аналіз останніх досліджень. Різноманітні проблеми педагогіки вищої школи та загальнопедагогічної підготовки фахівців висвітлено в працях О. Абдулліної, І. Богданової, О. Глузмана, О. Кучерявого, В. Сластьоніна та ін. Акмеологічні дослідження успішно проводять російські, білоруські, українські вчені: О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Є. Климов, Н. Кузьміна, М. Кухарев, Л. Орбан, С. Степанов та ін. Загальні основи діяльності викладача вищої школи розглянуто в працях О. Гури, а окремі питання його професіоналізму, фахової майстерності – у працях С. Вітвицької, З. Курлянд та ін. У руслі педагогічної акмеології сформувався спеціальний напрям акмеології вищої педагогічної освіти (В. Вакуленко). Проте комплексні дослідження акмеологічної освіти викладача вищої школи на етапі навчання у магістратурі, спрямовані на становлення його професіоналізму, поки не виконували.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні експериментального досвіду організації акмеологічної підготовки майбутнього викладача вищої школи як надбудовчого, узагальнено-систематизувального етапу становлення його педагогічного професіоналізму.

Виклад основного матеріалу. Експериментальну роботу проводили зі студентами-магістрантами наприкінці навчання у вищому педагогічному закладі. Зміст і спрямованість цього етапу підготовки були зумовлені метою, завданнями, логікою, специфікою професіоналізації фахівців у переддипломний період, загальною соціально-професійною ситуацією їхнього розвитку, відповідно до якої студенти вже закінчили вивчення предметів фундаментальної психолого-педагогічної, методичної, фахової підготовки, пройшли активну виробничу і стажерську педагогічну практику і реально мають бути готовими до самостійного особистого та професійного життя – можуть працювати за фахом, планувати найближче майбутнє. Провідний же вид діяльності студентів-випускників динамічно трансформується з навчальної у професійну.

Формувальні впливи спрямовували на забезпечення педагогічного супроводу вирішення навчально-професійних питань. Центральною педагогічною проблемою цього етапу є інтернальність – безпосередній

перехід до самостійної педагогічної праці, що вимагає практичного використання фахівцями-початківцями здобутої під час навчання системи знань і умінь як індивідуально-неповторної синкретичної цілісності. Це становить завершальну стадію навчально-професійного самовизначення, яка є початком трудової діяльності, в процесі якої особистість утверджується як професіонал, що і зумовлює активну суб'єктно-творчу позицію працівника щодо вибору теоретико-методологічних основ та методико-технологічного інструментарію організації педагогічного процесу; а головне – постійного комплексного самоусвідомлення, самооцінки власних професійно-педагогічних властивостей та їх цілеспрямованого вдосконалення на рефлексивній основі.

Організаційною формою експериментальної роботи було визначено авторський навчальний курс “Основи професіоналізму викладача вищої школи”, що став, по суті, одним із перших аналогів акмеологічної освіти викладачів вищої школи і був введений до підготовки магістрів разом з іншими психолого-педагогічними дисциплінами – педагогікою, психологією вищої школи, організацією навчально-виховного процесу у вищій школі та ін. Специфічність мети і завдань цієї нової для вітчизняної вищої освіти ланки підготовки педагогічних працівників та її недостатня дидактична забезпеченість зумовили особливості проектування змісту експериментального курсу, а також вибору методичного інструментарію його вивчення студентами-магістрантами.

Досить високий загалом рівень підготовленості студентів-магістрантів (набір до магістратури, як відомо, здійснюють серед випускників на конкурсних засадах, і тому обирають здебільшого студентів з найкращою успішністю) дав змогу якнайповніше використати науково-евристичні можливості створеної нами концептуальної бази й оригінальної теоретичної моделі педагогічного професіоналізму [3] та майже безпосередньо екстраполювати її основні положення на процес акмеологічної підготовки магістрантів. Тому експериментальну роботу спрямовували на всебічне рефлексивне осмислення студентами проблем педагогічної праці методологічного, системно-творчого рівня, налагодження різноманітних зв'язків з їхніми емпіричними проявами. До того ж у зміст курсу було введено вивчення науково-методичних засад професіогенезу педагога, що збагачувало підготовку студентів ще й знаннями про динамічні характеристики становлення і розвитку професіоналізму фахівців освітньо-виховної сфери.

Крім поглибленого вивчення магістрантами “універсальних” для будь-яких педагогічних працівників рис і властивостей педагогічного професіоналізму, ставили завдання розкрити їхні особливості у роботі викладача вищої школи, для чого у зміст навчального матеріалу вводили

додаткову інформацію про різні аспекти науково-педагогічної підготовки фахівців, кваліфікаційну структуру викладацького складу вищої школи та вимоги до їхньої професійності, особливі прояви професіоналізму особистості викладача та його діяльності у педагогічній взаємодії й спілкуванні зі студентами, вирішенні типових і нетипових професійно-педагогічних ситуацій, способи професійного зростання тощо. Цим забезпечували біфункціональність акмеологічної освіти магістрантів – поглиблення підготовки до власної педагогічної діяльності поєднувалося із формуванням установки на кваліфіковане управління професійним розвитком майбутніх студентів або підлеглих педагогів-практиків.

Зазначені особливості дали можливість організовувати вивчення магістрантами цього курсу за зразком професійно орієнтованого спілкування дослідника-експериментатора з майбутніми науково-педагогічними працівниками, що набувало рис наукової школи і не лише озброювало майбутніх фахівців з вищою освітою системою наукових знань, а й залучало їх до науково-пошукової діяльності, експериментування, проведення власних досліджень.

У змісті курсу “Основи професіоналізму викладача вищої школи” ми виокремили два змістових модулі (розділи).

У першому модулі “Професіоналізм педагогічної праці та шляхи його становлення і розвитку” подано різнобічну характеристику цієї проблеми педагогічної науки і практики, показано її значення для фахівців будь-якої сфери, працівників педагогічного профілю, викладачів вищої школи, розкрито теоретичну сутність, а також закладено науково обґрунтовані уявлення про об’єктивні траєкторії здобуття й удосконалення професіоналізму людини протягом усього професійного життя. Для цього у вступній темі простежено генезис зародження та розвитку ідеї педагогічного професіоналізму в історії класичної дидактичної та згодом акмеологічної думки, проаналізовано сучасний стан її науково-теоретичної та технологічної розробленості; розкрито міждисциплінарне значення та поліпарадигматичність дослідження цього явища в ракурсі новітніх методологічних підходів. Унаслідок введення цієї інформації до навчального матеріалу суттєво підвищується рівень його складності: поглиблюється зміст, зростає аналітичність, забезпечується наскрізний характер.

Вивчаючи другу тему розділу, студенти опановують дещо інший вектор проблеми: розглядають динамічні процеси професіоналізації особистості фахівців, зокрема педагогічного профілю, висвітлюють зміст основних теорій професійно-особистісного розвитку людини, характеризують наявні у психології праці та у професійній педагогіці підходи до його періодизації, виділення стадій, етапів, рівнів становлення і розвитку професіоналізму, їхніх особливостей у педагогічній професії та специфіки у

вищій школі. Ознайомлення з об’єктивною логікою професійних досягнень людини супроводжується альтернативним показом можливих деструктивних явищ професіоналізації педагогічних працівників, пов’язаних із різноманітними формами професійно-педагогічного дизонтогенезу, насамперед типовими захворюваннями, стагнацією, старінням, кризовими станами та розкриттям способів їх запобігання [2].

У змісті другого модуля – “Сутність, зміст і структура педагогічного професіоналізму” – як уже зазначали, безпосередньо і майже у повному обсязі використовували авторську модель педагогічного професіоналізму [3]. Логіка розкриття навчального матеріалу полягала у поступовому переході від аналізу та визначення цієї дефініції як соціально-педагогічного явища і психолого-педагогічного феномена у взаємозв’язках з іншими близькими за змістом поняттями, визначення співвідношення професіоналізму педагога з його творчістю й майстерністю до розкриття на цій основі сутнісних ознак професіоналізму особистості педагога та його професійної діяльності, а також характеристики вже більш інструментальних його інтегративних структурних компонентів, що загалом мало створювати у свідомості студентів досить чітку і водночас “різнобарвну палітру” проявів та властивостей педагогічного професіоналізму.

Визначені характеристики цього етапу, завдання і зміст розробленого авторського курсу з основ професіоналізму викладача вищої школи для магістрантів зумовили і специфічні методичні засади його викладання.

Важливою складовою експериментального інформаційно-методичного забезпечення став однойменний навчальний посібник, створений на підставі проведених досліджень, що містив конспектувальні тексти за всіма темами і модулями програми, рекомендаційну бібліографію та серії запитань і завдань для їх вирішення студентами. Наявність друкованих текстів лекцій позбавляла необхідності їх конспектувати, що уможливило широке застосування в теоретичному курсі для магістрантів так званих “підсилених” лекцій, щоправда у дещо модифікованому варіанті. Особливість їхньої організації полягала в тому, що тему і план лекції (крім першої, вступної) повідомляли студентам заздалегідь, і вони одержували домашнє завдання пригадати все, що їм відомо з цих питань, та записати це реченнями, словосполученнями або припущеннями, тобто актуалізувати попередній досвід для посилення його зв’язків із новим матеріалом майбутньої лекції.

Лекція відбувалася у традиційному режимі послідовного розкриття основних питань її змісту, проте замість конспектування теоретичного матеріалу відбувається його “рефлексивне слухання”, ґрунтовне осмислення та аналіз за допомогою системи спеціальних позначок, які протягом лекції проставляють студенти на полях тексту посібника і потім використовують для порівняння засвоєної нової інформації з попередніми домашніми

нотатками. Наведемо зразки розроблених та використовуваних в експериментальній роботі позначок:

“ V ” – уже відома мені інформація;

“ + ” – зовсім нова для мене інформація, що додалася;

“ ! ” – цілком погоджуюся;

“ _ ” – не згоден, сумніваюся;

“ ? ” – не зрозумів.

Наприкінці лекції проводили коротке фронтальне опитування і обговорення результатів позначення, щоб з'ясувати, що не зрозуміло (позначка “?”), що нового дізналися студенти (позначки “+”, “У”), що виявилось хибним (позначки “!”, “_”). Найбільш доцільною форма “підсиленої лекції” виявилася під час викладання всіх тем розділу “Сутність, зміст і структура педагогічного професіоналізму”. Також фрагментарне використання цієї методики можливе на вступній лекції під час опрацювання питань історичних витоків проблеми професіоналізму педагогічної праці та її сучасного стану.

Як бачимо, “підсилені лекції” є своєрідними аналогами наукових доповідей, вивільняють час для творчого осмислення студентами теоретичного матеріалу і суттєво активізують їхню пізнавальну діяльність. Таку наукову спрямованість навчання продовжували і у процесі підготовки та проведення практичних семінарських і лабораторних занять, на яких ознайомлення з результатами наукових пошуків автора курсу поєднували з використанням набутих знань для виконання дипломних (магістерських) досліджень, а також набуттям практичного досвіду дослідної діяльності, збирання, опрацювання, публічного подання одержаних експериментальних даних. Зокрема, опрацювання студентами виділених нами сучасних методологічних підходів, з'ясування їх можливостей для розуміння фундаментальної сутності явища педагогічного професіоналізму сприяє формуванню загальної методологічної культури майбутніх фахівців вищої школи, їхнього парадигматичного мислення і правомірно може екстраполюватися на роботу над іншими науковими темами, зокрема, під час написання магістерських робіт.

Особливості роботи з магістрантами давали змогу проводити “повномасштабні” проблемно-пошукові семінари дискусійного характеру, передбачені програмою курсу. Наприклад, семінар на тему “Шляхи збереження творчого професійного довголіття педагога” організовували як дослідницький проект, який передбачав ґрунтовну підготовчу роботу і завершувався організаційно-діяльнісною грою у формі “прес-конференції” для презентації одержаних результатів. Студентів розподіляли на творчі групи, кожна з яких виконувала свою частину дослідження: група “науковців” готувала за рекомендованою літературою стислі й змістовні

доповіді про сутність професійного дизонтогенезу педагога та основні його прояви; група “менеджерів”, що складалася з “директорів”, “завучів”, “завідувачів цикловими комісіями”, “інспекторів РВО”, публічно імітувала проведення “круглого столу” з проблем типових складностей, бар’єрів, професійних деформацій педагогічних працівників; група “психологів-дослідників” за допомогою викладача-консультанта добирала діагностичні методики, проводила констатуючі зрізи, опрацьовувала одержані результати та публічно їх демонструвала; група “педагогів” вивчала студентську думку щодо типових проявів неефективної праці викладачів вищої школи; група “журналістів” визначала за змістом та формою майбутні публікації результатів “прес-конференції”. У процесі заняття реалізовували заплановане, послідовно презентували результати пошуків, обговорювали їх згідно визначеним регламентом, а в кінці формулювали висновки. Підготовлену ж статтю читали на наступному занятті.

Аналогічно для розвитку наукового способу мислення під час проведення семінару з теми “Зміст і структура педагогічного професіоналізму” студенти отримували завдання підготувати критичні зауваження щодо запропонованої в тексті посібника авторської моделі цього феномена, а також, по можливості, репрезентувати власне бачення подібної модельної конструкції. Отримані під час навчального дослідження висновки ставали основою подальшого опрацювання матеріалу лабораторного практикуму, для проведення якого студенти власноруч добирали діагностичні методики для вивчення різних сторін професійності педагога, проводили їх у групі на занятті, а потім використовували на педагогічній практиці зі студентами молодших курсів.

Організацію практикумів з вивчення професіографічних моделей педагогічних працівників та проектування професійної кар’єри проводили у загальному режимі рефлексивно-креативного полілогу, що передбачало різнобічне осмислення цих питань на рівні наявних нормативних вимог під час обговорення в групі з використанням прийому “заборони” на повторення та подальшою їх проекцією на власну особистість у формі тренінгу. Розвивальний ефект тренінгових вправ на самопрогнозування професійно-педагогічного зростання та самопроектування власної кар’єри забезпечували використанням техніки проєктивних речень, малюнків, аналогій тощо.

Водночас із засвоєнням програмного матеріалу курсу магістранти у малих групах виконували творчий проєкт “Аукціон педагогічних ідей”, результати якого презентували наприкінці навчання. Він полягав у виборі групою певної педагогічної проблеми, розробленні оригінального інноваційного варіанту її вирішення та критичного осмислення запропонованих нововведень. Ця пошукова робота дало змогу не лише сформулювати банк цікавих педагогічних ідей, а й сприяла виробленню умінь

обґрунтувати та “захищати” свої погляди, стимулювала розвиток дивергентного педагогічного мислення студентів.

Центральним показником завершеності формувального експерименту була системність знань випускників про різні сторони і аспекти професіоналізму педагогічної праці, їх комплексна готовність до постійної рефлексії власної творчої самореалізації та самовдосконалення у педагогічній професії, цілісність і оптимальність професійно-ціннісного комплексу на рівні особистісної смислотворчості студентів.

Висновки. Отже, висвітлений досвід організації акмеологічної підготовки, проектування її змісту і технологій забезпечував засвоєння студентами всіх функціональних підсистем (мотиваційно-стимулювальної, інформаційно-гносеологічної, діагностико-проектувальної, комунікативно-інтерактивної, практично-перетворювальної) і сприяв активізації розвитку ціннісно-сміслових підвалів мотиваційного, когнітивного, афективного, поведінкового компонентів педагогічного професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи.

1. Акмеология: Учебник / Под общ. ред. А. А. Деркача. М., 2002.
2. Гузій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму: Навч. посіб. К., 2004.
3. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. К., 2004.

**“THE BASES OF HIGHER SCHOOL INSTRUCTOR
PROFESSIONALISM” COURSE AS AN ACMEOLOGY TREND OF
MASTERS’ PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING**

Natalia Huziy

*M.P. Drahomanov National Pedagogical University of Kyiv,
Pirohov Str., 9, UA-01601 Kyiv, Ukraine*

The article presents the results of teaching the experimental course of acmeology trend on the bases of higher school educator professionalism for Master degree students; illustrates the experience of developing its content and techniques of learning.

Key words: acmeology, acmeology education/training, professionalism of a teacher.

Стаття надійшла до редколегії 10.06.2008

Прийнята до друку 25.09.2008