

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ АСПІРАНТІВ ЩОДО ОПАНУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті представлено теоретичне обґрунтування концептуальних засад підготовки науково-педагогічних кадрів через аспірантуру. Особливої уваги приділено висвітленню теоретичних настанов, що зумовлюють становлення й розвиток педагогічного професіоналізму аспірантів як викладачів вищої школи. Означено педагогічні умови підготовки аспірантів до педагогічної діяльності зі студентами. Розкрито їх сутність.

Ключові слова: аспіранти, професійно-педагогічна підготовка аспірантів, педагогічний професіоналізм викладача вищої школи, педагогічне спілкування.

Статья посвящена теоретическому обоснованию концептуальных основ подготовки научно-педагогических кадров через аспирантуру. Особое внимание уделено теоретическим положениям, обуславливающим становление и развитие основ педагогического профессионализма аспирантов как преподавателей высшей школы. Определены педагогические условия подготовки аспирантов к педагогическому общению со студентами. Раскрыта их суть.

Ключевые слова: аспиранты, профессионально-педагогическая подготовка аспирантов, педагогический профессионализм преподавателя высшей школы, педагогическое общение.

The article is dedicated to the theoretical justification of the conceptual basis of scientific and teaching staff training with the help postgraduate courses. Special attention is paid to the theoretical points, which determine formation and development of pedagogical professionalism of postgraduates as the members of highschool teaching staff. Also pedagogical conditions of the postgraduates' training concerning pedagogical communication with students are defined. Their essence is discovered.

Key words: postgraduates, professional-pedagogical training of postgraduates, pedagogical professionalism of a high-school teacher, pedagogicommunication.

Постановка проблеми. Активізація процесів європейської і світової інтеграції, входження вищих навчальних закладів до єдиного європейського простору, розширення академічних свобод студентів щодо індивідуального вибору власної стратегії навчання суттєво підвищує значущість педагогічного професіоналізму сучасного покоління викладачів вищої школи як фахівців сфери освітніх послуг. Через це, очевидна актуальність проблеми формування педагогічного професіоналізму й артистизму викладачів вищої школи, що зумовлює необхідність посилення уваги до певних – творчих, художньо-естетичних і мистецьких аспектів їхньої фахової підготовки вже під час навчання в аспірантурі. Серед них аспект розвитку в аспірантів як майбутніх викладачів вищої школи основ педагогічної техніки й, зокрема експресивно-комунікативних умінь, займає чільне місце, оскільки суттєво впливає на розкриття творчого потенціалу їхньої індивідуальності як майстрів

професійної діяльності, що, в свою чергу, сприяє гуманізації сфери освітніх послуг, про важливість чого наголошується у державних документах, зокрема в Законі України «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті.

З огляду на це, метою поданої статті є висвітлення особливостей організації підготовки аспірантів щодо опанування ними основ педагогічного професіоналізму викладача вищої школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженню актуальних питань фахової й психолого-педагогічної підготовки аспірантів як викладачів вищої школи до сьогодні приділяється недостатньо уваги, хоча останнім часом вони все більше цікавлять сучасних дослідників. Серед праць, які складають теоретичне підґрунтя запропонованої проблеми, слід відмітити наступні, які присвячено визначенню перспектив розвитку соціального інституту аспірантури та інтеграції

національної системи вищої й післядипломної освіти у європейський простір (В. Кремень, О. Савченко, О. Сухомлинська, М. Ямаченко); підготовки аспірантів до професійно-педагогічної та науково-педагогічної діяльності (В. Ісаченко, В. Павлова, Г. Полякова, Р. Цокур); сутності й психологічної структури педагогічної діяльності й спілкування викладача вищої школи (Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, О. Цокур); проблем теорії і практики формування професійно-педагогічного іміджу, майстерності й артистизму (М. Букач, О. Булатова, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Ісаченко, Н. Скрипаченко, О. Цокур), риторичної компетенції (Г. Михальська, О. Мурашов, Г. Сагач), комунікативних умінь (Л. Кондрашова, Т. Коноваленко, А. Маркова, Л. Спирін, Н. Талізін, А. Усова).

Виклад основного матеріалу. Визначаючи свою дослідницьку позицію щодо розуміння сутності й структури педагогічного професіоналізму викладача вищої школи, ми дотримуємось думки тих дослідників, які, з одного боку, розглядають площину педагогічного спілкування в контексті взаємодії та єдності трьох основних процесів комунікативної діяльності викладача, а саме: інтелектуально-мовленнєвого, який забезпечує обмін інформацією; інтерактивного, який регулює взаємодію учасників спілкування; перцептивного, що забезпечує їх взаємосприйняття, взаємооцінку і рефлексію в спілкуванні. З іншого боку, ми поділяємо думку тих дослідників, які, вказуючи на вплетеність спілкування в канву педагогічної діяльності викладача як практичного мистецтва навчання й виховання студентів, розглядають її в якості акту реалізації трьох провідних функцій – презентативної, інсетивної та коректувальної, які акти дидактичної емоційної взаємодії розглядають як фрагменти вияву риторичної компетенції й культури спілкування викладача вищої школи.

Ми поділяємо думку вчених щодо великого значення у педагогічній діяльності викладача вищої школи техніки мовлення (зокрема, аспектів постановки голосу, відпрацювання дикції, виразності і емоційної забарвленості мовлення, адекватної інтонації, правильного дихання), культури педагогічного спілкування (за параметрами риторичної компетенції – нормативності, адекватності, логічності, послідовності, багатства, чистоти, естетичності, змістовності, комунікативної доцільності мовлення; мовленнєвого етикету; правильності використання паралінгвістичних й екстралінгвістичних чинників) та мистецтва самопрезентації свого зовнішнього вигляду і внутрішнього духовного світу.

З урахуванням цього було правомірним виокремити в структурі професіоналізму викладача вищої школи блок експресивно-комунікативних умінь, якими повинні оволодіти аспіранти в якості викладачів вищої школи, а саме:

– уміння досягати ефекту привабливості зовнішнього вигляду та чарівності внутрішнього світу своєї особистості (яскравість, акуратність зовнішнього вигляду; пластична зображальність

(наявність мимічних та пантомімічних емоційно-естетичних рухів); доброзичливість, здатність завойовувати симпатію та довіру аудиторії);

– уміння досягати ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції (змістовність (багатство словника), динамічність (різновиди лексики), емоційність (впевненість, сила впливу) мовлення; мелодійність, широкий діапазон інтонування, естетична привабливість голосу (ясність і чистота дикції, милозвучність); образність, метафоричність мовлення);

– уміння досягати ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування та артистизму в керуванні справленими враженнями (легкість у встановленні контакту; енергійність, здатність бути заразливим своїми думками, почуттями, навіювати; адекватність вираження свого ставлення до фактів, явищ, подій реальної дійсності і передачі учням необхідного настрою, емоцій, психологічних станів тощо) [1].

Відомо, що в контексті психолого-педагогічних досліджень, під педагогічними умовами здебільшого розуміються обставини освітнього середовища, які суттєво впливають і від яких залежить хід та прикінцеві результати навчально-виховного процесу. Тому, опираючись на таке визначення педагогічних умов, ми в процесі теоретичного етапу дослідження намагалися виявити такий комплекс особливих обставин освітнього середовища аспірантури, в якому перебувають аспіранти під час їхнього навчання психолого-педагогічним дисциплінам, який би сприяв набуттю основ педагогічного професіоналізму та, зокрема, пробудженню та перспективному розвитку у них експресивно-комунікативних умінь, через усунення наявних протиріч як відповідних причин, що знижують ефективність цього процесу.

Так, як доводять наші власні спостереження, розширення академічних свобод студентів вищих навчальних закладів робить проблему підготовки аспірантів як викладачів вищої школи до професійно-педагогічного спілкування вдвічі актуальнішою. Зумовлено це, на нашу думку, тим, що по-перше, педагогічне спілкування в професійно-педагогічній діяльності викладача вищої школи являє собою основну форму дидактичного впливу на студентів і є основною та практично єдиною сферою реалізації його професійних функцій. По-друге, педагогічне спілкування найчастіше є єдиним засобом створення мовленнєвого континуума, того «поживного середовища», яке забезпечує студентів можливістю практичної реалізації отриманих ними навичок та вмінь. Крім того, ми вважаємо доцільним виділення двох рівнів володіння аспірантами як викладачами вищої школи професійною мовою, а саме: психолого-педагогічного та методичного. Психолого-дидактичний рівень враховує основні компоненти структури педагогічного спілкування, специфікою якого є врахування того факту, що спілкування відбувається між студентом і викладачем, в яких загальна

цілеспрямованість, але відмінний зміст участі через відмінність у ролях. Що ж стосується методичного рівня, то в його структурі слід виділяти зміст навчання певної дисципліни у візі з наданням пріоритетів у навчанні педагогічного спілкування як основної форми реалізації практичного володіння цією мовою в майбутній професійній діяльності.

Через це, під час організації аспірантської підготовки ми надавали переважно уваги зближенню умов навчання аспірантів як майбутніх викладачів вищої школи з умовами, необхідними для природного і повноцінного протікання їхнього спілкування в ситуаціях професійно-педагогічної діяльності. Це дозволяло аспірантам досягати рівня соціально-педагогічного володіння професійною мовою, який забезпечує можливість здійснення основних педагогічних функцій на високому рівні педагогічного професіоналізму.

Між тим, цього рівня випускники аспірантури в умовах традиційної підготовки здебільшого не досягають, оскільки залишається не сформованою переважно орієнтовна, тобто теоретична основа їхньої професійної діяльності у вищій школі як суб'єктів педагогічного спілкування. Причину цього ми вбачаємо у недостатності й безсистемності їх базових знань щодо проблем професійно-педагогічного спілкування та комунікативної діяльності як результату відсутності міжпредметних зв'язків дисциплін психолого-педагогічного та спеціального циклів. Додержуючись цієї точки зору і враховуючи зазначене вище, першою педагогічною умовою, необхідною для забезпечення ефективності процесу формування у аспірантів основ педагогічного професіоналізму в якості викладачів вищої школи, правомірно було припустити інтеграцію їх базових психолого-педагогічних знань з проблем професійно-педагогічного спілкування. Саме ця педагогічна умова як особлива обставина освітнього середовища здатна зміцнити міжпредметні зв'язки психолого-педагогічних і фахових дисциплін, а також слугувати формуванню системності знань аспірантів щодо опанування інформаційно-комунікативною функцією їхньої професійної діяльності.

Суттєво, що завдяки здійсненню вторинної соціалізації аспірантів розвивається їх «педагогічне мислення» (О. Цокур). Таким чином, навчання із застосуванням ситуацій ролівої – професійно-педагогічної поведінки, яка виробляється в суспільстві в процесі мовного і дидактичного спілкування, створює сприятливі умови для виникнення соціально-коректних висловлень, що відповідають рівню володіння педагогічною мовою її освіченими носіями [2]. Для цього використовуються численні прийоми для ситуативного відпрацювання певних комунікативних вмій та навичок: «Я-в-ситуації», «Рефлексивний вихід», «Зміна ролей», «Двійник», «Діалог з самим собою», «Презентація самого себе», «Презентація іншого», «Обмін ролями», «Дзеркало» тощо. Крім того, аспіранти повинні оволодіти певним набором

мовленнєвого матеріалу, заснованого саме на професійно-культурній специфіці, для реалізації в різних комунікативних ситуаціях, як, наприклад, погодження/непогодження, заохочення, похвала/догана, запит про інформацію, висловлення своєї думки, висловлення різних емоцій (здивування, сумнів, обурення, радість тощо), заборона та інші.

Що ж стосується опанування невербальними засобами педагогічного спілкування, то в цьому контексті також треба враховувати певні реалії і за цієї умови також можна говорити про максимальне наближення до повноцінного спілкування професійно-педагогічною мовою. Успіх педагогічного спілкування в значному ступені залежить від володіння професійним артистизмом, одним із компонентів якого є пантоміміка, тобто рухи тіла, рук, ніг. Найбільше значення мають жести, які допомагають яскраво ілюструвати хід думок, стимулювати дії, підкреслювати слова або думки, підсилювати враження, передавати інформацію, пожвавлювати темп, оцінювати певні дії або події, виражати ставлення, висловлювати емоції і почуття, регулювати темп роботи, пояснювати, зображувати, замінювати знаки або числа, привертати увагу, керувати поведінкою учнів. Завданням педагога під час застосування паралінгвістичних засобів є досягнення адекватного розуміння жестів всіма учнями, уникнути двозначності та звернути увагу на розбіжність значення певних рухів.

У підготовці аспірантів як викладачів вищої школи, які здатні до мобільності в умовах європейського освітнього простору, обов'язково треба приділяти увагу технології педагогічного спілкування, а також національно-культурним реаліям народу, мова якого вивчається. Такий підхід дозволить педагогу підкріплювати жестами свої думки, полегшувати процес комунікації, адекватно користуватися невербальними засобами у спілкуванні. Останнє має дві особливості в педагогічній діяльності викладача вищої школи: існує необхідність враховувати розуміння студентами значення невербальних засобів комунікації та враховувати їх відповідність національно-культурним особливостям мови. Зазначене вище давало підставу вважати активізацію засобів ігрового моделювання ситуацій дидактичної емоційної взаємодії і драматизації способів вербальної та невербальної поведінки її учасників в якості другої педагогічної умови розвитку в аспірантів основ педагогічного професіоналізму в якості євровикладачів вищої школи. Ця педагогічна умова як обставина освітнього середовища, на нашу думку, повинна була усунути протиріччя, яке заважало повноцінному опануванню ними перцептивно-комунікативною функцією професійно-педагогічної діяльності і спілкування за рахунок звернення уваги на способи використання сигнального комплексу впродовж сприйняття учасниками педагогічного процесу один одного.

Як засвідчують наші спостереження, постузувською підготовкою аспірантів в якості викладачів

вищої школи не завжди забезпечується формування їхнього професійно-спрямованого мовлення, яке є важливим фактором прискорення дидактичної адаптації та вдосконалення процесу навчання студентів. Серед недоліків в мовленнєвому володінні засобами педагогічного впливу такі: труднощі в словесному заохоченні студентів до висловлень, в словесному реагуванні на передбачувані та непередбачувані планом лекційного чи семінарського заняття ситуації, в інтерпретації та презентації інформації різними способами, у вживанні різних форм педагогічного мовлення, у створенні і застосуванні навчально-мовленнєвих ситуацій з метою стимулювання інтелектуально-мовленнєвої діяльності студентів та керування цією діяльністю. Крім того, негативними ознаками мовлення молодих викладачів є категоричність, неоригінальність, недостатня адаптивність, некоректність.

Не випадково, ми навчали аспірантів педагогіки вищої школи не тільки як предмету, знання з якої треба усвідомити не тільки на рівні пояснень педагогічних явищ, але й як способу педагогічного мислення, засобу комунікації і емоційно-вольового впливу на духовний світ студентів. Завдяки подібному підходу в аспірантів розвиватимуться всі види професійно-педагогічного мовлення (усне, письмове, внутрішнє); уміння користуватися різними способами впливу мовленням (наказ, вимога, порада тощо); вміння говорити плавно, без затримок; швидко знаходити потрібні слова. В досягненні цієї мети особливого значення ми надавали застосуванню ділових ігор та допомозі наставників (подібна допомога проводилася поетапно: діагностичний етап, настановний етап, виконавсько-контрольний етап, стимулююче-спрямовуючий етап), безперервній професійно-педагогічній самоосвіті аспірантів.

В означеному контексті серед комунікативних умінь неабияке значення ми надавали виробленню навички аспірантів виступати перед аудиторією, за відсутності якої з'являється бар'єр боязні студентської аудиторії. Витоки цього бар'єру можна спостерігати вже на заняттях під час аспірантської підготовки, де й з'ясовується, що деякі аспіранти за умови ґрунтовної підготовки до занять з педагогіки вищої школи все одно бояться відповідати, до того ж під час відповіді хвилюються, запинаються, пропускають певну кількість матеріалу. Можна уявити, як вони будуть хвилюватися на заняттях зі студентами, а яке враження справлять на них. З метою усунення подібних труднощів пропонувався цілий комплекс заходів: це й психолого-педагогічний тренінг, і мікрорекламування, і участь аспірантів у конференціях, захист курсових та дипломних робіт, робота за проектною методикою, а також безпосередня підготовка до вироблення цієї навички під час асистентської педагогічної практики.

Як бачимо, організація навчання аспірантів педагогіки вищої школи із дотриманням принципу ситуативності дозволяє надати йому яскраво вираженої комунікативної спрямованості. Аспі-

рантів – майбутніх викладачів вищої школи подібна організація занять готує до педагогічного спілкування, а також передбачає подальше застосування цього принципу в їх майбутній професійній діяльності. Ситуації застосовуються як системи взаємовідносин співбесідників тому, що саме навколо них організовується мовний матеріал. Найбільшої ефективності занять можна досягти, якщо змістовною стороною ситуації будуть вважатися проблеми, які цікавлять аспірантів. Найефективнішим засобом розвитку механізмів і якостей мовленнєвого вміння є відповідні мовленнєві ситуації.

Окрім того, вивчення психолого-педагогічних дисциплін в аспірантурі, на нашу думку, має носити комунікативний характер, оскільки аспіранти мають бути готовими до зміни обставин в процесі ведення занять. У зв'язку з тим, що обставини постійно змінюються, викликаючи виникнення адекватного до ситуації висловлення, аспірантів треба готувати до мовленнєвого спілкування в таких умовах, тобто в умовах варіативності комунікативних ситуацій, для чого пропонується застосовувати ігрові, проблемні та сюжетно-рольові ситуації. Подібний підхід дозволяє не порушувати розумне співвідношення комунікативної орієнтації та свідомої систематизації мовного матеріалу, при цьому сама комунікація не буде тлумачитися неприпустимо спрощено і не буде зводитися тільки до прагматичних цілей. За умови дотримання ситуативності в навчанні психолого-педагогічних дисциплін в аспірантів виникає зацікавленість високого рівня, тому що включаються їх емоції, а розумові процеси активізуються. Звичайно, що в результаті навчання усномовленнєвої професійно-педагогічної комунікації аспірант повинен не просто вимовляти якісь висловлення, а, перш за все, мати здатність до швидких і правильних розумових реакцій, які викликають вербальні реакції та є їх основою. За допомогою ситуацій стає можливим повне застосування інтелектуальних можливостей аспірантів в якості викладачів вищої школи, а також постійний їх розвиток у новій для них професійній ролі. Отже, комунікативно-мовленнєва професійно-педагогічна ситуація відіграє виключно важливу роль. Вона не тільки зумовлює саму комунікацію, але й визначає тематику породжуваного тексту, його структуру, відбір мовних засобів, темп педагогічного мовлення тощо. На основі цього очевидна доцільність застосування ситуативно-тематичного підходу до вивчення психолого-педагогічних дисциплін як провідного.

Очевидні переваги використання засобів різновидів тренінгу щодо формування культури педагогічного спілкування аспірантів, опанування ними основ педагогічного професіоналізму в якості викладачів вищої школи, попередження їх авторитаризму. Цей тренінг базувався на наступних принципах групової взаємодії: принцип довірливого і відкритого спілкування, принцип зворотного

зв'язку, принцип активності, принцип персоніфікації висловлювань, принцип конфіденційності спілкування, принцип «тут і тепер», принцип акцентування мови почуттів. Суть принципу «тут і тепер» полягає в тому, що кожному учаснику групи надається можливість глибокого всебічного дослідження конкретного одиничного випадку свого власного перебування в групі і тієї конкретної психологічної реальності, яка навколо нього розгортається у вигляді конкретних проявів реально даних людей і групових процесів. У відповідності з цим принципом, обговоренню підлягають лише ті ситуації та особливості спілкування членів групи, які виникають в процесі актуальної групової взаємодії. В особистісно орієнтованому, поведінковому та ситуаційному тренінгах матеріалом обговорення часто виступають проблеми та ситуації, які мали місце в минулому, позанавчальному досвіді учасників («там і тоді»). Проте обговорення цього матеріалу відбувається «тут і тепер», на основі і з використанням матеріалу, отриманого в процесі актуальної групової взаємодії. Дотримання цього принципу дає можливість обговорювати матеріал, який є особистісно значущим для всіх учасників тренінгу, а це в свою чергу дозволяє підвищити емоційну включеність і мотивацію до занять. Дія принципу «тут і тепер» унеможливує «психологічну втечу» учасників спілкування, зайняття ними непродуктивної, захисної, відстороненої позиції [3].

Ми впродовж роботи з аспірантами також надали великого значення засобам театральної педагогіки щодо розігрування сюжетно-рольових ситуацій, застосування яких зумовлює моделювання більш адекватних способів професійно-педагогічної взаємодії. У процесі подібної театралізованої взаємодії в аспірантів розвивалися здібності до вербального і невербального способів спілкування, вироблялися вміння адекватної поведінки в конфліктних ситуаціях, вироблялися прийоми конструктивного розв'язання проблем-

них ситуацій і конфліктів. Аспіранти мали змогу спробувати будь-яку роль, що сприяло рефлексивному аналізу та їх адекватному самовизначенню. Крім поведінкової об'єктивізації недоліків, проблем міжособистісної та професійно-педагогічної взаємодії, застосування засобів і методів театральної педагогіки дозволило аспірантам, залучених до тренінгу, як членам певної професійної групи практично випробувати і закріпити нові, більш ефективні способи та прийоми спілкування, професійно важливі комунікативні уміння. Як наслідок, третьою необхідною педагогічною умовою розвитку у аспірантів основ педагогічного професіоналізму викладача вищої школи поставав тренінг їх функцій педагогічного артистизму як суб'єктів навчально-виховного процесу впродовж асистентської виробничої практики та позааудиторної виховної роботи, передбаченої планом аспірантської підготовки.

Висновки. В результаті ми дійшли висновку, що становлення й розвиток педагогічного професіоналізму аспірантів в якості викладачів вищої школи виявляє свою суть як об'єктивний процес їх послідовного включення у процесі навчання в аспірантурі в ряд специфічних соціально-предметних діяльностей, що зумовлюють пристосування їхньої особистості до оволодіння професійною роллю актора особливого – педагогічного театру, тобто роллю учасника, диспетчера і менеджера педагогічного спілкування, здатного за рахунок доцільного використання різних виразних засобів (зовнішньої і внутрішньої експресії), а також знання сюжетно-рольового репертуару різних функціональних позицій (товариш, друг, освітник, інформатор, консультант, оратор, інструктор, тренер, фасилітатор, моралізатор, радник, організатор, експерт, вихователь, кумир і т.ін.), налагоджувати позитивний морально-психологічний контакт і відповідну дидактичну емоційну взаємодію зі студентами, створюючи відповідні умови для оптимізації освітнього простору.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кухарев Н.В. Педагог-мастер – педагог-исследователь / Н. В. Кухарев. – Гомель, 1992. – 211 с.
2. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М.: Просвещение, 1999. – 230 с.
3. Хороших В.В. Психологические факторы успешности самопрезентации / В. В. Хороших. – Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – М., 2002. – 187 с.

© Бухнієва О.А., 2010

Стаття надійшла до редколегії 18.11.2010 р.