

ПРОБЛЕМИ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

PROBLEMS OF YOUNG TEACHERS OF TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MOBILITY

Стаття присвячена проблемі професійної діяльності молодого викладача, типовим загальнопедагогічним проблемам, помилкам та умовам їх усунення у професійній діяльності молодих викладачів технічних вищих навчальних закладів у контексті професійно-педагогічної мобільності. Основна увага приділяється теоретико-методичним засадам проблеми, а саме мобільності як характеристики фахівця, зокрема як стійкої властивості особистості, підготовленості або схильності до внутрішніх інноваційних змін у самій професійній діяльності та до зміни виду професійної діяльності; доведено, що немає цілісної психолого-педагогічної загальноприйнятої концепції професійної мобільності особистості загалом та молодого викладача закладу технічного вищої освіти зокрема, натомість її складові частини корелюють із комунікативними, розвивальними, соціально-психологічними, прогностичними, інформаційними, інструментальними компетенціями; психолого-педагогічна компетентність розглядається в сукупності із соціальною компетентністю фахівців, які працюють у системі «людина – людина», обумовлюється рефлексивною природою і структурою педагогічної діяльності викладача, його педагогічними цілями, спонукає до більш ретельного формулювання основних ідей і висновків, адекватних педагогічній рефлексії, передбачає уміння викладача здійснювати педагогічну рефлексію на рівні креативності. Педагогіка рефлексії дає змогу максимально повно реалізувати умови діалогічної взаємодії, стимулюючи пізнавальну активність студентів і розвиток взаємовідносин співробітництва та партнерства між усіма учасниками педагогічного процесу. Виокремлено основні труднощі у роботі зі студентами (відмова від використання на заняттях інтерактивних організаційних форм, діалогових технологій навчання, складний перехід із авторитарних позицій на позиції особистісно орієнтованого навчання), умови їх подолання та критерії успішності подолання молодим викладачем технічного вищого навчального закладу загальнопедагогічних професійних труднощів.

Ключові слова: професійно-педагогічна мобільність, технічний заклад вищої освіти, молодий викладач, педагогіка рефлексії,

навчальний діалог, професійна діяльність молодих викладачів.

The article is devoted to the problem of professional activity of a young teacher, typical general pedagogical problems, mistakes and conditions of their elimination in the professional activity of young teachers of technical higher educational institutions in the context of professional and pedagogical mobility. The main attention is paid to the theoretical and methodological principles of the problem: mobility as a characteristic of the specialist, namely, as a stable personality trait, as preparedness or propensity for internal innovative changes in professional activity and to change the type of professional activity; proved that there is no holistic psychological and pedagogical concept of professional mobility of the individual as a whole and the young teacher of technical higher education, instead its components correlate with communicative, developmental, socio-psychological, prognostic, informational, instrumental competencies; psychological and pedagogical competence is considered in conjunction with the social competence of professionals working in the system "man – man", due to the reflective nature and structure of pedagogical activities of the teacher, his pedagogical goals, encourages more careful formulation of basic ideas and conclusions adequate to pedagogical reflection, the teacher's ability to carry out pedagogical reflection at the level of creativity. Pedagogy of reflection allows realizing the conditions of dialogic interaction as much as possible, stimulating cognitive activity of students and development of mutual relations of cooperation and partnership between all participants of pedagogical process. The main difficulties in working with students (refusal to use interactive organizational forms, dialogic learning technologies in classes, difficult transition from authoritarian positions to positions of personality-oriented learning), the conditions for overcoming them and the criteria for successful overcoming of general pedagogical professional difficulties by a young teacher of a technical higher educational institution are highlighted.

Key words: professional and pedagogical mobility, technical institution of higher education, young teacher, pedagogy of reflection, educational dialogue, professional activity of young teachers.

УДК 37.211.24
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/33-1.5>

Вихрущ В.О.,
докт. пед. наук,
професор кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Ієвлев О.М.,
канд. техн. наук,
доцент кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інтерес дослідників до освітньої сфери залишається незмінним, оскільки вища школа перебуває сьогодні в стані реформування, що вимагає впровадження низки інновацій і збереження кращих характеристик вітчизняної вищої освіти, її досяг-

нень і традицій. Особливої уваги потребує формування особистісної позиції студента як суб'єкта навчальної діяльності, оскільки саме ця позиція значною мірою визначає якість його професійної підготовки. Проблеми, що виникають перед викладачем як організатором навчально-виховного про-

цесу у технічному вищому навчальному закладі, є різноманітними, але тією чи іншою мірою вони завжди стосуються суб'єктності студента, його здатності до навчального діалогу, забезпечення його комплексного характеру і формуються в ході навчальної взаємодії під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів. Ці об'єктивні потреби у сфері вищої технічної освіти обумовлюють нові суспільні вимоги до мобільності викладача, такі як реагування на змінне оточення, прийняття й реалізація нестандартних рішень у ситуації ринкової конкуренції, адаптація до швидкозмінних умов, готовність до оновлення своїх знань, тобто змушують викладацьку діяльність бути мобільною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Огляд джерел засвідчує, що мобільність як характеристика фахівця з огляду на методологію проблеми розглядалась у різних аспектах. Аналіз публікацій із цієї проблематики свідчить про те, що мобільність у тих чи інших формах досліджують переважно представники громадських наук, проте, на думку Н. Коваліско, істотним недоліком цих досліджень є односторонній розгляд проблеми, а саме в економічному або соціальному аспекті, відсутність міждисциплінарного системного підходу до цього комплексного явища [8]. Вплив професійної мобільності на професійний розвиток і становлення професійно успішної людини досліджені С. Кугель, Р. Насибуліним, К. Поппером, І. Пригожиним, І. Смирною, І. Фроловим. Важливим є погляд таких дослідників, як А. Деркач, В. Зазикін, О. Могільовкін, на професійну мобільність особистості в контексті її професійної кар'єри. Л. Аміров, І. Нікуліна, Л. Горюнова, Ю. Дворецька вивчали мобільність викладача вищої школи; Б. Ігошев, А. Нікітіна, Р. Прима, В. Сластьонін досліджували мобільність майбутнього викладача. Однак, незважаючи на велику кількість досліджень із зазначеної проблеми, в науці немає цілісної психолого-педагогічної загальноприйнятої концепції професійної мобільності особистості загалом та молодого викладача закладу технічної вищої освіти зокрема.

Натомість із психолого-педагогічної точки зору важливою є схильність людини до зміни предметної діяльності, що дає підстави розглядати професійну мобільність як стійку властивість особистості, як підготовленість або схильність до внутрішніх інноваційних змін у самій професійній діяльності та до зміни виду професійної діяльності [6].

Мета статті. Метою статті є виокремлення типових загальнопедагогічних проблем, помилок та умов їх усунення у професійній діяльності молодих викладачів технічних вищих навчальних закладів у контексті професійно-педагогічної мобільності.

Виклад основного матеріалу. Згідно з психологічними дослідженнями Л. Лесохіної, Л. Риб-

никової, професійну мобільність можна розглядати як внутрішню свободу, самовдосконалення особистості, засновану на стабільних цінностях і потребі в самоорганізації, самовизначенні та саморозвитку, здатності швидко реагувати на зміни в соціумі завдяки освіченості та професійній компетентності. Гнучкість поведінки проявляється у здатності вчасно змінювати стратегію або спосіб дій відповідно до умов праці. При цьому показником гнучкості є швидкість зміни стратегій залежно від зміни ситуації.

Вченими (М. Дьяченко, Є. Зеєр і Л. Кандибович) професійна мобільність визначається як здатність і готовність особистості досить швидко і успішно освоювати нову техніку і технології, виконувати нові виробничі завдання, набувати відсутні знання та вміння, що забезпечують ефективність нової професійної діяльності. З точки зору характерологічних якостей особистості професійна мобільність є сукупністю особистісних характеристик і особливих форм поведінки (схильність до творчості, постійного самовдосконалення і самоактуалізації, здатність ризикувати, проявляти ініціативу, підприємливість у суспільстві, на робочому місці тощо).

Згідно з дослідженням Л. Горюнової, професійну мобільність «слід визначати на рівні особистісних якостей (адаптивність, комунікабельність, самостійність, пристосованість, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації та установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість), на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність), на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, навколишнього середовища» [4, с. 21]. Зазначені дослідницею окремі складові частини корелюють із комунікативними, розвивальними, соціально-психологічними, прогностичними, інформаційними, інструментальними компетенціями.

Під час аналізу досліджуваного феномена не можна не відзначити те, що деякі педагоги, психологи говорять про необхідність розглядати психологічну компетентність у сукупності із соціальною компетентністю тих фахівців, які працюють у системі «людина – людина» (Л. Сушенцева, О. Ієвлєв). Саме до цієї системи належить педагогічна діяльність молодого викладача. О. Альошина і С. Клецина (1989 рік), виділяли соціально-психологічну компетентність, яка розумілася ними як фактор формування здібностей людини, що забезпечує можливість не тільки конструктивного міжособистісного спілкування, але й розвитку узагальнених соціальних установок, комплексу комунікативних умінь. Слід зазначити, що загалом названі уміння мають величезне значення для підготовки конкурентоспроможного майбутнього фахівця, а фор-

мування соціально-психологічної компетентності в структурі професійної компетентності молодого викладача визначається перш за все рівнем розвиненості саме цієї складової частини.

Під час розгляду діалогічного взаємодії викладача та студентів дослідники звертають основну увагу на особистість викладача, обмежуючись, як правило, виокремленням тих чи інших професійно значущих якостей, необхідних йому для плідної реалізації навчального діалогу зі студентами (С. Белова, В. Кан-Калик, М. Кухарев, М. Лук'янова, А. Маркова, А. Мудрик, В. Слассьонін). Аналіз досліджень із проблеми діалогічної взаємодії викладача [1; 2; 10] зі студентами показав, що труднощі молодих викладачів вищої школи в організації навчального діалогу предметом спеціального дослідження не були.

Усвідомлення рефлексивної природи й структури педагогічної діяльності викладача, його педагогічних цілей часто спонукають до більш ретельного формулювання основних ідей і висновків, адекватної педагогічної рефлексії. Як засвідчило наше дослідження [3], усіх викладачів закладів вищої освіти можна умовно розподілити на такі три групи:

- викладачі з домінуванням педагогічної спрямованості (приблизно 2/5 від загального числа);
- викладачі з домінуванням дослідницької спрямованості (приблизно 1/5);
- викладачі з однаковою виразністю педагогічної та дослідницької спрямованості (приблизно 2/5).

Професіоналізм викладача непедагогічного закладу вищої освіти в педагогічній діяльності, рівень його педагогічної рефлексії виявляються в умінні бачити і формувати педагогічні завдання на основі аналізу педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні способи їх вирішення, тому однією з найважливіших характеристик педагогічної діяльності є її творчий характер, що передбачає уміння викладача здійснювати педагогічну рефлексію на рівні креативності.

Опитування викладачів різних навчальних закладів м. Львова, м. Тернополя, м. Миколаєва, проведене у зв'язку з дослідженням інших проблем, показує, що серед освітніх технологій, якими вони володіють, діалогові технології не посідають високі рангові місця (дослідження Л. Мінеївої (2001 рік), В. Вихрущ (2019 рік)). Більше половини опитаних (дослідження В. Мухаммед (1999 рік), В. Вихрущ (2019 рік)) віддають перевагу традиційним формам роботи на лекціям, семінарам, практичним заняттям, перевагою яких вважають провідну і спрямовуючу роль викладача. Проведене нами опитування студентів різних курсів закладів вищої освіти (Національного університету «Львівська політехніка», Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв), Миколаїв-

ського національного університету імені В. Сухомлинського, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії) (230 осіб) показало, що викладачі рідко (38%) і навіть вкрай рідко (17%) використовують діалогові форми навчання. На такій загальнометодичній основі формуються установки майбутніх викладачів, якщо йдеться про їх загальнопедагогічну підготовку до викладацької діяльності у системі «бакалаврат – магістратура – аспірантура» технічного вищого навчального закладу. Натомість найбільш розвинутою організаційною формою навчальної діяльності є навчальна дискусія, яка дає змогу максимально повно реалізувати умови діалогічної взаємодії, стимулюючи пізнавальну активність студентів і розвиток взаємовідносин співробітництва та партнерства між усіма учасниками педагогічного процесу.

Як показують теоретичні дослідження й практика, комунікативна компетентність є не тільки професійно значущою, але й особистісно значущою характеристикою для викладача закладу вищої освіти. Важливість роботи з розвитку у молодих викладачів комунікативних здібностей, оптимізації їх міжособистісних стосунків обумовлена тим, що загалом категорія «відношення» проявляє свої основні властивості у зв'язку з відображенням, спілкуванням, соціалізацією, взаємодією, емпатією, рефлексією, комунікативними потребами, активністю, емоційно-вольовою сферою та іншими характеристиками особистості. Здійснення професійних видів діяльності, які включені до групи професій «людина – людина», обумовлює необхідність постійного вдосконалення комунікативних компетентностей особистості, які одночасно є однією зі складових частин педагогічних здібностей [4; 6; 9; 11].

Необхідність оновлення змістової складової частини системи педагогічної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури спонукала нас до переосмислення визначення й обґрунтування сутності принципів, на яких вона ґрунтується у технічних закладах вищої освіти. Вважаємо, що це обумовлено низкою таких причин:

- відсутність попередньої загальнопедагогічної підготовки в умовах магістратури непедагогічного (зокрема, технічного) профілю;
- відсутність досвіду роботи у відповідній професійній виробничій галузі для молодих викладачів і частини працюючих викладачів;
- відсутність концепції підготовки магістрантів непедагогічних закладів вищої освіти, у тому числі технічних;
- значна кількість моделей підготовки магістрантів у технічних закладах вищої освіти і відсутність порівняльного аналізу їх ефективності задля створення єдиної доцільної моделі;
- обсяг годин на загальнопедагогічну підготовку у навчальних спеціальностях технічних

закладів вищої освіти, що свідчить про залишковий принцип її забезпечення;

- співвідношення психологічних і педагогічних знань у підготовці магістрантів на користь психологічних із їх висвітленням на власний розсуд викладача з авторською інтерпретацією педагогічної складової частини;

- відсутність системного підходу у навчальних планах і структуруванні самих педагогічних навчальних дисциплін;

- несформованість системи базових та варіативних блоків знань для педагогічної підготовки викладача в умовах магістратури технічного навчального закладу;

- відсутність у навчальних планах практики педагогічного спрямування, перш за все її викладацької складової частини;

- відсутність усвідомлення викладачами взаємозв'язку між педагогікою вищої школи та методикою викладання навчальної дисципліни з фаху;

- відсутність узагальненого попереднього досвіду підготовки викладача в умовах магістратури у непедагогічних (у тому числі, технічних) університетах як на національному, так і на зарубіжному рівнях;

- кадрове забезпечення кафедр, які відповідають за загальнопедагогічну підготовку магістрантів у технічному закладі вищої освіти, що є безсистемним і нефаховим (співвідношення кандидатів та докторів наук на користь фахівців іншого наукового напрямку);

- існування педагогічних стереотипів без об'єктивного аналізу їх доцільності та ефективності;

- кафедральне середовище, у якому педагогічна складова частина не є об'єктивною та першочерговою, що є джерелом формування педагогічного/викладацького досвіду;

- низький рівень емпатійності, притаманний більшості викладачів технічного закладу вищої освіти;

- низький рівень педагогічної рефлексивності як наслідок відсутності належної загальнопедагогічної підготовки, притаманний більшості викладачів технічного закладу вищої освіти;

- потреба у постійному самостійному пошуку відповіді на питання, пов'язані з педагогічною складовою частиною викладацької діяльності;

- потреба у постійному самостійному пошуку матеріалу для занять на тлі відсутності об'єктивної оцінки їх доцільності, пов'язаної з педагогічною складовою частиною викладацької діяльності;

- самостійна непрофесійна оцінка доцільності змісту матеріалу й методів, прийомів та форм його презентації у студентській аудиторії [3].

До того ж дослідники відзначають, що на практиці під час вивчення ефективності діяльності викла-

дача закладу вищої освіти, його професіоналізму часто здійснюється просте перенесення наявних концепцій і теорій педагогічної діяльності взагалі без урахування принципових відмінностей дисциплін і змісту професійної діяльності викладача технічної вищої школи, умов професійного розвитку його особистості тощо (А. Вербицький, 2014 рік; І. Фокін, 2011 рік; В. Вихруц, А. Вихруц, 2019 рік).

Зазначений стан речей спричинив такі проблеми щодо вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу та підготовки викладача, зокрема, в умовах магістратури у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю на противагу такій підготовці в умовах педагогічного університету/ гуманітарно-педагогічної академії:

- незначна кількість годин, яка відводиться на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу (інколи не більше 1,5 кредитів);

- надмірна залежність змісту навчальної дисципліни від інтересів та вподобань науково-педагогічного працівника, який не завжди дотримується логіки конструювання послідовності вивчення тем навчального предмета;

- часто негативне ставлення більшості викладачів професійно орієнтованих (спеціалізованих) кафедр до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, які вважають, що це лише відволікає увагу магістрантів від вивчення основних (з їхньої точки зору) предметів;

- необхідність для викладачів дисциплін психолого-педагогічного циклу, які отримали належну освіту в умовах академічного навчального закладу чи набули певний практичний досвід викладання у педагогічних навчальних закладах, долати певні стереотипи у визначенні змісту підготовки майбутніх фахівців, добираючи необхідну навчальну інформацію з обов'язковим урахуванням спеціальної професійної підготовки;

- неготовність (часто небажання), невмотивованість магістрантів ЗВО технічного профілю до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, роль і необхідність яких у майбутній професійній діяльності вони не розуміють або свідомо відмовляються від використання одержаних знань (небажання займатися викладацькою діяльністю після закінчення навчання у магістратурі) [3; 5].

Вважаємо, що надалі подолання основних труднощів в організації навчальної діяльності молодим викладачем буде успішним за таких умов:

- від самого початку своєї професійної педагогічної діяльності він займає позицію рефлексії, орієнтуючись на самопізнання і самоаналіз процесу та результатів спілкування й діяльності;

- викладач орієнтується на формування позиції співробітництва й партнерства, підтримуючи відносини взаємної довіри, доброзичливого ставлення до кожного учасника навчальної діяльності, визнаючи рівність позицій;

– викладач розглядає навчальну діяльність і її найбільш розвинену форму – дискусію як найбільш повноцінний спосіб взаємодії, що дає змогу створювати освітній простір для прояву й розвитку особистісного росту всіх його учасників;

– молодому викладачеві надається необхідна педагогічна підтримка з боку завідувача кафедри або досвідчених колег під час зіткнення з найбільш складними ситуаціями навчальної діяльності [3; 6; 9].

Труднощі молодого викладача в організації навчальної діяльності проявляються як відмова від використання на заняттях різних організаційних форм, властивих діалоговим технологіям навчання (дискусія, дебати, диспут тощо), що ускладнює його перехід з авторитарної позиції на позиції особистісно орієнтованого навчання.

Критеріями успішності подолання молодим викладачем труднощів в організації навчальної діяльності є позитивне ставлення до педагогічної діяльності як професійної в поєднанні з прийняттям позиції співробітництва й партнерства зі студентами; освоєння педагогічних умінь, що забезпечують успішне використання викладачем різних форм навчальної діяльності; готовність скористатися педагогічною допомогою і підтримкою компетентних осіб у складних ситуаціях навчальної діяльності, відкритість до змін; готовність надати допомогу студентам у ситуаціях діалогової взаємодії, доброзичливе ставлення до їх особливостей, неадекватних і помилкових дій, зміни позицій і точок зору в навчальній діяльності; готовність до рефлексії, зокрема із залученням студентів.

Висновки. Проблема психолого-педагогічної компетентності викладача і його професійно-педагогічної мобільності актуалізувалася з огляду на народження нової освітньої парадигми та нових вимог до суб'єктів освітнього процесу. Змістова сторона професійної діяльності молодого викладача технічного вищого навчального закладу метапредметна й багатопредметна, що обумовлено і специфікою фахової підготовки, і природою взаємодії зі студентами в умовах освітньої діяльності. Вона, на думку Н. Кузьміної та В. Сластьоніна, передбачає неперервне вирішення низки педагогічних завдань. Особистісно орієнтований підхід змусив переглянути спеціальну психолого-педагогічну підготовку тих, хто має справу з навчанням і розвитком фахівця для технічної сфери. Необхідно відзначити, що підготовка й підвищення

психолого-педагогічної компетентності молодих викладачів технічних вищих навчальних закладів, які не мають спеціальної педагогічної освіти (до названої категорії належать викладачі усіх непедагогічних освітніх установ), має бути організованим процесом, а не простою пропагандою психолого-педагогічних знань на рівні декларативних заяв про їх значущість. Вивчення загальнопедагогічних проблем молодих викладачів технічних вищих навчальних закладів, їх наслідків, причин та шляхів усунення має стати предметом системного спеціального дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вихрущ В., Романишина Л., Вихрущ А. Загальні основи андрагогіки. Тернопіль : Крок, 2018. 351 с.
2. Вихрущ В. Методика педагогіки. Тернопіль : Крок, 2011. 442 с.
3. Вихрущ В., Вихрущ А. Аналіз ефективності змістового компоненту підготовки викладача в умовах магістратури технічного закладу вищої освіти. *Педагогічний дискурс*. 2018. № 24. С. 36–49.
4. Горюнова Л. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста. *Педагогика*. 2007. № 1. С. 63–68.
5. Мачинська Н. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Львів : вид. ЛьвДУВС, 2013. 415 с.
6. Никитина Е. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Иркутск, 2007. 199 с.
7. Новиков А. Постиндустриальное образование. Москва : Эгвес, 2008. 136 с.
8. Коваліско Н. Трудова мобільність в умовах регіонального ринку праці : дис. ... канд. соціол. наук : спец. 22.00.07. Львів, 1999. 184 с.
9. Пилецкая Л. Профессиональная мобильность личности: новый взгляд на проблему. *Молодой ученый*. 2014. № 2 (61). С. 693–697. URL: <https://moluch.ru/archive/61/9004> (дата звернення: 18.01.2021).
10. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза / авт.-сост. Н. Касаткина, Т. Градусова, Т. Жукова, Е. Кагакина, О. Колупаева, Г. Солодова, И. Тимонина ; отв. ред. Н. Касаткина. Кемерово : ГОУ «КРИПО», 2011. 237 с.
11. Ходжаян А., Агранович Н., Горбунков В., Плугина М. Психолого-педагогическая компетентность в структуре профессиональной компетентности преподавателей высшей медицинской школы. *Фундаментальные исследования*. 2013. № 8-1. С. 177–182. URL: <http://www.fundamental-research.ru/article/view?id=31895> (дата звернення: 12.05.2018).