

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Володимир ЧАЙКА, Надія СЕНЬОВСЬКА

СТРУКТУРА, ФУНКЦІЇ ТА РІВНІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВЧИТЕЛЯ

У статті проаналізовано вплив двох факторів формування саморегуляції — соціуму та волі. Наведено авторське визначення професійної саморегуляції педагога. Визначено її компоненти (мотиваційний, рефлексивний, емоційно-вольовий, діяльнісний) і функції (аксіологічна, планування та прогнозу, самосуб'єктного впливу, корегувальна), які одночасно є властивостями особистості. Досліджено рівні (рефлексивний, оцінно-ситуативний, репродуктивний) професійної саморегуляції вчителя, їхнє значення для його фахового самовдосконалення.

Інтеграція вітчизняної освіти з європейським освітнім простором передбачає зміщення аспектів на особистісні параметри розвитку майбутнього фахівця. Не випадково в структурі навчальних планів і програм збільшується кількість годин на самостійну та індивідуальну роботу студентів. Однак втіленню цих стратегій перешкоджають суперечності між параметрами особистості сучасного вчителя і відсутністю технологій, які би забезпечили їхнє формування.

Практика педагогічної роботи і сучасні умови нашого буття висувують доже жорсткі вимоги до особистості та її поведінки, рівня інтелекту і потенціалу професійної саморегуляції майбутнього педагога. Несформованість останньої призводить до невдач у фаховій діяльності, іноді — до асоціативної поведінки. Одним із перспективних шляхів підвищення ефективності професійної діяльності вчителя є дослідження психологічних закономірностей та особливостей саморегуляції людини і розроблення на цій основі психолого-педагогічних засад формування професійної саморегуляції вчителя на етапі фахової підготовки.

Результати емпіричного дослідження (анкетування, аналіз продуктів діяльності, бесіди, спостереження) свідчать, що психолого-педагогічні знання не функціонують у мисленні студентів, не стають орієнтирами для прийняття конкретних педагогічних рішень. Крім того, майбутні учителі мають труднощі з організацією самостійної роботи, не вміють використовувати внутрішні механізми планування, контролю та корекції професійної діяльності. Вирішальне значення в цих процесах належить саморегуляції. Так, 80,08% респондентів (88 осіб) вважають, що педагог повинен обов'язково володіти навичками професійної саморегуляції, 14,56% (16 осіб) — за бажанням, 5,36% (6 осіб) переконані, що така вимога є формальною.

Структура особистості вчителя та його діяльності стає сьогодні об'єктом багатьох психолого-педагогічних досліджень (Л. Виготський, О. Конопкін, В. Моросанова, М. Боришевський, Ж. Вірна, Т. Невзорова, О. Гребенюк, В. Бобрицька, С. Яремчук, Л. Роговик, Л. Мітіна, Н. Волкова та ін.), проте, існує багато розбіжностей у думках вчених. У багатьох класифікаціях серед якостей-характеристик, які забезпечують успішність професійної діяльності вчителя, однією з найважливіших є вміння здійснювати професійну саморегуляцію.

Її можна визначити як інтегративну особистісну професійну характеристику педагога, що передбачає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації.

Мета статті — розкрити основні компоненти професійної саморегуляції вчителя, їх взаємозв'язки та функції.

Поняття “професійна саморегуляція педагога” складне. Для його дослідження доцільно використати системний підхід: дослідити компоненти структури та їхні функції.

Професійна саморегуляція вчителя є найвищим рівнем саморозвитку майбутнього педагога та передбачає свідоме оволодіння професійним становленням, системну саморегуляцію поведінки в процесі підготовки до педагогічної діяльності. На жаль, сучасні освітньо-кваліфікаційні характеристики вчителя не виокремлюють окремо необхідність володіння навичками саморегуляції взагалі та професійної саморегуляції зокрема. Вважаємо, що така вимога необхідна, адже саморегуляція — це підґрунтя для успішного здійснення будь-якої діяльності. Професійна діяльність вимагає від учителя достатнього ступеня активності, здатності керувати, регулювати свою поведінку відповідно до педагогічних задач, які виникають або спеціально поставлені. Тому учителі-початківці виявляються не готовими до психологічного вирішення ситуацій, що переважно призводить до зростання їхньої психічної та емоційної напруженості, зниження мотивації до педагогічної діяльності і, як наслідок, до неуспішного виконання ними професійних функцій.

Згідно із дослідженнями Ж. Вірної, поняття “регуляція” в психології запропонував П. Жане, яке він пов’язав з організацією особистості [3]. На думку вченого, існує сім рівнів регуляції, вищий з яких посідає система внутрішніх вимог, що перетворює людину в активного діяча.

Подальшого розвитку проблема регуляції набула в теоріях психоаналізу та гештальтпсихології. У психоаналізі З. Фрейда, зокрема, *Ego* людини розглядається як інстанція, що регулює поведінку, підпорядковуючись принципу реальності, а не принципу задоволення, і виконує такі функції, як регуляція потягів, їх опосередкування, усвідомлення бажань, усвідомлення детермінованості своєї поведінки [3].

Представники гештальтпсихологічного напрямку, серед них — К. Левін— наголошували, що регуляція поведінки здійснюється відповідно до принципу теперішнього (минуле і майбутнє може впливати на поведінку тією мірою, якою воно представлене в реальній ситуації індивіда через модель очікування, цінність) [4]. Відповідно, вирішальне значення для психологічної структури і поведінки особистості мають перспективні цілі.

Досліджували вчені саморегуляцію і в межах біхевіористського напрямку, предметом наукового аналізу якого була поведінка. Схемою "стимул — реакція" пояснювалося все розмаїття зовнішніх проявів активності особистості, що трактувалася не як активність в сучасному її розумінні, а як реагування на зовнішній стимул. Ж. Вірна вважає, що розроблена Ф. Кенфером модель саморегуляції поведінки (самоперевірка, самооцінка, самопідкріплення) демонструє розвиток уявлень про механізми спонукання до дії [3].

Г. Андреева, П. Богомолова та Г. Петровская досліджували погляди представників гуманістичного напрямку [1]. Останні вважають головним фактом у визначенні особистості її спрямованість на майбутнє, вільну реалізацію своїх потенцій (Г. Олпорт), передусім творчих (А. Маслоу), зміцнення віри в себе і можливість досягнення “ідеального Я” (К. Роджерс). Для цього особистість регулює свою активність, керуючись власними змістом і цінностями.

Когнітивістський напрямок у дослідженні проблеми регуляції поведінки основний акцент поставив на виявленні ролі пізнавальних процесів у ній, тобто фокус досліджень зміщується на процеси перцепції, мотивації, цілеспрямованості у поведінці (Е. Аронсон) [1].

Досліджуючи історію вивчення проблеми регуляції та саморегуляції у вітчизняній психології, Ж. Вірна констатує, що вперше це питання було поставлене Л. Виготським [3]. Специфічно людський спосіб регуляції він пов’язував зі створенням та використанням знакових психологічних знарядь, які визначив як оволодіння процесами власної поведінки, адже процеси саморегуляції людини забезпечують активну і доцільну поведінку організму в умовах будь-якого впливу навколишнього середовища. Згідно з дослідженнями О. Конопкіна, мова є одним із найсуттєвіших засобів регуляції поведінки, а від технічних і біологічних систем людину вирізняє свідомо довільний характер самопрограмування і саморегуляції [8].

У 60–70 роках ХХ ст. почали розробляти концепцію усвідомленої саморегуляції діяльності людини. Основним завданням новоствореної лабораторії психології саморегуляції був розвиток нового напрямку в психології діяльності людини, що заснований на розкритті загальних закономірностей внутрішньої, психічної структури, закономірностей розвитку і функціонування процесів ініціації, побудови суб’єктом своєї цілеспрямованої активності й усвідомленого керування нею. О. Конопкін [8] та В. Моросанова [9] вивчали загальні проблеми

саморегуляції (побудова моделей, пошук загальних механізмів здійснення та взаємодії регулятивних процесів). Однією з теоретичних установок цього підходу є орієнтація не на подолання специфічних відмінностей і навіть не на їх урахування, а на розвиток індивідуальних особливостей, формування індивідуальних стилів саморегуляції, за рахунок яких не тільки саморегулюється діяльність, а й підвищується її ефективність.

Саморегуляцію в соціальній поведінці вивчає М. Боришевський [2].

У напрямках психології праці та інженерної (технічної) психології, що започатковані в дослідженнях Б. Ломова та В. Моляко [5], саморегуляція розглядається і досліджується переважно з позицій адаптивності людини та її можливостей. При цьому беруться до уваги фактори, які впливають на ефективність діяльності (причому детальному вивченню підлягає дуже широке коло зовнішніх і внутрішніх або суто психологічних факторів та умов). У працях В. Моляко предметом дослідження є довільна інтелектуальна саморегуляція мисленнєвої діяльності.

Зважаючи на таку різноманітність підходів і тлумачень, можна стверджувати, що саморегуляція є необхідною психічною характеристикою людини, формується в соціумі, її проявом й одночасно необхідною умовою формування постає суб'єктна активність особистості. Якщо саморегуляція не розвинена, людина не може почуватися комфортно, реалізувати себе.

Більшість дослідників (О. Конопкін [8], М. Боришевський [2], А. Осницький [6], В. Моляко [5] та ін.), вивчаючи процеси активності і цілеспрямованої діяльності, приділяли увагу свідомій саморегуляції, виокремлюючи в ній несвідомі елементи. Підсвідомі саморегуляція вивчена недостатньо. В таблиці 1 наведена порівняльна характеристика усвідомленої та неусвідомленої саморегуляції за основними поняттями, що відображають їх суть.

Усвідомлена саморегуляція дає змогу керувати досягненням свідомо прийнятої суб'єктом мети, базується на психічних процесах. Вона вимагає вольових зусиль, тому функціонує не завжди. Підсвідомі саморегуляція забезпечує подолання афективної напруги, що виникає в процесі життєдіяльності; її основою є інстинкти. Вона функціонує постійно, не контролюється свідомістю, тому може не помічатися взагалі. Прийняття інтуїтивних рішень є виявом не тільки підсвідомої саморегуляції, а й усвідомленої, окремі елементи якої зведені до автоматизму.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика несвідомої та свідомої саморегуляції

Ознаки-характеристики СР	Підсвідомі саморегуляція	Свідомі саморегуляція
можливі терміни-синоніми	саморегуляція психічного	Психологічна саморегуляція, усвідомлена саморегуляція
“сфера дії, впливу”	мислення, почуття, відчуття, інтуїція	мислення, почуття, відчуття, частково — інтуїція
функція	подолання афективної напруги, що виникає в процесі регуляції	управління досягненням свідомо прийнятої суб'єктом мети
час дії	функціонує постійно	функціонує не завжди, вимагає вольових зусиль
міра свідомого контролю	не контролюється свідомістю, може не помічатися взагалі	контролюється свідомістю окремі елементи зведені до автоматизму

Питання про наявність неусвідомлених елементів у структурі професійної саморегуляції вчителя потребує детального вивчення. Саморегуляція діяльності (зокрема, професійної) та пов'язана з нею саморегуляція особистості, вважає А. Осницький, не мають прямого відношення до саморегуляції біохімічних і фізіологічних функцій людини (дихання, кровообігу) і саморегуляції психічних станів [6]. Водночас, і в рамках саморегуляції діяльності, коли людина застосовує свої можливості відповідно до вимог тієї чи іншої ситуації, окремі моменти фізіологічної саморегуляції та саморегуляції психічних станів можуть стати предметом цілеспрямованого управління в зв'язку із завданнями, що стоять перед суб'єктом.

На основі аналізу результатів теоретичного дослідження та емпіричних зрізів можна констатувати, що професійна саморегуляція вчителя, як і саморегуляція загалом, формуються

під впливом соціуму та вольових дій особистості. З іншого боку, саморегуляція безпосередньо пов'язана з людським організмом, його функціями. В зв'язку з цим для з'ясування місця професійної саморегуляції у структурі особистості вчителя застосовано підхід К. Платонова, який обґрунтував принцип співвідношення соціального і біологічного, що відображено в певних рівнях:

перший рівень представлений тими компонентами особистості, які мають тільки біологічну детермінацію: темперамент, статеві та вікові властивості;

другий рівень включає в себе особистісні особливості перебігу психічних процесів, детермінований і біологічними, і соціальними чинниками;

третій рівень зумовлений переважно соціальними чинниками, складається із звичок, умінь, навичок і знань особистості;

четвертий рівень має винятково соціальну детермінацію і представлений такими характеристиками особистості, як переконання, світогляд, прагнення, інтереси, бажання [7].

На нашу думку, елементи саморегуляції представлені на всіх рівнях. Так, на *першому* ці елементи можна виявити через психофізіологічну регуляцію. На *другому* рівні вони базуються на волі особистості. *Третій рівень* характеризується трансформуванням елементів саморегуляції у вольові навички, на *четвертому* вони визначаються прагненнями, переконаннями, світоглядом і реалізуються через відображення у діяльності соціальних потреб. Крім того, перший рівень характеризується підсвідомою саморегуляцією, а решта три — свідомою, що залежить від впливу соціуму та вольових усвідомлених дій.

Крім особистості, К. Платонов визначальними для людини характеристиками вважає свідомість і діяльність, причому елементи всіх трьох структур (особистості, свідомості та діяльності) не лише взаємодіють між собою, а й можуть входити до складу будь-якої з них [7]. “Особистість, свідомість і діяльність — це не тотожні феномени, а різні прояви одного і того ж феномена — людської психіки. Тому, кажучи мовою теорії множинності, їх структури — тільки підмножини людської психіки, які пересікаються і в котрих, як і в будь-яких підмножинах, що пересікаються, є тільки окремі загальні елементи. Отже, теоретично є основи розглядати структури свідомості, особистості та діяльності як підструктури єдиної динамічної функціональної підструктури психіки, якщо брати її як єдине ціле” [7, 143].

Отже, професійна саморегуляція, будучи внутрішньою діяльністю, переважно усвідомленою, є одночасно елементом трьох рівнів структури особистості вчителя та частиною, атрибутом його свідомості.

В. Моросанова вивчала рівневі характеристики цілісної системи саморегуляції [9]. Результати її досліджень можна використати і для характеристики саморегуляції діяльності вчителя. Одними з основних є індивідуальні особливості саморегуляції та рівень їхнього розвитку і взаємозв'язку. В зв'язку з цим автор виокремлює три рівні саморегуляції — низький, середній та високий, а також два профілі, які можуть характеризувати кожен з них. Профіль саморегуляції містить індивідуальні особливості саморегуляції особистості, зокрема, загальний рівень розвиненості її компонентів. Так, при *гармонійному* профілі регуляції всі основні процеси або ланки регуляції розвинуті приблизно на одному рівні (згладжений профіль регуляції), при *акцентованому* — на різних рівнях (пікоподібний профіль). Очевидно, що гармонійний профіль регуляції може бути сформований на різному загальному рівні регуляції: на високому рівні усі ланки регуляції будуть відносно однаковою мірою добре розвинуті і взаємозалежні; на низькому рівні буде спостерігатися їх однаково слабкий розвиток і взаємозв'язок.

Т. Невзорова визначає чотири рівні розвитку саморегуляції майбутнього вчителя у процесі багаторівневої підготовки: оцінний, рефлексивний, оцінно-ситуативний, рефлексивно-творчий [10].

На нашу думку, більш обґрунтованою є характеристика рівнів саморегуляції, запропонована Т. Невзоровою. Вона відображає динаміку формування компонентів саморегуляції. Однак недоцільно виокремлювати чотири рівні, адже спостерігається певне дублювання у їхніх назвах та змісті. Крім того, оцінно-ситуативний рівень поєднує в собі функції оцінного та рефлексивного.

Отже, пропонуємо власну класифікацію рівнів професійної саморегуляції вчителя: **рефлексивний** (професійна саморегуляція є реакцією на подразники середовища, практичний

досвід не систематизується); **оцінно-ситуативний** (професійна саморегуляція реалізується через виокремлення конкретних педагогічних ситуацій, відповідно до яких здійснюється аналіз, планування та корекція власної діяльності); **репродуктивний** (професійна саморегуляція забезпечує формування теоретичної свідомості і мислення на основі наявних знань і досвіду, окрема ситуація усвідомлюється та вирішується в контексті навчально-виховного процесу).

Однак, ідеї В. Моросанової [9] заслуговують на увагу, тому що визначення профілю дає можливість точно характеризувати рівень професійної саморегуляції педагога і пропонувати адекватні методи корекції. Ми вважаємо доцільним поєднати класифікації рівнів професійної саморегуляції, розроблені на основі досліджень Т. Невзорової [10] та В. Моросанової [9] (таблиця 2). В цьому напрямку на кожному рівні професійної саморегуляції вчителя доцільно визначити профіль її розвитку — гармонійний чи акцентований.

Таблиця 2

Співвідношення рівнів і профілів професійної саморегуляції вчителя

РІВНІ	ГАРМОНІЙНИЙ профіль	АКЦЕНТОВАНИЙ профіль
↑ репродуктивний	↔	▲
оцінно-ситуативний		
рефлексивний		

Залежно від виду діяльності та умов її здійснення, професійна саморегуляція вчителя може реалізовуватися різними психічними засобами: чуттєвими конкретними образами, уявленнями, усвідомленням понять та ін. Цілеспрямована діяльність може бути забезпечена лише достатньою сформованістю системи довільної регуляції своїх дій. Завдяки розвитку та вдосконаленню системи саморегуляції у студентів формуються вміння ставити цілі і визначати найактуальніші з них; аналізувати умови і визначати важливі для досягнення поставленої мети; вибирати способи дій та організувати їхню послідовну реалізацію; оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності, підбираючи для цього відповідні оцінки; виправляти допущені помилки. Низький рівень і слабка сформованість основних процесів професійної саморегуляції стають перешкодою для високих досягнень у професійній діяльності.

Професійна саморегуляція майбутніх учителів, як і саморегуляція особистості, формується під впливом двох основних факторів — соціуму (зовнішній) та волі (внутрішній). На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та емпіричного досвіду визначено структуру професійної саморегуляції педагога, що містить такі *компоненти*:

1) *мотиваційний* (містить усвідомлені студентами моральні поняття, загальнокультурні та професійно-педагогічні цінності, фахові вимоги до особистості та діяльності вчителя, які стимулюють соціальну і пізнавальну активність майбутніх учителів, спрямовану на оволодіння професією);

2) *рефлексивний* (передбачає співвіднесення студентом свого досвіду з досвідом інших людей, усвідомлення позитивних і негативних аспектів власної діяльності, оцінку та самооцінку, виділення якостей, що сприяють оволодінню професією вчителя);

3) *емоційно-вольовий* (полягає в умінні майбутнього учителя виявляти витримку, емоційно відповідати на запити учнів, усвідомлювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкування);

4) *діяльнісний* (припускає вміння майбутніх педагогів здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію поведінки, особистості та діяльності в різних педагогічних ситуаціях, усвідомлювати мету власних дій, враховувати одержаний результат, причому зразки такої діяльності з часом повинні бути викристалізовані у знаннях, образах, картині світу студентів).

Однак, поза увагою дослідників залишилися функції професійної саморегуляції. Для їх визначення доцільно використати дослідження М. Боришевського [2] та Т. Невзорової [10]. На нашу думку, кожен компонент виконує домінуючу функцію. До основних функцій професійної саморегуляції вчителя належать:

1) *аксіологічна*, що передбачає усвідомлення загальнолюдських цінностей і цінностей педагогічної професії, мотивацію;

2) *планування та прогнозу*, яка включає теоретичні знання та досвід педагога і передбачає моменти ціле покладання та моделювання;

3) *самосуб'єктного впливу*, котра відповідає за витримку, самовладання та емпатію;

4) *корегувальна*, що полягає в умінні корегувати, контролювати й оцінювати власну діяльність, враховуючи одержаний результат.

Отже, розвиток професійної саморегуляції надзвичайно важливий для педагога. Із впровадженням європейських стандартів в українську освіту її значення ще більше зросло. Дослідження психологів дають змогу говорити про два фактори формування професійної саморегуляції вчителя: соціум та волю. Також визначені її рівні, компоненти та функції. Для того, щоб сформувати професійну саморегуляцію майбутніх учителів, необхідно оптимізувати дію обох факторів, забезпечити формування всіх її компонентів і виконання функцій.

Перспективи наших подальших досліджень полягають у виявленні психолого-педагогічних умов, розробленні методичного забезпечення формування професійної саморегуляції педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М., Богомолова П. И., Петровская Г. А. Современная социальная психология на Западе. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. — 271 с.
2. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис. в форме научн. доклада на соиск. ученой степени д-ра психол. наук. — К., 1992. — 217 с.
3. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смыслова регуляція у професіоналізації психолога. — Луцьк: Вежа, 2003. — 319 с.
4. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. — СПб.: Речь, 2000. — 408 с.
5. Моляко В. А. Психологічна готовність до творчої праці. — К.: Знання, 1989. — 45 с.
6. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. — М.: Знание, 1986. — 77 с.
7. Платонов К. К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986. — 255 с.
8. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // <http://www.eduhmao.ru/portal/dt?last=false&provide...>
9. Моросанова В. И. Проблема индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека // <http://humanities.edu.ru/db/msg/38817>
10. Невзорова Н. П. К вопросу о профессиональной саморегуляции будущего учителя в системе многоуровневого образования // <http://www.bspu.secna.ru/Pedobr/ped/a17.html>

Галина КОСТИШІНА

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті визначено психолого-педагогічні особливості технології формування професійних знань, способів дій, когнітивного стилю навчальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів. Технологія формування навчально-пізнавальної діяльності під час вивчення фундаментальних дисциплін передбачає три основні етапи: орієнтаційний, навчально-моделювальний і результативно-корекційний. У процесі експериментальної роботи виявлено основні елементи послідовних мовленнєвих дій, спрямованих на зміну когнітивної структури студентів.

Професійна підготовка у системі вищої технічної освіти вимагає цільової орієнтації на всіх ступенях навчання, оскільки сучасний фахівець повинен бути підготовленим до виконання соціальної і техніко-технологічної діяльності. Обумовленість підготовки студентів професійною діяльністю наповнює їх навчально-пізнавальну діяльність (НПД) особистісним змістом. У цьому процесі важливу роль відіграє логіка розвитку і розгортання системи професійної діяльності, що стає діяльністю науково-професійною. Основою вказаного процесу є: фундаментальні знання, які забезпечують засвоєння практичних прийомів, що ґрунтуються на використанні математичного апарату, обчислювальної і комп'ютерної техніки; формування системи дій, які є основою розвитку технічного мислення, умінь досліджувати, моделювати технологічні і виробничі процеси тощо. Важливе місце у професійній підготовці належить