

Мартинюк Христина

*(студентка другого освітнього рівня I курсу
спеціальності «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Стражнікова І. В.

(Наук.керівн.– д. пед. н., професор)

Сутність поняття «саморегуляція» у наукових дослідженнях

Передумовою аналізу системи саморегуляції педагогічної діяльності є тлумачення сутності поняття «педагогічна діяльність». Її, на нашу думку, можна характеризувати як ціннісно-орієнтаційну (трансляція, закріплення, розвиток, особистісні цінності), творчо-перетворювальну (удосконалення методів, засобів, умов тощо), організаційно-комунікативну діяльність (активність контактів, взаємоінформування, емоційний вплив), а відтак і психологічне напруження праці. Ці характеристики педагогічної діяльності відображені у працях С.Вершловського, Н.Гузій, Л.Мітіної, Є.Рогова та ін.

У психологічному словнику зазначено, що слово «регулювання» походить від латинського «regulare» - приводити в порядок, налагоджувати [4, 313]. А от термін «саморегуляція з'явився не так давно. На сучасному етапі розвитку суспільства це поняття використовується в галузях різних наук. Зокрема, у філософії це «саморух», «повернення до самого себе» [9; 10]; у фізіології – доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації та складності; у психології – процес регулювання окремих видів людської активності або діяльності, який виникає на певному етапі розвитку самосвідомості й пов'язаний із самопізнанням, усвідомленням своїх прагнень та емоцій [7].

Педагогічні аспекти саморегуляції навчальної діяльності відображені у наукових розробках Г.Щукіної, яка вважає рівень саморегуляції основним показником і механізмом формування особистості [11, 16]. Адже саме процес саморегуляції забезпечують особистісні утворення – активність, самостійність, пізнавальний інтерес тощо. Тому саморегуляція педагогічної діяльності надає їй нові якості завдяки випереджувальному відображенню дійсності і нових форм самопізнання, самооцінки, самоаналізу та самоконтролю. Адже сформованість саморегуляції педагогічних дій розширює внутрішню свободу викладача й забезпечує можливість виявити власну самостійність.

Сутність і зміст категорії «саморегуляція діяльності» розглядаємо в єдності особистісних та діяльнісних проявів як взаємозалежних підсистем. Словосполучення «саморегуляція педагогічної діяльності» використовується активно в психолого-педагогічній літературі, однак в категоріальному апараті

педагогіки ще не достатньо розроблене. Дане поняття у науковий обіг ввів О.Конопкін [3], а конкретизується у низці окремих досліджень.

Загалом визначення сутності саморегуляції у різних понятійних системах свідчить про складність самого явища «саморегуляція педагогічної діяльності», наявність різноманітних міжпредметних підходів та концепцій. Тому, феномен саморегуляції педагогічної діяльності розглядаємо в єдності проявів діяльнісного та особистісного, а відтак саморегуляцію діяльності трактуємо як якісну характеристику суб'єкту, що відображає високий рівень компетентності, розмаїтість ефективних професійних навичок і умінь, володіння сучасними способами вирішення професійних завдань, що призводить до високої продуктивності праці.

На думку Н.Гузій, динаміка розвитку професійної діяльності й особистості фахівця двобічна. З одного боку – діяльність впливає на людину, сприяє формуванню професійних якостей, професійного типу особистості, стимулює потенційні можливості, а іншого – може і блокувати, закріплювати небажані властивості [2, 104-105].

Вивчення результатів досліджень засвідчило, що існують різні підходи до визначення змісту понять «саморегуляція», «професійна саморегуляція», «саморегуляція педагогічної діяльності».

Проблему формування навичок саморегуляції викладача як механізмів самопізнання в процесі педагогічної діяльності досліджували Н.Кузьміна, Д.Ніколенко, В.Сластьонін, О.Щербаков та ін.; важливого значення саморегуляції педагога в процесі спілкування надавали А.Добрич, Т.Яценко; вплив саморегуляційних процесів на формування педагогічного такту вивили Е.Бондаревська, І.Синиця та ін.; особливості прояву педагогічної саморегуляції під час взаємодії суб'єктів визначили Н.Анікеєва, Н.Дьоміна, О.Мороз та ін.; значення саморегуляції у формуванні позитивного ставлення педагогічного працівника до своєї діяльності, умінь до її самоаналізу та самовдосконалення під час освітнього процесу висвітлено у працях Ш.Амонашвілі, І.Волкова, А.Захаренко, В.Шаталова та ін.; шляхи формування системи саморегуляції внутрішніх станів у професійній діяльності педагога, методи і прийоми саморегуляції розкрито у працях Р.Хмельюк; систему прийомів саморегуляції на основі тренування, емоційно-вольових тренінгів досліджували К.Абульханова-Славська, Л.Гессен, В.Рожнов, О.Чебикін та ін., а самооцінку як необхідну внутрішню умову регуляції поведінки й діяльності розглядали Л.Захарова, І.Чеснокова.

Сучасна педагогічна наука трактує проблему саморегуляції як самоздійснення, самоорганізацію особистості у творчій діяльності. Так, у працях В.Андрєєва, В.Загвязинського, М.Нікандрова виявлено взаємозв'язок між

процесами творчої діяльності та їх динамікою через самоаналіз різних видів креативної діяльності. Педагогічні аспекти саморегуляції як активної й творчої діяльності в сучасних умовах досліджують І.Бех, І.Зязюн, О.Киричук, О.Коберник, В.Радул та ін.

Отже, саморегуляція педагогічної діяльності це процес, який зумовлений організаційно-педагогічними, соціально-психологічними та особистісними чинниками, під впливом яких педагогічний працівник може самостійно здійснювати цілепокладання, моделювання умов протікання діяльності, програмування власних педагогічних дій, корегувати їх і самоаналізувати, а також корегувати власні психологічні можливості відповідно до вимог професійної діяльності і на основі цього реалізовувати пізнавальні інтереси, потреби, розвивати інтелектуальні та особистісні якості, само організовувати та впорядковувати дії та способи діяльності.

Дотичними до проблеми формування готовності до саморегуляції діяльності як системного утворення є питання цілісної професійно-педагогічної підготовки як системного об'єкту. Класичні моделі педагогічних систем зумовили жорстку регламентацію педагогічної діяльності, її нормативність, ігнорування ініціативи та творчості педагога. Сучасні ж дослідники самоорганізації педагогічної діяльності [1, 317-319] виділяють принципові характеристики відкритої освіти:

- ✓ нелінійність (знання і досвід на основі послідовності та спонтанності),
- ✓ незавершеність (інформація неповна, є можливості для самоосвіти),
- ✓ суб'єктивність,
- ✓ нестійкість і нестабільність (відносна передбачуваність результатів, орієнтація на різнобічний розвиток особистості, пізнання асоціативними та інтуїтивними відкриттями),
- ✓ пріоритет свідомості над зовнішніми впливами тощо.

Як наслідок, професійний та особистісний розвиток педагога не можна вважати поступовим, лінійним, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується суперечностями, що зумовлюють перебудову ціннісних орієнтацій, самопізнавальну і самовиховну активність.

Тому саморегуляцію педагогічної діяльності можна вважати динамічною системою, яка функціонує на основі рівноваги суперечливих внутрішніх тенденцій, здатності до самоформування та надбудови в собі нових якостей. У такому випадку свобода викладача це можливість обирати власну лінію поведінки при різних обставинах, відчувати професійно-моральну відповідальність за власні рішення та дії, що визначаються не тільки знаннями педагогічних законів, уміннями і навичками, результатами мислительної/аналітичної діяльності, а й через розуміння власних психічних процесів, аналіз особливостей свого стилю роботи й власного «Я». однак, приймаючи рішення, він повинен усвідомлювати,

що обирає не тільки своє власне буття, але й «пропонує» певний зміст життєдіяльності тому, кого навчає і тим самим не може уникнути відповідальності за результат діяльності, враховуючи аспекти педагогічної реальності, що знаходяться за межами системи професійного мислення.

Таким чином, система саморегуляції діяльності повинна формуватися лише з ініціативи самого педагога, тобто стати самостійними явищем.

Тому підготовка сучасного педагогічного працівника неможлива без урахування загальних законів досконалої людської діяльності на основі теоретичних знань та практичного досвіду. Адже діяльнісна теорія розвитку науки зазнає трансформації, посилення уваги до особистісних параметрів суб'єкта діяльності, його внутрішньої активності.

Відтак наукові положення теорії особистості стали основою для розробки гуманістичного, культурологічного, аксіологічного і суб'єктивного підходів. Так пріоритетним завданням гуманістичної педагогіки є сприяння становленню і вдосконаленню цілісної особистості, яка само формує власний досвід, прагне максимально самореалізуватись, здатна до усвідомлення й обґрунтування вибору рішень у житті і педагогічних ситуаціях; педагогічної культури є прояв сутнісних духовно-творчих властивостей особистості, професійної діяльності та спілкування; аксіологічного підходу – формування сукупності відносно стійких цінностей педагогічної діяльності, оволодіння якими забезпечуватиме їх трансформацію в особистісно значущі; суб'єктивного підходу – активність, самостійність, ініціативність, творчість.

Враховуюче це, для подолання традиційно сформованої професійної підготовки педагога, зокрема майбутнього викладача ЗВО, її спрямування на особистісний рівень нові концепції сучасної освіти, побудовані на гуманістичній платформі, передбачають реалізацію компетентнісного підходу, орієнтацію на неповторну індивідуальність кожного студента в змісті та технологіях його підготовки.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень можна стверджувати, що професійна компетентність педагога як якісна характеристика його діяльності передбачає:

- 1) усвідомлення своїх спонукань до педагогічної діяльності, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів, уявлень про свої соціально-професійні ролі;
- 2) аналіз й оцінку своїх особистісних властивостей і якостей, професійних ЗУН;
- 3) регулювання на цій основі власного професійного саморозвитку.

Тому проблема професійної підготовки майбутнього педагога, його професійного саморозвитку в нових соціокультурних, економічних умовах є однією з актуальних, гострих і дискусійних. Так, на думку В.Маралова [5],

саморозвиток це процес, що розгортається в часі і просторі всього життя, характеризується багатоплановістю та неоднозначністю, а його зміст відображають поняття «самоорганізація», «самовираження», «самоствердження», «самовдосконалення» тощо. Однак вони, на думку науковця, є дотичними, адже їх об'єднує відображення суб'єктом діяльності і характеризують її специфіку. Окремі дослідники під саморозвитком розуміють фундаментальну здатність особистості ставати і залишатися суб'єктом свого життя, формувати власну позицію і переконання, ставити життєві цілі та здійснювати пошук шляхів реалізації.

Людина через відсутність здатності до самопрогнозування, самопобудови, самопроекування в майбутнє, на думку В.Слободчикова, тривалий термін може і не бути суб'єктом саморозвитку – тим, хто ініціює і спрямовує цей процес, тому що цю роль довго і досить часто бере на себе спільнота, в якій він живе і співпрацює [8].

Професійний саморозвиток – це процес створення свого професійного життєвого простору, умов і перспектив його подальшого самовдосконалення. Тому важливим у процесі ПСР є усвідомлення двох складових професійного життя: оточення і власного внутрішнього світу, а внаслідок цього здійснюється сходження з адаптивного типу в реалізації професійних відносин до перетворювального.

Необхідність формування у процесі набуття педагогічної освіти такого феномену як готовність майбутнього педагога до професійного саморозвитку обґрунтувала Олена Пехота [6]. На її думку, готовність педагога до професійного саморозвитку змінює його суб'єктивну реальність, педагогічну діяльність і весь професійний шлях у якісних показниках. А за переконанням Є.Іванової, становлення фахівця можливе тільки за умови сформованості соціально зумовленої життєвої позиції, яка збігається з суспільними та власними інтересами; оволодіння загальними і конкретними знаннями, повнотою їх осмислення і сформованості професійної самосвідомості.

Багато дослідників під професійним розвитком особистості часто розуміють процес її формування як соціальної якості індивіда внаслідок соціалізації та професійного освітнього процесу. А внутрішньою силою такого розвитку є суперечності між особистими потребами та реальними можливостями. В цьому аспекті ПР є процесом професійної адаптації, індивідуалізації, інтеграції та самоактуалізації. Зокрема, останню науковці вважають основним механізмом розвитку особистості, до якого належать: ефективне сприйняття реальності, прийняття себе та інших, сконцентрованість на розв'язанні проблеми, незалежність і потреба в самотності, свіжість сприйняття, суспільний інтерес, креативність, глибокі міжособистісні стосунки тощо.

Таким чином, аналіз проблеми професійного саморозвитку в психолого-педагогічній літературі та понятійно-категоріального апарату дає змогу визначити сутність, зміст та структуру саморегуляції педагогічної діяльності як нової дефініції опису якісного стану самої діяльності та безпосередньої підготовки до неї в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бондаревская Е., Кульневич С. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Учебное пособие для студ. сред. и высш. учеб. заведений. Ростов-на-Дону, 1999. 560 с.
2. Гузій Н. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Монографія. Київ. 2004. 243 с.
3. Коноплин О. психологические механизмы регуляции деятельности. Москва, 1980. 256 с.
4. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. Москва, 1985. 432 с.
5. Маралов В. Основы самопознания и саморазвития. Москва, 2002. 251 с.
6. Пехота О. Индивидуальность учителя: теория и практика. Николаев, 1996. 144 с.
7. Психологічний словник / за ред. В.І.Войтка. Київ, 1982. 215 с.
8. Слободчиков В., Исаев Е. Психология развития человека. Москва, 2000. 320 с.
9. Философская энциклопедия. Москва, 1967. Т. 4. С. 327-328.
10. Философский энциклопедический словарь / Гл.ред.: Л.Ильичев, П.Федосеев, С.Ковалев, В.Панов. Москва, 1983. 840 с.
11. Шукина Г. Роль деятельности в учебном процессе. Москва, 1986. 144 с.