

Цина Андрій

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри теорії та методики

технологічної освіти

Полтавський державний педагогічний

університет імені В.Г. Короленка

ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Розглядається проблема саморегуляції діяльності майбутніх учителів технологій з ефективного прийняття рішень у різних професійно-педагогічних ситуаціях. Розкриваються теоретичні положення з обґрунтування напрямків змін зовнішніх регулятивних механізмів на внутрішні, які обумовлюють спрямованість особистості майбутнього вчителя на навчальну та професійно-педагогічну діяльність.

Ключові слова: *зовнішня і внутрішня саморегуляція, її структура, навчальна діяльність, професійно-педагогічна діяльність, рівні сформованості саморегуляції, автономність саморегуляції.*

Рассматривается проблема саморегуляции деятельности будущих учителей технологий по эффективному принятию решений в различных профессионально-педагогических ситуациях. Раскрываются теоретические положения по обоснованию направлений изменения внешних регулятивных механизмов на внутренние, которые обуславливают направленность личности будущего учителя на учебную и профессионально-педагогическую деятельность.

Ключевые слова: *внешняя и внутренняя саморегуляция, её структура, учебная деятельность, профессионально-педагогическая деятельность, уровни сформированности саморегуляции, автономность саморегуляции.*

The problem of self-regulation of activity of the future teachers of technologies in the sphere of effective decision making in the different professional pedagogical situations is examined. Theoretical positions of the grounding of the directions of changing the external regulative mechanisms on the internal, which specify the orientation of the future teacher personality on the educational and the professional pedagogical activity are considered.

Key words: *external and internal self-regulation, its structure, educational activity, professional pedagogical activity, levels of self-regulation, autonomy of self-regulation.*

Сучасна професійна підготовка вчителя технологій потребує оволодіння засобами професійної діяльності на такому рівні компетентності, щоб будь-яка зміна умов діяльності, виникнення будь-яких професійно-педагогічних ситуацій і проблем спричиняло саморегуляцію вчителя у пошуку і прийнятті рішень, забезпечуючи тим самим здатність самостійного розв'язку проблем у змінних професійно-педагогічних ситуаціях. Започатковувати цю здатність необхідно ще у ВНЗ з формування у студентів саморегуляції навчання, коли за словами М.В. Гриньової, здійснюється «оволодіння засобами виконання навчальних операцій таким чином, що будь-яка зміна умов завдання, зустріч з ускладненням спричиняла включення таких механізмів мислення, які призводять до самостійного розв'язку завдання чи проблеми» [2, 6]. Формування саморегуляції в навчальній діяльності обумовлює появу в свідомості студентів компетентнісних новоутворень, пов'язаних із сприйняттям навчальних задач і рефлексією навчальних дій.

Саморегуляція професійно-педагогічної діяльності є шляхом вирішення науково-практичного завдання з оптимізації дій педагога в педагогічних ситуаціях, пов'язаних із необхідністю розв'язання нових, незвичних проблем, які не мають однозначних рішень, коли існують різні можливі варіанти дій вчителя, серед яких необхідно вибрати найбільш ефективні. Саморегуляція дозволяє уникнути імпульсивності дій в ситуаціях емоційної і фізичної напруги, коли необхідно приймати рішення щодо дій в умовах обмеженого часу на роздуми і на очах колег, вихованців та інших людей.

У вирішенні цієї проблеми ми спираємося на дослідження і публікації, у яких розкриваються компонентна структура саморегуляції (О.А. Конопкін, М.В. Гриньова), рівні сформованості саморегуляції особистості (Н.О. Менчинська, В.І. Моросанова, І.Д. Чечель, В.Д. Горський), рефлексивні види самоконтролю, що випереджають виконання дій (Ш.А. Амонашвілі, Г.П. Максимова, В.Г. Романко), саморегуляція вибору індивідуального шляху навчання (М.П. Гузик), трансформація зовнішніх регулятивних механізмів у внутрішні (Е.Ф. Зеєр, К.Д. Ушинський, Г.І. Щукіна), вплив на саморегуляцію свідомих і несвідомих психічних феноменів (І.А. Зязюн, М.В. Гриньова, З. Фрейд), компенсаторні можливості саморегуляції особистості (Б.В. Зейгарник), емоційно-вольова саморегуляція діяльності (Е. Самотаєва).

Опанування майбутнім вчителем технологій саморегуляцією і навчальними вміннями у процесі професійної підготовки у ВНЗ є основою саморегуляції в його майбутній професійно-педагогічній діяльності, розширює можливості для успішного зростання професіоналізму, усвідомлення свого особистісно-професійного призначення.

Формуванню саморегуляції навчальних дій майбутнього вчителя сприяє накопичений педагогічною психологією досвід виділення трьох груп умінь:

- предметні (фахові) уміння, які формуються при вивченні професійно-орієнтованих і спеціальних дисциплін;
- навчально-організаційні, які передбачають саморегуляцію в опануванні навчальними дисциплінами і формування самоуправління власною навчальною діяльністю;
- організаційно-педагогічні, що визначають сформованість саморегуляції професійно-педагогічної діяльності майбутнього спеціаліста в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Упродовж періоду навчання у ВНЗ уміння другої групи повинні поступово трансформуватися в уміння третьої групи, які потребують здійснення навчання в наближених або реальних умовах діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Наступність у формуванні саморегуляції в навчальному і професійно-педагогічному процесах обумовлює необхідність подолання у ВНЗ протиріччя між дискретно-дисциплінарним характером навчання і потребою безперервного накопичення і застосування набутого особистісно-професійного досвіду в різних професійно-значущих педагогічних ситуаціях.

Визнаючи недостатність рівня кваліфікації багатьох педагогів, існуюче у майже половини випускників педвузів після перших місяців роботи в школі прагнення уникнути працевлаштування за фахом, Міністерство освіти і науки України сьогодні пропонує змінити підходи до підготовки вчителя, виділивши в окремі ступені фахову (технолог) і педагогічну (вчитель технологій) підготовку, рекомендує кафедри теорії та методики технологічної освіти розміщувати безпосередньо у школах [10, 2]. Такі кроки дозволять відбирати для підготовки вчителів технологій молодь із необхідним і достатнім для педагогічної діяльності рівнем саморегуляції, яка на фаховій ступені навчання проявила самоусвідомленість свого педагогічного хисту, високу мотивацію на професію вчителя технологій, гнучкість мислення, несковуваність думки, компетентне застосування набутих знань і вмінь у змінних умовах професійної діяльності.

Існуючі протиріччя застарілої системи підготовки вчителя технологій і потреба наукового обґрунтування шляхів реалізації оновлених підходів до її реформування визначили мету статті з визначення особливостей формування саморегуляції майбутніх учителів технологій під час особистісно орієнтованої професійної підготовки, яка забезпечуватиме оптимізацію їх дій в професійно-педагогічних ситуаціях із ефективного прийняття рішень при розв'язанні нестандартних проблем, що передбачають багатоваріантні професійно-

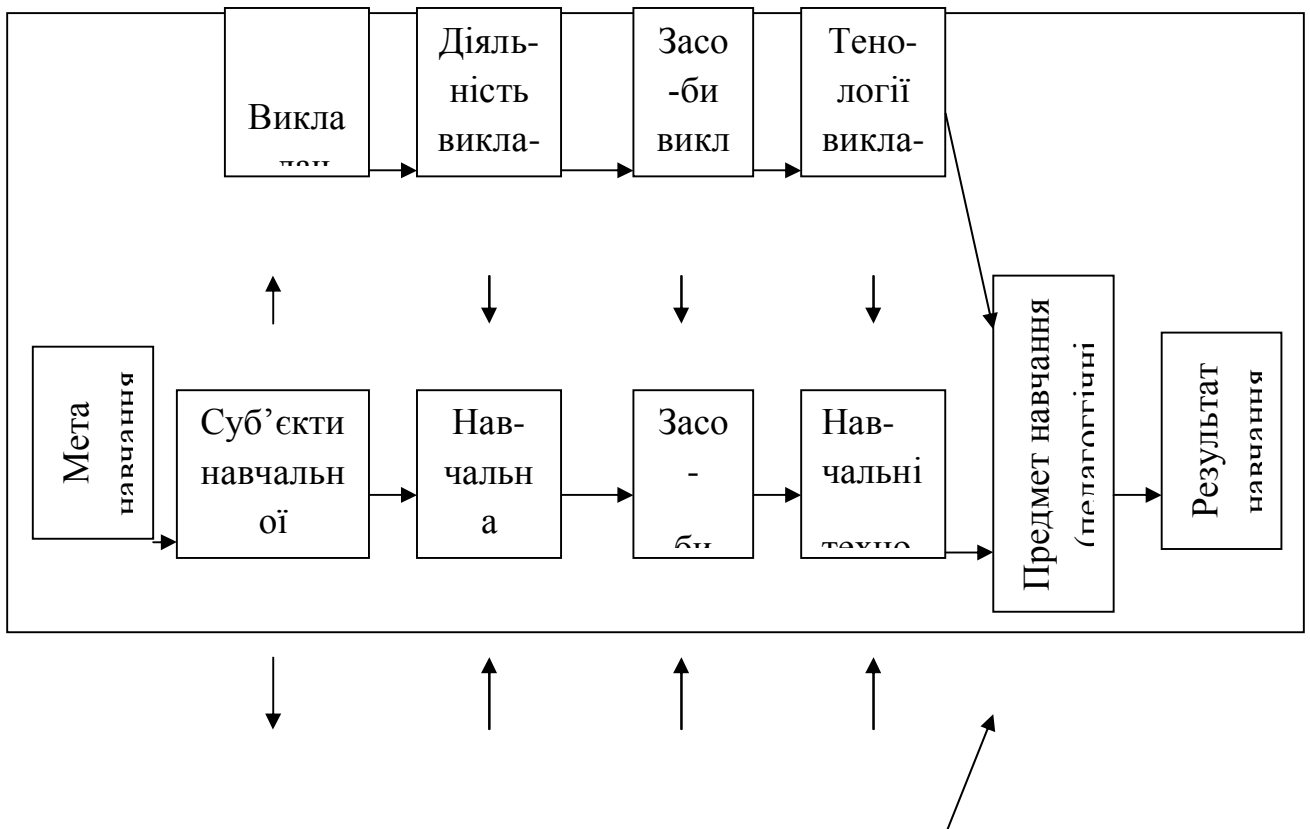
педагогічні дії.

Формування саморегуляції здійснюється в навчальній діяльності, шляхом інтеріоризації (Л.С. Виготський): переходу навчальних дій зовнішнього плану у внутрішній план свідомості. Діяльність навчання є складовою процесу навчання, який є одним з різновидів трудових процесів. Трудові процеси здійснюються між людиною і предметами праці опосередковано через застосування засобів праці (рис. 1).



Рис. 1. Структура процесу праці.

У процесі навчання суб'єктами навчальної діяльності виступають студент і викладач, кожен з яких використовує особливі засоби, утворюючи відповідно, процеси викладання і учіння, які разом складають сутність поняття навчальна діяльність (рис. 2).



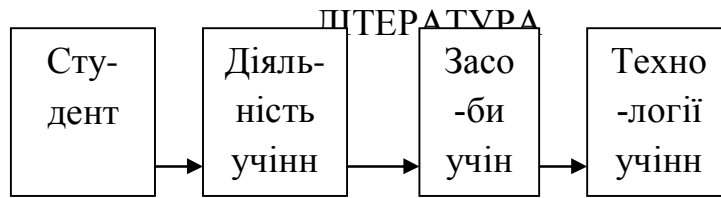


Рис.2. Структура навчального процесу

За твердженням О.М. Коберника, взаємозв'язана, спільна діяльність вчителів і учнів сьогодні вимагає особистісно орієнтованої підготовки не тільки в шкільній, а й у педагогічній освіті [4]. Застосування суб'єктами навчальної діяльності засобів навчання по відношенню до предмету навчання у конкретних педагогічних ситуаціях визначає зміст технологій навчання, спрямованих на досягнення мети навчання з набуття студентами професійно-педагогічного досвіду і пізнання.

Повноцінна навчальна діяльність за В.В. Давидовим передбачає розуміння і прийняття суб'єктом учіння навчального завдання і виконання ним навчальних дій з виконання пізнавального завдання. Компонентами навчальної діяльності виступають розуміння студентом навчального завдання, виконання навчальних дій і здійснення контрольних-оцінювальних дій. Саме в ході виконання орієнтувальних, виконавчих і оцінювальних навчальних дій здійснюється формування саморегуляції навчальної діяльності майбутнього вчителя. Рівень сформованості навчальної саморегуляції визначається рівнем виконання навчальних дій (від репродуктивного виконання дій за інструкцією до продуктивного пошуку рішень у змінюваних ситуаціях навчання), їх гнучкістю, варіативністю, ступенем самостійності навчаємих.

Для всіх видів діяльності саморегуляція має єдину структуру, компонентами якої є мета діяльності, модель значущих умов, програма дій, оцінка результатів та їх корекція [2].

Мета діяльності мотивується суб'єктами навчальної діяльності, є усвідомленим передбаченням майбутнього результату і визначає стратегію дій.

Модель значущих умов передбачає усвідомлення потенційних можливостей суб'єкта діяльності, наявних у нього засобів, тобто розкриття з необхідною повнотою і схожістю інформації про вихідну ситуацію, яка виступає орієнтовною основою подальшої діяльності.

Програма дій, як складова саморегуляції, визначає алгоритм правил і порядку дій та є засобом керування розумовими і практичними діями, необхідними для одержання потрібного результату.

Завершальними компонентами процесу саморегуляції діяльності є *оцінка і корекція*, які перетворюють цей процес у замкнену систему шляхом порівняння результату діяльності з раніше поставленою метою. Крім цього оцінювання дозволяє визначити доцільність і ефективність раніше прийнятих варіантів програми дій, за якими було отримано результат діяльності.

Саморегуляцію навчальних дій М.В.Гриньова розглядає як організаційну навичку, яка формується під час виконання послідовного ряду навчальних операцій з визначення мети діяльності, орієнтовної основи дій у вигляді моделі значущих умов, складання програми дій, оцінювання та корекції результатів [2, 42]. Здійснення вказаної сукупності компонентів з використанням попередньо відпрацьованих умінь і навичок забезпечує студенту роль «суб'єкта діяльності» з переважанням несвідомих напівавтоматичних механізмів, які виходять за межі усвідомленого контролю. Основою саморегуляції виступає оволодіння навичками організації навчальних дій, які є основою неусвідомленого механізму прийняття інтуїтивних рішень. Необхідні для формування саморегуляції навички формуються репродуктивними (відтворюючими) методами, що розвиває пам'ять і готує основу для творчої діяльності. В.П. Безпалько визначає будову, послідовність та рівні засвоєння досвіду людини: розуміння, впізнавання (повторне сприйняття), відтворення в типових ситуаціях, застосування в нетипових ситуаціях і творче застосування у непередбачених ситуаціях [1].

Виконання окремих складових дій саморегуляції забезпечує успішність навчальної діяльності людини в конкретних освітніх ситуаціях. Багаторазове повторення дій саморегуляції сприяє закріпленню навичок організації навчальної діяльності. Застосування такого підходу в практиці професійної підготовки вчителя обумовлює формування саморегуляції навчальної діяльності на рівні оволодіння автоматизованими процесуальними складовими навичок з виконання навчальних дій, становлення індивідуального стилю навчальної діяльності, який в перспективі поступово трансформуватиметься у стиль професійно педагогічної діяльності майбутнього вчителя.

Інтуїтивне осягнення розумом оптимальних шляхів діяльності у змінюваних ситуаціях ґрунтується на попередньому свідомому аналізі умов ситуації, формуванні пошукового алгоритму і критеріїв вирішення. Кількість правильних інтуїтивних розв'язків є прямо пропорційною наявним знанням і досвіду людини. Здатність людини до прийняття інтуїтивних рішень є показником професіоналізму і майстерності.

Залежно від рівня розвитку саморегуляції вибір поведінки педагогом може відбуватися в таких ситуаціях:

- при повній визначеності, коли добре усвідомлені і засвоєні обов'язки та є звичними умови, в яких доведеться діяти;
- при невизначеності, в ситуації, коли внаслідок недостатньої професійної компетенції умови діяльності залишаються для педагога невідомими або недостатньо сприйнятими і, тому, обрана поведінка може мати кілька можливих, у тому числі і негативні, результати;
- в умовах ризику, коли обрана поведінка у різних професійно-педагогічних ситуаціях дає різні результати, вірогідність отримання яких з певною долею ризику усвідомлюється педагогом [2, 45].

Саморегуляція навчальних дій формується в процесі постійного відпрацювання умінь і регулярного закріплення навичок в навчальній діяльності. Сформовані навички навчальних дій як динамічні стереотипи передбачають неусвідомлений автоматизований контроль процесу їх виконання з контролем свідомістю лише отриманих результатів в різних ситуаціях. Стереотипність дій на рівні навичок забезпечує системність саморегуляції поведінки, а динамічність надає діяльності творчої спрямованості.

Позитивне ставлення суб'єкта до діяльності визначається високим рівнем саморегуляції виконання дій, певним рівнем особистісного свободи вибору і доцільною обмеженістю зовнішнього керування, а також внутрішньою позитивно забарвленою в емоційному плані мотивацією. Разом з тим не можна недооцінювати зовнішнього керівництва і зовнішньої мотивації на початкових етапах формування саморегуляції. Зовнішню регуляцію професійної діяльності здійснюють опосередковані впливи норм моралі і еталонів суспільного середовища. Основою саморегуляції в будь-якій ситуації професійної діяльності виступає духовність, яка, закладена в людині суспільно-моральними еталонами, протидіє негативним спокусам зовнішнього середовища до антисоціальних вчинків. Як зазначав К.Д. Ушинський «при первісному навчанні діти повинні виконувати всі свої уроки в класі під наглядом і керівництвом вчителів, які спочатку повинні навчити дитину вчитися, а потім вже доручити цю справу їй самій» [8].

Е.Ф. Зеєр визнає доцільним на початковому етапі професійної підготовки спеціаліста (перший рік навчання) здійснювати формування умінь самостійної організації навчальної діяльності засобами когнітивно орієнтованої моделі освіти. На другому (основному) етапі важливим визнається навчання студентів розв'язанню типових задач навчально-виробничого характеру, які формують ключові компетенції засобами діяльнісно орієнтованої моделі освіти. На заключному етапі на підставі аналізу виробничо-технологічних ситуацій і сформованих на попередніх етапах начально-професійних умінь та особистісних якостей домінує навчання розв'язанню задач навчально-професійної діяльності в умовах наближених до майбутньої професії засобами особистісно орієнтованої моделі освіти [3, 27–28]. Такий підхід обумовлює поступовий перехід від зовнішньої

саморегуляції професійної підготовки до внутрішньої. Але навіть при зовнішньому керівництві навчальною діяльністю взаємодія між педагогом і навчаємим повинна залишатися суб'єктною, сприяти допомозі учневі в процесі усвідомлення ним власних індивідуальних особистісних якостей. Суб'єтивне керівництво професійно-особистісним розвитком молоді передбачає поступовий перехід від зовнішньої мотивації навчальної діяльності до внутрішньої, набуття досвіду професійної діяльності в однозначно визначених, і нових ситуаціях, розвиток професійно-значущих психологічних властивостей і психофізіологічних сторін особистості майбутнього вчителя.

На підставі самооцінки і усвідомлення своїх можливостей вчитель і учні повинні вміти у будь-якій навчальній ситуації гнучко регулювати власну діяльність. Регуляторна гнучкість передбачає адекватну і швидку перебудову планів і програм виконавських дій зі зміною зовнішніх і внутрішніх умов, в ситуаціях ризику [6]. Гнучкість регулювання власної діяльності передбачає пристосування змісту і процесу навчання до індивідуальних потреб особистості, вибираючи напрямки навчання, навчальні предмети, різнорівневі навчальні програми. Такій саморегуляції і гнучкості навчального процесу може сприяти принцип кредитно-модульного навчання, за яким виклад концептуальних одиниць навчального матеріалу різного рівня складності поєднується з керівництвом (алгоритмом) по їх вивченню, з питаннями для самоконтролю і вимогами до рівня засвоєння навчального матеріалу у вигляді рубрик: «знати обов'язково», «повинні знати», «доцільно засвоїти» [9].

Розвиток саморегуляції у становленні особистості М.В. Гриньова описує як такий, що відбувається по спіралі [2, 98]. Несковуваність думки будь-якими схемами, раніше засвоєними знаннями Н.О. Менчинська називає гнучкістю мислення, яке характеризує рівень сформованості саморегуляції особистості [5]. На кожному виткові формування саморегуляції здійснюються незмінні компоненти з поступовим зростанням *рівнів сформованості саморегуляції*, які обумовлені нарощуванням здатності до перебудови знань, умінь і навичок відповідно до змінених умов

– на першому рівні засвоєння здійснюються дії по зовнішньому сприйняттю об'єктів вивчення, що веде до накопичення образного, уявного і понятійного досвіду, необхідного для здійснення саморегуляції;

– на другому рівні засвоєння здійснюється реконструктивно-відтворююча діяльність з використанням базальних навичок за зовні привнесеними стереотипами виконання дій в однозначно заданих, алгоритмізованих ситуаціях, що визначається початковою сформованістю саморегуляції;

– третій рівень характеризується продуктивними діями з пошуку і застосування інформації про програму діяльності в нових умовах, які розкривають вихідні дані однієї і тієї самої ситуації з різних боків, отримуючи знання про нові її властивості і співвідношення при переході від прямого до зворотного ходу мислення, що визначає достатній (компетентнісний) рівень сформованості саморегуляції;

– на четвертому рівні здійснюється програмування діяльності у

нестереотипних умовах конкретних ситуацій на основі саморегуляції, сформованої на рівні творчої діяльності, яка характеризується високим рівнем професійної майстерності (професіоналізмом).

У психологічну саморегуляцію педагога М.В. Гриньова включає управління пізнавальними процесами і поведінковими, емоційними, дієвими реакціями особи на ситуації, які виникають в професійно-педагогічній діяльності [2, 103]. Управління цими процесами і реакціями повинно сприяти дотриманню соціально-педагогічних норм і стандартів на основі компенсаторних можливостей психічної саморегуляції особистості.

Застосуванням компенсаторних можливостей психічної саморегуляції особистості В.І. Моросанова обумовлює автономію діяльності, яка проявляється у вигляді індивідуально-довільного стилю саморегуляції, що визначається стійкими індивідуальними особливостями довільної активності, детермінованими властивостями індивідуальності і специфікою діяльності, у якій формується стиль. За умови високої мотивації професійних досягнень у особистості формується індивідуальний стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних якостей, які недостатньо сформовані або заважають досягненню професійних цілей. Особистісно-регуляторні риси спочатку формуються у професійно-діяльнісних ситуаціях, а потім поступово стають особистісними якостями [6]. Автономність саморегуляції особистості, як здатність самостійно планувати, організовувати, оцінювати хід і результати діяльності, забезпечує не тільки добру пристосованість до середовища діяльності, а також дозволяє проявляти активність з пристосування середовища для досягнення власних потреб і ідеалів. Конкретні стилі професійно-педагогічної діяльності формуються завдяки загальній регуляторній основі індивідуальності, яка проявляється в стилі саморегуляції. Індивідуальні особливості саморегуляції детермінуються особистісними структурами різного рівня, які впливають на цілеспрямовану довільну активність і, в той же час, можуть сприяти формуванню новоутворень з особистісних властивостей.

Висока емоційна напруженість освітньо-професійної підготовки і майбутньої професійно-педагогічної діяльності робить важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя формування здатності саморегуляції психічних станів. Труднощі пошуку шляхів застосування перевірених практикою знань як згорнутих дій в умах нових ситуацій обумовлюють особливий емоційний стан людини, викликаний неможливістю відразу знайти правильну послідовність дій, необхідністю пошуку в минулому досвіді оптимальних варіантів їх поєднання. Емоційна саморегуляція передбачає активний вольовий аналіз емоціогенних ситуацій педагогічної діяльності, виступає основою мотивації діяльності. Позитивна мотивація навчання, його включення в коло життєвих інтересів учнів є показниками професіоналізму вчителя і основою особистісно орієнтованої спрямованості навчання. Емоційність виступає системоутворювальним чинником цілісності психічної організації індивідуальності і регулятором професійної діяльності вчителя [7]. З іншого боку, свідому регуляцію людиною своєї поведінки і діяльності, яка супроводжується доланням зовнішніх і внутрішніх труднощів,

можна визначити як прояв волі.

Проведене дослідження особливостей формування саморегуляції майбутнього вчителя технологій в процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки дозволяє по новому розкрити шляхи навчання творчій інтелектуальній діяльності в процесі вирішення практичних завдань засобами продуктивного навчання, рухаючись від набуття практичного досвіду до теоретично осмисленого вибору раціональних способів професійно-педагогічної діяльності в різних практичних ситуаціях.

Результати дослідження розкривають теоретичні положення з обґрунтування напрямків змін зовнішніх регулятивних механізмів на внутрішні, які обумовлюють спрямованість особистості майбутнього вчителя на навчальну та професійно-педагогічну діяльність.

Для практичного визначення основних показників сформованості особистості майбутнього вчителя технологій мають значення обґрунтовані в дослідженні рівні саморегуляції, визначені за ознакою нарощування здатності до застосування набутого досвіду у змінюваних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності від його початкового накопичення до застосування на рівнях компетентності та професіоналізму.

Отримані в процесі дослідження особливостей формування саморегуляції майбутнього вчителя результати можуть бути впроваджені для забезпечення особистісного вибору студентами індивідуальних траєкторій професійної підготовки у вигляді мети, змісту, темпу навчання і кінцевих результатів (рівнів особистісних навчальних досягнень).

Перспективними напрямками подальших наукових розробок повинні стати дослідження саморегуляції при створенні майбутніми вчителями технологій індивідуальних програм навчальної діяльності на початковому, основному і заключному етапах професійної підготовки, особливості саморегуляції своїх дій під час виконання програми, дослідження динаміки виникнення внутрішніх керуючих факторів і поступового обмеження зовнішніх факторів мотивації професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с.
2. Гриньова М.В. Саморегуляція. Монографія / М.В. Гриньова. – Полтава : АСМІ. – 2006. – 264 с.
3. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
4. Коберник О.М. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання / О.М. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2009. – № 3. – С. 37–40.
5. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника // Избранные психол. труды / Н.А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
6. Моросанова В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118–127.
7. Самоґаєва Е. Дослідження особливостей саморегуляції осіб з різним типом емоційності / Е. Самоґаєва // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 127–131.
8. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Вопросы обучения. Т. 2 / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – 734 с.
9. Чечель И.Д. Технология – модульный подход к построению программы трудовой подготовки школьников / И.Д. Чечель, В.Д. Горский // Новые исследования в педагогических науках. – 1989. – № 1. – С. 60–65.
10. Шулікін Д. Іван Вакарчук: масова профільна школа стає реальністю / Дмитро Шулікін // Освіта України. – 28 серпня 2009. – № 63–64. – С. 1–3.