

Плиска Ю.С.

## ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТИЛІВ

*У статті вказується на те, що саме феномен рефлексії визначає індивідуальний стиль особистості в будь-якій професії, в тому числі й в педагогічній діяльності. В ній здійснено теоретичний аналіз інтегральних характеристик вчителя в контексті проблем особистісного самопізнання.*

*The article suggests that the phenomenon of reflecting shows the individual style of the person of any profession, including teaching activity. The theoretical analyses of the integration of characteristics of the teacher in the realm of the problem of person's cognition are carried out.*

Кожна людина має знайти себе у значущій діяльності, в сутнісній праці, що допомагає їй відчутти власне призначення. Сутність самопізнання полягає в забезпеченні саморозвитку людської неповторності конкретного індивіда, його особистості, його специфічної індивідуальності. В основі будь-якого самопізнання лежить такий механізм пізнавальної діяльності людини, як рефлексія. Це є специфічна для людського способу існування форма пізнавально-орієнтувальної діяльності у світі. Саме феномен рефлексії визначає індивідуальний стиль особистості в будь-якій професії, в тому числі і в такій багатогранній діяльності, як педагогічна. У зв'язку з цим виникає необхідність нового пошуку розв'язання проблеми самопізнання вчителя, пошуку явища, в якому мислительна характеристика не завуальована конкретним змістом знань, і дозволяє досліджувати не логіку знань, а логіку індивіда. В названій статті зроблено спробу здійснити теоретичний аналіз інтегральних характеристик вчителя в контексті вищезначених проблем самопізнання.

Якість професійної підготовки значною мірою пов'язана із врахуванням індивідуально-психологічних характеристик особистості, а також специфіки професійної діяльності, її вимог до особистості професіонала. У зв'язку з цим важливо звернути увагу на роботи, в яких зроблено спробу висвітлити процес засвоєння діяльності, у тому числі, з позицій стильових відмінностей.

У психологічній науці набув значного поширення стильовий підхід до вивчення різних психічних феноменів. І хоча саме поняття стилю є не до кінця усталеним, на наш погляд, його доцільно застосувати при дослідженні професійної Я-концепції особистості. Це обумовлюється тим, що і Я-концепція, і індивідуальний стиль розглядаються як інтегральні характеристики особистості.

Агапов В.С., аналізуючи підходи до розробки концепцій особистості керівника, зазначає, що "сучасний етап вивчення особистості характеризується переходом від описових моделей до інтегральних, коли на зміну розрізненним дослідженням приходять узагальнюючі концепції особистості, з більш послідовним описом управлінського розвитку керівника і пошуком інтегральної основи його структури особистості" [1, с.16] На наш погляд, це положення є справедливим і щодо проблем професійного розвитку загалом, й педагога зокрема.

Вчені, що займалися феноменологією стилю, зазначають, що стиль займає межове положення між індивідуальністю та середовищем. З одного боку, його винахідником є людина, з іншого боку – стиль завжди виступає способом будь-якої діяльності чи активності, що перетворює середовище [6, с. 15]. Зокрема, в радянській психології найбільше розповсюдження отримала концепція індивідуального стилю діяльності В.С. Мерліна, С.А. Климова, де стиль розуміється як "обумовлена типологічними особливостями стійка система способів, яка складається у людини, що прагне до найкращого здійснення даної діяльності" [4, с. 49].

Останнім часом помітна тенденція до вивчення обумовленості стилів не стільки вимогами діяльності, як особистісними властивостями, ціннісними орієнтаціями, мотивами. Навіть намічаються такі пари: стиль життя – смисл життя; стиль діяльності – підструктури спрямованості: на себе, на

інших; стиль спілкування – мотивація зовнішня і внутрішня [6, с.286].

Таким чином у вітчизняній психології стиль, переважно, описують через стійкі та неповторні особливості виконання діяльності, які детерміновані індивідуальними властивостями різних рівнів, а також специфікою самої діяльності, в якій цей стиль формується.

Виходячи з того, що центральною функцією Я-концепції, інтегруючою всі інші, є *регулююча* (здійснює цілеспрямоване регулювання та стимулювання діяльності, пізнання, спілкування, поведінки, установок), визначимо стильові сфери її прояву, а також можливі стильові впливи на особливості Я-концепції. З цією метою проаналізуємо концепції індивідуального стилю саморегуляції (Конопкін, В.Моросанова, Є.Аронова). В сучасній психологічній літературі найбільш дослідженим є взаємозв'язок Я-концепції та стилю саморегуляції в контексті навчальної діяльності учнів та студентів, що розробляється В.Моросановою, Є.Ароновою, Конопкіним [3]. Автори виходять з того, що найважливішою загальною суб'єктивно-особистісною передумовою оволодіння професією є індивідуальні особливості системи психічного саморегулювання довільної активності, які визначають типовий для даної людини стиль регуляції своєї діяльності та поведінки. З іншого боку, дослідники звертають увагу на те, що вимоги різних професій до регуляторних особливостей людини неоднозначні й, відповідно, існують професії з різними “регуляторними профілями”. У зв'язку з цим може виникнути проблема певного рівня відповідності між “регуляторними вимогами” професії й індивідуальними стилями саморегуляції особистості. Відповідно, потрібно враховувати регуляторні вимоги з боку професії й створювати при професійному навчанні умови для формування відповідного регуляторного стилю [3].

В.Моросанова, Конопкін виділяють такі складові стилю саморегуляції:

- 1) індивідуальні особливості, пов'язані з постановкою, прийняттям та утриманням цілей (активність висування цілей, адекватність цього процесу зовнішнім та внутрішнім суб'єктивним умовам, дієвість цілей);

- 2) особливості створення моделі значимих умов діяль-

ності та виділення комплексу умов, значимих для досягнення мети;

3) особливості планування та програмування власних виконавських дій, необхідних для досягнення поставленої мети (міра деталізації виконавських дій, ступінь співвіднесення програми з об'єктивними та суб'єктивними передумовами й умовами успішного здійснення діяльності);

4) особливості контролю та оцінки результатів своєї діяльності й прийняття рішень про необхідність корекції діяльності (частота контрольних оцінок по ходу діяльності, схильність до превентивних корекцій дій при результатах, що відхиляються від ідеалу, але відповідають заданим критеріям (нормам), тенденція до завищення чи заниження суворості суб'єктивних критеріїв оцінки реальних результатів чи способів дій порівняно з нормативно заданими [3, с. 21-22].

Згідно з В.Моросановою "успішне навчання у вищих навчальних закладах висуває особливі вимоги до регуляторних аспектів навчальної діяльності студентів, серед яких планування і програмування навчальної підготовки на основі врахування значимих умов навчання, оцінка результатів своєї навчальної діяльності на основі суб'єктивно-вироблених критеріїв успішності діяльності, стійкість функціонування регуляторних процесів у психологічно складних умовах" [5, 159]. Відповідно сформованість комплексів стильових особливостей, ступінь розвитку й наявність компенсаторних відношень у ланках регуляції багато в чому визначають успішність навчальної діяльності студентів. Таким чином, "феномен стилю саморегуляції проявляється в тому, як людина планує і програмує свої дії, якою мірою вона здатна при цьому враховувати значимі для досягнення поставлених цілей умови навколишньої дійсності, яка індивідуальна розвиненість у неї процесів контролю, оцінки та корекції своїх дій, а також наскільки вона при цьому самостійна, цілеспрямована, здатна враховувати зміни зовнішніх обставин тощо. В цьому сенсі стиль саморегуляції є основою для формування індивідуальних стилів при оволодінні різними конкретними видами діяльності" [6, с. 162].

В.Моросанова пропонує визначати індивідуальний стиль як "індивідуально-типову своєрідність саморегуляції та реалізації довільної активності людини" [5, 143]. Таким чином

реакції, дії, вчинки людини у співвіднесенні з її індивідуальністю, з особливостями її професійної діяльності та життєвими обставинами набувають рис індивідуально своєрідної системи прийомів і способів реалізації активності, тобто індивідуального стилю діяльності, поведінки, пізнання, спілкування, залежно від того, яка активність вивчається [там само].

У своїх подальших дослідженнях В. Моросанова, Є. Аронова досліджували зв'язок специфіки в забезпеченні тих чи інших компонентів саморегуляції змістовною спрямованістю самосвідомості [5]. Було встановлено, що деякі показники самосвідомості прямо чи опосередковано змістовно забезпечують практично всі компоненти саморегуляції. Так, позитивне самоствалення, орієнтація на теперішнє як показник уявлення про життєвий шлях, мотивація стійкості в досягненні мети і прагнення реалізувати свої здібності прямо чи опосередковано пов'язані з моделюванням, програмуванням, оцінкою результату, гнучкістю, самостійністю та загальним рівнем саморегуляції. З цими показниками не пов'язане тільки планування, оскільки ця функція пов'язана з орієнтацією на зовнішній порядок та негативно пов'язана з внутрішньою орієнтацією, спонтанністю, незалежністю. При цьому зазначається, що позитивне самоствалення й особливо самоповага відіграє в успішному процесі досягнення мети більшу роль, ніж інші аспекти самосвідомості. Найтісніший зв'язок самоповаги було виявлено з ланкою моделювання. На думку автора, це може свідчити про те, що "враховуючи значимі умови, людина оцінює не тільки зовнішні, але й внутрішні умови здійснення діяльності. В цей процес активно включається образ себе, Я-концепція, різні самооціночні механізми, і це більшою мірою впливає на виділення тих чи інших значимих умов зовні. Це співвідноситься з уявленнями про реальний процес реалізації довільної активності – людина спрямовує свою енергію на те, що для неї особисто є більш значимим, при цьому вона може ігнорувати чи неадекватно оцінювати реальну ситуацію" [там само, с. 12]

Виділена специфіка взаємозв'язку самосвідомості та саморегуляції дає можливість описати відмінності самосвідомості вчителя з різними індивідуальними стилями саморегуляції. Зокрема, для вчителів з розвиненим плануванням буде

характерною чіткість, упорядкованість самосвідомості.

Для вчителів з розвинутим моделюванням – яскравість, емоційність сприйняття дійсності. У вчителів з розвинутим програмуванням характеристики самосвідомості будуть схожими з характеристиками осіб з розвиненим плануванням, однак вони будуть спрямовані на реалізацію себе та підтримку позитивного самоствавлення. Вчителі з розвинутою оцінкою результату відрізняються раціональністю, продуманістю власних дій та опорою на минулий досвід. Для вчителів з розвинутою гнучкістю буде характерною продуктивна, творча спрямованість самосвідомості, розвинута контактність при внутрішньому локусі контролю. Вчителі з розвинутим процесом саморегуляції в цілому відрізняють такі аспекти самосвідомості, як впевненість у собі, раціональність, прагнення доводити почате до кінця, при цьому реалізуючи власні здібності та орієнтації на актуальний момент [5, 119].

Досліджуючи самосвідомість та саморегуляцію, В. Моросанова, А. Аронова показали відмінності в осіб з низьким та високим рівнем саморегуляції з усіх аспектів самосвідомості. Зокрема особи з високим рівнем саморегуляції:

- володіють більш позитивним ставленням до себе;
- їх уявлення про життєвий шлях відрізняються впевненістю в минулому, орієнтацією на теперішнє, стратегічністю в майбутньому;
- їх мотиваційна спрямованість полягає у високій потребі в пізнанні, лідерстві, стійкості в досягненні цілі, прагненні до самоактуалізації;
- у них рівною мірою виражені як ціннісні орієнтації на статус та управління іншими людьми, так і цінності самоактуалізації.

Таким чином особи з високим рівнем саморегуляції відрізняються високим рівнем розвитку основних аспектів самосвідомості – самоствавлення (самоповаги), мотиваційної спрямованості, уявлень про життєвий шлях та ціннісних орієнтацій [5, с.130].

Разом з тим в контексті сучасних досліджень (Ю.Куль; І.Васильєв, О.Мітіна, В.Кобанов) існує тенденція до розмежування самоконтролю та саморегуляції як двох специфічних форм самоуправління поведінкою та психічними процесами.

Саморегуляцію пов'язують із домінуванням внутрішньої мотивації, самоконтроль – із зовнішньою [2, с. 38]. Підсистема саморегуляції “забезпечує підтримання продуктивної та конструктивної активності “Я” суб'єкта, ототожнюється з цінностями та регуляторними процесами й приймає їх як свої власні (ідентифікується). При цьому регуляторний процес асимілюється у всі частини “Я”. Внутрішня мотивація та відповідна їй підсистема саморегуляції забезпечують ефективне управління своїми мотивами, високий рівень переживання компетентності, а також достатньо високу самооцінку. Суб'єкт діяльності усвідомлює свої мотиви та емоції й приймає рішення щодо своїх дій на основі їх усвідомлення. За такої організації особистісної структури поведінка людини характеризується гнучкістю та чутливістю до змін середовища [там само, с. 38-39]. І.Васильєв, О.Мітіна, В.Кобанов вважають, що “механізми саморегуляції, пов'язані з внутрішньою мотивацією, допомагають витримувати тиск негативних емоцій; ці механізми сприяють їх прийняттю в систему Я та забезпечують толерантність щодо них. Толерантна особистісна позиція щодо небажаного та неочікуваного досвіду та відповідних негативних емоцій є необхідною передумовою для гнучкої та продуктивної мислительної діяльності при вирішенні комплексних проблем” [там само, с. 41].

І навпаки, “при зовнішній мотивації управління собою здійснюється в основному в формі самоконтролю, при якому відбувається пригнічення психічних процесів та функцій, що не забезпечують виконання зовнішньої команди чи “інтродюкованої” внутрішньої самокоманди” [там само, с. 48]. При цьому в поведінці та мисленні переважають ригідність, а не гнучкість. Самоконтроль як форма управління собою не інтегрується в “Я”, тобто відділений від “Я”, він не призводить до утворення інтегрованого та цілісного “Я” і, як наслідок, створює напруження та конфлікти. Для становлення самоконтролю характерні процеси інтродюкції (робити щось із відчуття необхідності виконати очікування інших людей, бажання догодити іншим, побоювання втратити симпатію) та еґо-включеності, а не інтерналізації [там само, с. 39, 45].

Цікавим також є висновок авторів про зв'язок амотивації із такою стильовою характеристикою, як “полезалежність” [там само, с. 48].

З наведеного дослідження можна зробити висновок про важливість розвитку регулюючої функції Я-концепції, яка тісно пов'язана не тільки з мотивацією (зовнішньою чи внутрішньою), а й із стильовими характеристиками вчителя, зокрема із когнітивними стилями. Простежується такий зв'язок: когнітивний стиль толерантність-інтегрування негативних емоцій до Я-концепції – гнучкість поведінки. Природно, що перевірка такого зв'язку вимагає окремого емпіричного дослідження, й звісно, не можна говорити про лінійність такого зв'язку, однак, наведене спонукає до роздумів стосовно важливості представленості в моделі професійної Я-концепції метакогнітивного рівня, в межах якого функціонують когнітивні стилі.

В.І. Моросанова, Є.А. Аронова в контексті дослідження саморегуляції виділяють "коло тих ситуацій, в яких мотиваційна регуляція постає саме як регуляція на рівні самосвідомості". Такі ситуації, згідно з їх думкою, як правило, пов'язані з необхідністю здійснити вибір, прийняти рішення в проблемній ситуації. Автори посилаються на думку Т.В. Корнілової: "Процеси самоусвідомлення і смислоутворення розгортаються в потрібному напрямі, якщо мова йде справді про прийняття рішення, а не про зовнішню демонстрацію вибору" [5, с. 42]. На думку Д.О. Леонтьєва, "необхідною умовою побудови першопочатково неочевидних альтернатив є робота з рефлексивного усвідомлення ситуації. Відсутність чи наявність вибору пов'язано не з об'єктивними альтернативами, а з включенням рефлексії" [там само, с. 42].

З означеного можна зробити висновок про важливість представлення в моделі професійної Я-концепції рефлексії, оскільки робота вчителя тісно пов'язана з вирішенням складних, проблемних ситуацій, розв'язання яких полягає в переході від наявного (небажаного) стану в деякий бажаний (необхідне майбутнє). В даному випадку ми розглядаємо рефлексію в контексті мислительної діяльності вчителя, що пов'язана з такою важливою в професійному плані характеристикою, як гнучкість, адже саме цей компонент дає можливість вчителю бути проблемоцентричним, а не егоцентричним, розглядаючи себе в широкому соціальному контексті, визначаючи власну позицію.



## Література

1. Агапов В.С. Я-концепция как интегративная основа личности и деятельности руководителя: Учеб.-метод. пособие. – М.: МОСУ, 2000. – 30 с.
2. Васильев И.А., Митина О.В., Кобанов В.В. Влияние различных типов мотивации и самоуправления личности на продуктивность мыслительной деятельности // Психологический журнал, 2006. – Т.27. – № 4. – С. 38-49.
3. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилиевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологи. – № 1989. – №5. – С.18 -26.
4. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986. – 253 с.
5. Моросанова В.И. , Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2007. – 213 с.
6. Стиль человека: психологический анализ /Л.Я.Дорфман, В.Н.Дружинина, К.Коростелянин, А.Либин (ред.). – М.: Смысл, 1998. – 309 с.