

УДК 378.124+371.123:132

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Гура О.І.

І. Вступ

Одним із основних завдань сучасної професійної психолого-педагогічної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу є створення умов для активізації його особистісного розвитку, усвідомлення ним механізмів професійної самоорганізації. Внаслідок цього зміст освіти має бути зорієнтований не стільки на традиційний "знаннєвий" підхід, скільки на організацію освітнього середовища в процесуальному відношенні, створення умов для постійної професійної самоорганізації: безперервного руху від самопідготовки до самореалізації, рефлексії результатів самовираження й виходу на новий вищий рівень особистісної та професійної самоорганізації. Саме постійність цього процесу в поєднанні з певним психолого-педагогічним змістом забезпечує усвідомленість особистістю не тільки концептів професійної підготовки, а й власної відповідальності за ефективність результатів майбутньої педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дає підстави зазначити, що самоорганізація є одним із ключових понять синергетичного підходу (В. Бранський, І. Пригожин, І. Стенгерс, Г. Хакен та ін.), що ставить у центр вивчення динамічні аспекти особистості й взаємодію її різних рівнів. Науковий інтерес дослідження цього феномену в основному зосереджено навколо закономірностей процесу самоорганізації особистості (Є. Князев, С. Курдюмов, Н. Поддубний, О. Прохоров, О. Силаєва та ін.); його динамічності, нестійкості, напруженості, непередбачуваності в контексті групової взаємодії (О.І. Донцов, А.Л. Журавльов, С.Д. Пожарський та ін.). І якщо для природничих наук ключові положення синергетики є майже визнаними більшістю вчених, то їх трансформація для суспільно-гуманітарних наук, особливо педагогіки, ще є дискусійною. Так, з одного боку, деякі науковці (Т. Назарова, В. Шаповаленко та ін.) стверджують, що застосування ідей теорії самоорганізації (синергетики) в освітній галузі є стихійним, спонтаним процесом, що вносить у педагогіку термінологічну плутанину, порушує усталені методологічні принципи, нав'язує вирішення додаткових проблем тощо. З іншого боку, синергетику розглядають як парадигму, що змінює наукову свідомість у напрямі: від фрагментарності до цілісності (світ не може бути зведений до незалежних одна від одної сутностей); від статичності до

процесуальності (природа та свідомість – єдине і когерентне ціле, що постійно змінюється); від об'єктивізму до інтерпретаціонізму (знання є результатом інтерпретації, ми конструємо значення для об'єктів та подій у термінах минулого); від абсолютності до відносності ("універсальні закони" є не універсальними, а можуть бути застосованими до локальних галузей реальності); від лінійності до нелінійності (мінімальний вплив на вході може викликати непередбачено сильну відповідну реакцію на виході); від локалізованості до нелокалізованості (кожна подія у відповідній просторово-часовій точці може бути розглянута як безпосередньо пов'язана з іншою просторово-часовою локалізованістю у всіх інших системах координат) (П. Лушин та ін.).

Різноманітність наукових підходів та дискусійність у трактуванні основних положень синергетики, теорії самоорганізації особистості породжують відсутність чітких методологічних і теоретичних стратегій розуміння сутності професійної самоорганізації, концептуальних складових, на яких має базуватись процес професійної підготовки фахівців, оволодіння ними механізмами ефективної реалізації професійної діяльності.

II. Постановка завдання

Мета статті полягає у визначенні основних методологічних і теоретичних засад професійної самоорганізації викладача вищого навчального закладу, концептуальному аналізу відповідного феномену: процесів, механізмів, рівнів та результатів його прояву.

III. Результати

У контексті сучасної парадигмальної невизначеності, з метою об'єктивного, цілісного й адекватного наукового розгляду будь-якого явища необхідно, перш за все, визначитися з методологічною базою дослідження: принципами, підходами, методами, формами і способами науково-пізнавальної діяльності. На наш погляд, більш повне усвідомлення сутності такого складного феномену, як професійна самоорганізація особистості, його концептуальне наповнення можуть бути представлені з позицій загальнонаукової методології: системного й синергетичного (у контексті соціально-гуманітарних наук – соціально-синергетичного, акмесинергетичного) підходів.

Так, відповідно до системного підходу (В. Казміренко, Ф. Корольов та ін.), професійну самоорганізацію необхідно розгляда-

ти як складну систему, що включає в себе декілька підсистем; має системоутворювальний елемент або механізм; визначається внутрішніми взаємозв'язками, а також взаємодією із зовнішніми об'єктами (середовищем). Оскільки йдеться про особистість як суб'єкта професійної діяльності, то можна говорити про особистісну (внутрішню) й діяльнісну (зовнішню) підсистеми, які мають організовуватись і проявлятись у вигляді професійної компетентності, а системоутворювальним елементом є психолого-педагогічна підсистема, яка забезпечує самопідготовку і самореалізацію особистості в процесі вирішення професійних завдань. Саме вона є "каталізатором утворення" компетентності як цілісності, що забезпечує успішне виконання конкретної практичної діяльності відповідно до вимог.

Положення синергетичного підходу дають змогу з іншого для класичної науки боку поглянути на сутність професіоналізації особистості: професійний та особистісний розвиток не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють перебудову професійного світу професіонала, його ціннісних орієнтацій, стимулюючи власну самопізнавальну та саморозвивальну активність.

З позицій синергетичного підходу, професійну самоорганізацію можна розглядати як механізм (явище), що забезпечує постійний взаємозв'язок і обмін особистісної системи із зовнішнім середовищем – умовами професійної діяльності. Вона сама є "продуктом" цієї взаємодії.

Виходячи з того, що соціальне середовище (як дисипативна структура), і відповідно, професійне є мінливим і непостійним, із синергетичних позицій ("стохастичного" характеру або ймовірнісного детермінізму) можна стверджувати, що професійна діяльність, у контексті продуктивності її суб'єкта як носія, має дисипативний характер і є результатом взаємодії двох складних дисипативних структур: професійної (соціальної) та особистісної (соціально-психологічної). Природа зовнішнього стосовно особистості середовища, яке еволюціонує, задає (за допомогою тих чи інших нормативних вимог) певний спектр напрямів, відповідно до яких відбувається професійна самоорганізація.

У свою чергу, тільки сам суб'єкт як складна дисипативна структура представлений сукупністю елементарних структур: індивід, індивідуальність, особистість, суб'єкт соціальних відносин, суб'єкт професійної діяльності, універсум тощо. Він, маючи різні особливості (індивідуально-психологічні, вікові) і характеристики (соціальні, професійні), виявляє їх у діяльності. Цей прояв можна уявити як чергування двох процесів, що виключають один одного, – ієрархізації та деієрархізації (В. Бранський, С. По-

жарський [3]). Тобто той самий набір особливостей і характеристик відповідно до певного рівня їх прояву й послідовності об'єднання в тих чи інших умовах дає прояв тих чи інших елементарних структур. Отже успішність професійної діяльності базується на рівні професійної компетентності суб'єкта діяльності, що, у свою чергу, залежить від рівня його професійної самопідготовки та самореалізації.

Таким чином, професійну самоорганізацію, в контексті зазначених підходів, можна розглядати як складну особистісно-професійну системну якість, що забезпечує на особистісному рівні самопідготовку і самореалізацію суб'єкта відповідно до вимог професійної діяльності та виявляється в актуальному стані у формі професійної компетентності. Відтак, професійна самоорганізація представлена в двох аспектах: особистісному (внутрішньому), що має потенційний характер як готовність до прояву в процесі професійної діяльності, та діяльнісному (зовнішньому), який має актуалізований характер – виявляється в процесі виконання професійної діяльності у вигляді професійної компетентності. Таким чином, з одного боку, можна говорити про внутрішню й зовнішню компетентність, особистісну та діяльнісну, а з іншого – поставити питання про їх відповідність і співвідношення.

Внутрішньою компетентністю суб'єкта діяльності, яка включає індивідуально-психологічні особливості, властивості, професійну позицію, акмеологічні інваріанти – компоненти саморозвитку та ін. (на думку видатних вітчизняних дослідників), є психолого-педагогічна компетентність, а зовнішньою компетентністю (професійна знання, вміння, навички) – професійна компетентність як об'єктивний її прояв у професійній діяльності. Хоча всі вищезазначені компоненти К. Платонов включає до системної організації особистості, розподіляючи їх на підструктури:

- 1) соціально зумовлених змістовних рис особистості (спрямованість, відносини, моральні якості тощо);
- 2) досвіду (знання, вміння, навички і звички);
- 3) рис особистості, що залежать від індивідуальних особливостей психічних процесів як форм відображення дійсності;
- 4) біопсихічну [4, с. 123].

На наш погляд, знання, вміння та навички як складові професійної компетентності є зовнішнім, соціальним проявом тих компонентів, які К. Платонов називає рисами особистості і які становлять зміст психолого-педагогічної компетентності фахівця.

Отже, можна говорити про психолого-педагогічну компетентність суб'єкта діяльності, що забезпечує виконання ним професійної діяльності, котру ми спостерігаємо в процесі її прояву і залежно від специфіки сфери реалізації діяльності класифікуємо як професійну.

Професійна діяльність як зовнішній фактор активізує процеси самоорганізації: особливу організацію (систематизацію) та прояв психолого-педагогічної компетентності у вигляді професійної. Відтак, співвідношення психолого-педагогічної та професійної компетентності, відповідно до процесів самоорганізації, ми можемо простежити в полі "зовнішнього" та "внутрішнього". У сучасній традиційній психолого-педагогічній науці звичайним є розуміння взаємовідношення внутрішнього та зовнішнього у двох різних смислах: 1) зовнішнє є проявом внутрішнього як сутності; 2) зовнішнє є певним середовищем внутрішнього. Причому вживання понять "зовнішнє" та "внутрішнє" безпосередньо пов'язано з діяльним підходом, у контексті якого категорія "зовнішнє" позначає поведінкові аспекти діяльності, а категорія "внутрішнє" – її психічні акти. Таким чином, у психологічному розумінні проблема співвідношення зовнішнього та внутрішнього виявляється у вигляді проблеми умовного співвідношення поведінки та психіки. Отже, психіка людини може вважатися сутністю, стосовно якої поведінка є явищем [5, с. 54].

У такому самому ракурсі ми можемо уявити і співвідношення професійної та психолого-педагогічної компетентності – як співвідношення сутності та явища, зовнішнього і внутрішнього, форми та змісту. Тобто взаємовідношення професійної і психолого-педагогічної компетентності фахівця може трактуватися в аспекті взаємоіснування таких філософських категорій, як категорії форми та змісту.

У "Філософському енциклопедичному словнику" вказано, що зміст є визначальною стороною цілого, він являє собою єдність усіх складових предмета чи явища, його властивостей, внутрішніх процесів, зв'язків, суперечностей і тенденцій. Форма – це спосіб існування та вираження змісту. Взаємовідношення змісту і форми характеризується єдністю, що приводить до переходу одне в одного, проте ця єдність є відносною. У взаємозв'язку змісту та форми зміст є рухливим, динамічним елементом цілого, а форма охоплює систему стійких зв'язків предмета, явища [6, с. 621].

Отже, професійна компетентність, на нашу думку, є формою, змістом якої є психолого-педагогічна компетентність. Як зміст і форма, професійна та психолого-педагогічна компетентність зумовлюють одна одну: з одного боку, професійна компетентність модифікується, змінюється залежно від перетворень психолого-педагогічної компетентності, від конкретних умов її вияву; а з іншого – адекватність/неадекватність професійної компетентності зумовлює подальший розвиток психолого-педагогічної – прискорює чи уповільнює його. Проте значущим, визначальним аспектом утворення, зміни та прояву компетентності

фахівця взагалі є саме його самоорганізація в процесі професійної діяльності.

Професійна та психолого-педагогічна компетентність характеризуються як єдністю, так і суперечностями (ця сама тенденція виявляється і щодо форми та змісту): їх неадекватність, якщо суперечності між ними були подолані, зумовлює їх подальший розвиток, удосконалення.

Для підтвердження або спростування цього припущення нам необхідно проаналізувати психолого-педагогічну компетентність з двох позицій: щодо зовнішніх характеристик (об'єктних, діяльносних), прояв яких ми можемо спостерігати, та щодо внутрішніх (суб'єктивних, особистісних), що приховані від стороннього спостерігача. Але спочатку потрібно зайняти позицію стосовно співвідношення двох її компонентів: психологічного та педагогічного.

Ми будемо виходити з того, що психологічний компонент, згідно з методологією та предметом дослідження психологічної науки, може бути представлений такими складовими, як: психічні властивості, психічні стани і психічні процеси. Педагогічний, відповідно, – усвідомленими, цілеспрямованими процесами і механізмами їх розвитку, поєднання та прояву в професійній діяльності (професійній самоорганізації).

Таким чином, структурно процес професійної самоорганізації можна представити, з одного боку, певним психологічним та педагогічним змістом, а з іншого – певними психологічними й педагогічними функціями, процесами та механізмами. Поєднання цих двох складових здійснюється на основі свідомості і самосвідомості, що характеризується рефлексивним рівнем свого розвитку: усвідомленням особистістю своєї професійної (предметної) діяльності, професійних (соціальних) відносин і самого себе як суб'єкта діяльності і професіонала (Я-фахівець).

Концептуальний аналіз цих складових дає підстави зазначити, що ефективність професійної самоорганізації педагога залежить як від зовнішніх показників (рівня професійних педагогічних і психологічних знань, умінь та навичок), так і внутрішніх (рівня розвитку професійних якостей, особистісної готовності до майбутньої професійної діяльності: рефлексивності особистості, її професійної самосвідомості, гармонічності, самоактуалізації, прагнення до повної і вільної реалізації особистістю власних можливостей, творчого потенціалу тощо).

У загальному вигляді, безпосередньо в контексті професійної діяльності зовнішніми критеріями рівня професійної самоорганізації можна визначити успішність виконання професійних завдань – відповідність результатів професійної діяльності професійним нормативам, а внутрішніми критеріями – успішність професіогенезу особистості – задоволеність професійною діяльністю та її

результатами, особистісну цілісність (відсутність професійних деформацій, деструкцій тощо).

Відтак, професійну самоорганізацію викладача вищого навчального закладу можна визначити як сукупність двох взаємопов'язаних процесів, що трансформуються один в одного – професійної самопідготовки і професійної самореалізації (за В. Бранським, С. Пожарським).

Професійна самореалізація передбачає безпосередньо професійну педагогічну діяльність у вищому навчальному закладі. Вона є свідомим прагненням педагога виявити свої внутрішні процесуальні компоненти (психолого-педагогічну компетентність) таким чином, щоб зовнішня їх форма (професійна компетентність) відповідала професійним нормативам, а результати професійної діяльності набули професійного визнання. Оскільки цей процес здійснюється на стику професійної (соціальної) та особистісної сфер, то професійна самореалізація педагога на особистісно-потенційному й особистісно-актуальному рівнях представлена, у свою чергу, процесом професійного самовираження, а на соціально-потенційному і соціально-актуальному рівні – процесом професійного самоствердження.

Професійне самовираження як основний етап самореалізації є суб'єктивним явищем, що базується на системі актуалізованих професійних якостей відповідно до динаміки професійної Я-концепції ("Я-професійне-дієве"). Воно передбачає отримання об'єктивного предметного результату відповідно до внутрішніх суб'єктивних норм і критеріїв, тобто цінного для самого педагога як суб'єкта професійної діяльності.

Другим вирішальним етапом у процесі самореалізації є професійне самоствердження, що базується на здобутті суспільного визнання досягнутого результату, який відповідає професійним нормам і є цінним не тільки для педагога, а й для соціуму в цілому.

Рівень професійної самореалізації, як і ефективність професійної діяльності викладача у ВНЗ, більшою мірою залежить від особистісного потенціалу (індивідуально-психологічних властивостей та здібностей) і рівня його професійної самопідготовки (володіння або управління механізмами генералізації й трансформації, адекватного усвідомлення свого "Я-реального" та проектування і розвитку позитивної професійної Я-концепції тощо).

Рівень неадекватності професійної самопідготовки педагога і його професійної самореалізації (як результат нестабільності особистісної та професійної систем) є одним із основних факторів циклічності цих процесів і динамічності самоорганізації викладача в цілому.

У контексті дослідження професійної самоорганізації викладача вищого навчального закладу, на наш погляд, є сенс говорити

про два рівні її прояву. Визначення саме двох рівнів базується на таких положеннях:

1) професійна компетентність як результат є системним явищем, що виникає в разі встановлення відповідності особистісно-діяльній системі професійно-нормативній. Відповідність або встановлюється, або ні. На наш погляд, некоректно визначити певні частки (або відсотки) сформованості цього явища. Фахівець не може бути компетентним на рівні, скажімо, знань і некомпетентним на рівні вмінь та навичок. Системність передбачає розгляд явища в цілісності й взаємозалежності елементів;

2) методологічну основу сучасної підготовки фахівців переважно визначають два вектори: професійно орієнтований, який передбачає розвиток фахівця в контексті заданих параметрів і нормативів (студент має знати, вміти тощо), та особистісно орієнтований, спрямований на створення умов для гармонійного розвитку особистості в процесі професійного становлення й розвитку. Причому останній є тільки задекларованим;

3) професійну компетентність й професійну самоорганізацію можна розглядати як у контексті конкретної взаємодії (завдання – вирішення), так і в багаторівневій системі професійного становлення і розвитку. Психолого-педагогічну компетентність неможливо розглядати як результат певного усталеного процесу самоорганізації і, відповідно, як якість взаємодії певних усталених систем (мається на увазі не кількісна, а якісна їх характеристика). Ми наголошуємо на тому, що самі системи є динамічними, відповідно, психолого-педагогічна компетентність ґрунтується на сукупності рівнів систем і процесів, що переплітаються, базуються один на одному, доповнюють і переходять один в одного тощо.

На рівні теоретичної моделі процес професійної самоорганізації можна розглядати як у вигляді статичного зрізу – конкретної взаємодії фахівця як суб'єкта діяльності і певного професійного завдання, що потребує самоорганізації з метою його вирішення, так і в цілому в багаторівневій системі професійного становлення й розвитку, професіогенезу особистості, яка передбачає вирішення ряду різнорівневих завдань, що і наповнюють (розширюють) цей процес.

Перший рівень передбачає самоорганізацію з метою прояву показників, що відповідають нормативним вимогам професійної діяльності. Домінують саме нормативні показники зовнішніх результатів діяльності, професійна система над особистісною. Акцент у професійній самоорганізації переноситься саме на самореалізацію і самоствердження. Причому мобілізація внутрішніх процесуальних компонентів здійснюється за рахунок різних компенсаторних функцій.

Вивчення передового професійного досвіду, результати досліджень особливостей професіогенезу особистості дають підстави

зазначити, що існує багато фахівців, які виконують на високому рівні свої професійні обов'язки, нехтуючи своїм здоров'ям, сімейним благополуччям тощо. Так, вони всі професійно компетентні, мають високі зовнішні показники професійної діяльності, але прояв професійної системи здійснювався саме за рахунок розвитку особистісної системи, за рахунок внутрішнього потенціалу, що не відновлюється. Такі фахівці мають високий рівень професійних знань, достатній рівень розвитку певних груп професійних умінь (дидактичних, гностичних, конструктивних, організаційних), проте характеризуються негармонійною, незрілою Я-концепцією, недостатньою рефлексивністю, нерозвинutoю мислєдіяльністю.

Другий рівень професійної самоорганізації, який є, на наш погляд, оптимальним, передбачає узгодження професійної та особистісної систем, коли домінують процеси врівноваження професійної самоорганізації: самореалізації, самоствердження із самопідготовкою. Акцент переноситься на самопідготовку та саморозвиток, які мають забезпечити стабільність нормативних показників професійної педагогічної діяльності, створити умови для творчості.

Фахівці, які характеризуються цим рівнем самоорганізації, мають високий рівень професійних знань, усіх груп професійних умінь, гармонійну, зрілу Я-концепцію, високий рівень розвитку професійної рефлексії, розвинуту мислєдіяльність, що забезпечує ефективність процесів професійної самоорганізації.

Відмінність цих двох рівнів полягає саме в лінійності (перший рівень) або багаторівневості (другий рівень) завдань, що вирішує фахівець, і відповідно, – в циклічності й актуалізованості процесів самоорганізації.

IV. Висновки

Таким чином, можна зазначити, що професійна самоорганізація дає фахівцю змогу перебувати в постійному процесі саморозвитку, вироблення нових методів і засобів вирішення тих чи інших професійних завдань, що постійно змінюються, і відповідно, на професійному актуальному рівні дають йому можливість бути компетентним. Сутність цього процесу полягає в тому, що

особистість має "витягти" із себе свої засоби, методи, здібності (тобто усвідомити їх), "покласти" їх перед собою і почати розбирати й описувати (аналізувати з метою визначення рівня розвитку), а потім сконструювати з них дещо нове (розвиток і новий рівень генералізації), "надіти" його на себе як свої нові здібності, рішення, навички і почати здійснювати те, що раніше вона не могла і не вміла [8, с. 28].

У контексті зазначеного потребують подальших наукових розвідок методи активізації мислєдіяльності, рефлексивних процесів, засоби самопізнання та саморозвитку.

Література

1. Лушин П.В. Психология личностного изменения / П.В. Лушин. – Кировоград : Имэкс ЛТД, 2002. – 360 с.
2. Пригожин И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
3. Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
4. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – 480 с.
5. Морозов С.М. Деятельность как субстанция-медиатор / С.М. Морозов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2006. – № 1. – С. 52–61.
6. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук, 1997. – 300 с.
8. Щедровицкий Г.П. Лекции по психологии / Г.П. Щедровицкий // Вопросы саморазвития человека. – К., 1991. – Вып. 3. – С. 3–32.
9. Халанская В.А. Процесс самоорганизации личности студентов при изучении психологии с помощью активных методов обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В.А. Халанская ; Курский пед. ун-т. – Курск, 2006. – 22 с.

Гура О.І. Теоретико-методологічні основи професійної самоорганізації викладача ВНЗ

Анотація. У статті розкрито теоретико-методологічні основи професійної самоорганізації викладача вищої школи, здійснено концептуальний аналіз цього феномену.

Ключові слова: професійна самоорганізація, самопідготовка, самореалізація, самовираження, рефлексія.

Гура А.И. Теоретико-методологические основы профессиональной самоорганизации преподавателя вуза

Аннотация. В статье раскрыты теоретико-методологические основы профессиональной самоорганизации преподавателя высшей школы, осуществлен концептуальный анализ данного феномена.

Ключевые слова: профессиональная самоорганизация, самоподготовка, самореализация, самовыражение, рефлексия.

Gura A.I. Theoretical and methodological background of high school professor professional self-organization.

Annotation. *In the article theoretical and methodological bases of professional self-organising of the teacher of the higher school are revealed, the conceptual analysis of the given phenomenon is carried out.*

Key words: *professional self-organizing, self-preparation, self-realization, self-expression, reflection.*