

УДК 159.923.2

ПРОФЕСІЙНИЙ ДОСВІД: ОСОБИСТІСНІ РЕЗЕРВИ МОТИВАЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Жанна Вірна

*Волинський державний університет імені Лесі Українки,
Проспект Волі 13, Луцьк 43025, Україна, post@univer.lutsk.ua*

Проблема аналізу мотиваційної саморегуляції у формуванні професійного досвіду представлена в аспекті співвідношення компонентів і етапів навчально-професійної діяльності, основних типів взаємодії об'єктивних і суб'єктивних мотивів, актуальних і потенційних зон особистісної професійної реалізації, видів професійної саморегуляції у відповідності до їх часового функціонування.

Ключові слова: професійне становлення, професійний досвід, навчально-професійна діяльність, професійна саморегуляція.

Наша дійсність та й наші уважні спостереження час від часу вимагають робити певні висновки – насамперед для себе. Деколи людина втомлюється узагальнювати пізнане, а частіше просто не вміє цього або, як вона каже, у неї це “не виходить”. Але ж узагальнення – це неусвідомлюваний процес, який відбувається поза волею людини (хоче цього людина чи ні) – така вже людська сутність. Аналізуючи прожите, людина збагачує свій досвід і відпрацьовує стратегію своєї подальшої поведінки. Ідентичні моменти узагальнення проявляються й у професійному житті особистості. Аналіз подій життя дорослої людини не відбувається поза її професійним життям, як і аналіз подій професійного життя включений в особисте поле життєствлення людини. Скажемо так: якщо людина аналізує своє життя з боку подій, які з нею відбуваються у сфері її професійного становлення, то вона повинна обов'язково відчувати життєвий зміст реальних подій. Інша справа, як людина їх відчуває, сприймає та узагальнює. У кожної людини це відбувається по-різному, але в цьому діяльно-усвідомленому (інколи неусвідомленому) процесі проявляються професійно-потенційні сили особистості, сповнені її життєво-смысловим змістом, або ж її реальні здібності – у професійній реалізації. Тобто, кожна людина по-різному включається в систему професійних вимог, але її унікальність якраз і проявляється в умінні аналізу й інтеграції сфери професійного досвіду, а точніше тих його аспектів, які вона привласнює і робить саме своїми. На нашу думку, процеси входження в професійну діяльність, адаптації до неї й реалізації в ній на особистісному рівні носять далеко небезболісний характер через динамічну змінену їх вимог до особистості – аж до переживання нею кризових станів. Ці кризові стани є ніщо інше, як результат сформованості вміння рефлексивного узагальнення співвідношення професійних вимог та особистісних можливостей фахівця, яке залежить від рівня розвитку життєвого узагальнення,

незалежно від діапазону оцінювання “хочу – не хочу”, “вмію – не вмію”, “потрібно – непотрібно” та ін. Як і в реальному житті, процес узагальнення відбувається сам по собі.

Наші розмірковування стосуються в основному навчально-професійної діяльності, загальна модель якої включає в себе компоненти входження в професійну діяльність, адаптації до неї та особистісної реалізації в ній. Ці компоненти відповідають основним етапам набуття професійного досвіду, які ми представляємо в такій послідовності – усвідомлення образу майбутньої професійної діяльності, набуття професійних навичок і вмінь та вироблення професійного стилю діяльності (рис. 1).

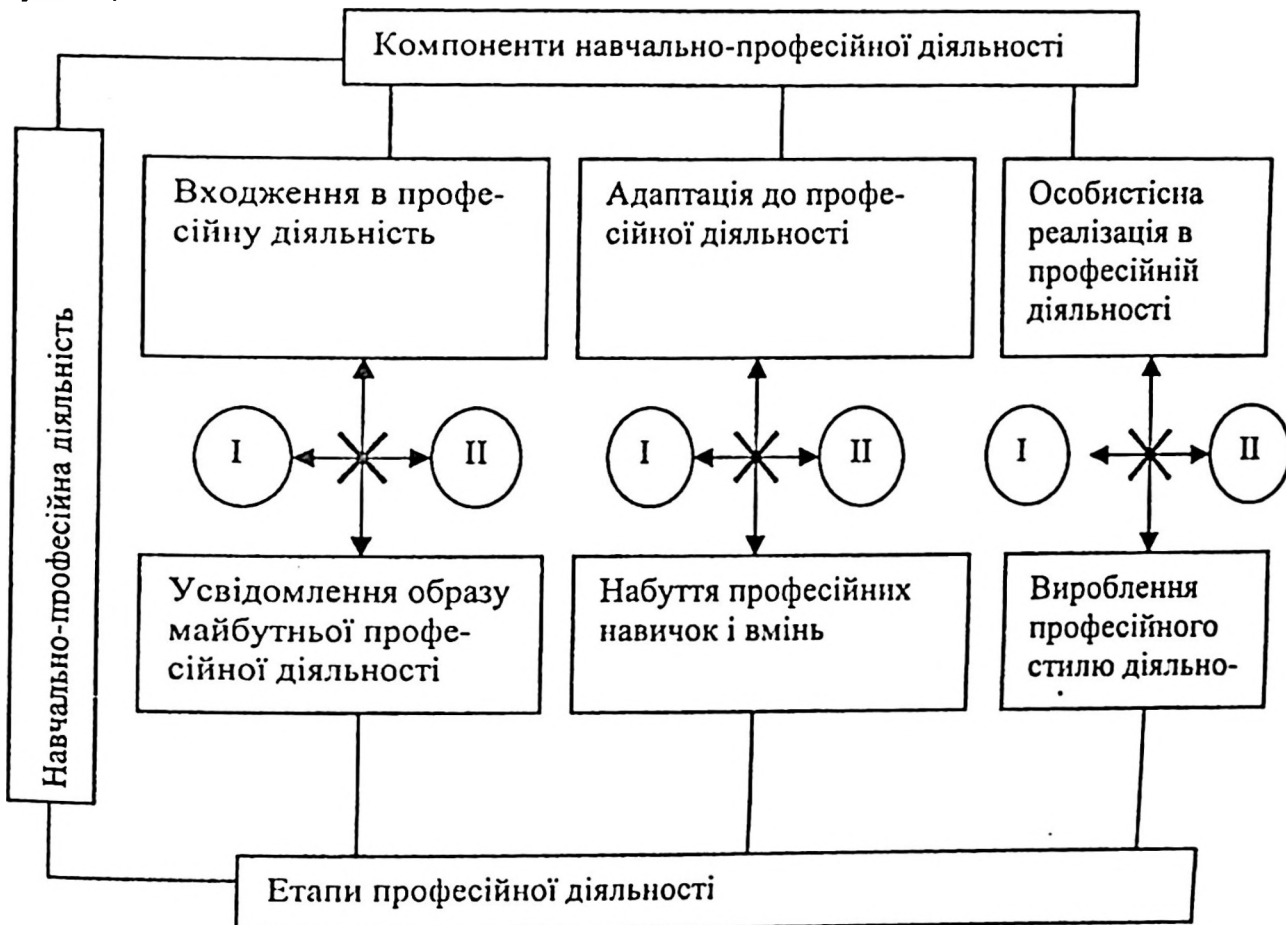


Рис. 1. Співвідношення основних компонентів та етапів навчально-професійної діяльності в процесі набуття професійного досвіду (I – фактори зовнішньої мотивації; II – фактори внутрішньої мотивації; X – індивідуалізований особистісний смисл).

Кожен з цих кроків набуття професійного досвіду обумовлений факторами зовнішньої мотивації (навчання як вимушений обов'язок, процес навчання як звичайне функціонування, навчання заради лідерства й престижу, демонстративність) і факторами внутрішньої мотивації (творчий розвиток у процесі навчання, дія разом з іншими і для інших, пізнання нового). Їх зіткнення в реальній обстановці на-

вчально-професійної діяльності приводить до усвідомлюваного рефлексування умов і засобів професійної діяльності, що безпосередньо пов'язані із індивідуалізованим особистісним смислом. Аналізуючи можливі варіанти прояву взаємодії об'єктивних та суб'єктивних мотивів навчально-професійної діяльності, ми виділяємо такі два типи: 1) позитивний тип взаємодії об'єктивних і суб'єктивних мотивів; 2) негативний тип взаємодії об'єктивних і суб'єктивних мотивів. До того ж, позитивний тип включає такі варіанти, як інформаційний (а) та стимулюючий (б), а негативний – індіферентний (в) і деструктивний (г) (рис. 2).

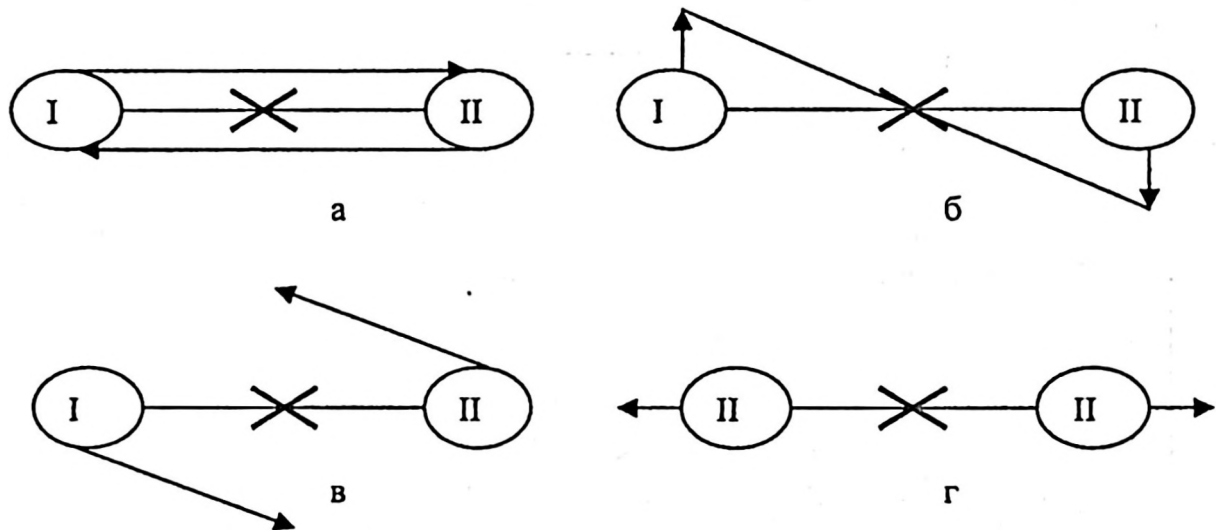


Рис. 2. Варіанти прояву взаємодії об'єктивних і суб'єктивних мотивів навчально-професійної діяльності (I – фактори зовнішньої стимуляції; II – фактори внутрішньої стимуляції).

Таке схематичне зображення добре доповнює зміст взаємодії об'єктивних і суб'єктивних мотивів:

1. *Інформаційний тип* – варіант позитивної взаємодії, що виражається у взаємному доповненні об'єктивних і суб'єктивних мотивів навчально-професійної діяльності. Це тип певної збалансованості в усвідомленні значення набуття професії через соціалізований особистісний смисл. При цьому фактори зовнішньої й внутрішньої мотивації ніби змикаються із соціалізованим смислом і людина починає чітко визначати умови й засоби навчально-професійної діяльності та послідовно застосовувати контрольні-оціночні директиви.

2. *Стимулюючий тип* – варіант позитивної взаємодії, якому властиве по чергове стимулювання зовнішніх і внутрішніх мотивів, які використовуються в навчально-професійній діяльності. Цей тип так само має збалансований характер в усвідомленні набуття професії, як і всі інструментальні компоненти (умови, засоби, контроль, оцінки) взаємопов'язані соціалізованим особистісним смислом.

3. *Індиферентний тип* – варіант негативної взаємодії, який характеризується неадекватною до умов і засобів навчально-професійної діяльності трансформацією як зовнішніх так і внутрішніх мотивів. У результаті цього відбувається деформація в адекватності оцінок і самоконтролю особистості. Соціалізований особис-

тісний смисл займає “перевернуте” положення, тобто не втрачається сам по собі, а втрачає здатність утримувати мотиви, які мають індивідуалізовані характер та мету навчально-професійної діяльності, яка соціально обумовлена.

4. *Деструктивний тип* – варіант негативної взаємодії, який характеризується розходженням зовнішніх і внутрішніх мотивів навчально-професійної діяльності. Така неузгодженість супроводжується перерозподілом інструментальних компонентів навчально-професійної діяльності в бік домінування лише зовнішніх або внутрішніх мотивів, що сприяє створенню неадекватної інвертованої структури навчально-професійної діяльності, яка віддаляється від мети цієї діяльності, причому особистість утрачає смисл її виконання.

Виділені типи взаємодії об’єктивних і суб’єктивних мотивів навчально-професійної діяльності виступають своєрідною зоною перспективи розвитку особистості як майбутнього фахівця, яка потребує ретельного вивчення й конкретизації в кожному індивідуальному випадку.

Логічним продовженням такої типізації виступає представлення актуальних і потенційних характеристик здібностей особистості в її професійній реалізації. На нашу думку, актуальну зону здібностей особистості складають її реальні вміння, у яких вона знаходить свою професійну реалізацію, а потенційну зону визначає сукупність ставлень особистості до того, у чому вона реалізується. Отже, зрозуміло, що актуальну зону здібностей складають життєво сформовані вміння сприймання й узагальнення професійних вимог, за рахунок яких особистість збагачує свій професійний досвід і відпрацьовує стратегію подальшої професійної активності, що й утворює її потенційну зону. Слід відмітити, що виділені типи взаємодії об’єктивних і суб’єктивних мотивів навчально-професійної діяльності відносяться до потенційної зони розвитку особистості (це наче певний етап спеціалізації актуальних резервів набутого досвіду – як професійного, так і життєвого взагалі).

Тому й надалі, характеризуючи актуальний рівень професійного розвитку особистості, ми можемо говорити про загальну тенденцію професійної саморегуляції, структура якої виступає ідентичною структурі особистісної саморегуляції та складається з таких компонентів, як мета, суб’єктивна модель значимих умов діяльності, програма власне виконаних дій, критерії успішності діяльності, інформація про результати й рішення про корекцію системи [1]. Оскільки навчально-професійна діяльність довготривала в часі, то нами виділено такі два види підрозділів сфери саморегуляції: I – етапна (оперативна) – функціонує протягом певного часу (етапу) і визначається рівнем усвідомлення свого стану й процесу діяльності; II – тенденційна (довготривала) – функціонує протягом усього навчально-професійного періоду й визначається набутим досвідом людини. У такій типізації сфер професійної саморегуляції простежується закономірність: варіанти прояву взаємодії об’єктивних і суб’єктивних мотивів відповідають етапним типам професійної саморегуляції, які можна назвати ідентично попереднім – позитивний та негативний; послідовність їх прояву в навчально-професійній діяльності визначає тенденційні види саморегуляції. Оскільки ми виділяємо три основних етапи про-

фесійного становлення, то визначення комбінацій тенденційної саморегуляції охоплює вісім варіантів (табл. 1).

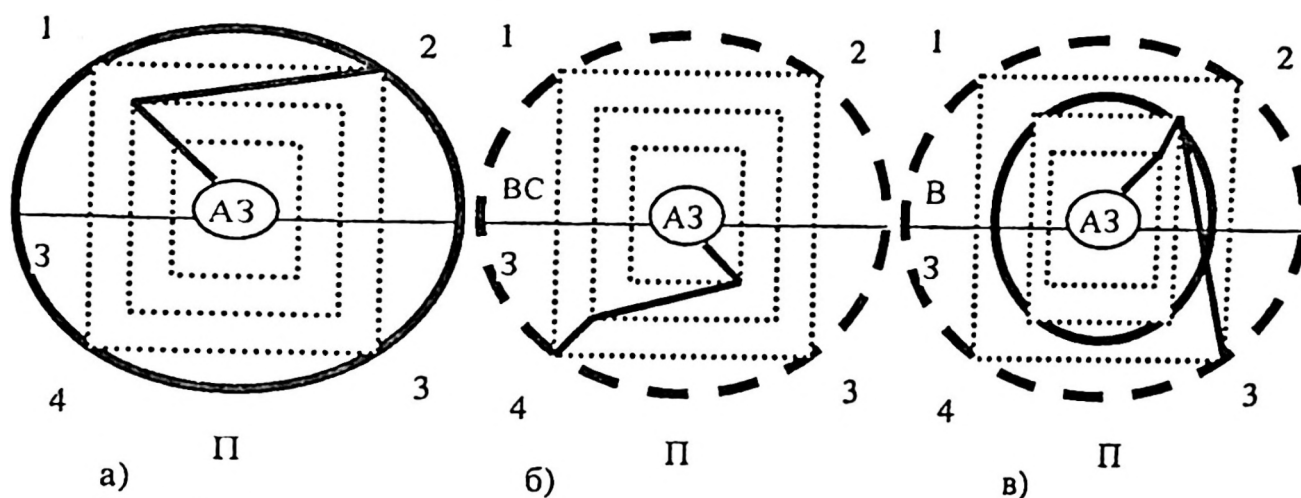
Таблиця 1.
Варіанти тенденційної професійної саморегуляції особистості

Типи тенденційної саморегуляції	Етапи навчально-професійної діяльності		
	Усвідомлення образу майбутньої професійної діяльності	Набуття професійних навичок і вмінь	Вироблення професійного стилю діяльності
1	+	+	+
2	+	+	-
3	+	-	-
4	+	-	+
5	-	-	-
6	-	+	+
7	-	-	+
8	-	+	-

Примітка: + позитивний тип етапної професійної саморегуляції;
- негативний тип етапної професійної саморегуляції.

Аналіз можливих варіантів динаміки прояву етапних типів професійної саморегуляції дозволив виділити три базових види тенденційної професійної саморегуляції: 1 – тенденція вдосконалення; 2 – тенденція репродукування; 3 – тенденція відторгнення. Решта варіантів виступають як особистісно-деформаційні у їх динамічному прояві через відсутність свідомої професійної реалізації на етапі усвідомлення образу професійної діяльності й набуття професійних навичок і вмінь. Зрозуміло, що адаптація до професійної діяльності неможлива без усвідомлення професійних перцептивно-когнітивних блоків, як і свідоме прийняття вимог майбутньої професійної діяльності втрачає смисл через відсутність конкретних професійних навичок і вмінь. Щоправда, можливі винятки – про це свідчать суперечливі дані щодо мотивації вибору й набуття професії. Однак, якщо виходити із загальної структури саморегуляції, то справжній суб'єкт професійної діяльності проявляється у свідомому цілеспрямованому регулюванні професійної діяльності. А. Файзуллаєв [2] описує вищий рівень мотиваційної саморегуляції таким чином: коли людина усвідомила спонукання, вона або приймає його, або відмовляється від нього, тобто не підкоряється йому, не приймає його як мотив. Цієї точки зору дотримуються багато дослідників [3, 4, 5]. У професійній саморегуляції використовується той же самий механізм домінування особистісного (внутрішнього) фактора у набутті професійного досвіду. Таким чином, ми поступово дійшли до аспекту особистісного резерву фахівця, про який говорилось на початку статті в контексті вміння людини узагальнювати прожите з метою відрефлексування свого життєвого досвіду й окреслення перспективних меж розвитку. Після проведеного аналізу хотілось би виділити момент необхідності вивчення тенденції поступового збільшення значення фактора внутрішніх якостей, властивостей людини як фахів-

ця при відповідному зменшенні значення зовнішньої регуляції, що й буде означати перехід до усвідомленої саморегуляції.



а)
Примітка:

- АЗ – актуальна зона професійної реалізації особистості;
- ПЗ – потенційна зона професійної реалізації особистості;
- ВС – внутрішня стимуляція;
- ЗС – зовнішня стимуляція;
- – етапи навчально-професійної діяльності (І, ІІ, ІІІ);

І, 2, 3, 4 – інформаційний, стимулюючий, індиферентний, деструктивний типи взаємодії суб'єктивних та об'єктивних мотивів навчально-професійної діяльності.

Рис. 3. Типи тенденційної професійної самореалізації: а) удосконалення; б) відторгнення; в) репродукування.

У процесі набуття професійного досвіду фіксація, інтерпретація й аналіз особистісних резервів мотиваційної саморегуляції повинні здійснюватись на рівні цілеспрямованого впливу на хід навчально-професійної діяльності та її результатів у формі оціночних і самооціночних показників. Ми виходимо з попередньо викладеного блоку матеріалу про те, що в реальному житті регуляція діяльності людини не завжди здійснюється, як актуально усвідомлюваний процес, але те, що стосується власне професійної діяльності і сам факт презентації професійних вимог у свідомості вимагають чіткого їх поетапного диференціювання. До того ж, якщо в ході пізнання дійсності людина час від часу "включає" свідомість і рефлексію, що більш сприяє розвитку її діяльності, то в процесі навчально-професійної діяльності така фрагментарність у прояві цього стану приводить до гальмування професійної активності. Ми стверджуємо також: уміння свідомого рефлексування подій у реальному житті, що насамперед визначається в аналізі їх змісту, суттєво впливає на зміст професійної саморегуляції особистості. Отже, у ході професійного становлення важливим моментом виступає відрефлексоване ставлення особистості до основних його етапів у вигляді усвідомлення умов і за-

собів професійної діяльності через індивідуалізований смисл, у якому співіснують її мета й мотиви.

Якщо актуальну зону професійної реалізації особистості складають її реальні можливості в мотиваційній саморегуляції, то ефективність професійного становлення майбутнього фахівця залежить від домінування ролі особистісного фактору в окресленні потенційної зони (йдеться про позитивний тип взаємодії об'єктивних і суб'єктивних мотивів навчально-професійної діяльності). Схематично типи тенденційної професійної саморегуляції будуть виглядати таким чином (рис. 3).

Як видно із зображення, у варіанті тенденційного вдосконалення професійної саморегуляції актуальна й потенційні зони професійної реалізації особистості пов'язані з індивідуальним особистісним смислом (тобто реалізаційні лінії розвитку розташовані у верхньому секторі, де домінують інформаційний і стимулюючий типи взаємодії суб'єктивних і об'єктивних мотивів навчально-професійної діяльності).

У варіанті тенденційного репродукування ми виділяємо окреслення потенційної зони професійної реалізації особистості тільки на межі другого етапу професійного становлення за умов зміщення ціннісних пріоритетів у бік зовнішньої стимуляції (нижній сектор, де домінують індіферентний і деструктивний типи взаємодії суб'єктивних і об'єктивних мотивів навчально-професійної діяльності). Що ж до варіанта тенденційного відторгнення, то потенційна зона професійної реалізації особистості тут "розмита", вона не є стійкою в плані набуття професійного досвіду (цей момент частково спостерігається й у варіанті тенденційного репродукування), отож у цьому випадку ми не можемо говорити про професійну реалізацію особистості. Саме й тому ми виділяємо лише три типи тенденційної професійної саморегуляції, а зміщення потенційної зони професійної реалізації особистості на першому етапі професійного становлення інтерпретується нами як відсутність первинного уявлення про професійну діяльність. Виходячи із комбінацій поетапної професійної саморегуляції (див. табл. 1), до таких можна віднести всі інші (крім варіанту 1 – удосконалення, 2 – репродукування, 5 – відторгнення). Треба також відзначити, що тип тенденційного відторгнення так само належить до цієї групи, але ми його називаємо в аспекті повної протилежності типу тенденційного вдосконалення в професійній саморегуляції особистості.

У процесі набуття професійного досвіду фіксація й аналіз особистісних резервів мотиваційної саморегуляції повинні здійснюватись на рівні цілеспрямованого впливу на хід навчально-професійної діяльності та її результатів у формі оціночних і самооціночних показників. Сам факт презентації професійних вимог у свідомості вимагає їх поетапного диференціювання у вигляді усвідомлення умов і засобів професійної діяльності через індивідуалізований смисл. Якщо актуальну зону професійної реалізації особистості складають її реальні можливості в мотиваційній саморегуляції, то ефективність професійного становлення залежить від домінування ролі особистісного фактору в окресленні потенційної зони (йдеться про позитивний тип взаємодії об'єктивних і суб'єктивних мотивів навчально-

професійної діяльності). Отже, залишається відкритим питання діагностики тенденційної професійної саморегуляції особистості. Для того, щоб визначити тенденцію професійної саморегуляції особистості, ми пропонуємо застосування системного блоку діагностики актуальної й потенційної зон професійної реалізації, який вміщує в собі два компоненти: 1 – компонент централізації (управління) та 2 – компонент децентралізації (самоуправління). Це означає, що успішність навчально-професійної діяльності залежить не тільки від мети, планів, норм і оцінок, заданих кимсь, але й від самостійно поставлених цілей, планів і самооцінок.

З проведеного нами аналізу проблеми мотиваційної саморегуляції в професійному становленні особистості можна зробити висновок, що формування професіонала можливе лише за умов використання активного начала “всередині” людини, коли її навчально-професійна діяльність підкорюється не тільки зовнішнім обставинам, а є ще й внутрішньо осмисленою, тобто такою, що характеризує особистісний потенціал людини. Представлений нами матеріал ще раз переконує: специфіка набуття професійного досвіду полягає в його детермінації через мотиваційну саморегуляцію.

1. Конопкин О. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980. С. 9–57.
2. Файзуллаев А. Мотивационная саморегуляция личности. Ташкент, 1987.
3. Иващенко В. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1990. С. 17–78.

4. Пейсахов Н. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. Казань, 1974. С. 23–84.

5. Мильман В. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 129–138.

З проведеного нами аналізу проблеми мотиваційної саморегуляції в професійному становленні особистості можна зробити висновок, що формування професіонала можливе лише за умов використання активного начала “всередині” людини, коли її навчально-професійна діяльність підкорюється не тільки зовнішнім обставинам, а є ще й внутрішньо осмисленою, тобто такою, що характеризує особистісний потенціал людини. Представлений нами матеріал ще раз переконує: специфіка набуття професійного досвіду полягає в його детермінації через мотиваційну саморегуляцію.

1. Конопкин О. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980. С. 9–57.
2. Файзуллаев А. Мотивационная саморегуляция личности. Ташкент, 1987.
3. Иващенко В. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1990. С. 17–78.
4. Пейсахов Н. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. Казань, 1974. С. 23–84.
5. Мильман В. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 129–138.

MOTIVATIONAL SELF-REGULATION

Zhanna Virna

[illegible]

Volyn' Lesya Ukrainka University,

The problem of the analysis of the motivational self-regulation in formation of professional experience is represented in the aspect of correlation of components and stages of the educational and professional activities; the main types of interaction of the objective and subjective motives; actual and potential zones of a personal professional realization; kinds of professional self-regulation in accordance with the temporal functioning are presented in this article.

Key words: professional formation, professional experience, educational and professional activity, professional self-regulation.

*** Стаття надійшла до редколегії 13. 12. 2001

Прийнята до друку 10. 05. 2003