

УДК 159.9.072.42: 37.015.324

DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-72-81

Кондратенко Лариса Олександрівна

доктор психологічних наук,

провідний науковий співробітник,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

МОТИВАЦІЯ ДО УЧІННЯ В СИТУАЦІЇ НЕДОВИЗНАЧЕНОСТІ ЖИТТЄВИХ ЗАДАЧ

***Анотація.** У статті представлено результати пілотажного вивчення мотивації до учіння одинадцятикласників, яка відбувається в ситуації недовизначеності життєвих задач, за допомогою тестоподібної методики «Лист до друга в соцмережі». Мотивація до учіння – це складне багатоаспектне явище, і його дослідження за допомогою простих опитувальників не завжди дає повну картину. До того ж частина тестованих намагається показати себе з кращої сторони, що суттєво впливає на достовірність отримуваних результатів. Тому доцільно використовувати проєктивні й напівпроєктивні методики, до яких належить і «Лист до друга в соцмережі». За його допомогою вдалося виявити, що значна частина одинадцятикласників орієнтована лише на найближчу задачу – здачу ЗНО, а вже за його результатами збираються обирати вуз. Такий підхід негативно впливає на ставлення до учіння: мета майстерності замінюється метою перформансу.*

***Ключові слова:** мотивація, учіння, методики діагностики, мета, тип мотивації, плани на майбутнє, старші підлітки.*

Мотивація школярів до учіння завжди була і залишається тією проблемою, яка постійно хвилює дитячих педагогів та психологів. Останнім часом у цій царині з'явилися дослідження, які дають змогу побачити нові аспекти цієї проблеми. Зокрема, у працях таких психологів, як С. Ames, S. C. Broussard, M. E. B Garrison, A. E. Gottfried, J. S. Fleming, A. W. Gottfried, S. Hidi, J. M. Harackiewicz, E. R. Lai, L. Legault, S. M. Yilmaz, M. G. Zeleny, R. Zhao, R. H Bruning, M. S. Dempsey та D. F. Kauffman особлива увага звертається на зв'язок між усвідомлюваними життєвими задачами (цілями), типами мотивації та успішністю у шкільному навчанні та подальшому житті.

Важливе місце в сучасних західних дослідженнях займає проблема внутрішньої та зовнішньої мотивації учіння. В основі обох типів мотивації лежать цінності, важливі для певної особистості. Водночас цінності розглядаються як стимули чи причини для участі в діяльності [5]. Особистісна цінність певної діяльності може мати чотири компоненти: цінність досягнення, яка відноситься до особистісної цінності добре виконувати роботу (поставлене завдання); внутрішня цінність (цінність, що є складовою особистості індивіда), яка відноситься до суб'єктивного інтересу або задоволення від виконання завдання; утилітарна цінність, за якої виконання завдання сприймається як таке, що має полегшити здійснення

поточних або майбутніх цілей; і ціна (cost), а не цінність (value), що стосується негативних аспектів, які може викликати участь у виконанні завдання, – зокрема, це тривога і відчуття поразки [5; 10; 8].

Як стверджує E. R. Lai, поняття внутрішньої (intrinsic) мотивації тісно пов'язане з внутрішньою цінністю. Внутрішня мотивація відноситься до мотивації, яка анімована (is animated) особистою насолодою, інтересом або задоволенням, і зазвичай протиставляється зовнішній мотивації, яка управляється додатковими підсиленнями. Здебільшого вплив за допомогою зовнішньої мотивації здійснюється з використанням стимулу винагороди, яка може бути або матеріальною (гроші, оцінки, привілеї тощо) або нематеріальною (похвала, покращання іміджу, підвищення власного статусу в суспільстві). Важливими факторами впливу у зовнішній мотивації виступає внутрішнє бажання винагороди або запобігання покарання.

В «Енциклопедії особистості та індивідуальних відмінностей» (Encyclopedia of Personality and Individual Differences) L. Legault внутрішню мотивацію визначає як таку, що спонукає діяльність, яка сама по собі може приносити задоволення або радість (satisfying or enjoyable). Така діяльність важлива сама по собі, вона не є прив'язаною до певного результату. Зовсім інша ситуація із зовнішньою мотивацією, яка принципово залежить від досягнення в результаті діяльності певного результату. Зовнішня мотивація є багатовимірною і може породжуватись як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. Головною відмінністю від внутрішньої мотивації є те, що сама по собі стимульована нею діяльність не приносить задоволення, вона може бути навіть дуже обтяжливою для особистості, однак результат цієї дії є бажаним.

До змішаної форми мотивації E. R. Lai відносить мотивацію поведінки, зумовлену внутрішнім тиском, таким, як зобов'язання або відчуття провини.

Проведені дослідження [2; 3; 6] свідчать про те, що хороша внутрішня мотивація співвідноситься як з кращими успіхами у навчанні, так і життєвою успішністю в цілому.

Іншим важливим аспектом мотивації виступає мета мотивованої діяльності, чого, власне, хоче досягти певна особистість. Broussard та Garrison виокремлюють цілі майстерності та цілі перформансу. В чому різниця? Цілі майстерності зосереджені на навчанні заради навчання, самоцінності навчання, задоволенні власних пізнавальних потреб, тоді як цілі перформансу – показати оточенню свої досягнення. Цілі майстерності пов'язані з високою здатністю до аналізу інформації та планування, і вірою, що зусилля покращують можливості людини. З іншого боку, цілі перформансу супроводжуються думками про досягнення, оцінки, зовнішні нагороди. На перший погляд здається, що цілі майстерності, як і цілі перформансу, можуть бути однаково важливими для формування високої мотивації до учіння. Однак, як виявили

дослідження Connell, Wellborn, Eccles, Wigfield, Weiner (подаються в описі E. R. Lai), індивід буде настільки мотивований, наскільки відчуватиме, що він сам контролює свої власні успіхи та невдачі. Величезну роль у цьому відіграє локус контролю. В одному із визначень теорії локусу контролю автономія виступає однією із трьох базових психологічних потреб нарівні з компетенцією та зв'язністю (relatedness) понять у системі знань. Локус контролю тісно прилягає до концепту (поняття) атрибуцій. Атрибуції стосуються переконань індивіда щодо причин успішної або невдалої роботи. Відповідно до теорії атрибуцій типи атрибуцій, яких притримується людина визначають рівень її мотивації залежно від того чи сприймається певна подія як щось, що може бути зміненим і знаходиться під контролем людини. Наприклад, вроджені здатності є відносно (relatively) стабільними характеристиками, на які важко впливати. З іншого боку – зусилля знаходиться в межах людського контролю і ними можна цілком маніпулювати. Однак параметри певного завдання, а також удача знаходяться поза межами людського контролю і мають тенденцію до варіабельності.

Отже, погана продуктивність в ході вирішення задачі (виконання завдання) призведе до зменшення зусиль та падіння мотивації швидше у тих, хто вважає, що йому не вистачає здібностей, ніж у тих, хто пов'язує успіх із витраченими зусиллями, оскільки нездатність для першої групи означає неможливість, яку важко змінити, тоді як невдача для другої групи означає, що для успіху просто треба витратити більше зусиль. Так само цілі перформансу безпосередньо залежать від зовнішньої оцінки успішності діяльності, місця індивіда в соціумі, а цілі майстерності більше спираються на внутрішній потенціал людини. Тому люди, мотивовані на цілі перформансу, можуть легше ламатися і втрачати продуктивність власної мотивації, аніж люди, мотивовані на цілі майстерності, які навіть у випадку довготривалих невдач зберігають віру в себе та внутрішню мотивацію діяльності.

Розглянемо взаємини між цими діючими факторами (задачі, типи мотивації) в ситуації вибору старшокласниками життєвих цілей.

Загальна мета	Планування найближчого майбутнього			
	Розуміння значення учіння для досягнення мети			
Задача				
Тип мотивації	Внутрішня мотивація	Більш ефективна	Зовнішня мотивація	Менш ефективна
Ціль мотивованої діяльності	Майстерності	Більш ефективна	Перформансу	Менш ефективна
Локус контролю	Інтернальний	Більш ефективний	Екстернальний	Менш ефективний

Як ми бачимо з таблиці, різні фактори можуть підсилювати або послаблювати мотивацію індивіда на виконання певної діяльності.

Для вивчення особливості мотивації старшокласників було розроблено тестоподібну методику «Лист до друга в соцмережі». В її основі лежить підхід, запропонований Ю. З. Гільбухом: «Методика являє собою комбінацію трьох психодіагностичних методів: аналізу продуктів діяльності, опитувальника і проєктивної техніки. На уроці мови чи літератури підліткам, старшокласникам пропонується написати лист до друга – реального чи вигаданого – від власного імені або від імені уявного автора (вибір визначається задумом педагога). Мотивується такого роду завдання необхідністю розвитку у школярів елементарних літературно-творчих здібностей. Незадоволена потреба в сповідальності, яка відчувається більшістю підлітків і старшокласників, знаходить в цьому творі свій адекватний предмет. І хоча вони прекрасно усвідомлюють, що лист буде прочитаний сторонніми (учителем, психологом-експериментатором), проте з безсумнівною відвертістю і щирістю діляться своїми поглядами і переживаннями. Конкретна тематика, яка визначається психодіагностичним задумом педагога, задається шляхом пред'явлення готової експозиції - «питання друга», на які належить дати відповідь, наприклад: «Ти просиш розповісти про моє життя, зокрема про взаємини з батьками. Що ж, спробую це зробити...».

Психодіагностична цінність описаної методики полягає не тільки в можливості визначити знання в області етики, особисті думки і внутрішні соціальні установки школяра з того чи іншого питання – учитель отримує, крім того, цілісну картину його реальної поведінки в цікавій для нього сфері. Запропонувавши учням написати лист від імені вигаданого автора (і тим самим надавши методиці риси проєктивної техніки), ви створюєте додаткову гарантію проти спотворень у висловлюваннях школярів, викликаних бажанням показати себе в кращому світлі» [1, с. 84–85].

Створеній Ю. З. Гільбухом методиці вже більше тридцяти років і її досить широко використовують як практичні психологи, так і науковці лабораторії психодіагностики (зараз – психодіагностики та науково-психологічної інформації) Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Однак досвід показав, що з часом вона дещо застаріла і потребує модифікації, оскільки сучасні діти не пишуть листів, а спілкуються переважно в соціальних мережах, де можлива анонімність. Звичка до анонімності викликає підозру стосовно будь-якого авторизованого тесту, до того ж старші підлітки взагалі є дещо складною для тестування популяцією внаслідок їхньої внутрішньої опозиції до світу дорослих. Тому запропонований варіант для вивчення мотивації до учіння передбачає використання не імен, а нікнеймів. Нікнейми потрібні для порівняння результатів, отриманих внаслідок аналізу результатів тестування за різними методиками, включно із традиційними опитувальниками.

Іншою новацією методики названою «Переписка із другом» є долучення другої частини – відповіді віртуального друга. Ця відповідь дає можливість подивитися на різницю розуміння проблеми на рівні его та супер-его, глибше виявити роль батьківського впливу на прийняття рішень.

Сама методика складається з інструкції (її виголошує той, хто проводить тестування) і двох бланків – для листа другові та його відповіді.

Інструкція. Добрий день. Сьогодні ми попрактикуємось у написанні листів. Зараз багато з вас мають друзів в соціальних мережах і переписуються з ними. Ті ж, у кого таких друзів немає, все одно знають про можливість їх існування. Однією з особливостей такого листування виступає його повна анонімність, що дає змогу вам розмовляти з таким віртуальним другом з повною відвертістю, адже ви навіть справжнього імені його не знаєте, а він не знає вашого. Ви (і ваш комп'ютерний друг) використовуєте так звані нікнейми, які є вашим обличчям в мережі, яке, за бажання, може відображати (а може і не відображати) вашу сутність, прагнення, характер, інтереси. Зараз ми спробуємо написати два листи: ваш до друга і його до вас. Початок листів наведений у вас на листочках Підпишіть тільки нікнеймами. Якщо таких немає – придумайте. Можете використовувати смайлики.

1 бланк. Лист до друга.

Привіт, (нікнейм друга)!

У мене проблеми, і я хотів (хотіла) б з тобою порадитися. Мої батьки раптом занепокоїлися моїм майбутнім і чіпляються до мене з питанням – ким я збираюся бути і що для цього збираюся робити. Я постарався (постаралася) відповісти, що ...

А ти як думаєш – це правильно? З привітом (ваш нікнейм).

2 бланк. Відповідь друга.

Привіт, (нікнейм адресата, тобто тебе як автора першого листа)!

Я прочитав (прочитала) твій лист і, в принципі, з тобою згоден (згодна). Тільки може я б ще додав (додала), що ...

Бажаю тобі всього хорошого і щоб батьки тебе не «діставали». (Нікнейм друга, якому був адресований твій лист).

За цією методикою обстеження старшокласників тільки почалося, але проведене пілотажне тестування показало, що вона дає змогу побачити дуже цікаві тенденції в мотивації учнів 11 класу. У тестуванні взяли участь 27 учнів міської школи міста обласного значення та 7 учнів сільської школи (у селі зберегли загальноосвітню школу попри дуже малу наповненість класів). Тестування проходило в кінці 2018 року.

Проаналізуємо їх у відповідності до запропонованої схеми.

1. Планування найближчого майбутнього.

У ході аналізу листів виявилась досить неочікувана тенденція. Із семи майбутніх випускників сільської школи четверо уже спланували своє найближче майбутнє. Вони будуть намагатися вступити до чітко визначеного вузу і зараз роблять все можливе, щоб краще здати екзамени:

"...Я готуюся до вступу у медичний коледж. Для здійснення своєї мрії я цікавлюсь усім, що пов'язане з медициною і додатково знайомлюсь із біологією, щоб орієнтуватись у медичних термінах, знати будову та роботу людських організмів...";

"...Буду старанно вчитися. І моя майбутня професія буде пов'язана з навчанням дітей у школі...";

У тих, хто не визначився, наявний відкритий конфлікт із батьками:

"...Я ще не обрала, ким хочу бути в майбутньому. Вони почали підвищувати голос на мене. Я на них дуже образилася. Ми з ними тепер не спілкуємося через це. Це мене образило, що вони почали на мене кричати...";

У міській школі старшокласників, які точно визначились із майбутнім, у процентному відношенні значно менше (8 учнів):

"...Мне нравятся точные науки, и я бы хотела связать свое будущее с этими предметами. Я посоветовалась с родителями и решила поступать на факультет программистики, так как мне это интересно. Сейчас мои родители помогают мне с учебой, потому что хотят, чтобы в будущем я достигла всего того, что я хочу сейчас. Я стараюсь изо всех сил сейчас учить все, что мне рассказывают учителя, я понимаю, что от того как я буду учиться сейчас зависит мое будущее...";

"...Мне нравится изучать филологию и литературу. Я люблю писать сочинения и читать разные книги, я выбрала профессию, связанную с этим направлением. Сейчас я упорно стараюсь осуществить мою мечту – поступить в высшее учебное заведение и достичь поставленной цели – успешно сдать ЗНО. Я очень надеюсь, что приложив старания и труд, у меня все получится...";

"...Хочу в будущем стать переводчиком. Я сказала, что мне пригодится знание иностранных языков, поэтому я старательно изучаю английский ".

Останні 19 одинадцятикласників за півроку до закінчення школи поділилися майже порівну на тих, хто просто орієнтований на те, щоб здати ЗНО і за його результатами збирається підбирати "підхожий" вуз, і тих, хто взагалі не визначився, що буде робити окрім того, що здаватиме ЗНО, вступатиме до вузу, а далі "робитиме гроші і кар'єру":

"...У майбутньому я хочу працювати у сфері бізнесу. І щоб у мене все вийшло, я повинна старанно вчитися і готуватися до ЗНО...";

"...Підготовка до ЗНО зараз іде дуже активно, навчання у школі теж не дає відпочивати. Це важко, але я роблю все, щоб піти навчатися далі, робити кар'єру і т. д..."

"Я питаюся старатально учисься, я детально изучаю те предмети, по котрым собираюся сдавать ЗНО, а там будет видно...";

"Я сама еще не знаю, кем я хочу быть. И мне нужна помощь близких. Я посоветовалась с братом о своей будущей профессии, чтобы он помог мне с выбором, так как родители не дали нужных мне советов...";

"...Я ще не знаю, ким я хочу бути. Моїм батькам не сподобалось це і вони сказали, що якщо я не визначусь із цим питанням, то вони візьмуть усе в свої руки ...";

"...Ничего не ответила. Они за меня все решили и точка. Вот такие у меня родители. Не жизнь, а праздник...".

Лише один хлопець, серед тих, хто проходив тестування, має плани на випадок невдачі із вступом до вузу:

"...Если я не наберу достаточно баллов для бюджета, то пойду работать к папе на СТО...".

2. Розуміння значення учіння для досягнення визначеної в процесі планування мети.

Слід визнати, що справжнє розуміння значення учіння наявне лише у тих, хто точно визначився з планами на найближче майбутнє і для яких ЗНО не мета, а лише засіб.

3. Тип мотивації (внутрішня, зовнішня).

У переважній більшості одинадцятикласників переважає зовнішня мотивація. Тільки двоє із протестованих підлітків виявили внутрішню мотивацію – я люблю літературу, пишу оповідання, тому буду займатись філологією; люблю конструювати, будувати – буду старатись стати архітектором.

4. Ціль учіння (майстерності, перформансу).

З огляду на важливість для випускників здачі ЗНО, цілі майстерності відходять на другий план, а переважають цілі перформансу.

5. Локус контролю (інтернальний, екстернальний).

Застосована методика не дала можливості визначити локус контролю у протестованих одинадцятикласників.

Проведене дослідження, хоч і мало орієнтовний характер, дало змогу зробити попередні висновки щодо особливостей мотивації старших підлітків у ситуації недовизначеності життєвих задач, коли планування майбутнього знаходиться на стадії попереднього осмислення. Виявлено, що межі мотивації учіння звужені до задачі здачі ЗНО та вступу до вузу. Справжнє розуміння значення учіння наявне лише у тих, хто точно визначився з планами

на найближче майбутнє і для яких ЗНО не мета, а лише засіб, зовнішня мотивація у більшості випадків сильніша за внутрішню, а цілі перформансу переважають цілі майстерності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гильбух Ю. З. Психодиагностическая функция учителя: пути реализации/ Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 80–88.
2. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
3. Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106–120.
4. Connell JP, Wellborn JG. 1991. Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In *Minnesota Symposia on Child Psychology*, ed. M Gunnar, LA Sroufe, 23:43–77.
5. Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
6. Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13.
7. Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179.
8. Lai Emily R. (2011) Motivation: A Literature Review: Research Report. URL: https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf
9. Legault L. (2016) Intrinsic and Extrinsic Motivation. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham – URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-28099-8_1139-1
10. Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). New York: Macmillan.
11. Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
12. Yilmaz Soylu M, Zeleny MG, Zhao R, Bruning RH, Dempsey MS and Kauffman DF (2017) Secondary Students' Writing Achievement Goals: Assessing the Mediating Effects of Mastery and Performance Goals on Writing Self-Efficacy, Affect, and Writing Achievement. *Front. Psychol.* 8:1406. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01406

REFERENCES

1. Hylbukh Yu. Z., 1989. Psykhodyahnostycheskaia funktsyia uchytelia: puty realizatsyy [Psychodiagnostic function of the teacher: ways to implement]. *Voprosy psikhohyuy*. № 3. S. 80–88.
2. Ames, C., 1992. Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271
3. Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B., 2004. The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106–120.
4. Connell JP, Wellborn JG., 1991. Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In *Minnesota Symposia on Child Psychology*, ed. M Gunnar, LA Sroufe, 23:43–77.
5. Eccles, J. S., Wigfield, A., 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132
6. Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W., 2001) Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13.
7. Hidi, S., & Harackiewicz, J. M.. 2000. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179.
8. Lai Emily R.. 2011. Motivation: A Literature Review :Research Report – URL: https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf
9. Legault L., 2016. Intrinsic and Extrinsic Motivation. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham – URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-28099-8_1139-1
10. Stipek, D. J., 1996. Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). New York: Macmillan.
11. Weiner, B., 1992. *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
12. Yilmaz Soylu M, Zeleny MG, Zhao R, Bruning RH, Dempsey MS and Kauffman DF, 2017. Secondary Students' Writing Achievement Goals: Assessing the Mediating Effects of Mastery and Performance Goals on Writing Self-Efficacy, Affect, and Writing Achievement. *Front. Psychol.* 8:1406. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01406

**Kondratenko L. O. MOTIVATION TO STUDY IN A SITUATION OF UNIMPORTANCE
OF LIFE TASKS**

Summary. *The motivation of schoolchildren to study belongs to those problems that is constantly worried by children's teachers and psychologists. Particularly important, it acquires during the active reflection of older teens about their future.*

The motivation for studying is a complex multidimensional phenomenon and its research with the help of simple questionnaires does not always give a complete picture. In addition, some of the adolescents during the testing trying to show themselves on the best side, which significantly affects the reliability of the results. Therefore, it is advisable to use projective to which belongs "Letter to friend in social network". It is based on the approach proposed by Yu.Z.Gilbukh in the "Letter to Friend" method. However, experience has shown that in the course of time it is needs modification, because modern children do not write letters, but communicate mainly in social networks where there is absolute anomy

Completed in accordance with the modern features and needs of specific testing, the test includes not only a letter to a friend, but also the second part - the letter-reply of a virtual friend.

This answer allows us to look at the difference in understanding the problem at the level of ego and his super-ego, to deeper identify the role of parental influence on decision-making.

The research, although of its limited indicative nature, allowed us to draw preliminary conclusions about the peculiarities of the motivation of older teenagers in the situation of inadequate life tasks, when the planning of the future is at the stage of prior comprehension. It was revealed that the boundaries of study motivation are narrowed to the task of passing external independent assessment and entrance to the university. The true understanding of the meaning of the textbook is available from those who are precisely defined with plans for the near future and for which external independent assessment is not a goal, but only a means, external motivation, in most cases, is stronger than internal, and the goals of the performance are dominated by the goals of mastery.

УДК 159.923: 331.104.2

DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-82-90

Корнієнко Інокентій Олексійович
доктор психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології
Мукачівський державний університет

РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГА

***Анотація.** У статті виявлено специфіку розвитку професійної рефлексії та рівні професійної деформації у педагогів загальноосвітніх шкіл зі стажем. Виявлено найбільш розповсюджені риси професійної деформації педагогів: авторитарність, некритичність, ригідність. Проаналізовано найбільш значущі цінності професійної діяльності педагога. Здійснено спробу виявити кореляційний зв'язок між наявністю професійної деформації та рівнем професійної рефлексії. Доводиться висока практична професійна спрямованість педагогів зі стажем, які цінують результати своєї праці, що вказує на їх зацікавлене ставлення до педагогічної діяльності. Запропоновано психологічні компоненти, які можуть стати корелятами у вирішенні проблеми подолання професійної деформації педагога.*

***Ключові слова:** рефлексія, рефлексивність, професійна рефлексія, професійна деформація, цінності професійної діяльності.*

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти висуває особливі вимоги до особистості педагога. Це обумовлено новими і все більш складними завданнями, що стоять перед навчально-виховними закладами. Актуалізується важливість педагогічного професіоналізму, наявність спеціальних знань і широкої ерудиції, сформованості професійної поведінки в цілому, включаючи емпатію, психолого-педагогічну грамотність і професійну рефлексію (Г. О. Бізяєва, О. Ю. Воронова, І. Я. Мельничук, Р. В. Павелків, М. В. Савчин, Ю. П. Поваренков, Т. В. Комар та ін.) [2; 4; 7; 10; 11; 12].

З огляду на стресогенний характер діяльності педагога, у ній потенційно закладена ймовірність розвитку професійної деформації особистості, що здатна порушувати її цілісність, знижувати адаптивність, погіршувати міжособистісну взаємодію і негативно позначатися як на продуктивності діяльності в цілому, так і на психологічній адекватності педагогічної роботи (М. А. Берєбін, Я. І. Український, Є. І. Рогов, Н. Ю. Певзнер, Є. О. Клімовін) [1; 7; 10; 12].

Подолання професійної деформації педагога можливе за допомогою розвитку рефлексії, яка дає можливість педагогу усвідомити справжнє призначення педагогічної діяльності, сутність своєї місії в педагогічному процесі, мотиви власних вчинків та дій учнів, наслідки власного впливу на них й ролі в педагогічному процесі; загального комплексного впливу на розвиток особистості учня (Я. І. Український, Т. В. Комар, Н. В. Устинова, П. О. Садовнікова

та ін.) [7; 13]. Все це підвищує інтерес дослідників до проблеми професійної рефлексії професійного педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Велика кількість прикладних досліджень рефлексії, у тому числі й у сфері педагогічної діяльності, показує відсутність єдиної методології розуміння професійної рефлексії педагога. У зв'язку з цим результати досліджень часто не співвідносяться між собою і навіть протирічать один одному (Ю. Г. Шапошникова, Б. П. Ковальов, О. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, А. В. Мудрик, В. П. Зінченко, І. Б. Котова та ін.).

Оскільки професійна рефлексія педагога поки ще залишається недостатньо розробленою в методологічному відношенні, доводиться констатувати, що настільки ж недостатньо розробленими залишаються й діагностичні інструменти її вивчення (Г. О. Бізяєва, В. В. Давидов, О. Ю. Воронова, Т. В. Комар, В. Я. Мороз, В. М. Козієв, В. П. Саврасов, Л. О. Григорович та ін.) [2; 4; 5; 7].

Більшою мірою вивчені симптоми та чинники професійної деформації особистості педагога, проте вимагає обґрунтування питання взаємовпливу чинників деформації і особистісних ресурсів її подолання, включаючи професійну рефлексію педагога (М. В. Савчин, А. К. Маркова, П. О. Садовникова, і ін.) [9; 12; 13].

Особливий інтерес у контексті цієї роботи представляють дослідження професійного розвитку, а саме: процеси професійної деформації особистості педагога (М. О. Берєбін, В. Ю. Большакова, В. В. Орел, О. Є. Рукавішніков, Е. Е. Симанюкі ін.) [2; 3].

Мета статті – визначити і вивчити роль рефлексії в подоланні професійної деформації особистості педагога. Для досягнення мети ми використовували комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, низку діагностичних методик: «Методика визначення рівня рефлексивності» (А. В. Карпов), «Методика діагностики професійної деформації особистості вчителя» (В. Є. Орел, С. П. Андрєєв), «Тест смисло-життєвих орієнтацій (СЖО)» (Д. О. Леонтєв), «Методика визначення рівня самоактуалізації (САМОАЛ)» (Н. Ф. Каліна) [4; 6; 8].

Виклад основного матеріалу. Нами здійснено опис та інтерпретацію результатів дослідження відповідно до логіки досягнення основної мети дослідження: ми почали з пошуку й аналізу стану розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців та оцінки глибини їх професійної деформації; другий етап передбачав пошук взаємозв'язку між вищезазначеними компонентами. Експериментальну групу склали педагоги зі стажем загальноосвітніх шкіл № 2, 4, 5, 10, 20 міста Мукачева – 30 осіб (середній стаж роботи 16 років, найменший – 10 років, найбільший – 22 роки). Разом – 120 респондентів.

У результаті загальної інтерпретації результатів дослідження ми зробили висновок, що

у досліджуваній вибірці лише 12% випробовуваних продемонстрували низький рівень професійної деформації особистості, водночас 40% випробовуваних демонструють високий рівень деформації і 48% педагогів – середній. Таким чином, можна констатувати, що у переважної більшості педагогів зі стажем від 10 років проявляється професійна деформація особистості. Такий результат підтверджує важливість і актуальність завдання подолання професійної деформації у педагогів.

Важливо відзначити, що виявлений нами високий рівень професійної деформації особистості педагогів необхідно сприймати і як свідчення того, що педагоги досить чітко фіксують прояви професійної деформації у своїй особистості, діяльності та спілкуванні, що є доказом високо розвинутої рефлексивності. У той же час ця фіксація носить переважно механічний і навіть демонстративний характер та не супроводжується усвідомленням негативних наслідків і місця деформації в педагогічній діяльності та необхідності її подолання взагалі.

Як показують результати нашого дослідження, найбільш розповсюдженою рисою професійної деформації особистості педагогів є авторитарність, далі за ступенем вираженості слідує некритичність і найменшою мірою деформація особистості педагогів проявляється у вигляді ригідності. Такий результат показує, що в ході професійного становлення негативний вплив професійної діяльності на особистість педагога проявляється насамперед у тому, що він стає нетерпимий до заперечень, відчуває непереборне прагнення командувати, демонструвати свою перевагу й владу. Можна припустити, що керівна роль вчителя в класі, закріплена системою шкільної освіти, ставить вчителя в ситуацію влади над учнями. У таких умовах для реалізації цілей та завдань освітнього процесу вчитель часто використовує далеко не демократичні й цивілізовані методи взаємодії, звертаючись до особистості учнів, а застосовує інструменти прямого примусу, маніпуляцій, санкцій та інших атрибутів авторитарної позиції.

Оскільки за авторитарністю іде некритичність, як прояв професійної деформації педагогів, то можна припустити, що саме в рамках авторитарної взаємодії педагога з учнями та з іншими людьми (професійні деформації, стаючи стійкими особистісними рисами, виявляються не тільки в професійному, а й у особистому житті педагога) ускладнюється отримання учителем зворотного зв'язку від учнів та оточення про його дії як особистості, що й веде до некритичного сприйняття себе і своєї поведінки та негативно впливає на взаємодію з іншими людьми.

Найменша група педагогів характеризується вираженістю у них ригідності. Це може свідчити про те, що стереотипізація поведінки й реагування формується у педагогів у ході педагогічної діяльності не так явно, як авторитарність і некритичність. Вважаємо, що однією з причин такого результату може бути загальний соціокультурний контекст життя, який

останні кілька років важко назвати стабільним. А це означає, що загальна відносна нестабільність навколишнього життя змушує педагогів до активного соціально-економічного й особистісного пристосування і робить саме цей вид професійної деформації вираженим в найменшій мірі.

За допомогою методики діагностики рефлексивності ми отримали дані щодо вираженості у педагогів особливої особистісної якості – схильності до обмірковування того, що відбувається в житті, до роздумів над своїми діями й вчинками інших людей. Автор методики діагностики рефлексивності наводить дані для переведення загального показника рефлексивності в стени, що дає змогу встановити місце досліджуваних стосовно вибірки стандартизації. Як показують результати, більшість педагогів (62%) характеризуються високим рівнем вираженості рефлексивності у співвіднесенні з вибіркою стандартизації.

Отже, педагогів з нашої вибірки відрізняє висока вираженість рефлексивності як особистісної риси, що проявляється у вираженій схильності до обмірковування того, що відбувається в житті, роздумуванням над своїми діями і вчинками інших людей. Ця група осіб звертається до аналізу власної професійної діяльності та вчинків учнів, здатні з'ясувати причини й наслідки власних професійних дій як у минулому, так і здійснювати антиципацію сьогодення та майбутнього. Для них властиво обдумувати свою професійну діяльність у деталях, ретельно її планувати та прогнозувати наслідки. Аналіз результатів дає змогу зробити висновок, що більшість педагогів зі стажем роботи вміють виділяти, аналізувати й співвідносити власні дії із предметною ситуацією і лише 20% педагогів володіють цією якістю на низькому рівні.

Тим не менш, аналізуючи результати, підкреслимо, що, по-перше, рефлексивність, як якість особистості не ідентична професійній рефлексії педагогів, а по-друге, ймовірно, також має місце лише перцептивна сторона рефлексії, за якої людина здатна лише усвідомити негативні риси власної особистості, виявити проблеми у власному життєвому просторі, усвідомити негативні професійні стереотипи, але не здатна або/й не має бажання їх долати.

У зв'язку з цим виявлена у вибірці педагогів висока рефлексивність вказує на те, що педагоги схильні загалом міркувати про те, що відбувається, у тому числі й у професійному житті. Цей результат доповнює й узгоджується з даними, наведеними вище, про вираженість у більшості педагогів професійної деформації (перш за все авторитарності). Дійсно, висока рефлексивність дає змогу педагогам усвідомлювати у себе деформацію, але не надає можливості її долати так, як це, очевидно, було б необхідним, і не є достатньою умовою для цього. Ймовірно, відсутнім поєднувальним фактором цих двох характеристик педагогів може бути ціннісно-сміслова сфера. Адже саме ціннісна сфера педагога грає ключову роль в ході професійного становлення вчителя, задаючи напрямок професійного розвитку і способи

досягнення життєвих і професійних цілей.

Як показує аналіз даних, у трійку найбільш значущих цінностей професійної діяльності педагогів увійшли цінності «можливість бути корисним людям», «можливість самовдосконалення» і «можливість бачити результат своєї праці». Це означає, що педагоги у своїй професійній діяльності усвідомлюють, як важливий мотив, соціальну значимість своєї праці, задоволення від усвідомлення того, що приносить користь іншим. Для них також дуже важливим є удосконалення власної особистості, що дає змогу констатувати, що в педагогічному середовищі існує потреба в психологічному супроводженні педагогів, у психологічній роботі з розвитку зрілої особистості та в напрямку подолання професійної деформації особистості зокрема.

Показовою є зафіксована нами висока практична спрямованість педагогів, які цінують результати своєї праці і переймаються ними, що вказує на їхнє зацікавлене ставлення до педагогічної діяльності, небайдуже ставлення до учнів, до того, якими вони вийдуть зі школи. Така висока зацікавленість педагогів у кінцевих результатах своєї діяльності також вказує на те, що педагоги загалом позитивно сприймають можливість психологічної роботи над собою в рамках психологічного тренінгу, спрямованого на подолання професійної деформації.

У число низькозначимих для педагогів потрапила цінність «престижність педагогічної професії», що вказує на проблемну соціальну ситуацію: за високої соціальної значимості праці вчителя, реальні, а не декларативні умови професійної діяльності педагоги оцінюють як незадовільні, а престижність своєї праці – як низьку.

Найнижчу значимість для педагогів має цінність, пов'язана з можливістю спілкуватися з батьками учнів, що відображає, очевидно, складність і проблемність відносин з батьками, але не знижує їх важливості загалом у рамках шкільного педагогічного процесу. Як бачимо, у педагогів спостерігається досить диференційоване ціннісне ставлення до професійної діяльності.

У нашому дослідженні ми розглядаємо професійну деформацію педагогів, а також рефлексію як структурні феномени, що включають компоненти і рівні прояву. У той же час для досягнення головної мети експерименту, а саме – виявлення взаємозв'язку професійної рефлексії педагогів і їх професійної деформації, важливо провести попередній аналіз зазначеного взаємозв'язку без урахування їх структури, а спираючись лише на інтегральні показники професійної деформації та рефлексивності як особистісну рису.

Для виявлення взаємозв'язку між професійною деформацією педагогів і рівнем їх рефлексивності був проведений кореляційний аналіз, результати якого (коефіцієнти рангової кореляції Спірмена на рівні значущості 0,05) наведені в Табл. 1.

Кореляційна матриця

Шкала	Рефлексія минулого	Рефлексія теперішнього	Рефлексія майбутнього	Рефлексія спілкування	Рефлексивність
Авторитарність	0,13	0,06	0,14	0,11	0,12
Ригідність	0,02	-0,11	0,12	0,02	-0,31*
Некритичність	-0,11	0,09	-0,12	-0,07	0,09
Професійна деформація	0,19	0,11	0,12	-0,12	0,11

* - значуща кореляція

Кореляційний аналіз між показниками професійної деформації педагогів і рівнем рефлексивності показав відсутність достовірних кореляційних залежностей. Виняток становить слабка обернена кореляція між рефлексивністю й виразністю ригідності у педагогів.

Можна передбачити, що ригідність, що виражається в жорсткій стереотипізації, нездатності педагога щодо змін власних уявлень про навколишню дійсність, упертості, схильності застрягати в одних і тих же думках і емоціях, що перешкоджає визначенню стратегії його професійної діяльності, цілепокладання, вибору способів і засобів виконання діяльності, а також уповільнює його саморозвиток. Автор методики рефлексивності А. В. Карпов вказує на те, що взаємозв'язок рефлексивності як особистісної особливості та інших психологічних характеристик може носити нелінійний характер.

Висновки і перспективи. Відсутність кореляційних зв'язків професійної деформації та рефлексивності педагогів може мати два пояснення: або залежності дійсно немає, або вона носить немонотонний характер.

Для проведення подальшого аналізу ми зробили низку припущень і зауважень:

- відсутність взаємозв'язку професійної деформації і рефлексивності педагогів може означати, що цей зв'язок носить опосередкований характер, тобто цей взаємозв'язок проявляється за певних умов, за певних значень інших психологічних властивостей або є немонотонним;

- сама по собі рефлексивність, як здатність до когнітивного усвідомлення й аналізу не сприяє подоланню професійних деформацій, що вкорінені на більш глибоких рівнях свідомості;

- можна припустити, що зростання рефлексивності буде пов'язане з професійною деформацією педагогів тільки за таких умов, коли схильність до обдумування того, що відбувається в житті, до роздумів над своїми діями і вчинками інших людей буде поєднуватися у педагога з високим рівнем свідомості життя, з високим рівнем самоактуалізації, професійної мотивації та орієнтацією на творчість у професійній діяльності.

Отже, ми поставили перед собою завдання провести подальший аналіз пошуку вагомих факторів впливу на рівень професійної деформації педагогів, а саме: рівень свідомості життя,

рівень самоактуалізації, особистісної і професійної мотивації, репертуару опанувальної поведінки, інноваційності й творчості в роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беребин М. А. Факторы риска психической дезадаптации и ее распространенность у педагогов общеобразовательных школ : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб, 1996. 14 с.
2. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
3. Большакова Т. В. Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. 17 с.
4. Воронова О. Ю. Особливості та умови розвитку поняття «професійна рефлексія». *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. № 8. С. 163–173.
5. Давыдов В. В., Зак А. З. Уровень планирования как условие рефлексии. *Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования*. Новосибирск : Наука, 1987. С. 43–49.
6. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.
7. Комар Т. В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 18 с.
8. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). М., 1992. 16 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
10. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в дитячому віці. Волинські обереги, 2004. 248 с.
11. Поваренков Ю. П. Психологическая концепція професійного становлення личности. *Звезды ярославской психологии* / [под ред. В. В. Козлова]. Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 2000. С. 195–218.
12. Савчин М. В. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 2. С. 137–146.
13. Садовникова П. О., Сыманюк Э. Э. Профессиональные деструкции педагогов и пути их коррекции. Екатеринбург, 2004. 122 с.

REFERENCES

1. Berebin M.A., 1996. Faktory riska psihicheskoj dezadaptacii i ee rasprostranennost' u pedagogov obshheobrazovatel'nyh shkol [Risk factors of mental disadaptation and its prevalence among teachers of comprehensives choools] Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. SPb. 14p.
2. Bizjaeva A.A., 2004. Psihologija dumajushhego uchitelja: pedagogicheskaja refleksija [Psychology of thinking teacher: pedagogical reflexion] Pskov: PGPI im. S.M.Kirova. 216p.
3. Bol'shakova T.V. Lichnostnye determinanty i organizacionnye faktory vozniknovenija psihicheskogo vygoranija u medicinskih rabotnikov [Personality determinants and organizational factors for theemergence of mental burnoutamong health workers] Avtoref. dis. kand. psihol. nauk. M. 17p.
4. Voronova O. Ju., 2010. Osoblivosti ta umovi rozvitku ponjattja «profesijnarefleksija» [Features and conditions for the development of the concept of "professional reflection"] Problemi suchasnoi psihologii: zbirnik naukovih prac Kamjanec'-Podilskogonac. un-tuim. I. Ogienka, Institutu psihologiiim. G. S. Kostjuka APN Ukraïni. Kamjanec-PodilskijAksioma # 8. P. 163-173.
5. Davydov V.V., Zak A.Z., 1987. Uroven planirovanija kak uslovie refleksii [Level of planningas a condition of reflection] Problemy refleksii: sovremennye kompleksnye issledovanija. Novosibirsk.NaukaP. 43-49.
6. Karpov A. V., 2004. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatelnosti [Psychology of reflexive mechanisms of activity] Moskva Izd-vo «Institutpsihologii RAN» 424p.
7. Komar T. V., 2003. Osobistisna refleksija jak chinnik socialnogo stanovlennja pidlitkiv [Personalreflectionas a factor of social formation of adolescents] avtoref. dis. kand. psihol. nauk: 19.00.07. Kiiv. 18p.
8. Leontev D.A., 1992. Test smyslozhiznennyh orientacii (SZhO) [Symposium-lifeorientationtest (LW)] M. 16p.
9. Markova A.K., 1996. Psihologija professionalizma [Psychology of professionalism] M. Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie» 312p.
10. Pavelkiv R. V., 2004. Rozvitok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v ditjachomu vici [Development of moral consciousness and self-awareness in childhood] Volinskioberegi 248p.
11. Povarenkov Ju. P., 2000. Psihologicheskaja koncepcija professionalnogo stanovlenija lichnosti. Zvezdy jaroslavskoj psihologii [Psychological concept of professional formation of the person] Jaroslavl.Izd-voJarGUS. P.195-218.
12. Savchin M. V., 2002. Refleksija jak mehanizm vdoskonalennja profesijnoi dijalnosti. [Reflectionas a mechanism for improving professional activity] Pedagogika i psihologija profesijnoi osviti # 2. P. 137–146.

13. Sadovnikova P.O., SymanjukJe.Je., 2004. Professionalnye destrukcii pedagogov i puti ih korrekcii [Professional destruction of teachers and ways of their correction] Ekaterinburg. 122p.

Korniienko I. O. THE ROLE OF REFLECTION IN THE PROCESS OF PEDAGOGUE'S PROFESSIONAL DEFORMATION

Summary. The article deals with the specifics of the professional reflection development and the level of professional deformation among experienced teachers of secondary schools. The most widespread features of teachers' professional deformation have been revealed, they are: authoritarianism, uncriticality, rigidity. The most significant values of teachers' professional activities have been analyzed. They include: "the opportunity to be useful to people", "the possibility of self-improvement" and "the opportunity to see the result of their work." Among the low-valuable, the following have been stated: "the prestige of the pedagogical profession", "the ability to communicate with pupil's parents". High practical professional orientation of experienced teachers who appreciate the results of their work, indicating by this their interest in teaching activities has been proved. It has been stated that reflexivity itself, as the ability for cognitive awareness and analysis, does not contribute to overcoming professional deformations, which is rooted in deeper levels of consciousness. The assumption stating that the growth of reflexivity is associated with the professional deformation of teachers only under special conditions has been made. Those conditions may include: the tendency to contemplate what is happening in life, to reflect own actions and actions of other people combined with high level of consciousness of life, high level of self-actualization, professional motivation and a focus on creativity in professional activities.

Key words: reflection, reflexivity, professional reflection, professional deformation, values of professional activities.