

РІЗНІ ТИПИ РАЦІОНАЛЬНОСТІ: ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

Царенко Людмила Григорівна

(м. Київ, Україна)

ORCID ID: 0000-0003-0116-4667

У статті представлено результати дослідження мотивації до навчання дорослих, що переживають хронічне стресове навантаження, та специфіку психологічної діагностики цієї мотивації із застосуванням методик характерних для різних типів наукової раціональності. На основі умов, що у психотерапії сприяють розвитку людини, подано алгоритм формування мотивації до навчання.

Ключові слова: класичний, некласичний та постнекласичний типи раціональності, мотивація до навчання, стрес, криза.

The article presents the results of the study of motivation for learning for adults experiencing significant stress, and the specifics of psychological diagnostic of this motivation using techniques specific for different types of scientific rationality. Based on the conditions that contribute to human development in psychotherapy, an algorithm for the formation of motivation for learning is presented.

Keywords: classical, non-classical and post-classical types of rationality, motivation for learning, stress, crisis.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. Сучасний світ сповнений можливостей для отримання нових знань. Важливо, щоб людина вміла орієнтуватися в інформаційних потоках, і в неї була належна мотивація скористатися наявними можливостями. Формуванню стійкої усвідомленої мотивації до навчання та навичок отримання знань сприяє поєднання в навчальних книжках та в навчальному процесі кращих досягнень притаманних класичній, некласичній та постнекласичній психологічній парадигмі.

Парадигма – сукупність стійких значимих для наукового загалу норм, теорій, методів, схем наукової діяльності, цінностей і переконань, що виступає як зразок наукової діяльності: передбачає єдність у тлумаченні теорії, в

організації емпіричних досліджень та інтерпретації отримуваних даних. Загальнонаукові парадигми (*типи наукової раціональності*) відрізняються уявленням про об'єкт пізнання, природу знань, завдання науки, роль суб'єкта. Парадигмальний аналіз досліджень у соціогуманітарних науках був предметом уваги таких дослідників як Т. Кун, І. Лакатос, К. Поппер, В. С. Стьюпін та ін. У психології над цим питанням працювали К. Роджерс, Ф. Є. Василюк, М. С. Гусельцева, Л. Я. Дорфман, С. Д. Максименко, Г. О. Балл, В. В. Андрієвська та ін.

Сучасна психологія і психологія мотивації зокрема характеризуються співіснуванням різних наукових напрямків, які впродовж століття розвиваються від природничих класичних моделей до гуманітарних (некласичних) і соціокультурних (постнекласичних). Д. А. Леонт'єв [1, с. 4–13] виділяє чотири етапи становлення психології мотивації:

1) *класичний етап*, час, коли вивчалися внутрішні чинники, що впливають на поведінку індивіда, розпочався ще до появи наукової психології (К. Левін, В. Макдугалл, З. Фройд, ранні біхевіористи);

2) антропологічний (*некласичний етап*) – мотиви поведінки визначають розвиток і особистість загалом: (перехід від причини (З. Фройд) до цілі (А. Адлер); мотивація як породження системи «індивід-світ» (Г. Мюррей); теорія прагнення до смислу (В. Франкл); теорія метамотивації (А. Маслоу); екзистенційна теорія людських потреб (Е. Фромм); теорія особистості К. Роджерса);

3) перехід від статичних до динамічних теорій мотивації: вивчення механізмів мотивації конкретної діяльності, трансформації стійких мотиваційних тенденцій у конкретних умовах (когнітивні теорії Дж. Келлі, Л. Фестінгера; когнітивні версії біхевіористського підходу до мотивації (Дж. Роттер, А. Бандура); парадигма мотивації досягнення (Д. Мак-Клелланд, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен); смислові зв'язки як основа для розгортання мотиваційних процесів (А. Н. Леонт'єв, Ж. Нюттен);

4) на особистісному (*постнекласичному*) етапі розвитку – мотивація визначається особистістю (моделі вольової регуляції (Х. Хекхаузен, Ю. Бекман; теорія самоефективності (А. Бандура); теорія внутрішньої мотивації і самодетермінації Е. Десі і Р. Райан); проблема вибору, свободи, волі, контролю над мотивацією, життєвих цілей, перспектив майбутнього, саморегуляції у широкому розумінні, можливостей, автономії і самодетермінації (Б. С. Братусь, І. А. Васильєв, Ф. Є. Василюк, Б. В. Зейгарник, В. А. Іванніков, Д. О. Леонтєв).

Для класичної, некласичної та постнекласичної парадигм характерні різні логіки досліджень, різні способи отримання та осмислення знань. Карл Роджерс [5] виокремлює три основні шляхи отримання знань у психології: суб'єктивне, об'єктивне та міжособистісне пізнання. Відповідно, класична наукова парадигма орієнтована на об'єктивне пізнання, експериментальні, здебільшого кількісні методи дослідження; некласична – на суб'єктивне пізнання, якісні методи дослідження, використання мов опису, а постнекласична наукова парадигма у психології, вбираючи в себе здобутки попередніх парадигм, орієнтується на міжособистісне пізнання в конкретній ситуації, на отримання знань у процесі психологічних практик (психологічне консультування, психотерапія, сімейна терапія, тренінги тощо).

Наукова парадигма формує дослідницьку позицію людини, що освоює світ, визначає особливість основ мислення науковця – культуру пізнання чи культуру розуміння. На необхідність формування культури розуміння в психологічному дослідженні вказує С. Д. Максименко. Він пише, що «сучасна психологія досягла тієї межі, коли «рух по прямій, просте продовження тієї самої роботи, постійне накопичення матеріалу виявляється безплідним і навіть неможливим. Отриманих у сучасній психології конкретних емпіричних фактів достатньо для того, щоб вони, засвоєні суб'єктом пізнання, використовувалися в дослідженні особистості» [2, с. 8]. Логіка пізнання, за Максименком, це «логіка дослідника», а логіка розуміння здійснює дослідження без поділу об'єкта на частини.

Мета дослідження: здійснення діагностування, із застосуванням методик характерних для різних типів наукової раціональності, для з'ясування різних аспектів проблематики мотивації до навчання у дорослих людей, що переживають суттєве стресове навантаження.

Виклад основного матеріалу. Протягом 2018–2019 років нами було проведено соціально-психологічне дослідження «Діагностика мотивації до навчання психологів, що надають психологічну допомогу постраждалим від воєнного конфлікту». Дослідження було організоване в межах соціально-психологічного тренінгу (не обов'язкового, такого, що не впливає на підвищення заробітної плати чи соціального статусу) і здійснювалося на основі постнекласичного підходу із застосуванням методів класичної та некласичної парадигм. У межах проектів Координатора проектів ОБСЄ та Міністерства соціальної політики України відбулося 25 соціально-психологічних тренінгів «Психологічна реабілітація населення, постраждалого внаслідок конфлікту». Всього було охоплено 603 особи віком від 25 до 67 років, з різним стажем роботи: (з них 92 – чоловіки, 501 – жінка) – працівники соціальних служб (соціальні працівники та психологи) з усіх областей України, які надають соціальну допомогу та психологічну підтримку постраждалим від воєнного конфлікту, а також працюють із сім'ями, що перебувають у складних життєвих обставинах.

У дослідженні ми опиралися на теорію автономії та самовизначення Е. Десі і Р. Райан [1, с. 47-103] та роботу Карла Роджерса «Вчитися бути вільним» [4, с. 38-61]. Спираючись на емпіричні та клінічні дані щодо умов, які у психотерапії сприяють розвитку людини, а також на тодішні експерименти «дозволити свободу в освіті», Карл Роджерс виділив умови, що мотивують до навчання: 1) зустріч із проблемою, з об'єктами значущими і придатними для того, хто вчиться; 2) можливість обирати власний шлях у своєму учінні («учнецентрований» підхід у навчанні), що базується на довірі до людського потенціалу. Адже «якщо ми не довіряємо людині, то повинні наповнювати її інформацією за нашим власним вибором, бо інакше вона припуститься

помилки» [там же, с. 52]; 3) роль учителя: щирість, здатність толерантно приймати різні почуття (від апатії до задоволення) й думки учня та цінувати його; емпатійність; надання ресурсів, себе й свого досвіду цілком доступним учневі; заохочення учнів навчатися бути вільними, поєднуючи свободу з відповідальністю.

Процес учіння (згідно з Роджерсом) «бути вільним» відбувається в такій послідовності: 1) початкова фрустрація; 2) індивідуальна ініціатива і праця (учень проявляє ініціативу і сам оцінює свою роботу); 3) індивідуальні зміни до більшої свободи і спонтанності: слідування власним цінностям, а не запропонованим зовні, більша довіра до себе. Соціально-психологічний тренінг був організований відповідно до зазначеного вище алгоритму.

Згідно з Роджерсом [4], щоб сформувати у дорослої людини мотивацію до навчання, потрібно виділити *значущу проблему*, але таку, що її людина може освоїти. Навчання має спрямовуватися на задоволення реальних потреб, а не розгортати поверхневі формальні теми. Проблематика «стрес та стресові розлади» відповідала актуальним потребам учасників. Тому тематика і завдання тренінгу були спрямовані на реалізацію не тільки професійних, а й особистих запитів слухачів, серед яких: познайомити учасників тренінгу з особливостями та наслідками переживання екстремальної ситуації; формувати навички самодіагностики та саморегуляції як профілактику емоційного вигорання.

Визначення проблеми та початкова фрустрація – перший етап у формуванні мотивації до навчання. Одним із завдань нашого дослідження було визначити як впливає стресовий стан (напруження) на мотивацію до навчання дорослих, що перебувають у стресовій ситуації. Діагностування цього аспекту проводилося *в межах класичного підходу*. Слід зазначити, що переважна більшість досліджень мотивації до навчання (зарубіжних і вітчизняних) виконана в класичному причинно-наслідковому підході: це кількісні дослідження, в яких виділяються окремі ознаки (параметри), що впливають на мотивацію.

Поширена серед учасників тренінгу проблема – хронічний стрес, супутні розлади стали предметом опрацювання на тренінгу. Для актуалізації цієї проблеми була проведено: скринінгове дослідження рівня стресового навантаження; кількісне дослідження стресової симптоматики та визначення основних запитів щодо можливості отримання психологічної допомоги.

Серед виділених досліджуваними *емоційних станів* домінували: підвищена тривожність, страх, дратівливість або спалахи гніву, агресія, відчуття туги, смутку. Більша половина учасників із категорії постраждалих внаслідок воєнного конфлікту (переселенці з тимчасово окупованих територій, ветерани АТО і т. д.) виділяли *когнітивні прояви* характерні для ПТСР, а саме: повторне переживання подій («спалахи»); нав'язливі думки, спогади, флешбеки. У цьому випадку, а також, якщо в поведінкових проявах спостерігалось уникнення думок і почуттів; уникнення всього, що нагадує про травму, ми пропонували методики для визначення посттравматичного стресового розладу [3]. Найчастіше серед *поведінкових проявів*, що впливають на мотивацію до навчання, учасники виділяли порушення сну, погані сни, кошмари та низьку продуктивність діяльності.

Наступним етапом [4] має бути *можливість вибору матеріалу актуального для учасників та оцінювання своєї активності*. Для діагностування мотивації до вивчення тієї чи іншої теми на початку тренінгу учасникам пропонували заповнити анкету, з метою з'ясування мотивації до ознайомлення з тими чи іншими темами. В оцінювальних анкетах пропонувалося оцінити, як змінилася обізнаність із зазначених тем. Окрім того в оцінювальних анкетах була запропонована якісна методика оцінювання результатів навчання, а саме, запитання, такі як: Що з отриманого Ви використаєте в особистому житті?, Що з отриманого Ви використаєте в професійній діяльності.

Третій етап *«учіння бути вільним» передбачає індивідуальні зміни до більшої свободи, слідування власним цінностям* [4]. У відповідності з неklasичним підходом психології мотивації бажання, потреби спонукають

людину до особистісних змін, до розвитку. Започаткував і впродовж багатьох років працював у руслі неklasичної мотиваційної психології Абрахам Маслоу (чи не найбільш відомий дослідник цього питання). Опираючись на його твердження про дефіцитарні і буттєві потреби та ієрархію потреб, ми запропонували учасникам методику визначення дефіцитарних потреб, щоб виявити актуальність потреби в навчанні. Було виділено шість груп потреб (усього 60): 1) безпека; 2) прийняття (бути побаченим і почутим); 3) дія (у цій групі було «бажання вчитися»; 4) визнання; 5) автономія, незалежність; 6) буттєві потреби (цінності). Незалежно від регіону, в якому проводився тренінг, у всіх домінували потреби *в безпеці* (усунення загрози, зайнятість, захищеність, житло, стабільність, здоров'я, мир, порядок) і у *прийнятті*. Значно менше зазначалося потреб із групи *визнання*. І одиничні вибори стосувалися *автономії* і *буттєвих потреб*.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У випадку стресових станів, постстресових та супутніх розладів мотивація до будь-якої активності суттєво знижується, люди потребують якісного відновлення та психотерапевтичної допомоги. Збільшити мотивацію до навчання можна застосовуючи в навчальному процесі елементи психологічного тренінгу, а також у випадку перенесення алгоритму психологічної допомоги на процес навчання.

Дослідження підтвердили наявність у більшості учасників проявів хронічного стресу, постстресових та супутніх розладів, а також ознак стресозалежних захворювань. Результати досліджень стресових проявів підтверджують, що короткочасний стрес, кризові ситуації поліпшують працездатність, витривалість, мотивацію до діяльності, зокрема до навчання. А хронічний – погіршує ці показники. Стрессова симптоматика досить різноманітна і часто діаметрально протилежна залежно від того хронічний це стрес чи короткочасний. У мотиваційній сфері відбувається мобілізація сили або, навпаки, відмова від активності (уникнення, втеча від стресових чинників), втрата мотивації та інтересів.

У ситуації здійсненого нами дослідження (хронічного стресу) жоден учасник не визначив *потреби вчитися*, що підтвердило твердження Мітху Стороні про те, що одна з семи ознак стресу – апатія і зниження мотивації до діяльності [6]. Проте у кризових ситуаціях, у нашому випадку – в кожній групі, в усіх регіонах України – домінували два шляхи подолання: *когнітивно-поведінковий* – активний збір інформації, вирішення практичних проблем, пошуки виходу через «самонавігацію», внутрішні діалоги і дискусії, визначення пріоритетності нагальних справ тощо; а також *віра, переконання і цінності* (буттєві цінності), як дороговказами для пошуків шляхів подолання стресу. Це стосується не лише релігійних переконань, а й патріотичних цінностей, відчуття своєї місії у світі, переконання, що в житті є сенс тощо.

Список використаних джерел

1. Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. 343 с.
2. Максименко С. Д. Генезис существования личности. К., 2006. 240 с. С. 8.
3. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навчальний посібник. Том 1 / загальна редакція Н. Пророк. Київ, 2018. 208 с.
4. Роджерс К. Вчитися бути вільним. *Гуманістична психологія: антологія* : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів: у 3-х томах / упорядники й наукові редактори Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). К. : Пульсари, 2001. Т. 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. С. 38–61.
5. Роджерс К. К науке о личности. *История зарубежной психологии (30–60-е гг. ХХ в.)*. М., 1986. С. 200–230.
6. Сторони Митху. Без стресса. Научный подход в борьбе с депрессией, тревожностью и выгоранием. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. 320 с.

Різні типи раціональності: діагностика мотивації до навчання

Царенко Л. Г., старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Different types of rationality: diagnostic of motivation for learning

Tsarenko Liudmyla G., Assistant professor of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)