

ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ АПН УКРАЇНИ

На правах рукопису

ФРОЛОВ Павло Дмитрович

ВЗАЄМОДІЯ КОЛЕКТИВНОСТІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ
В СТИМУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ
АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Спеціальність І9.00.07 - педагогічна
та вікова психологія

А в т о р е ф е р а т
дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Київ - 1992



Робота виконана
ім. Т.Г.Шевченко.

- Науковий керівник - доктор педагогічних наук, акад. АПН
України, професор О.В.КИРИЧУК
- Офіційні опоненти - доктор психологічних наук, професор
Г.В.ЛОЖКІН
кандидат психологічних наук, старший
науковий співробітник М.Т.ДРИГУС
- Ведуча організація - Київський педагогічний університет
ім. М.П.Драгоманова

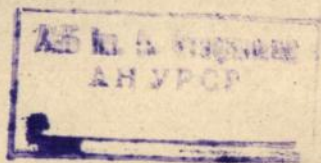
Захист відбудеться "17" листопада 1992 року о 11 год.
на засіданні спеціалізованої ради К ІІЗ.04.01 в Інституті пси-
хології АПН України за адресою: 252033, м. Київ, вул. Паньків-
ська, 2.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Інституту
психології АПН України.

Автореферат розіслано " ____ " _____ 1992 р.

Вчений секретар
спеціалізованої ради,
канд. психол. наук

М.І.АЛЕКСЕЄВА



ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність та ступінь розробленості проблеми. Проблема стимуляції навчально-пізнавальної активності завжди хвилювала працівників освіти. За умов панування ідеології, породженої адміністративно-командною системою, механізм становлення пізнавальної активності дитини розглядався як інтеріоризація нею соціальних впливів під керівництвом дорослого. Такий механізм формування пізнавальної активності, як зазначає І.С.Якиманська, в цілому відповідав духу свого часу, забезпечував за масового навчання задачу оволодіння учнями знаннями, уміннями та навичками, формування учня-виконавця, що відтворює задані логічні зразки.

В сучасних умовах, коли зростає розуміння ролі того, що називають "людським фактором", стає все більш зрозумілим, що проблема становлення пізнавальної активності може й повинна бути розглянута як проблема самоактивності, саморозвитку.

Проблема особистісної обумовленості пізнавальної активності відноситься до числа тих проблем, теоретична та практична значущість яких ні в кого не викликає сумнівів, але в розробці якої білих плям набагато більше, ніж твердо встановлених фактів. Звичайно, сучасні психолого-педагогічні дослідження в тій чи іншій мірі обов'язково торкаються особистісних факторів, що визначають пізнавальну активність у навчанні. Серед них називаються різні психологічні чинники. Природно, до них відносять рівень власне пізнавальних процесів, когнітивних функцій - рівень розвитку мислення, пам'яті, уваги та ін. Вказуються й особистісні мотиваційні передумови успішності, такі, наприклад, як відповідальне ставлення до навчання, наявність позитивної мотивації і т.д.

Однак згадані вище й подібні до них психологічні передумови, являючи своєрідний психічний "арсенал" особистості, самі по собі недостатні для того, щоб забезпечити належний рівень навчально-пізнавальної активності. Часто учень виявляється нездатним задіяти засоби, що маютьсся в "арсеналі", самостійно і для їхнього успішного функціонування необхідна присутність іншої людини. До цього висновку приходять О.А.Конопкін, Г.С.Пригін,

Й.Куль та ін.

Проблеми самостійності, самоорганізації, самоконтролю і т.п. учнів в учбовій діяльності вивчаються у вітчизняній психології давно. Вони розроблялися такими вченими як Н.А.Менчинська, М.Й.Борисhevський, С.Д.Максименко, А.А.Бударний та ін. Як зазначає О.А.Конопкін, на відміну від вузькофункціональних передумов загальнодіяльнісний фактор самостійності вивчений мало. Залишається незрозумілим, чим він визначається, відображення яких процесів він виступає. Ясно лише, що здатність до самостійної учбової діяльності не має безпосереднього закономірного зв'язку з рівнем розвитку окремих пізнавальних процесів або мотиваційних особистісних утворень чи потреб і не може бути пояснена ними. Таким чином, ми доходимо висновку, що на сьогодні проблема самоактивності, саморозвитку, самостимуляції все ще має постановчий характер.

Більш детально вивчені загальнотеоретичні питання проблеми саморегуляції та її різноманітні прикладні аспекти, що розглядаються в роботах О.А.Конопкіна, Г.Д.Горбунова, А.Б.Леонова, Л.А.Китаєв-Смика та ін. Що ж стосується теорії навчання, то тут вивчення вказаних проблем тільки-тільки починається.

Ми вважаємо, що зрозуміти психологічну сутність механізму самоактивності неможливо, якщо не звернутися до вивчення індивідуальності не тільки як об'єктивної, але й суб'єктивної реальності.

Категорія суб'єктивної реальності /внутрішнього світу, "власне людського" в людині, її "Я", самості та ін./ останнім часом все частіше опиняється в центрі філософського та загальнопсихологічного аналізу. На думку таких авторів, як Д.І.Дубровський, В.П.Зінченко, М.К.Мамардашвілі, І.С.Кон, Т.А.Кузьміна, І.І.Резвицький, це найважливіший аспект питання про родову специфіку людини, відмінності її способу життя від усякого іншого. Необхідність інтенсивного вивчення людської суб'єктивності визначається наростаючими практичними проблемами виховання, навчання, психологічної допомоги і т.д. нашого суспільства.

Особливий інтерес в цьому відношенні викликає підлітковий вік, оскільки саме в цьому віці відбувається процес бурхливого усвідомлення власних бажань, цілей, мотивів, здібностей, що

виявляється в прагненні дитини проявити себе в таких якостях, які вона сама вважає цінними, поставивши під сумнів систему зовнішніх вимог. Мабуть, саме з цього часу починається важкий шлях індивідуалізації розвитку, в тому числі і як привласнення своєї суб"ективності, яка дуже часто складалася поза волею і без відома її носія, як становлення справжнього авторства у визначенні та реалізації свого власного способу життя. Від успішності проходження цього шляху багато в чому залежить активність та самостійність учня у навчанні. Цей успіх визначається тим, в якій мірі він оволодіває самоаналізом, саморегуляцією, самомотивацією, самоконтролем, самооцінкою і т.д.

Всі перераховані тільки-но механізми самоактивності являють собою, згідно теорії Л.С.Виготського, перетворені форми соціальних механізмів і виконують ті самі функції, що й останні, але на відміну від них, передбачають поєднання в одній особі різних суб"ектів. Їхня взаємодія у просторі виникаючого внутрішнього світу людини приводить на певному етапі розвитку індивіда до вичленення з цього світу, де формулою свідомості є "пра-ми" і яке утворює колективне несвідоме особистості, того психологічного утворення, яке ми позначаємо як "Я". З цього моменту взаємодія "Я" як вищого рівня індивідуальності, з тими утвореннями внутрішнього світу, які створюють внутрішньоособистісну колективність, починають відігравати зростаючу роль у визначенні міри активності та її спрямованості.

Таким чином, попередній аналіз проблеми активізації навчально-пізнавальної активності школярів, зроблений у вступі, привів нас ще до однієї з можливих точок зору на неї, яка хоч і є досить дискусійною, проте дозволила нам сформулювати об"єкт, предмет, гіпотезу і задачі свого дослідження.

Об"єкт дослідження - внутрішньоособистісні взаємодії.

Предмет дослідження - взаємодія колективності та індивідуальності в особистості та її вплив на становлення мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Мета: Розкрити особливості взаємодії колективності та індивідуальності як механізму саморегуляції навчально-пізнавальної мотивації особистості школяра.

Гіпотеза: Якщо в пошуках причин зниження навчально-пізна-

вальної активності школярів іти від особистості самого учня, розглядаючи його як головну причину зниження власної активності, то можна припустити, що погіршення ставлення до навчання обумовлене, по-перше, - зростанням конфліктності її особистісного смислу, бо зовнішній примус поступово слабшає, а внутрішня мотивація ще не сформувалася, а, по-друге, неадекватністю засобів саморегуляції, що застосовує більшість учнів для усунення цього конфлікту. Оскільки саморегуляція, як писав Л.С.Виготський, являє собою частковий випадок /дуже своєрідний/ соціальної регуляції /стимуляції, що передбачає поєднання в одній особі різних суб"єктів/, ми вважаємо, що від способу взаємодії колективності та індивідуальності в особистості в значній мірі залежить її рівень її навчально-пізнавальної активності.

У відповідності з метою та гіпотезою дослідження необхідно було розв"язати такі задачі:

1. Провести теоретичний аналіз проблеми формування мотивів навчання в контексті проблеми самоактивності особистості.

2. Обґрунтувати правомірність та необхідність вивчення колективності та індивідуальності не тільки як об"єктивних, але й суб"єктивних реальностей.

3. Розробити структурно-динамічну модель впливу внутрішньо-особистісних взаємодій на навчально-пізнавальну мотивацію.

4. Розробити таку методику вивчення колективності та індивідуальності, яка, диференціюючи їх, не приводила б до їх штучного протиставлення.

5. Виявити основні способи взаємодії колективності та індивідуальності "успішних" та "неуспішних" учнів.

Методологічну основу дослідження склали ідеї прихильників системного підходу в психології /Б.Ф.Ломов, К.А.Абульханова-Славська, Е.В.Шорохова, О.В.Киричук та ін./, полісуб"єктного діалогічного підходу у вивченні особистості /В.С.Біблер, М.М.Бахтін/, концепції активності особистості, що використовують категорію "взаємодії" як пояснюче поняття /Я.А.Пономарьов, А.М.Еткінд, М.С.Каган/.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури, констатувачий експеримент. В ході констатувачого експерименту використовувалися спостереження, бесіда, експертні оцінки, ан-

кетування; психосемантичні методики: репертуарні ґратки, "КДСС", методика шкалювання регуляторно-особистісних стосунків.

Надійність та достовірність отриманих даних забезпечувалась використанням різних видів статистичного аналізу експериментальних даних, а також використанням взаємодоповнюючих методик.

Наукова новизна даного дослідження полягає в тому, що на основі нетрадиційного для психології розуміння сутності категорії "взаємодія" зроблена спроба уникнути крайностей екстерналістських та інтерналістських концепцій при поясненні витоків активності особистості, виділені основні відмінності у способах внутрішньоособистісних взаємодій учнів, що відрізняються один від одного ставленням до навчально-пізнавальної діяльності, запропонована методика вивчення колективності та індивідуальності в особистості.

Теоретичне значення роботи полягає в поглибленні знань про сутність суб"ект-суб"єктної взаємодії як джерела соціальної активності особистості, теоретично обґрунтована необхідність виходу за рамки теорії діяльності при поясненні процесів мотиваційного саморегулювання. Запропонована його робоча структурно-динамічна модель.

Практичне значення дисертації полягає в тому, що виділені найбільш типові способи мотиваційної саморегуляції, які використовуються різними категоріями учнів, обґрунтовується принципова можливість використання та створення нових для нашої культури психотехнічних прийомів мотиваційної саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності; запропонований спосіб експериментального вивчення змісту "Я" та "не-Я" у внутрішньоособистісному просторі.

Положення, що виносяться на захист:

1. Розуміння найбільш глибоких механізмів становлення навчально-пізнавальної активності школярів неможливе без вивчення ідеалізації в індивідуальній свідомості не тільки предметних, але й суспільних відносин, відтворення особистістю ідеального представництва у своїй діяльності позиції інших людей.

2. Зміна розмірності внутрішньоособистісного простору, пов'язана з виникненням інших в мені, робить необхідним вивчення колективності та індивідуальності не тільки як об"єктивних, але

й суб'єктивних реальностей.

3. Колективність, як частина внутрішньої ідеальної аудиторії, що утворює "Ми" в особистості, відіграє значну роль в регуляції навчально-пізнавальної активності підлітка, бо вона є одним з полюсів осі, відносно якої відбувається процес виділення "Я" учня як суб'єкту учбової діяльності.

4. Як будь-яка система, що саморозвивається, суб'єкт учбової діяльності повинен мати механізм вироблення невизначеності. Одним з форм існування такого механізму є внутрішньоособистісні взаємодії. Найбільш продуктивні з них передбачають такий спосіб взаємодії колективності та індивідуальності, за якого виникає стан "розфокусованої" свідомості, який усуває звичайний режим свідомого контролю, що призводить до зникнення межі між "Я" і "Ти", і тим самим сприяє знаходженню особистістю бажаного інобуття. Переміщення "Я" як логічного суб'єкту, в смисловий простір Іншого, що тимчасово виступає в ролі образу "Я", є передумовою для зміни його смислових установок та набуття нових мотивів учбової діяльності.

Апробація результатів дослідження. З основними положеннями та висновками дисертаційного дослідження автор виступав на I-й Міжнародній молодіжній школі психологів соціалістичних країн /1989, м. Коломна/; Всесоюзній конференції, присвяченій 90-річчю з дня народження дійсного члена АПН СРСР Г.С.Костюка /1990, м. Київ/; Всесоюзній конференції "Людина в світі діалогу" /1990, м. Ленінград/; Всесоюзній конференції "Соціально-педагогічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді" /1991, м. Запоріжжя/; Всесоюзній конференції "Системне дослідження індивідуальності" /1991, м. Пермь/; I-х Міжнародних Ломовських читань /1991, м. Москва/; Республіканській науково-практичній конференції "Психологія педагогічного спілкування" /1990, м. Кіровоград/; Республіканській науково-практичній конференції "Психолого-педагогічні аспекти гуманізації навчально-виховного процесу в школі" /1990, м. Дрогобич/.

Структура та об'єм роботи. Дисертація складається з вступу, двох глав, закінчення, бібліографії та додатків. Текст роботи викладений на 174 сторінках машинописного тексту, містить 3 таблиці, 12 малюнків.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

Перша глава "Визначення методологічних підходів до розв'язання проблеми взаємодії колективності та індивідуальності в стимуляції навчально-пізнавальної активності" присвячена розгляду питань формування мотивів учіння в контексті проблеми самоактивності особистості, аналізу колективності, індивідуальності та їх взаємодії як предмету психологічного дослідження та викладенню власних поглядів на процес впливу внутрішньоособистісних взаємодій на мотиваційно-сміслові утворення особистості учня, що визначають його пізнавальну активність.

Огляд проблеми мотивації учбової діяльності показав, що вона широко вивчається у вітчизняній психології. В той же час процес формування мотива як конкретного спонукача вивчений ще недостатньо. Вивчення цього процесу започатковано роботами Л.І.Болович, Л.С.Славіної, В.А.Іваннікова, А.А.Файзуллаєва, М.І.Алексєєвої, А.К.Маркової, В.Ф.Моргуна та ін. Оскільки сучасна психологія мотивації - це колосальний, але досить слабо впорядкований масив теорій та експериментів, автором зроблено спробу намітити ті загальнотеоретичні позиції, з яких ведеться її вивчення. Як результат цієї спроби робиться висновок, що аналіз процесу формування мотиву найчастіше відбувається в рамках запропонованої ще Р.Декартом опозиції "зовнішнє-внутрішнє". Розгляд даного процесу з точки зору екстерналістського моносуб'єктного підходу /що панував в радянській психології/ показує, що в цих логічних рамках він не може бути зрозумілим як саморозвиток. В той же час не можна задовольнитися й тими концепціями, які розглядають процес виникнення мотива як "самопородження", тобто як процес, якому людина зобов'язана лише самій собі. Оскільки спроба розв'язати загадку виникнення людської активності в рамках цієї опозиції робилися вже не одне століття, але безрезультатно, деякими вченими /А.Г.Асмолов, М.С.Каган/ було запропоновано переформулювати проблему. Для розв'язання теоретичних труднощів в описі виникнення мотивації, що лежить в основі соціальної активності, пропонується ввести поняття взаємодія. При розгляді поняття взаємодії вказується, що взаємодії особистості і соціального середовища можуть розумітися по-різному. Найчастіше ці взаємодії розглядаються як взаємовідносина "замк-

вених" в собі "сутностей". Існує два найбільш поширених варіанти таких взаємовідносин: теорія конвергенції двох факторів /В.Штерн/, та теорія конфронтації двох факторів /З.Трейд/. Але такий спрощений підхід до проблеми взаємодії також виключає процес самодетермінації, оскільки, як зазначав ще Г.С.Костюк, в цьому випадку мотиви розглядаються як результат суто механістичної взаємодії впливів середовища та генетичних детермінант, результат, що не залежить від самого суб'єкту. На думку автора, розкриття самодетермінації з використанням категорії взаємодії як роз'яснюючого поняття, можливе лише в тому випадку, коли взаємодія розглядається не як взаємовідносина, а як процес, в ході якого вичленовуються окремі сторони цілого і між ними встановлюються певні відносини. При такому розумінні взаємодії між індивідом та середовищем не існує чіткої демаркаційної лінії, коли індивід та середовище, особистість та суспільство протистоять одне одному, як дві взаємодіючі сили. Навпаки, за такого підходу вони утворюють, як пише А.Ангіал, органічну цілісність "індивід-середовище", а не "індивід" та "середовище".

Дійшовши висновку, що розв'язання проблеми самоактивності учнів у навчальному процесі, проблеми мотиваційної саморегуляції неможливе без вивчення взаємодій, що виникають на інтрасуб'єктивному рівні, автор звертається до аналізу таких категорій як "колективність" та "індивідуальність". Проведений аналіз літератури дає можливість стверджувати, що загальноприйнятий, традиційний спосіб розуміння колективності як "якості соціальних стосунків /відносин/ та спілкування, що є специфічним для колективу" не є єдино можливим. Існує й інше розуміння колективності, яке ґрунтується на збереженні цілісності "індивід-середовище", і має своїм корінням роботи Шпенгера, Ніше, Е. фон Гартмана, К.К.Кінга, що намітали перші моделі колективного несвідомого. Спираючись на думки вищезгаданих авторів, розвиваючи сценічну модель особистості та ідеї вітчизняних учених, висловлюється припущення, що єдиний суб'єкт може виступати як певний розмірковувачий колектив, певний багатомісний суб'єкт, або республіка суб'єктів. Таке припущення означає, що внутрішньособистісний простір явно "не-Евклідовий", це простір багатьох просторів, які до того ж мають динамічний, а не статичний

характер. Теоретичний аналіз висловленого припущення показує, що внутрішньоособистісний простір, "стиснутий" у вихідну точку свого розвитку, "згорнутий" у первісно неподільну єдність, що виражається формулою "пра-Ми" /Л.С.Виготський/, може в подальшому розвиватися різними шляхами.

Коллективність /внутрішня ідеальна аудиторія особистості/ може виникати шляхом утворення або Двійника, або Співбесідника. Не менш складні проблеми виникають і при утворенні "Я". Я, зрозуміле як багатомісний суб"єкт, може означати, що Я як самість, як індивідуальність знаходиться в культурному мехісвіті, де стикаються різні Я. В цьому випадку у Я існує лише як момент переходу з одного самоідентичного стану в інший, воно існує я. таке, що не можна вхопити, бо чим більше я тотожний самому собі, тим більше я тотожний з іншими в мені, тим далі я від самого себе. Таким чином, констатується факт, що пошук себе всередині самого себе приводить нас до парадоксу "двох людей" в людині - поділу її на носія ролей та "внутрішню особистість", сутність якої найкраще передає метафора Р.Музіля "людина без властивостей". Аналіз досвіду Йogi свідчить про те, що досягнення людиною такого стану свідомості, коли вона почуває себе "людиною без властивостей, без рис", зовсім не означає, що вона перетворюється в ніщо, хоча чи не найкраще подібний стан передає вираз: "Я загубив самого себе". Це пов'язано з тим, що границі "Я" стають розпливчастими, з'являється /інкола/ навіть відчуття ідентичності із зовнішнім світом. При цьому зникає межа між тим, що належало мені "Я" і всім тим, що належало іншим, відчиняючи тим самим двері в те, що К.Гнг називав колективним несвідомим, коли Я переживає іншого в мені, а інший переживає мене в собі. Наявність подібних станів свідомості засвідчує, що людина в такому елементі системи, що здатна вибрати в себе всю систему і спричинити її зміну. На думку автора, така концепція колективності та індивідуальності, якою б розпливчатою вона не здавалася, обґрунтовує самоідентичність людини, а також дає змогу зрозуміти природу джерела соціальної активності особистості, її самопородження.

Виходячи з розуміння взаємодії колективності та індивідуальності як відбиття рефлексивних відносин між ними, розглядався й процес формування мотивів учбової діяльності. Мотив визначався

нами як динамічна когнітивно-афективна структура, що виступає конкретизацією смислових утворень особистості. Принципове значення поняття смислу полягає в тому, що воно виводить пояснення розмаїття індивідуальних відмінностей у забарвленні значень за межі індивідуальної свідомості. Вони визначаються не тільки рамками суб"ективного досвіду конкретної людини, але й сприйняттям їх в їхньому значенні для інших людей. Ці "інші" в цьому випадку відіграють роль "смислоутворюючої структури", виступаючи при цьому як об"єктивна або суб"єктивна реальність.

Наявність в свідомості "ідеальних інших" дає підстави досить умовно виділити два типи прояву саморегуляції - прямої та прихованій. За прямої саморегуляції існує відповідність між дійсною сутністю людини та її поведінкою. Суб"єктом регуляції при цьому виступає її справжнє "Я". Прихована форма саморегуляції означає, що людина намагається свідомо приховати справжній смисл власних дій, причому не тільки від інших, але інколи й від самої себе. Таким тип саморегуляції може визначати як вольові форми поведінки, так і лицемірство, дволичність, конформізм. В будь-якому з цих випадків людина змушена жити, виконувати чужу волю. Дуже часто це навіть не усвідомлюється, людина не помічає, що вона виконує закладену в неї чужу програму. Це пов'язано з тим, що ідеальні інші, досягши ступеня "втіленого Я", виступають під його маскою.

Розуміння того, що приховані форми саморегуляції можуть чинити дисгармонізуючий вплив на особистість, спонукало нас шукати інші засоби регулювання пізнавальної активності, які не пригнічують індивідуальність та її власну активність, а збагачують її, не протиставляють колективне та індивідуальне в особистості, а зливають їх в єдине, чітко розчленоване ціле. При такому злитті відбувається підключення до енергій тієї надіндивідуальної сутності, до якої прилучається індивід. Це прилучення неможливе без участі іншого, реального або ідеального. Він виступає як носій смислового простору, в який учень має увійти як у власне-інше. В процесі взаємодії з ним відбувається процес ідеального перетілення в іншого, який тимчасово виступає в ролі образу Я, що і стає передумовою для зміни смислових установок та формування нових особистісних смислів.

При розгляді процесу проникнення в смисловий простір Іншого, аналізується запропонована В.І.Кочневим модель "частотного перевтілення", яка є, на нашу думку, ще однією модифікацією суб"ект-об"єктної схеми саморегуляції. Головна її відмінність від суб"ект-суб"єктної полягає в тому, що в першому випадку ідентичність суб"єкту визначена наперед і мова може йти лише про її певне уточнення. Коли ж справа стосується суб"ект-суб"єктних відносин, то, як зазначають Д.Гараї та М.Кечки, заздалегідь визначеним може бути лише предикат, і головне питання полягає в тому, щоб встановити, яким є те соціальне відношення, що ідентифікує індивідів як суб"єктів /або не-суб"єктів/ тієї чи іншої діяльності. Стосовно обговорюваної схеми це означає, що Я повинно вийти за межі власного ментального простору, втратити свою визначеність, перетворитися в "не-Я", відмовитися від контролю та спостережень за власними діями та почуттями "збоку". "Відмова" від власного "Я" дає можливість взаємопроникнення колективності та індивідуальності, за якого, власне й відбувається процес "прирошення" смислів. В ході цього процесу відбувається й ідентифікація суб"єктів. Я стає тим, кого Я-Інший вбачає в собі. Суб"єкт набуває нового визначення, але при цьому він просто стає самим собою, а не намагається бути тим, ким він насправді не є.

Таке входження в смисловий простір іншої людини ставить питання про те, яким чином людина відчуває, що їй відкрилася царина загальнолюдських смислів, яким чином нею здійснюється вибір мотива у тому безкрайньому морі смислів, що постає перед нею. Автор вважає, що існуючий перелік психологічних моделей цього процесу може бути доповнений. Модель, що пропонується, виходить з припущення про те, що людина несе в собі певну структуру, що являє собою стиснутий простір суспільних відносин разом з характерним для нього смисловим полем, яка й виступає в процесі емоційної дії оцінювання як певний еталон. Співпадання з ним і дає відчуття істинності обраного смислу й визиває явище, що можна було б позначити як резонансний тип взаємодії колективності та індивідуальності, за якою спостерігається різкий приріст психічної енергії, приріст більший, ніж проста сума енергій вихідних смислових полів.

Таким чином, роль взаємодії колективності та індивідуаль-

ності в процесі формування мотивів навчальної діяльності полягає в тому, що під час вказаної взаємодії відбувається визначення суб'єкту цієї діяльності і утворюється смислова опозиція, яка конкретизується в різноманітних мотивах. При цьому взаємодія виступає своєрідним механізмом створення невизначеності в особистості, без якої була б неможливою її спонтанність, а отже, й саморозвиток. Ситуація невизначеності дає індивідуальності змогу знову й знову опинитися перед проблемою вибору самої себе, вибору тих мотивів та смислових установок, що будуть відтепер визначати її.

Таким механізмом мотиваційної саморегуляції в своєму найбільш розвиненому вигляді вимагає певної, досить детально розробленої психотехніки. Роль психотехніки при розробці та засвоєнні такого методу слід підкреслити особливо, оскільки помилка тут коштує дуже дорого. Її ціна - це психічне здоров'я людини.

Сформульовані в першій главі теоретичні погляди на взаємодію колективності та індивідуальності як засіб мотиваційної саморегуляції необхідно було обґрунтувати експериментально. Оскільки вважалося, що серед прийомів саморегуляції, які стихійно склалися в різних учнів, можна буде визначити такі, що свідчать про наявність описаних взаємодій, а також тому, що розробка психотехнічних засобів мотиваційної саморегуляції на основі запропонованої теоретичної моделі є окремим завданням, застосовувалися констатувальний, а не формуальний експеримент.

Друга глава "Експериментальне вивчення взаємодії колективності та індивідуальності в особистості та її впливу на рівень навчально-пізнавальної активності" містить в собі обґрунтування та опис методик, що застосовувалися, а також аналіз отриманих даних.

Експеримент проводився у 1989-1991 рр. в 7-8 класах СШ № 187 м. Києва. Загальна чисельність вибірки складала 150 учнів. Кількості обстежених за різними методиками коливалися від 9 до 150 чоловік.

Для вивчення мотиваційно-смислової сторони навчально-пізнавальної активності, яка, на нашу думку, є визначальною, використовувалися опосередковані методи, побудовані на ідеях психосемантичного підходу. Це, по-перше, пов'язано з бажанням позбутися

впливу такого захисного механізму як "вербалізація" /Вілжас, 1976/, а, по-друге, виявити індивідуальну структуру мотивації і тим самим реалізувати парадигму "суб'єктного" підходу до розуміння іншого. З цією метою використовувалися: процедура семантичного диференціалу, а також авторська методика, яка поєднує в собі принципи, закладені в Репертуарному тесті особистісних конструктів Дж.Келлі та методики "ПСС" /Соколова, Федотова, 1982/. Запропонована методика використовувалася також для того, щоб визначити, чи належить той чи інший мотив до сфери "Я". /Критерієм належності в цьому випадку виступав довільно встановлений пороговий рівень коефіцієнту подібності/. нас також цікавила інформація про рівень конфліктності особистісного смислу навчання та пізнавальної діяльності, а також її мотивів.

Оскільки ми виходили з припущення про те, що взаємодія колективності та індивідуальності чинить свій вплив на рівень навчально-пізнавальної активності через той Я-образ, в якому діє суб'єкт і який складається як результат цієї взаємодії, нам необхідно було дослідити особливості визначення учнями власного "Я" як суб'єкту учіння. Це визначення втілюється в системі самооцінок. Для того, щоб зафіксувати самооцінки, що реально переживаються, а не декларуються, використовувалася методика "ПСС".

Для вивчення внутрішньоособистісних взаємодій необхідно було підібрати методики, здатні фіксувати вказаний феномен. Нами були використані такі методики: методика шкалювання регуляторно-особистісних відносин /О.А.Миславський, 1988/, модифікований варіант методики монологічного інтерв'ю /Н.І.Сарджвеладзе, 1984/, опитувальник, що включає різні варіанти дій в ситуації мотиваційного конфлікту. Певна інформація про взаємодії, що йдуть на рівні глибинної семантики, була отримана в результаті аналізу структури мотивів учнів, розмішених у просторі факторів "Я" та "Ми".

В процесі дослідження було встановлено, що учні, для яких навчально-пізнавальна діяльність має позитивний емоційний смисел, значно вище оцінюють себе за більшість із значущих для цієї діяльності рис, ніж учні з негативним ставленням до неї. /Відхилення t -критерію Стьюдента становила 1,79; t гр. = 1,67; $\alpha = 0,1$ /. В той же час ступінь прямої ідентифікації себе з образом "відмінника" чи "невстигаючого" /що підраховувалася як короля-

ція між ранжуваннями "схожий на мене" та "підходить на роль відмінника /двієчника/" не була зв'язана з тим чи іншим смислопереживанням / $r = -0,109$; $r = 0,041$ /. Але статистично значущий зв'язок / $r = 0,495$; $r < 0,05$ / був знайдений між позитивністю-негативністю смислу навчання та "контрастом" цих двох образів. Існування в свідомості сильного контрасту між цими образами-еталонами може бути розцінене як свідчення того, що учням "знайомі" смислові простори, які стоять за словами, що позначають ці образи. Ті ж учні, що не мають такого контрасту, хоча й описують їх за допомогою різних особистісних рис, все ж дають по суті визначення однієї й тієї ж особи, а отже, інший смисловий простір залишається "закритим" для них. Ці результати були проінтерпретовані як свідчення того, що Я-образ, в якому діє суб'єкт, виступає одним з факторів, що визначають особистісний смисл навчально-пізнавальної діяльності та її провідні мотиви.

З метою визначення того, яким чином в процесі взаємодії відбувається виділення взаємодіючих сторін, було проаналізовано розташування мотивів у просторі факторів "Я" та "Ми" у дев'яти учнів. Цей аналіз дав підстави думати, що становлення Я, як сукупності певних мотивів та смислових установок, що складають суб'єкт учбової діяльності, в значній мірі залежить від того, в якому семантичному полі /що виступає своєрідною "матрицею" колективного досвіду переживань, пов'язаних з цією діяльністю/ відбувається взаємодія, а також від розташування "Я" відносно опозиції "Ми-Вони" і відповідних полюсам цього відношення смислових полів.

Вивчення вербальних та невербальних форм взаємодії проводилося за допомогою методик Миславського та Сарджвеладзе, а також власного опитувальника. Аналіз отриманих даних показав, що процес виділення суб'єкта навчально-пізнавальної активності визначається не тільки змістом взаємодіючих смислових полів, але й особливостями відносин, що мали місце між індивідом та іншими людьми як носіями тих чи інших мотиваційно-смислових утворень. Саме так був проінтерпретований зв'язок між показником зв'язності відносин та емоційно-смисловим компонентом пізнавальної активності / $r = 0,67$; $r < 0,05$ /. Він свідчить про те, що більш багатий досвід відносин, відкриваючи для особистості різні способи структуризації вихідного смислового простору, робить межу

між "Ми" та "Вони" більш гнучкою, сприяючи тим самим становленню більш гнучкої та ефективною системи саморегуляції учбовою діяльністю. Велике значення для визначення себе як суб'єкту учбової діяльності мають взаємодії, що відбуваються у формі внутрішніх діалогів. Під час них іде постійний процес /явний або опосередкований/ приписування суб'єкту предикатів, що визначають його. Під час аналізу цих діалогів були зафіксовані певні відмінності у застосуванні різних вербальних засобів регуляції поведінки в учнів з різними ставленнями до навчання. Учні, для яких навчально-пізнавальна діяльність має негативний смисл, ідентифікують власне Я з тією його частиною, що не бажає вчитися, їхнє Я в процесі діалогу не переміщується на позицію суб'єкту, який відіграє роль спонукача. Для цих учнів характерне більш часте вживання в діалогах погрожуючих, зневажливих, виправдовувальних та фіксуєчих невдоволення висловлювань. /Відповідно 15%; 9,2%; 7,5% та 11,5% від загальної кількості висловлювань/. Учні ж з позитивним смислом навчання частіше використовують наказові опосередковані /12%, підбадьорливі /12%, застережливі /14% та рефлексивні висловлювання /5,3%/.

Ці відмінності можна розглядати як свідчення того, що тексти, які створює учень в процесі внутрішнього діалогу, розраховані на певний тип внутрішнього адресата. В залежності від того, до кого в собі звертається учень, визначається й його мотивація.

Кластерний аналіз засобів мотиваційного саморегулювання учнів в ситуації мотиваційного конфлікту дозволив виділити основні групи прийомів, що використовуються різними групами піддітків в цій ситуації. Учні з позитивним емоційно-смисловим ставленням до навчання використовують як засіб створення мотиваційного компонента майбутньої діяльності своє інше "Я", оживляючи тим самим необхідні смислопереживання. Іншим, не менш ефективним прийомом є ідеальне перевтілення учня в іншу людину, яка тимчасово виступає в ролі образу "Я", що також веде до формування необхідних для виконання учбової діяльності смислових установок та мотивів. Прийоми, якими користуються найбільш мотивовані учні, не обмежуються тільки образними уявленнями. Дуже активно ними використовується й внутрішня мова. Але на відміну від уявлень ці засоби не утворюють єдиної групи і розпадаються на кіль-

ка дрібних підгруп.

Для учнів, що мають негативне ставлення до навчання, використання свого іншого "Я" як джерела навчально-пізнавальної мотивації не є характерним. Їхні уявлення, як правило, обмежені рамками того "Я", від імені якого вони діють в теперешній момент. Саме про це, на нашу думку, свідчить той факт, що найбільш щільний кластер в даному випадку утворили такі засоби регуляції власної поведінки, як конкретні дії, без будь-якого їхнього попереднього аналізу. Серед інших кластерів звертають на себе увагу розгалужена мережа прийомів для "блокування", "нейтралізації" мотивів відповідальності, обов'язку, а також й певні особливості прийомів стимуляції навчально-пізнавальної активності. Ці особливості полягають в тому, що звертаючись до самих себе, ці учні вбачають в собі насамперед невдачу, людину, яка нічого не знає та не вміє.

У заключній частині викладені основні висновки дослідження.

1. При вивченні динаміки мотивів навчально-пізнавальної діяльності необхідно враховувати не тільки змістовну динаміку діяльності, але й соціальну природу дитини, що передбачає поєднання та взаємодію в одній особі різних суб'єктів.

2. Особливості внутрішньоособистісних взаємодій, що відбуваються як у неусвідомлених формах на рівні глибинної семантики, так і на рівні свідомо контрольованих внутрішніх діалогів, значною мірою впливають на презентацію підлітку його самого у порівнянні з іншими людьми і являє собою один з визначальних факторів становлення його як суб'єкту учбової діяльності.

3. Підлітки, Я-образ яких складають якості, значущі для успішної навчальної діяльності, більш мотивовані до неї, ніж ті, що мають негативний образ себе.

4. Процеси самоаналізу, самопостереження, рефлексії та ін., що особливо розвиваються у підлітковому віці, дають особистості можливість вирватися із позиції, яка задається матрицею відносин, роблять її більш вільною у визначенні самої себе. Набуття бажаного визначення себе відбувається шляхом самовиховання, яке в більшості випадків здійснюється варварськими засобами глобального насильства над самим собою, що є причиною того, що навчання дуже часто сприймається учнями як важкий, хоча й дуже потрібний обов'язок, якого хочеться, але неможливо позбутися.

5. Лише дуже невелика частина учнів використовує для створення /та підтримки/ мотиваційного компоненту навчально-пізнавальної діяльності особливий тип взаємодій, які передбачають пересування власного "Я" в інше смислове поле, яке вимагається за даних обставин. Це дозволяє уникнути внутрішньої конфронтації та насильства над самим собою. Він передбачає або використання образних уявлень з власного досвіду для створення іншого "Я", або процес втілення, вживання в іншого. Та частина внутрішньої ідеальної аудиторії цих учнів, яка складає їхню колективність, полегшує "вихід" їхнім "Я" до потрібного образу, бо "впізнає" та "визнає" в них його наявність, що безперечно сприяє розкриттю в дитині можливостей її індивідуальності, людських суттосних сил, її покликання.

Перспектива подальшого дослідження бачиться в розробці та експериментальній перевірці системи мотиваційного тренінгу, що включає в себе як традиційні, так і нетрадиційні для нашої культури засоби та прийоми.

Основні результати дисертаційного дослідження викладені в наступних публікаціях:

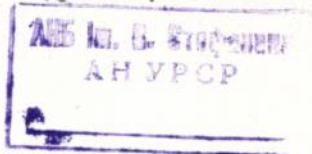
1. Учебно-познавательная активность: взаимодействие коллективности и индивидуальности // Психологическая наука: состояние и перспективы исследований: Тез. докл. I-й Международной школы психологов соц. стран. - М., 1989. - С. 167-170.

2. Внутрилличностные взаимодействия как источник социальной активности // Психологическая наука: проблемы и перспективы: Тез. научн. сообщений Всес. конф. - Киев, 1990. - Ч. I. - С. 174-175.

3. Невербальные основы внутреннего диалога // Человек в мире диалога: Тез. докл. и сообщ. Всес. конф. - Л., 1990. - С. 179-181.

4. Развитие саморегуляции поведения и некоторые способы педагогического общения // Психология педагогического общения: Тез. докл. научно-практич. конф. - Кировоград, 1990. - С. 68-70.

5. Диалог та деякі проблеми саморегуляції // Психолого-педагогічні аспекти гуманізації навчально-виховного процесу в школі: Тез. допов. науково-метод. конф. - Дрогобич, 1990. - С. 44-45.

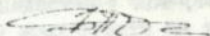


6. Внутрличностные взаимодействия и процесс становления мотивов учебно-познавательной деятельности // Социально-педагогические проблемы воспитания детей и учащейся молодежи: Тез. докл. Всес. конф. - Запорожье, 1991.

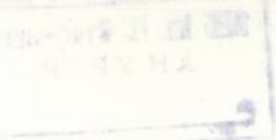
7. Индивидуальность как субъективная реальность // Системное исследование индивидуальности: Тез. докл. Всес. конф. - Пермь, 1991. - С. 48-49.

8. Инобытие личности во времени и проблема саморегуляции // Психология личности и время: Тез. докл. Всес. научно-теорет. конф. - Черновцы, 1991. - Т. I. - С. 41-43.

9. Самодетерминация и системная причинность // Первые Международные научные Ломовские чтения: Тез. докл. - М., 1991. - С. 136-138.



Подписано к печати 21.09.92. Зак. 2545 збр. 100
Размножено ГВП Минстата Украины ООП



467781

As 25.833
AB 25.833