

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТИЛІВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Особистісні фактори і механізми мотивації педагогічного спілкування залишаються поки що одними з найменш досліджених у педагогічній психології. На наш погляд, досить перспективними у контексті дослідження особистісних детермінант і механізмів саморегуляції педагогічного спілкування є ідеї ціннісної регуляції діяльності, які розвиваються в руслі мотиваційної концепції поля К.Левіна. Теорії вибору цілі та дій, які базуються на принципах цієї концепції, називають теоріями «очікуваної цінності», оскільки в них виділяються дві основні детермінанти цілепокладання: валентність, тобто суб'єктивна значущість, спонукальна цінність цілей, та очікування – суб'єктивна імовірність їх досягнення за допомогою власних дій чи сприятливих умов. Теорії «очікуваної цінності» пов'язують між собою такі феномени, як поведінка особистості в конкретній ситуації, очікування нею тих чи інших наслідків своєї поведінки і суб'єктивна оцінка їх значущості.

Основна ідея теорій «очікуваної цінності» полягає в тому, що в ситуації вибору між кількома альтернативними цілями чи діями перевага надається тій, яка дає максимальний добуток величини суб'єктивної цінності (валентності) прогнозованого результату на суб'єктивну імовірність його досягнення (очікування). Тобто, за умови досяжності перевага надається цілі з найбільш високою значущістю для особистості. Значущість (валентність), яку при цьому суб'єкт приписує конкретним діям та їх очікуваним результатам і більш віддаленим наслідкам, визначається властивими йому мотиваційно-ціннісними диспозиціями. Очевидною є аналогія між поняттям «валентність» у теоріях «очікуваної цінності» та поняттям «особистісний смисл» у діяльнісній концепції О.М.Леонтьєва. Адже останній теж вважав, що особистісного смислу цілі та способи діяльності набувають у світлі мотивів особистості.

Однією з найбільш формалізованих серед теорій «очікуваної цінності» є концепція мотиваційної регуляції соціальної поведінки Дж.Роттера [2]. На його думку, соціальна поведінка особистості визначається взаємодією двох основних факторів: очікувань і валентності (цінності підкріплення). За Роттером, *очікування* – це суб'єктивна імовірність досягнення за допомогою певної поведінки тих чи інших підкріплень (реалізації значущих цінностей, потреб). При цьому величина сили очікування може змінюватися від 0 до 1 і залежить від попереднього досвіду поведінки індивіда в такій же або подібній ситуації.

Інший фактор мотивації соціальної поведінки індивіда – *цінність підкріплення* – Дж.Роттер визначає як міру надання особистістю переваги одним підкріпленням перед іншими (за однакової імовірності їх досягнення). Тобто, йдеться про міжіндивідуальні відмінності в оцінці суб'єктивної значущості тих чи інших цінностей і цілей діяльності. Одні, наприклад, надають перевагу налагодженню дружніх стосунків з оточуючими, інші – досягненню визнання і поваги.

Слід підкреслити, що в теорії Дж.Роттера цінність підкріплення не залежить від величини очікування. Тобто, те, наскільки високо індивід оцінює значущість певної цінності чи потреби (підкріплення), жодним чином не впливає на очікування досягнення цієї цінності. Так, для вчителя велике значення може мати порядок і дисципліна на уроках, однак його суб'єктивна оцінка можливості досягнення цієї цілі (очікування) може залишатися невисокою через низьку самооцінку управлінських здібностей. За Роттером, цінність підкріплення співвідноситься з мотиваційною, а очікування – з пізнавальною сферою особистості.

Розширюючи своє розуміння цінності підкріплення, Роттер вводить поняття цінності потреби, під яким розуміє середню цінність певного класу підкріплень. На його думку, існує шість базових особистісних потреб: у визнанні, в захисті, в домінуванні, в незалежності, в любові та у фізичному комфорті. Більшість людей стабільно надає перевагу задоволенню одних потреб перед іншими: для одного найбільш важливою є потреба в любові й прихильності оточуючих, для іншого – потреба бути вільним від зовнішнього контролю, ще для іншого – потреба у владі і т.д.

Для прогнозування відносно стабільних тенденцій соціальної поведінки індивіда в різних ситуаціях Роттер запропонував наступну прогностичну модель:

потенціал поведінки = генералізовані очікування + цінність потреби.

Це рівняння свідчить, що потенціал поведінки визначається двома основними особистісними факторами. Перший – генералізовані очікування індивіда, які відображають міру його впевненості у можливості задоволення певної потреби. Інший фактор – цінність, яку індивід надає цій потребі в порівнянні з іншими. Вказана формула означає, що індивід прагне до таких цілей, у можливість успішного досягнення яких вірить і які мають для нього високу цінність. Роттер вважав, що цих двох факторів достатньо для точного прогнозування поведінки особистості.

Однак, подальші дослідження, виконані у руслі теорій «очікуваної цінності», виявили недосконалість формули Роттера. Ф.Вроом дійшов висновку про необхідність диференціації загального конструкту «очікування» на власне очікування та інструментальність [1]. У створеній Вроомом моделі мотивації очікування, імовірність досягнення певного результату мультиплікативно зв'язується з його валентністю. Цей зв'язок визначає результуючу тенденцію поведінки в ситуації вибору. Вроом, використовуючи термінологію теорії поля К.Левіна, називає її психологічною силою (F). Вона визначається за формулою:

$$F_i = f(\sum(E_{ij} \times V_j)),$$

де F_i – психологічна сила виконання дії i ,

E_{ij} – сила очікування, що дія i приведе до результату j ,

V_j – валентність результату j .

Ця формула пояснює, яким діям з множини всіх можливих в тій чи іншій ситуації індивід надає перевагу і з якою наполегливістю їх виконує.

Валентність результату дії (V_j) визначається за формулою:

$$V_j = f(\sum(V_k \times I_{jk})),$$

де V_j – валентність результату j дії,

V_k – валентність наслідку k дії,

I_{jk} – очікувана інструментальність (від -1 до +1) результату j дії для виникнення наслідку k .

Досягнення в результаті прогнозованої дії бажаного ефекту (цілі) може бути більш або менш імовірним. Суб'єктивна імовірність успіху дії може змінюватись від 0 до 1. Результат дії може зумовлювати бажані чи небажані наслідки. Можливу міру зв'язку між безпосередніми результатами дії і їх більш віддаленими наслідками Вроом трактує не як імовірність, а як інструментальність дії. Таким чином, якщо під очікуванням розуміється суб'єктивна імовірність досягнення певної цілі, то під інструментальністю – суб'єктивне уявлення про причинно-наслідковий зв'язок між безпосереднім результатом дії і її більш віддаленими наслідками. Інструментальність, на відміну від очікування, не залежить від зусиль особистості: ті чи інші наслідки з необхідністю впливають з результату дії. Причому, одна й та ж дія може мати позитивні наслідки стосовно задоволення одних цінностей і водночас заважати досягненню інших. Тобто, інструментальність, на відміну від очікування, може набувати значень від +1 (якщо дія значною мірою сприяє досягненню певної цінності) до -1 (якщо вона заважає реалізації даної цінності).

З погляду теорій «очікуваної цінності» вчителі у взаємодії з учнями надають перевагу таким цілям і способам спілкування, які, по перше, сприймаються ними як доступні їхнім

можливостям (високі очікування), і, по-друге, мають для них високу цінність, значущість (валентність). Причому, особистісна значущість способів спілкування залежить від їх інструментальності стосовно реалізації професійних цінностей та рівня суб'єктивної важливості останніх для вчителя.

Спираючись на теорію мотиваційної регуляції соціальної поведінки Вроома, ми розробили методикку визначення мотиваційного потенціалу стилів педагогічного спілкування, тобто орієнтації майбутніх учителів на різні моделі спілкування з учнями. Вона передбачає врахування трьох особистісних детермінант педагогічного спілкування:

1) *очікувань*, впевненості студентів щодо своєї здатності до успішної реалізації типових моделей педагогічного спілкування;

2) *валентності* (особистісної значущості) провідних професійно-ціннісних орієнтацій для студентів;

3) суб'єктивних уявлень студентів про *інструментальність* різних моделей спілкування щодо реалізації провідних професійно та собистісно значущих цінностей.

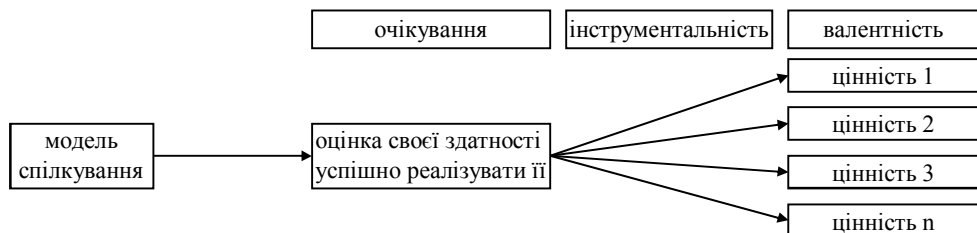


Рис. 1. Модель мотиваційно-ціннісної детермінації педагогічного спілкування.

Отже, на **першому етапі** необхідно виявити суб'єктивні уявлення студентів щодо своєї здатності успішно реалізовувати різні моделі педагогічного спілкування. Ми визначили шість основних моделей педагогічного спілкування, для яких найбільш характерні такі особливості:

- 1) вимогливість, принциповість, справедливість (*домінантна модель*);
- 2) відкритість, відвертість, безпосередність, довірливість (*особистісно відкрита модель*);
- 3) доброзичливість, чуйність, емпатійність, розуміння і прийняття учнів, тактовність (*доброзичлива модель*);
- 4) дистантність, строге дотримання статусно-рольової субординації, серйозність, офіційність, діловитість (*формальна модель*);
- 5) поступливість, м'якість, терпимість, делікатність, невтручання (*м'яка модель*);
- 6) критичність, наступальність, агресивність, самовпевненість (*агресивна модель*).

Зазначені моделі педагогічного спілкування репрезентують протилежні полюси трьох основних вимірів міжособистісного спілкування: «домінантність – залежність» (домінантна і м'яка модель спілкування), «особистісність – формальність» (особистісно відкрита і формальна модель), «симпатія – антипатія» (доброзичлива і агресивна модель).

Слід підкреслити, що студентам пропонується оцінити лише свою здатність до перерахованих способів спілкування з учнями, незалежно від того, наскільки професійно цінними чи неадекватними вони вважають їх. Шкала має такий вигляд: 7 – я легко можу спілкуватися таким чином; 6 – швидше за все я зміг би спілкуватися таким чином; 5 – така модель спілкування вимагає від мене значних зусиль, однак за необхідності я міг би спілкуватися так; 4 – не впевнений, чи зміг би спілкуватися таким чином; 3 – швидше за все, я не зміг би спілкуватися таким чином; 2 – я не зміг би спілкуватися таким чином; 1 – цілком впевнений, що така модель спілкування є недоступною мені.

На **другому етапі** необхідно визначити провідні професійні цінності студентів. У нашому дослідженні за допомогою проективної методики незакінчених речень виявлено 8 найбільш

важливих і поширених серед учителів та студентів професійних цінностей: висока навчальна успішність; авторитет, повага учнів; дисциплінованість, слухняність школярів; довірливі, дружні стосунки з учнями; інтерес учнів до навчального предмета; моральна вихованість учнів; власний спокій, врівноважений стан душі; визнання й повага з боку колег. Студентам пропонується за семибальною шкалою оцінити, наскільки кожна з цих цінностей є важливою, особистісно значущою для них.

На **третьому етапі** слід визначити суб'єктивні уявлення студентів щодо інструментальності визначених на першому етапі моделей педагогічного спілкування для досягнення професійних цінностей. Для цього студентам пропонується за семибальною шкалою оцінити, наскільки кожна з 6 моделей спілкування сприяє досягненню кожної з 8 професійних та особистісно значущих цінностей: +3 – сприяє значною мірою; +2 – сприяє; +1 – швидше сприяє, ніж заважає; 0 – ніяким чином не впливає на досягнення даної цінності; -1 – швидше заважає, ніж сприяє; -2 – заважає; -3 – дуже заважає.

Слід підкреслити, що одна й та ж модель спілкування може мати різну інструментальність щодо реалізації різних цінностей, тобто оцінюватися студентами як така, що сприяє досягненню одних цінностей і одночасно заважає досягненню інших. Так, наприклад, домінуюча модель спілкування може мати позитивну інструментальність для досягнення дисципліни і порядку в класі, і негативну для налагодження довірливих і доброзичливих стосунків з учнями.

Валентність, суб'єктивна значущість для студента кожної моделі педагогічного спілкування визначається шляхом знаходження суми добутоків інструментальності цієї моделі для досягнення кожної з професійних цінностей на валентність, міру особистісної значущості цих цінностей для студента.

Однак, для прогнозування стилів педагогічного спілкування майбутніх учителів недостатньо знати лише те, які способи спілкування вони вважають найбільш цінними, сприятливими для реалізації провідних професійних цінностей. Далеко не завжди особистість вибирає найбільш привабливі альтернативи поведінки. Вибір будь-якої дії обмежується суб'єктивними міркуваннями особистості щодо можливості її успішного здійснення. Якщо студент вважає, що певний спосіб спілкування в принципі сприяє досягненню важливих цінностей, але разом з тим сумнівається у своїй здатності щодо його успішної реалізації, то очевидно, що мотиваційний потенціал цього способу спілкування буде низьким і студент уникатиме його використання.

Тому для визначення мотиваційного потенціалу різних моделей педагогічного спілкування слід знаходити добуток їх валентності для студента на суб'єктивну оцінку ним імовірності (очікування) їх успішної реалізації. Таким чином можна визначити, якою мірою майбутні вчителі орієнтуються на різні моделі педагогічного спілкування.

Перевірка екологічної валідності описаної методики потребує подальших досліджень, співставлення визначених за її допомогою прогнозів з реальними стилями педагогічного спілкування вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
2. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. – Санкт-Петербург: Питер, 1997. – 608 с.