

УДК 159.924

ОЧІКУВАННЯ УСПІХУ ЯК МОТИВАЦІЙНИЙ ЧИННИК ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

В. М. Галузяк

У статті на основі концептуальних положень теорій «очікуваної цінності» (Дж. Аткінсон, Ф. Вроом, Дж. Роттер, Н.Фізер) проаналізовано психологічні чинники мотивації педагогічного спілкування, зокрема, роль суб'єктивних очікувань учителів (надії на успіх) у виборі способів і моделей міжособистісної взаємодії з учнями. На основі положень теорії інструментальності Ф. Вроома розроблено методичку діагностування спрямованості майбутніх учителів на різні моделі педагогічного спілкування.

Ключові слова: педагогічне спілкування, очікування, надія на успіх, самоефективність, валентність.

ОЖИДАНИЕ УСПЕХА КАК МОТИВАЦИОННЫЙ ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В. М. Галузяк

В статье на основе концептуальных положений теорий «ожидаемой ценности» (Дж. Аткинсон, Ф. Вроом, Дж. Роттер, Н.Физер) проанализированы психологические факторы мотивации педагогического общения, в частности, роль субъективных ожиданий учителей (надежды на успех) в выборе способов и моделей межличностного взаимодействия с учениками. На основе положений теории инструментальности Ф. Вроома разработана методика диагностики направленности будущих учителей на различные модели педагогического общения.

Ключевые слова: педагогическое общение, ожидание, надежда на успех, самоэффективность, валентность.

EXPECTATION OF SUCCESS AS MOTIVATIONAL FACTOR OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION

V. M. Haluziak

In the article on the basis of conceptual positions of theories of the «expected value» (J. Atkinson, V. Vroom, J. Rotter, N. Feather) the psychological factors of motivation of pedagogical communication are analysed, in particular, role of subjective expectations of teachers (hopes on success) in the choice of models of the interpersonality interaction with students. Created on the basis of the instrumentality theory (V. Vroom) diagnostic technique orientation of the future teachers in the various models of teacher communication.

Key words: pedagogical communication, expectation, hope on success, self-efficacy, valency.

Одна з актуальних проблем педагогічної психології полягає в з'ясуванні психологічних чинників, що зумовлюють відмінності в індивідуальних стилях педагогічного спілкування. У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні підходи до розуміння факторів та механізмів детермінації стильових особливостей спілкування, в тому числі педагогічного. Одні дослідники акцентують увагу на значенні ситуаційних факторів [12; 15], інші підкреслюють роль особистісних детермінант [6; 8; 10; 19] спілкування.

У дослідженнях, орієнтованих на традиційну трьохкомпонентну класифікацію стилів керівництва (авторитарний, демократичний, ліберальний), питання їх індивідуально-психологічної детермінації, як правило, спеціально не розглядається. Індивідуально-психологічні характеристики, які іноді приписуються вчителям з різними стилями спілкування, зазвичай мають гіпотетичний характер. Так, наприклад, С.А. Шеїн стверджує, що педагогам з авторитарно-монологічним стилем педагогічного спілкування властива завищена самооцінка [18]. Це твердження, яке на перший погляд виглядає цілком очевидним, у дійсності не завжди підтверджується емпіричними дослідженнями. Р.Бернс на основі узагальнення результатів кількох досліджень робить висновок, що авторитарні тенденції у спілкуванні часто властиві невпевненим у собі педагогам із заниженою самооцінкою, які, відчуваючи особистісно-професійну неадекватність, тривожність і незахищеність, ідентифікуються з авторитарними ролями, що проявляється як у надмірній жорстокості і владності, так і бажанні за будь-яку ціну утвердитись в очах

учнів. І навпаки, учитель з високою, позитивною самооцінкою, «почуваючи себе в класі впевнено, не відчуває необхідності у психологічному захисті... легко прийме певну обмеженість своїх можливостей, а також можливостей учнів... зможе бути доброзичливим і в той же час в потрібних випадках вдаватись до виправданої критики» [4, с. 310]. В основі стилю педагогічного спілкування, стверджує Р.Бернс, лежить Я-концепція вчителя – комплекс уявлень про себе в єдності з їх емоційною оцінкою. Учителі з позитивною Я-концепцією схильні до демократичного стилю спілкування з учнями, а з негативною – до авторитарного і ліберального.

Дослідження, виконані в контексті теорії інтегральної індивідуальності В.С. Мерліна, спеціально спрямовувалися на з'ясування індивідуально-психологічних корелятив стильових особливостей педагогічного спілкування. Слід зазначити, що хоча представниками цього підходу визнається детермінація індивідуального стилю педагогічного спілкування різнорівневими властивостями індивідуальності, головна їх увага традиційно зосереджується на нейродинамічних, темпераментних факторах: властивостях нервової системи (сила, лабільність, врівноваженість), екстраверсії – інтроверсії, ригідності – пластичності, емоційній врівноваженості – збудливості, екстрапунітивності – інтрапунітивності та ін. Перераховані психічні властивості, безперечно, проявляються в формально-динамічних особливостях інтерперсональної поведінки вчителів але не визначають (принаймні безпосередньо) її змістовної, інтенційної сторони, спрямованості спілкування педагога з учнями. Висновок А.Г. Ісмагілової [14] про обумовленість демократичних тенденцій у спілкуванні вихователів слабкістю нервової системи, а авторитарних – силою, лабільністю і неврівноваженістю, на нашу думку, вимагає більш серйозного обґрунтування або принаймні уточнення.

На думку багатьох дослідників, визначальна роль у детермінації стильових особливостей педагогічного спілкування належить ієрархічно вищому, особистісному, мотиваційно-смісловому рівню індивідуальності, який задає ціннісні орієнтири спілкування [3; 4; 6; 19]. С.Л. Братченко справедливо наголошує на важливому значенні інтенційного, аксіологічного, власне особистісного аспекту спілкування, який стосується ціннісних орієнтацій, смислових установок, мотивів і відіграє визначальну роль у детермінації спілкування особистості [4].

Ми виходимо з того, що стильові особливості педагогічного спілкування обумовлюються структурою мотиваційно-ціннісних диспозицій педагога, які опосередковують його сприймання, інтерпретацію та оцінку різноманітних ситуацій педагогічної взаємодії і визначають вибір відповідних дій і способів поведінки [6]. Важливо з'ясувати функціональні взаємозв'язки між мотиваційними диспозиціями та стильовими особливостями спілкування педагога, розкрити психологічні механізми мотиваційно-ціннісної детермінації типових для педагога способів і прийомів спілкування з учнями. Для цього необхідно реконструювати інтраперсональні механізми регуляції педагогічного спілкування та визначити, яку роль в їх структурі відіграють мотиваційні диспозиції педагога.

На наш погляд, досить перспективними у контексті вивчення особистісних детермінант педагогічного спілкування є ідеї, що розвиваються в руслі психологічних теорій «очікуваної цінності» (Дж. Аткинсон, Ф. Вроом, Дж. Роттер, Н.Фізер, Х. Хекхаузен та ін.). Ключова ідея цих теорій полягає в тому, що вибір особистістю цілей власної діяльності та поведінки залежить від двох основних чинників: валентності цілей (суб'єктивної значущості, цінності) та суб'єктивної ймовірності їх досягнення. Вказані теорії пов'язують між собою три елементи: дії особистості в конкретній ситуації, очікування нею тих чи інших результатів своїх дій і суб'єктивну оцінку їх значущості.

У статті ми ставимо за мету, орієнтуючись на концептуальні положення теорій «очікуваної цінності», з'ясувати психологічні чинники мотивації педагогічного спілкування, роль суб'єктивних очікувань (надії на успіх) у виборі способів спілкування, а також обґрунтувати методику діагностування спрямованості майбутніх учителів на різні моделі міжособистісної взаємодії з учнями.

Відповідно до теорій «очікуваної цінності», в ситуації вибору між кількома альтернативними цілями чи діями перевага особистістю надається тій, яка дає максимальний добуток суб'єктивної цінності (валентності) прогнозованого результату і суб'єктивної ймовірності його досягнення (очікування). За умови досяжності перевага надається цілі з найбільш високою значущістю для особистості. Однак далеко не завжди особистість обирає найбільш привабливі, бажані альтернативи. Вибір будь-якої дії обмежується суб'єктивними уявленнями щодо можливості її успішного здійснення. Якщо індивід сумнівається у своїй здатності досягти успіху в певній діяльності, то він навряд чи буде нею займатися, якими б привабливими не були її потенційні результати.

Одним із основних конструктів у теоріях очікуваної цінності є «очікування» – надія на успіх, суб'єктивна оцінка особистістю ймовірності досягнення прогнозованих результатів дій. Очікування – це установка, що відображає співвідношення між усвідомлюваними особистістю власними можливостями (здібностями) і вимогами (складністю) конкретної ситуації, діяльності. На феноменологічному рівні очікування переживається у вигляді різних за інтенсивністю почуттів упевненості – невпевненості, надії –

відчаю, які репрезентують суб'єктивну оцінку імовірності реалізації в конкретній ситуації тих чи інших дій та досягнення відповідних цілей. Очікування формуються в результаті узагальнення минулого досвіду поведінки особистості у певних ситуаціях.

Феномен очікування подібний за своєю суттю до обґрунтованого А. Бандурою конструкту «самоєфективність». Самоєфективність дослідник розуміє як уявлення особистості про свою спроможність виконати певну діяльність або поведінку на наміченому рівні [19]. А. Бандура вважає, що привабливість очікуваного результату діяльності недостатня для запуску мотивації суб'єкта. Потрібна також віра у свої здібності впоратися з цією діяльністю. Важливо, що самоєфективність не визначається безпосередньо здібностями людини, а залежить від того, що вона думає про свою здатність справитися з різними ситуаціями і успішно проявити себе в них. Згідно з теорією самоєфективності, люди прагнуть уникати ситуацій і дій, з якими на їх переконання вони не можуть впоратися, і водночас вдаються до таких дій, які їм під силу.

Коли люди усвідомлюють власну ефективність у специфічних ситуаціях, вони починають докладати більше зусиль, можуть довше протистояти перешкодам, витримувати несприятливі обставини і неприємні переживання. Висока самоєфективність, пов'язана з очікуванням успіху, зазвичай приводить до успіхів і підвищує таким чином самоповагу особистості. І, навпаки, низька самоєфективність, пов'язана з очікуванням провалу, зазвичай призводить до невдач і знижує самоповагу. Люди, які вважають себе нездатними впоратися із складними ситуаціями, ймовірно, приділятимуть надмірну увагу своїм особистим недолікам і постійно виснажуватимуть себе самокритикою з приводу власної некомпетентності. А. Бандура стверджує, що ті, хто вважає себе «нездатним добитися успіху, більш схильні уявляти невдалий сценарій і зосереджуються на тому, що все буде погано. Упевненість у нездатності домогтися успіху послаблює мотивацію і заважає вибудовувати поведінку» [19, с. 729]. Навпаки, люди, які вірять у свою спроможність, будуть більш наполегливі в досягненні своїх цілей, незважаючи на перешкоди, і менш схильні вдаватися до самокритики.

А. Бандура вважає, що формування самоєфективності особистості відбувається декількома шляхами:

1. Власний досвід успіхів і невдач у певній діяльності – успішний досвід породжує високі, а попередні невдачі – низькі очікування. Учитель, який зіткнувся з неприйняттям учнів, може сказати собі, що вже не раз справлявся з подібною ситуацією в минулому і звичайно зуміє зробити це знову. З іншого боку, вчителі, які страждають від невпевненості у своїй здатності налагодити контакт з учнями через невдачі в минулому, можуть дійти висновку, що їм це просто не дано.

2. Непрямий досвід: спостереження за іншими людьми, які успішно діють, може вселити в людину надію на самоєфективність і впевненість, що з подібною діяльністю цілком можна впоратися.

3. Вербальне переконання: самоєфективність може бути також досягнута або змінена через переконання людини в тому, що вона має здібності, необхідні для досягнення успіху.

Серед основних характеристик самоєфективності А. Бандура виокремлює рівень, силу і узагальненість.

Рівень самоєфективності відображає уявлення суб'єкта про ступінь складності завдань, з якими він може впоратися.

Сила самоєфективності – міра впевненості суб'єкта в тому, що він зможе виконати ті або інші завдання. Вона визначає, наскільки стійкою буде віра індивіда в свої здібності під час зіткнення з невдачами. Під впливом негативного досвіду індивіди з слабкою самоєфективністю можуть швидко розчаруватися і припинити свої дії. Індивіди з сильною самоєфективністю, навпаки, будуть наполегливими у діяльності, незважаючи на невдачі.

Узагальненість самоєфективності – це широта тієї сфери діяльності, якої стосуються переконання щодо своєї ефективності. Очікування можуть мати різний рівень узагальненості – від конкретних, ситуаційно специфічних, до стабільних і генералізованих, які акумулюють знання індивіда про свої здібності та рівень компетентності в тому чи іншому виді діяльності або сфері активності. А. Бандура виділяє три рівні узагальненості самоєфективності. Найвужчий стосується уявлень індивіда про власну ефективність у виконанні конкретного завдання в конкретних умовах. Середній рівень – самоєфективність щодо групи завдань у рамках певної сфери діяльності. Найбільш загальний рівень – віра в особисту самоєфективність без визначення діяльності або умов, в яких вона може проявлятися. Такі очікування входять у структуру Я-концепції особистості і позначаються на всіх проявах її активності.

Г. Крампен, дотримуючись факторних уявлень про структуру особистості, виділяє чотири рівні генералізації очікувань, кожен з яких пов'язується з відповідним рівнем регуляції активності:

1) ситуаційно специфічні очікування, які лежать в основі конкретно-ситуаційних способів поведінки;

2) очікування, які виходять за межі конкретних ситуацій, але є специфічними щодо певної сфери активності (визначають індивідуально-типові, стильові способи виконання особистістю окремих видів діяльності);

3) цілісні переконання стосовно контролю за діями, які не обмежуються певною сферою активності чи видом діяльності;

4) високогенералізовані очікування, що входять в структуру Я-концепції особистості і позначаються на всіх проявах її цілеспрямованої активності [11, с. 162].

Таким чином, очікування особистості, в яких виражається надія на успіх, можуть мати різний рівень узагальненості – від конкретних, ситуаційно специфічних, до стабільних і генералізованих, що акумулюють знання про власні здібності та рівень компетентності в тому чи іншому виді діяльності або сфері активності. Найвищий рівень генералізованості очікувань відображається в Я-концепції особистості – комплексі уявлень про себе, власні якості, можливості та здібності. Такі уявлення Х.Маркус називає «Я-схемами» – афективно-когнітивними структурами, що формуються шляхом селекції й акумуляції індивідуального досвіду в тій чи іншій сфері життєдіяльності [20]. «Я-схеми» відображають впевненість особистості у своїх можливостях щодо різних способів поведінки і виступають передумовами їх реального використання у власній поведінці. Так, наприклад, учителі зазвичай обирають ті способи поведінки, спілкування, які відповідають їх уявленням про свої здібності, в успішності виконання яких вони впевнені, і намагаються уникати суб'єктивно складних, «неуспішних» дій. Принциповий момент полягає в тому, що особистість не може ефективно використовувати свої реальні здібності до тих пір, поки вони не будуть артикульовані й представлені у відповідних «Я-схемах». Такі схеми визначають поведінку особистості незалежно від їх адекватності чи неадекватності об'єктивним можливостям. Учитель буде уникати тих способів спілкування, в яких вважає себе некомпетентним, хоча такі переконання можуть не мати під собою реальної основи. Саморегуляція поведінки визначається швидше суб'єктивними уявленнями особистості про себе, ніж її об'єктивними здібностями і можливостями. Хоча між реальними здібностями учителя та їх суб'єктивною оцінкою, як правило, встановлюється певна взаємовідповідність, можливі випадки досить суттєвого розходження. Для прикладу можна навести відомі дослідження феномену «вивченої безпомічності», здійснені М. Селігманом.

Отже, відображені в Я-концепції уявлення вчителя про свої якості, здібності та можливості, відіграють суттєву роль в регуляції педагогічного спілкування. Ми дотримуємось феноменологічного погляду, згідно з яким учителі діють на основі суб'єктивного визначення та оцінювання педагогічних ситуацій. При цьому інтерпретація ситуацій залежить не тільки від мотивів, особистісних цінностей учителя, що надають ситуаціям певної валентності, особистісного смислу, але й від його Я-схем, очікувань, на основі яких він прогнозує можливі наслідки своєї поведінки, її успішність чи неуспішність.

На думку Дж. Роттера, соціальна поведінка особистості визначається взаємодією двох основних факторів: очікувань і валентності (цінності підкріплення) [17, с. 231]. За Дж. 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 варіювати від 0 до 1. Вона залежить від попереднього досвіду успіхів або невдач індивіда в такій же або подібній ситуації.

Інший фактор мотивації соціальної поведінки – *цінність підкріплення* – Дж. Роттер визначає як міру надання особистістю переваги одним підкріпленням перед іншими (за однакової імовірності їх досягнення). Йдеться про міжіндивідуальні відмінності в оцінці суб'єктивної значущості тих чи інших цінностей і цілей діяльності.

Слід підкреслити, що в теорії Дж. Роттера цінність підкріплення не залежить від величини очікування. Тобто, те, наскільки високо індивід оцінює значущість певної цінності, жодним чином не впливає на його оцінку імовірності 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 негативний попередній досвід керування поведінкою учнів. За Дж. Роттером, цінність підкріплення співвідноситься з мотиваційною, а очікування – з пізнавальною сферою особистості.

Розширюючи розуміння цінності підкріплення, Дж. Роттер вводить поняття цінності потреби, під яким розуміє середню цінність для особистості 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 одних найбільш важливою є потреба в любові й прихильності оточуючих, для інших – потреба в свободі від зовнішнього контролю, потреба у владі тощо.

Для прогнозування відносно стабільних тенденцій соціальної поведінки індивіда в різних ситуаціях Дж. Роттер запропонував таку прогностичну модель: потенціал поведінки = генералізовані очікування + цінність потреби. Тобто потенціал поведінки визначається двома основними особистісними факторами:

1) генералізованими очікуваннями індивіда, які відображають міру його впевненості у своїх можливостях, надію на успіх;

2) цінністю, яку індивід надає конкретній потребі в порівнянні з іншими.

Вказана формула означає, що індивід прагне до досяжних цілей, які мають для нього високу цінність. Дж. Роттер вважав, що цих двох факторів достатньо для відносно точного прогнозування поведінки особистості в певних обставинах.

Однак, подальші дослідження виявили недосконалість формули Дж. Роттера. Ф. Вроом дійшов висновку про необхідність диференціації загального конструкту «очікування» на власне очікування та інструментальність [17, с. 235]. У створеній Ф. Вроомом моделі мотивації очікування, суб'єктивна імовірність досягнення певного результату мультиплікативно пов'язується з його валентністю. Цей зв'язок визначає результуючу тенденцію поведінки в ситуації вибору. Ф. Вроом, використовуючи термінологію теорії поля К. Левіна, називає її психологічною силою (F). Вона визначається за формулою:

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

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 у тій чи іншій ситуації індивід надає перевагу і з якою наполегливістю їх виконує.

Валентність результату дії (V_j) визначається за формулою:

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

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, у свою чергу, може зумовлювати бажані чи небажані наслідки. Можливу міру зв'язку між безпосередніми результатами дії і їх більш віддаленими наслідками Ф. Вроом трактує не як імовірність, а як інструментальність дії. Якщо під очікуванням розуміється суб'єктивна імовірність успіху певної дії, то під інструментальністю – суб'єктивне уявлення про причинно-наслідковий зв'язок між безпосереднім результатом дії та її більш віддаленими наслідками. Інструментальність, на відміну від очікування, не залежить від здібностей і 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 потреб і водночас перешкоджати задоволенню інших. Тобто, інструментальність, на відміну від очікування, може набувати значень від +1 (якщо дія сприяє досягненню певної цінності) до -1 (якщо вона заважає реалізації цієї цінності).

З погляду теорій «очікуваної цінності», вчителі у взаємодії з вихованцями 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 (валентність). Причому, особистісна значущість способів спілкування залежить від їх інструментальності стосовно реалізації професійних і позапрофесійних цінностей та потреб педагога.

Спираючись на теорію мотиваційної регуляції соціальної поведінки Ф. Вроома, ми розробили методику діагностування спрямованості майбутніх учителів на різні моделі спілкування з учнями (рис. 1).

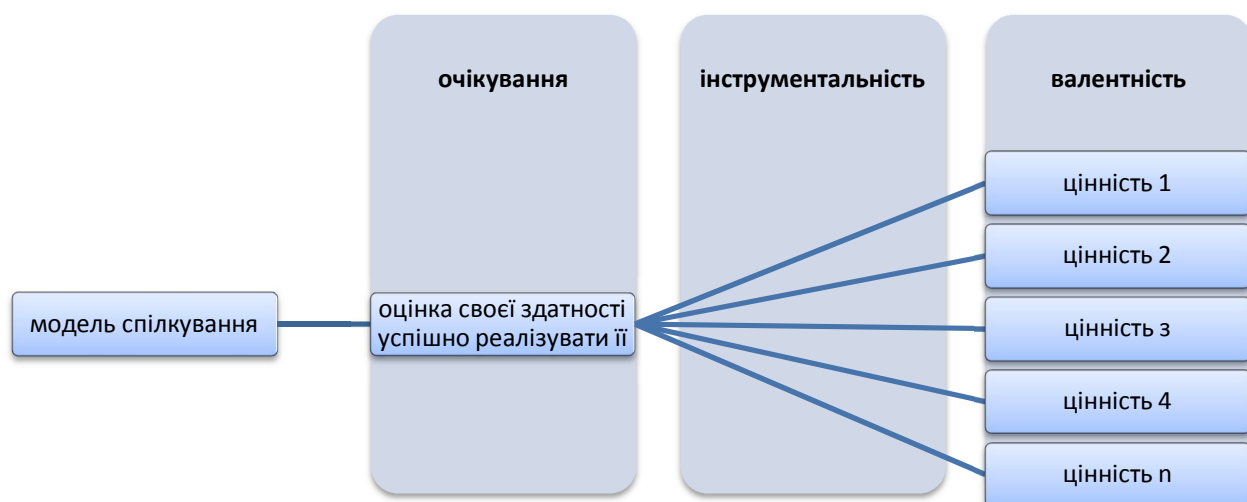


Рис. 1. Діагностика мотиваційного потенціалу різних моделей педагогічного спілкування на основі теорії інструментальності Ф. Вроома

Розроблена методика передбачає врахування трьох особистісних детермінант педагогічного спілкування:

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

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

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

На *першому етапі* необхідно виявити суб'єктивні уявлення студентів щодо своєї здатності успішно реалізувати різні моделі педагогічного спілкування. Ми визначили шість типових моделей педагогічного спілкування, для яких 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, 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) [5].

Зазначені моделі педагогічного спілкування репрезентують протилежні полюси трьох біполярних 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 за семибальною шкалою лише свою здатність до успішної реалізації перерахованих моделей спілкування з учнями, незалежно від того, наскільки цінними і педагогічно доцільними вважають вони їх:

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 так спілкуватися;

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 упевнений, що така модель спілкування не під силу мені.

На *другому етапі* необхідно визначити провідні професійні цінності студентів. За допомогою проективної методики незакінчених речень нами було виявлено вісім найбільш важливих і поширених серед студентів професійних цінностей:

– висока навчальна успішність учнів;

– авторитет, повага учнів;

– дисциплінованість, слухняність учнів;

– довірливі, дружні стосунки з учнями;

– інтерес учнів до навчального предмета;

– моральна вихованість учнів;

– власний спокій, врівноважений стан душі;

– визнання й повага з боку колег і шкільної адміністрації [7].

Студентам пропонується за семибальною шкалою оцінити, наскільки кожна з названих цінностей є важливою, значущою для них.

На *третьому етапі* оцінюються суб'єктивні уявлення студентів щодо інструментальності різних моделей педагогічного спілкування – їх сприяння або перешкоджання реалізації основних професійних цінностей. Для цього студентам пропонується за семибальною шкалою оцінити, наскільки кожна з моделей спілкування сприяє досягненню кожної з восьми професійних і особистісно значущих цінностей:

+3 – сприяє значною мірою;

+2 – сприяє;

+1 швидше сприяє, ніж заважає;

0 – ніяким чином не впливає на досягнення цієї 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, домінантна модель спілкування може мати позитивну інструментальність щодо досягнення дисципліни та порядку в класі, і водночас негативну для налагодження довірливих і доброзичливих стосунків з учнями.

Валентність, суб'єктивна значущість для студента кожної моделі педагогічного спілкування визначається шляхом знаходження суми добутків 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 обирає найбільш привабливі альтернативи поведінки. Вибір будь-якої дії обмежується суб'єктивними уявленнями щодо можливості її успішного здійснення. Якщо студент вважає, що певний спосіб спілкування в принципі сприяє досягненню важливих цінностей, але водночас сумнівається у своїй здатності до такого спілкування, то його загальний мотиваційний потенціал буде низьким. 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. Березовин Н.А. Учитель и детский коллектив / Н.А.Березовин, Я.Л. Коломинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1975. – 160 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С. 122-127.
4. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : 19.00.07. – Л., 1987. – 18 с.
5. Галузьяк В.М. Класифікація стилів педагогічного спілкування / В.М. Галузьяк // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – Вип. 26. – С. 23-33.
6. Галузьяк В.М. Мотиваційна детермінація стильових особливостей педагогічного спілкування / В.М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. Випуск 8. – Вінниця, 2003. – С. 158 – 163.
7. Галузьяк В.М. Ціннісні детермінанти педагогічного спілкування / В.М. Галузьяк // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. – 2010. – №14. – С. 169-174.
8. Денисенко Г.А. Диалогическое общение: условия и факторы эффективности: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук. – М., 1992. – 25 с.
9. Исмаилова А.Г. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук. – М., 1989. – 17 с.
10. Карнеев Р.К. Индивидуально-личностные факторы диалогичности общения: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1996. – 20 с.
11. Корнилов А. П. «Деятельностная психология личности» в концепции Г. Крампена / А.П. Корнилов // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С. 159-163.
12. Крижанская Ю.С. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская, В.П.Третьяков. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. – 208 с.
13. Маслова Н.Ф. Стиль педагогического руководства и оптимальность сочетания воспитывающих воздействий учителя / Н.Ф. Маслова // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я.Ляудис. – М., 1980. – С. 131-137.
14. Рахматшаева В.А. Влияние стиля руководства учителя на нормативное поведение младших школьников: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1987. – 16с.
15. Руденко И.Л. Стиль общения и его детерминанты: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.05. – М., 1988. – 25 с.
16. Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : 19.00.07. – М., 1994. – 16 с.
17. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 408 с.
18. Шеин С.А. Типология стилей педагогического общения и анализ потенциала их развивающего воздействия / С.А. Шеин // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М., 1989. – С. 132-141.
19. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy // Developmental Psychology. – 1989. – №25. – P. 729-735.
20. Markus H. Self-schemata and processing information about the self // Journal of Personality and Social Psychology. – 1977. – P. 30-42.

References

1. Berezovyn N.A. Uchytel y detskyi kollektiv / N.A.Berezovyn, Ya.L. Kolomyynskiy. – Mynsk: Yzd-vo BHU, 1975. – 160 s.
2. Berns R. Razvitye Ya-kontseptsyy y vospytanye / R. Berns. – M.: Prohress, 1986. – 420 s.
3. Bodalev A.A. O vzaymosvyaizy obshcheniya y otnosheniya / A.A. Bodalev // Voprosy psikhologyy. – 1994. – #1. – S. 122-127.
4. Bratchenko S.L. Razvitye u studentov napravlennoy na dyalohicheskoye obshchenye: avtoref. dyss. na soyskanye nauch. stepeny kand. psikhol. nauk : 19.00.07. – L., 1987. – 18 s.
5. Haluziak V.M. Klasyfikatsiya styliv pedahohichnoho spilkuvannia / V.M. Haluziak // Problemy osvity: Nauk.-metod. zb. – K.: Nauk.-metod. tsentr vyshchoi osvity, 2001. – Vyp. 26. – S. 23-33.
6. Haluziak V.M. Motyvatsiina determinatsiia stylovykh osoblyvostey pedahohichnoho spilkuvannia / V.M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psikhohiia. Vypusk 8. – Vinnytsia, 2003. – S. 158 – 163.
7. Haluziak V.M. Tsinnisni determinanty pedahohichnoho spilkuvannia / V.M. Haluziak // Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Pedahohichni nauky. – 2010. – #14. – S. 169-174.
8. Denysenko H.A. Dyalohicheskoye obshchenye: usloviya y faktory efektyvnosti: avtoref. dyss. na soyskanye nauch. stepeny kand. psikhol. nauk. – M., 1992. – 25 s.
9. Ysmahylova A.H. Yndyvydualnyi styl pedahohicheskoho obshcheniya vospytatelia detskoho sada: avtoref. dyss. na soyskanye nauch. stepeny kand. psikhol. nauk. – M., 1989. – 17 s.
10. Karneev R.K. Yndyvydualno-lychnostnye faktory dyalohichnosti obshcheniya: avtoref. dyss. na soyskanye nauch. stepeny kand. psikhol. nauk: 19.00.07. – M., 1996. – 20 s.
11. Korniylov A. P. «Deiatel'nostnaia psikhologiya lychnosti» v kontseptsyyi H. Krampena / A.P. Korniylov // Voprosy psikhologyy. – 1990. – #2. – S. 159-163.
12. Kryzhanskaia Yu.S. Hrammatyka obshcheniya / Yu.S. Kryzhanskaia, V.P.Tretiakov. – L.: Yzd-vo Lenynhradskoho un-ta, 1990. – 208 s.
13. Maslova N.F. Styl pedahohicheskoho rukovodstva y optimalnost sochetaniya vospytativaiushchykh vozdeistviy uchytelia / N.F. Maslova // Psikhologo-pedahohicheskyye problemy vzaymodeistviya uchytelia y uchaschykh / Pod red. A.A. Bodaleva, V.Ya.Liaudys. – M., 1980. – S. 131-137.
14. Rakhmatshaeva V.A. Vliyaniye stilya rukovodstva uchytelia na normativnoye povedeniye mladshykh shkolnykov: avtoref. dyss. na soyskanye nauch. stepeny kand. psikhol. nauk: 19.00.07. – M., 1987. – 16s.
15. Rudenko Y.L. Styl obshcheniya y ego determynanty: avtoref. dyss. na soyskanye nauch. stepeny kand. psikhol. nauk: 19.00.05. – M., 1988. – 25 s.
16. Riabchenko S.A. Psikhologicheskyye determynanty avtoryarnogo y dyalohicheskogo stylei pedahohicheskoho obshcheniya: avtoref. dyss. na soyskanye nauch. stepeny kand. psikhol. nauk : 19.00.07. – M., 1994. – 16 s.
17. Khekkhauzen Kh. Motyvatsiya y deiatel'nost: V 2 t. / Kh. Khekkhauzen. – M.: Pedahohyka, 1986. – T.1. – 408 s.
18. Sheyn S.A. Typologiya stylei pedahohicheskoho obshcheniya y analiz potentsyala ykh razvyvaiushcheho vozdeistviya / S.A. Sheyn // Psikhologiya vozdeistviya (problemy teoryy y praktyky). – M., 1989. – S. 132-141.
19. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy // Developmental Psychology. – 1989. – №25. – P. 729-735.
20. Markus H. Self-schemata and processing information about the self // Journal of Personality and Social Psychology. – 1977. – P. 30-42.